

BERGSON E FREIRE EM DIÁLOGO - DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS EM GUINÉ-BISSAU

BERGSON AND FREIRE IN DIALOGUE - DEMOCRACY, DEMOCRATIC
EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS IN GUINEA-BISSAU

*Tarcísio Jorge Santos Pinto*¹

*Suleimane Alfa Bá*²

Resumo: O presente artigo busca abordar e discutir, num primeiro momento, as concepções de democracia elaboradas tanto por Henri Bergson quanto por Paulo Freire, pensando também a partir delas os significados da educação democrática. Em seguida, assumindo essas concepções como referências – associadas a algumas ideias de Martha Nussbaum, de John Dewey e de Amílcar Cabral –, procura refletir os sentidos e o valor da democracia, bem como da educação democrática no contexto de Guiné-Bissau, país africano tomado por nós como objeto de estudo e de pesquisa nos últimos anos no decorrer de um trabalho de pós-graduação. Nosso objetivo maior com este artigo é colaborar com o debate filosófico e filosófico-educacional em torno da proposição democrática, tomando-o como base para os engajamentos necessários diante dos desafios de ordem política que se nos apresentam sobretudo nos dias de hoje.

Palavras-chave: Bergson; Freire; democracia; educação democrática; Guiné-Bissau.

Abstract: This article aims to address and discuss, initially, the conceptions of democracy developed by both Henri Bergson and Paulo Freire, also considering, from their perspective, the meanings of democratic education. Then, taking these conceptions as a reference – associated with some ideas from Martha Nussbaum, John Dewey, and Amílcar Cabral – it seeks to reflect on the meanings and value of democracy, as well as democratic education, in the context of Guinea-Bissau, an African country we have been studying and researching in recent years throughout one postgraduate work. Our main objective with this article is to contribute to the philosophical and philosophical-educational debate surrounding the democratic proposition, using it as a basis for the necessary engagements in the face of the political challenges that present themselves, especially today.

Keywords: Bergson; Freire; democracy; democratic education; Guinea-Bissau.

¹ Professor Associado da UFJF. <https://orcid.org/0000-0002-3746-6950>

² Mestre em Filosofia da Educação – PPGE/UFJF.

Introdução

O presente artigo é consequência dos estudos e pesquisas que continuamos a realizar sobre as obras de Henri Bergson e de Paulo Freire, explorando possíveis diálogos entre elas – considerando pontos de aproximação e de distinção –, bem como suas contribuições para os campos da Filosofia e da Educação. No âmbito desses estudos e pesquisas também vêm nos interessando investigar e compreender como as reflexões e o trabalho educacional desses dois filósofos e educadores trouxeram e continuam trazendo – especialmente através de diferentes conceitos por eles concebidos e de diferentes engajamentos práticos por eles concretizados – contribuições significativas para a problematização e a luta contra os múltiplos processos de subjugação e mesmo de opressão. Consideramos que tais processos podem e devem ser refletidos em termos econômicos, éticos, políticos, estéticos, culturais, educacionais, associando também esses dois pensadores para nos auxiliar a examinar criticamente teorias e práticas cerceadoras da liberdade, da criatividade, da diversidade, enfim, da democracia num sentido amplo.

Desde já é importante destacarmos que não conseguiremos esgotar no âmbito deste artigo o tratamento que Bergson e Freire dão a estas questões fundamentais. Nossa intenção é apresentar o que já desenvolvemos até aqui acerca do estudo da questão da democracia e seu desdobramento em termos de educação democrática. Começaremos nosso texto enfocando o modo como Bergson elabora uma concepção própria da democracia procurando estabelecer os seus princípios filosóficos fundamentais e problematizando as dificuldades da aplicabilidade de tais princípios em toda sua profundidade e extensão. Em seguida, abordaremos algumas ideias de Freire sobre a democracia que se aproximam de certa maneira da concepção bergsoniana e que nos ajudam a refletir sobre o valor ético e educacional dessa proposição política, bem como das dificuldades relacionadas à sua concretização e à sua manutenção diante das vicissitudes históricas. No desdobramento dessas reflexões, tomando por base um trabalho de estudo e pesquisa que empreendemos sobre os sentidos da proposição democrática no contexto concreto de um país africano, Guiné-Bissau, discutiremos – na última parte de nosso texto – os

significados e o valor da democracia justamente para uma nação que, na verdade, tem se caracterizado como um “contra-exemplo” da efetivação de um Estado democrático de direito, uma vez que aí vem se constituindo não a democracia, mas uma sequência de regimes autoritários. Veremos, assim, como também em Guiné-Bissau as ideias de Henri Bergson e de Paulo Freire – em diálogo com as ideias de Martha Nussbaum, de Jonh Dewey e de Amílcar Cabral – podem e devem ser tomadas como referências fundamentais para refletirmos acerca da importância da democracia, das dificuldades de sua construção, bem como do que é necessário para procurar implementá-la. Na relação direta com essas ideias, enfocaremos os significados e o valor da educação democrática como um componente que consideramos essencial para a construção individual e coletiva da democracia, particularmente quando associamos também o contexto guineense.

1. A concepção bergsoniana de democracia

Conforme defende Henri Bergson, em termos sociais, compondo o horizonte político com o horizonte ético, a democracia moderna é o regime que mais pode garantir o potencial de liberdade e de criação do ser humano, sendo por isso, e ao mesmo tempo, aquele que também mais se afasta do estado de natureza correspondente ao instinto social inerente à humanidade. Na relação como essa reflexão, o filósofo francês chega a ressaltar que, das concepções políticas, a democracia é “a única que transcende, em intenção pelo menos, as condições da ‘sociedade fechada’” (Bergson, 1991, p. 1214). E o que é propriamente uma “sociedade fechada”, segundo ele? É a organização que se faz por meio da pressão social, levando os seres humanos a efetivarem determinados hábitos e costumes em conformidade com regras estritas para garantir a coesão e a sobrevivência dos grupos, sejam eles nações, famílias, tribos, que vão estruturando uma moralidade de “obrigação” (Bergson, 1991, p. 95 e ss.). Portanto, considerando isto é que Bergson sustenta ser a democracia o único regime que consegue ultrapassar essa tendência efetivamente natural de limitação da vida social, vinculando-se a um movimento singular no âmbito da humanidade capaz de projetar a “abertura” no seio do “fechamento” quando reconhece direitos inalienáveis a todo e qualquer ser humano, trabalhando pela concretização universal desses direitos através de leis e instituições autonomamente criadas. Por isso a democracia autêntica não é fácil de ser sustentada e traz

consigo os princípios mais elevados da “sociedade aberta” tal como o filósofo francês a concebe. Em relação a esses princípios, escreve Bergson:

Ela (a democracia) atribui ao homem direitos invioláveis. Esses direitos, para permanecer invioláveis, exigem da parte de todos uma fidelidade inalterável ao dever. Ela toma por matéria um homem ideal, respeitoso dos outros como de si mesmo (...). O cidadão assim definido é ao mesmo tempo ‘legislador e súdito’, para falar como Kant. O conjunto dos cidadãos, isto é, o povo, é, pois, soberano. (...) Ela proclama a liberdade, exige a igualdade e reconcilia essas duas irmãs inimigas lembrando-lhes que elas são irmãs, colocando acima de tudo a fraternidade (Bergson, 1991, p. 1214 e 1215).

Nesta direção, Bergson afirma que a democracia, em seu sentido mais profundo, “tem por motor o amor” (Bergson, 1991, p. 1215). Pensada a partir de sua gênese, ela não se baseia somente em conceitos racionais, mas antes e principalmente também em sentimentos genuínos. Conforme salienta, encontramos suas “origens sentimentais na alma de Rousseau, os princípios filosóficos na obra de Kant”. E tanto no primeiro quanto no segundo tais sentimentos e tais princípios são alimentados em muitos aspectos por uma religiosidade viva e profunda (Bergson, 1991, p. 1215). Assim, para o filósofo francês, a abertura que ultrapassa o fechamento vincula vida social e espiritualidade, sendo dirigida por um sentimento amoroso que se estende para além da humanidade e abraça a natureza como um todo.

É importante ainda destacar que, conforme esta perspectiva bergsoniana, a democracia não pode ser tomada como algo dado e consolidado, uma vez que participa da própria dinâmica da duração da vida, a qual nos apresenta a cada dia desafios e imprevisibilidades. Em outras palavras, a democracia se faz através de novas concretizações possíveis da liberdade no mundo, liberdade que é tensionada pelo que se busca efetivar também em termos de igualdade e de certo modo equilibrada pelo que se considera em termos de fraternidade. Em relação a tudo isto, sabemos que Bergson elabora sua concepção no contexto histórico entre as duas grandes guerras mundiais e vemos sua lucidez ao colocar às claras as tensões políticas do seu tempo. Além disso, conseguimos vislumbrar um tom quase profético de sua escrita quando ele projeta sua concepção de democracia para além de sua época, mostrando a atualidade de suas ideias ainda hoje:

Como exigir uma definição rigorosa da liberdade e da igualdade, quando o futuro deve continuar aberto a todo o progresso, sobretudo para criação de condições novas sob as quais se tornem possíveis formas de liberdade e de igualdade hoje irrealizáveis, talvez inconcebíveis? Podemos no máximo

esboçar quadros, e eles se preencherão cada vez melhor se a fraternidade cuidar disso. *Ama, et fac quod vis* (*Ama, e faz o que quiseres*). A fórmula de uma sociedade não democrática, que quisesse que sua divisa correspondesse, literalmente, à da democracia, seria: ‘Autoridade, hierarquia, fixidez’” (Bergson, 1991, p. 1215).

Assim, podemos constatar que, se o ideal ético que Bergson propõe – fundamentado em seu modo próprio de compreender o misticismo – é o amor à humanidade, seu ideal político – vinculado fortemente ao ideal ético anterior – é a democracia em seu horizonte mais amplo e profundo. Ciente das vicissitudes de seu tempo e de toda a história da humanidade, efetivando inclusive também a consciência crítica e engajada do professor e diplomata que trabalhava ativamente pelos direitos humanos e contra as guerras, Bergson buscará ultrapassar uma concepção meramente idealista da democracia ao defender que ela não surge em nossa cultura e civilização apenas como meio de sustentação de ideias superiores, mas, acima de tudo, como forma de conter concretamente os abusos da sociedade. “Trata-se de acabar com sofrimentos intoleráveis. Resumindo as representações feitas nas pautas dos Estados Gerais, Émile Faguet escreveu certa vez que a Revolução não fora feita pela liberdade e igualdade, mas tão somente “porque se morria de fome”” (Bergson, 1991, p. 1216).

A argumentação bergsoniana acima delineada é elaborada especialmente no último capítulo de *As duas fontes da moral e da religião* e se vincula à sua crítica a determinados sentidos que tomam o desenvolvimento mecânico e tecnológico; à sofisticação desmedida e despropositada em termos de consumo, especialmente de artigos de luxo, por parte muitas pessoas; à concentração cada vez maior da riqueza com o capitalismo. Contra essa perspectiva, Bergson apresenta-nos como movimento oposto a mística de uma religiosidade “aberta” que se funda no amor universal e que projeta na democracia o meio político para efetivá-lo (Bergson, 1991, p 1201 e ss.). No entanto, sabemos que a sociedade capitalista no geral vem há muito se denominando democrática, afirma princípios de liberdade, de igualdade e mesmo de fraternidade, mas contraditoriamente não concretiza de fato nenhum desses princípios: tomemos os exemplos mais recentes de governos como o dos EUA – sob a liderança de Donald Trump –, o de Israel – tendo como primeiro-ministro Benjamin Netanyahu – e os de muitos outros países com suas políticas fortemente protecionistas e autoritárias. Portanto, no seio do neoliberalismo, vemos a concretização de uma dita “democracia” que se constitui de modo basicamente formal, na medida em que seus princípios fundamentais, na prática, não são

realmente efetivados. A liberdade é defendida sobretudo como liberdade de mercado, onde só aqueles que detêm o poder econômico possuem também o poder de opção e de decisão. A igualdade é subsumida pela desigualdade concreta de oportunidades econômicas, políticas, sociais e culturais, desigualdade que chega inclusive a ser defendida em muitos discursos como algo natural, vinculado a uma noção muito restrita, oportunista e mesmo sórdida de merecimento - a contraditória “meritocracia”. Nesta linha, a fraternidade, princípio maior da democracia segundo Bergson, passaria ainda mais longe de ser concretizada amplamente, na verdade sendo muito raras suas manifestações coerentes.

2. Democracia e educação democrática em Freire

Neste momento que estamos vivenciando um cenário político-social extremamente complexo e desafiador, recorreremos também a Paulo Freire para complementar essas reflexões a partir de Henri Bergson, já que o pensador brasileiro também sempre pensou a democracia, a liberdade, a igualdade e a fraternidade como processos relacionados entre si. Segundo Freire, tais processos se desenvolvem a partir de um engajamento individual e coletivo, que exige consciência crítica, respeito verdadeiro pelo outro, diálogo e amor, num sentido profundo. Tudo isto, conforme defende, deve ser perseguido em condições concretas da vida sócio-político-econômica, numa práxis que coloca em relação ontológica fundamental o devir do mundo com o devir humano. Deste modo, o educador pernambucano traz para sua reflexão em torno da democracia a concretude da história sem desconsiderar, como elemento estruturante do engajamento humano pela construção de um mundo melhor, o “sonho” que se projeta no horizonte de pensamento-ação de nossas construções individuais e coletivas:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001, p.25).

Com efeito, uma sociedade verdadeiramente democrática, para Freire, não se constitui apenas a partir do discurso de um governo que se autodenomine democrático, mas que

privilegia apenas pouquíssimas pessoas. A verdadeira e concreta democracia é antes um movimento, mesmo um *devir político* que vai se efetivando e que, por isso, precisa continuamente de alguns ajustes na busca de um certo equilíbrio (que, de fato, nunca chega totalmente, uma vez que é dinâmico) em torno do se persegue, se debate, se defende e se constrói como *o justo*. A partir desse movimento estruturaram-se leis e instituições fundamentais para a sua continuidade, mas que também por isto mesmo estão sujeitas a revisões, correções e aperfeiçoamentos. Por tudo isto, a democracia não é algo que venha “de cima para baixo”, mas, ao contrário, constitui-se efetivamente como um “governo do povo” na medida que exige realmente sua participação, incluindo a de seus representantes, nos processos decisórios da vida social. Ao mesmo tempo, é também um “governo para o povo” no sentido de que, devendo ter por princípio assinalado a fraternidade universal assinalada também por Bergson, precisa ultrapassar e mesmo impedir quaisquer tipos de privilégio, em busca da efetivação do direito de todos sem distinção de classe social, etnia, credo, opção sexual, etc. Isto seria uma utopia, um sonho? Talvez. Mas, conforme sustenta Paulo Freire não é possível “... sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia, sem projeto. (...) Os sonhos são projetos pelos quais se luta” (Freire, 2000, p. 53 e 54).

O filósofo e educador brasileiro afirma, já na *Pedagogia do Oprimido*, que “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (Freire, 2017, p. 113). Na verdade, para Freire, a democracia é o regime político no qual a vocação de todo ser humano de buscar “ser mais” – isto é, de se tornar autônomo, consciente e sujeito da história – pode encontrar lugar. Todavia, assinala, não devemos confundir autonomia com autossuficiência, pois “ninguém se liberta sozinho, os homens (e as mulheres) se libertam em comunhão” (Freire, 2017, p. 71).

Para compreendermos o significado fundamental da democracia, segundo Freire, devemos nos perguntar que tipo de sociedade desejamos construir a fim de que a liberdade de cada um(a) seja realmente considerada e valorizada em sua singularidade ontológica, tendo o diálogo como meio de comunicação respeitosa, igualitária e fraterna (Freire, 2017) – e estes são princípios da própria democracia. A partir daí, o modo de vida democrático precisa ser cultivado desde a infância, em espaços de pluralidade onde a fala e a escuta de todos(as) tenham valor, assim como o debate apareça como oportunidade de aprendizado. Por isto, para Freire, a escola

também não pode ser um lugar de reprodução, mas sim de efetiva construção e transformação, onde a educação se efetive como “prática da liberdade”, “conscientização”, “dialogicidade”, enfim, como vivência política compartilhada.

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. (Freire, 2001, p. 27)

Neste sentido, a pergunta sobre o que é democracia e o significado da educação democrática ganham uma abrangência maior. Se a escola naturaliza e mesmo impõe silêncios, reforça hierarquias colocadas “de cima para baixo” de modo autoritário, trata os estudantes como mero objetos de resultados a conseguir, ela falha com a democracia. Se, por outro lado, convida ao diálogo, problematiza a realidade, reconhece saberes populares, convida à participação efetiva, então, desta forma, prepara sujeitos para exercício democrático crítico.

Freire (2017) prefere iniciar seu empreendimento filosófico-educacional considerado pelo lugar de fala do oprimido. Para ele, no contexto de uma educação democrática, todos, especialmente os historicamente silenciados, têm direito de dizer sua palavra. Nessa perspectiva, alfabetizar é coordenar dialogicamente um processo de conscientização compartilhada, isto é, de aprofundamento da leitura do mundo através da leitura da palavra (Freire, 1989, 2017). A educação necessariamente politiza porque promove o aprender a ler o texto a partir do contexto, que volta ao aprendiz como objeto de problematização e de transformação. Em práticas educativas com temas geradores e rodas de conversa como “círculos de cultura”, estudantes conseguem identificar problemas, os analisam, nomeiam causas e examinam consequências, planejam ações, tornam-se atores de um processo educativo que envolve e é envolvido diretamente pelo mundo social coletivamente compartilhado e construído. Tudo isso acaba também fortalecendo a autoestima e o pensar crítico a partir de um pertencimento.

3. Os significados da democracia e da educação democrática no contexto de Guiné-Bissau

Refletir sobre a democracia e a educação democrática no contexto de um país africano como a Guiné-Bissau é, antes de tudo, revisitar a trajetória de um povo que conquistou sua

independência com sacrifício, mas que ainda enfrenta dilemas profundos para construir um projeto coletivo de futuro. A democracia, inscrita nos discursos oficiais e presente nos documentos normativos, permanece frágil quando observada a partir da realidade concreta da vida social e no cotidiano das pessoas, incluindo o cotidiano escolar. A escola que deveria ser um verdadeiro celeiro de participação, diálogo e cidadania, em muitos casos acaba reproduzindo práticas de exclusão e verticalidade, distanciando-se de sua missão maior de formar cidadãos conscientes e engajados.

Especialmente na Guiné-Bissau, o exercício da democracia plena não pode ser dissociado dos processos democráticos ou mais propriamente antidemocráticos que acontecem nas escolas do país. Isto deve-se ao fato de que os recorrentes atropelos da democracia institucional na nação Bissau-guineense refletem de forma direta nas políticas públicas em geral e, mais especificamente, nas educacionais, o que acaba comprometendo o ideal de uma formação integral dos cidadãos tal como defendido por muitos pensadores e pensadoras.

Martha Nussbaum, por exemplo, alerta para o risco recorrente da redução da educação ao vocabulário do mercado. Em nome da produtividade imediata, instituições comprimem a presença das humanidades, diminuem tempos de leitura profunda e esvaziam experiências artísticas. O resultado, por vezes, é um estudante que domina ferramentas sofisticadas, mas que encontra dificuldade em compreender e valorizar o outro, em sustentar um diálogo respeitoso e em julgar dilemas éticos e políticos. Nussbaum (2015) chama esse processo de “sufocamento da imaginação”. A autora toma como referência a tradição filosófica desde a antiguidade para propor uma concepção de formação humana que não se limita ao desempenho individual. Ela sustenta que a escola e a universidade devem formar pessoas dispostas a cooperar e a defender bem-estar social e comunitário. Assim sendo, atividades de aprendizagem a serviço da comunidade, elaboração de projetos para o bairro e a cidade em geral, participação em assembleias estudantis e prestação pública de contas são práticas que concretizam conceitos ético-políticos na vida cotidiana.

A defesa das humanidades e das artes, para Nussbaum, não é nostalgia, mas sim estratégia de cidadania. A leitura e a partilha oral de narrativas amplia a imaginação, a discussão de dilemas morais exercita o juízo e a experiência de apreciação das artes potencializa a sensibilidade e educa a percepção, bem como o pensamento, para detalhes do sofrimento e da

alegria que estatísticas não capturam. Assim, a educação democrática deve incluir, de modo consistente e destacado, experiências que convidem o estudante a ver o mundo por outras perspectivas. Desta forma, o currículo deixa de ser uma listagem de tópicos e passa a ser um conjunto de vivências intelectuais e afetivas que vão formando o vir a ser do caráter do estudante. Nussbaum não minimiza a importância da ciência e da tecnologia, declinando da oposição artificial entre técnica e humanidades por compreender que a integração deve ser o comando que guiará esse processo. Por exemplo, a resolução de um problema de mobilidade urbana, certamente, exige a ação de cálculos matemáticos e da engenharia, mas também da leitura de contextos sociais e consideração pela dignidade de grupos vulneráveis existentes nessas áreas. Por isso, a educação democrática se realiza quando as competências técnicas ganham propósito, funcionando em estrita colaboração com as competências éticas, políticas e estéticas inerentes às humanidades e às artes (Nussbaum, 2015).

Nesta direção, Bergson também defende que devemos valorizar e promover uma formação que busque desenvolver tanto a inteligência quanto a intuição dos estudantes por intermédio de diferentes matérias do conhecimento humano, sem que umas sejam mais valorizadas em detrimento de outras: desde as Artes, a Filosofia, a História, as Letras, a Literatura e os estudos clássicos em geral, até as diversas Ciências Exatas, principalmente a Matemática e a Geometria (Trevisan, 1995; Lecerf, Borba, Kohan, 2007). Segundo o que ressalta o filósofo francês, a educação não deve ser mero acúmulo de conhecimentos que se repetem continuamente, mas, ao contrário, deve promover a renovação e a criatividade. Isto ele deixa claro quando, referindo-se às crianças, escreve na introdução de *O Pensamento e o Movente*:

Em todas as áreas, seja das Letras, seja das Ciências, nosso ensino conservou-se demasiadamente verbal. (...) Como seremos ouvidos? De que modo seremos entendidos? Pois que, a criança é investigadora e inventora, sempre à espreita de novidade, impaciente quanto às regras, enfim, mais próxima da natureza daquilo que o homem cria. (...) Contudo, por mais enciclopédico que seja o programa, aquilo que a criança poderá assimilar de uma ciência acabada reduzir-se-á a poucas coisas e será, muitas vezes, a contragosto e esquecido logo em seguida. (...) Cultivemos antes na criança um saber infantil e evitemos de sufocá-la sob o acúmulo de ramos e folhas secas, produto de vegetações antigas; a planta nova não pede nada, senão o deixá-la crescer (Bergson, 1991, p. 1326).

Ampliando a abrangência de sua reflexão e direcionando-a também ao ensino secundário e universitário – através de discursos pronunciados a jovens dos liceus de Clermont-Ferrand, Henri-IV e Voltaire, bem como da universidade de Sorbonne –, Bergson sustenta que, de fato, a educação não pode se reverter em um mero meio de transmissão de conteúdos enciclopédicos e pré-estabelecidos, mas, ao contrário, tornar-se um saber e uma prática que potencializa a liberdade e a criatividade, dando ao mesmo tempo força e projetando caminhos para um bem viver num sentido ético-estético-político. Trata-se com isso de despertar e desenvolver no ser humano o que Bergson denomina de “bom senso”, isto é, “a faculdade de se orientar na vida prática, (...) um certo hábito de permanecer em contato com a vida prática, mesmo sabendo olhar mais longe” (Bergson, 1972, p. 359). Nesse sentido, além da inteligência, o bom-senso e a intuição podem e devem ser cultivados, segundo ele, e para isso uma boa formação educacional é fundamental, sobretudo na medida em que realmente considera o papel imprescindível da filosofia, das artes e dos estudos clássicos como complemento dos estudos científicos³.

Na relação com a educação democrática, pensada também a partir de sua importância para o contexto de Guiné-Bissau, vemos que complementam as reflexões anteriores, as reflexões que Bergson desenvolve em torno da relação entre o bom senso, cultivado através dos estudos clássicos, e a ideia de justiça, passível de ser encarnada e de nos servir de referência em nossas ações cotidianas e pedra angular da democracia. Neste discurso, pronunciado numa das mais importantes universidades do mundo, o filósofo e educador francês destaca: “Credes bem, jovens alunos, a clareza das ideias, a firmeza da atenção, a liberdade e a moderação do juízo, tudo isto forma o invólucro material do bom senso; mas é a paixão da justiça sua alma” (Bergson, 2022, p. 14)

Na relação com o que ressaltamos acima, John Dewey, por sua vez, lembra que “a democracia não deve ser entendida apenas como regime político, mas como modo de vida que se aprende e se pratica cotidianamente” (Dewey, 1979, p. 241). É neste sentido que a escola

³ Entre as considerações de Bergson sobre o assunto, além das que estão presentes no texto *Le bon sens et les études classiques*, são relevantes sobretudo as que ele faz durante uma discussão na “Sociedade Francesa de Filosofia”, em 18 de dezembro de 1902, sobre *O lugar e o caráter da filosofia no ensino secundário* (in *Mélanges*, Bergson, 1972, p. 568 a 571). Ainda a respeito desse modo de Bergson entender a formação educacional, é bastante esclarecedor o que escreve Trevisan, 1995, p. 139 e s., citando fragmentos de textos de Bergson e dos principais comentadores do tema da educação em sua obra.

guineense pode ser concebida como laboratório social, lugar em que os estudantes não apenas memorizam conteúdos, mas experimentam, em pequena escala, o exercício da vida democrática. Cada aula, cada debate e cada decisão pedagógica podem se tornar ensaios de cidadania, momentos em que se cultivam a reflexão crítica e o diálogo, juntamente com valores de respeito, solidariedade e participação.

Outro autor importante para associarmos nessa abordagem dos significados da democracia e da educação democrática em Guiné-Bissau é sem dúvida Paulo Freire, filósofo e educador que vem nos servindo, junto com Henri Bergson, de referência fundamental neste artigo. A relevância de Freire se apresenta acima de tudo porque ele envolveu-se pessoalmente no desenvolvimento e implementação de práticas educacionais nesse país africano após sua independência em 1974. Ele foi convidado pelo governo recém-independente, especificamente pelo então Comissário de Educação Mário Cabral (irmão de Amílcar Cabral), para ajudar a organizar e implementar uma campanha nacional de alfabetização de adultos. Freire, no período que ainda estava exilado do Brasil, liderou uma equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) que colaborou com o governo da Guiné-Bissau entre 1975 e 1980. Para tanto, o educador pernambucano estudou inclusive os discursos e o pensamento de Amílcar Cabral, assim como recebeu relatos *in loco* sobre sua trajetória, tomando-o também como base para o trabalho pedagógico que desenvolveu, o qual foi descrito e refletido de uma forma própria em seu livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Essa obra freiriana oferece também um testemunho em primeira mão do esforço de reconstrução educacional do país.

Segundo o que Paulo Freire destaca nessa referida obra, nenhuma proposta democrática pode florescer se não dialogar com a cultura, com a experiência e com os sonhos da comunidade, fenômenos muito patentes na realidade social guineense. Neste sentido, mais do que importar modelos externos, o sistema educativo daquele país, de acordo com Freire, precisava escutar sua própria gente e criar caminhos a partir daquilo que lhe era mais autêntico. Ao se dirigir ao povo guineense, não se limitou a apresentar sugestões metodológicas. O que ele ofereceu foi uma leitura sensível da realidade na qual a educação era compreendida como prática de liberdade, uma experiência de construção da autonomia coletiva. Segundo o que Freire defendia, retomando também Cabral, sua proposta de uma educação democrática só poderia ser implementada se estivesse enraizada no solo cultural, social e histórico do país. Por

isso, mais do que ensinar conteúdos, tratava-se de escutar, dialogar e construir coletivamente o sentido da escola (Freire, 2006).

O diálogo, neste caso, sendo fundamento da pedagogia freiriana (Freire, 2017), ganha contornos ainda mais significativos no contexto Bissau-guineense. Trata-se de um país cuja identidade se sustenta em forte tradição oral, em narrativas que atravessam gerações e em cantigas que preservam a memória coletiva. É nesta ordem que a palavra, para além de instrumento de comunicação, constitui espaço de pertencimento, de resistência e de reinvenção. A escola, deste modo, precisa assumir essa herança cultural, transformando-se em palco de vozes diversas que se entrelaçam para compor uma nova melodia de esperança. Entretanto, a superação daquilo que Freire chamou de “educação bancária” continua a ser um desafio urgente para o sistema educativo guineense. A prática em que o aluno é visto como mero recipiente de conteúdos enfraquece as dimensões ética, política e estética da educação. Nesta senda, uma proposta democrática exige que a sala de aula seja reinventada como espaço de convivência, de debate e de escuta mútua. Assim, professores e estudantes deixam de ocupar papéis hierarquizados para partilhar saberes e responsabilidades, construindo uma experiência que fortalece a cidadania.

O desafio, contudo, não é pequeno. A instabilidade política, as fragilidades institucionais e a escassez de recursos ainda marcam profundamente a vida social guineense. É, pois, justamente nesse cenário é que a educação democrática revela sua grande importância. A construção de uma cultura democrática pede tempo e persistência. Mudanças chegam em ondas, alguns anos exigem consolidação, outros permitem ousadia. Nesta perspectiva, registrar processos, celebrar conquistas e aprender com erros ajuda a manter a motivação. Em paralelo, redes de troca com outras escolas evitam isolamento e inspiram soluções. A prática democrática implica, ao mesmo tempo, discutir políticas públicas, planos de educação com metas de participação estudantil, financiamento de projetos comunitários, indicadores de ambiente escolar e programas de formação docente. Dessa forma, o para que serve deixa a abstração e entra na agenda institucional, com responsabilidades distribuídas e com avaliação transparente.

A participação das famílias e da comunidade é parte constitutiva dessas ações, com reuniões horizontais, conselhos abertos, prestação de contas e comunicação clara. Isso cria confiança e motiva o envolvimento significativo da comunidade. Em muitos contextos, como no contexto guineense, por exemplo, as parcerias com associações comunitárias locais, os

anciões e comunidades tradicionais em geral, fortalecem redes de proteção e de aprendizagem. Assim sendo, a educação democrática consegue proporcionar articulação entre atores para desta forma evitar que a escola carregue sozinha tarefas que são sociais.

A educação democrática aqui é entendida como arte de ensinar a viver com os outros, com liberdade e responsabilidade. É esta possibilidade que a educação, também escolar, traz para ajudar na formação de cidadãos capazes de cultivar o desenvolvimento do espírito da cidadania democrática. Ou seja, ela serve para auxiliar a formar indivíduos que pensam com rigor e consciência crítica, sentem com empatia e agem com coragem, cidadãos capazes de defender direitos e de construir acordos, de aprimorar hábitos de cooperação. Serve também, coletivamente, para que comunidades aprendam a deliberar, para que políticas públicas sejam escrutinadas com precisão e para que todos(as) se reconheçam responsáveis pelo mundo comum. Porque a democracia depende de gente, a educação democrática é o ofício de cuidar dessa gente, todos os dias, com constância e com esperança.

Mais especificamente, para o contexto objeto deste estudo, em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (2006) descreve a alfabetização como ato político no melhor sentido do termo. Ler e escrever, para ele, é também ler e reescrever a própria vida. Ele narra situações em que grupos de adultos, envolvidos com o cultivo da terra, discutem palavras do cotidiano e, a partir delas, alcançam temas maiores, como direitos, organização comunitária e acesso a políticas públicas. Esse gesto pedagógico neste caso não se limita apenas a repetir os conteúdos ou a decodificar sílabas. Ele amplia horizontes, identifica o sujeito e o coloca no centro do debate e, desta forma, o processo educativo ganha contornos mais significativos. Freire se dedica ainda a tecer reflexões sobre a escola enquanto espaço de construção de conhecimento que deve adotar perspectivas descoloniais e pós-coloniais como máximas: liberdade e valorização de culturas e saberes de povos que foram subalternizados, bem como denúncia e luta contra estruturas opressoras.

Por seu turno, Amílcar Cabral (2014), ao refletir sobre libertação e unidade nacional, também reconheceu o papel essencial da educação na construção da consciência crítica. Para ele, “educar significava formar cidadãos capazes de compreender a sua história e de transformar a realidade de dominação em caminhos de emancipação”. Desse modo, podemos perceber que o pensador e ativista africano reforça a tese de que compreender que a democracia não se

resume às formalidades das instituições políticas, mas se constrói na base, na capacidade de cada sujeito se reconhecer como parte ativa de um projeto comum e lutar por ele.

Experiências diversas de educação pública nos nossos tempos demonstram, na prática, a convergência dessas abordagens, com projetos integradores de investigação, de dialogicidade comunitária e da tomada de decisão coletiva. Neste sentido, um ponto crucial para o processo de implementação da educação democrática na Guiné-Bissau é levar em consideração a riqueza cultural que sustenta a identidade do país e do povo. Entre essas manifestações, destaca-se a “mandjuandadi”⁴, analisada por Semedo (2010, p. 123) “como espaço de encontro feminino em que a tradição oral floresce por meio das cantigas”.

Para ilustrar essa ação, convidamos a que acompanhem a seguinte narrativa. Num determinado bairro localizado numa zona periférica de Bissau, um grupo de mulheres se reúne no exercício de atividade de mandjuandadi para analisar a situação da vida comunitária no bairro. Ao longo do diálogo que desenvolvem sobre as reivindicações em pauta elas percebem algumas diferenças em torno do que cada uma acredita ser bom para a comunidade. Nisso, resolvem criar hipóteses para desta forma analisarem melhor as opiniões de cada. O exercício que germina dessa prática transborda para a vida comunitária. Isto porque, ao criarem possibilidades de análise ampla sobre pontos de vista diversos apresentados, as líderes comunitárias demonstraram uma certa abertura para aprender com essas visões diferentes, ouvir objeções, organizar melhor e adequar a decisão final com o que a maior parte do coletivo almejava.

Nessas rodas de mandjuandadi, as mulheres não apenas pensam e debatem os problemas da comunidade e da sociedade Bissau-guineense em geral, denunciam injustiças, reforçam laços afetivos, mas também celebram a vida e preservam memórias ancestrais. Assim sendo, tais práticas revelam-se como verdadeiros patrimônios de sabedoria, de cultura e de ação coletiva, que podem dialogar com a escola e enriquecer os caminhos de uma educação democrática. Amílcar Cabral (2014), ao refletir sobre a luta de libertação, já afirmava que cultura e resistência caminham lado a lado. A irmandade presente na mandjuandadi revela justamente essa dimensão

⁴ Mandjuandade é um termo da Guiné-Bissau que se refere a práticas culturais e sociais, especialmente aquelas que envolvem mulheres, que promovem a emancipação, a solidariedade e a educação informal. Geralmente organizado por uma "Rainha", o grupo funciona como um espaço de organização comunitária, onde mulheres têm um papel influente, fortalecem laços sociais e expressam problemas e opiniões para o Estado e a sociedade civil.

cultural da resistência, em que o canto e a palavra tornam-se armas contra o esquecimento e contra a opressão. Neste sentido, aproximar a escola desses valores culturais significa fortalecer a identidade nacional, ao mesmo tempo em que se consolidam práticas democráticas enraizadas na experiência do povo.

Freire (2017), em sintonia com essa visão, lembrava que a educação só pode ser transformadora quando dialoga com o contexto e se alimenta das práticas culturais da comunidade. Assim, trazer a mandjuandadi para o debate educacional não é folclorizar a cultura, mas reconhecê-la como fonte legítima de inspiração pedagógica. Deste modo, a escola deixa de ser espaço apartado da vida e passa a ser extensão da comunidade, lugar em que se honra a memória coletiva e se constrói o futuro. A irmandade concretizada na mandjuandadi manifesta todos os princípios democráticos fundamentais destacados por Bergson e Freire da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Ao mesmo tempo, assume um importante papel simbólico em termos de educação democrática por projetar como horizonte de significação e de ação a possibilidade das escolas não se organizarem em torno da competição, mas da cooperação, de promoverem não a reprodução sem reflexão, a repetição, a submissão e o silêncio, mas o pensar crítico, a criação, o diálogo e a amplificação das vozes. É nesta perspectiva que a proposta de democracia e de educação democrática pode enraizar-se na realidade, florescendo como projeto de emancipação que une tradição e modernidade.

Todavia, apesar da riqueza cultural que sustenta as possibilidades de uma educação democrática coerente, não se pode negligenciar os obstáculos concretos que marcam o cotidiano escolar na Guiné-Bissau. A precariedade da infraestrutura, a insuficiência de recursos pedagógicos, a escassez de formação continuada para professores e a instabilidade política são fatores que limitam a efetividade de qualquer proposta. Por essas razões, fica evidente que refletir sobre caminhos de implementação da perspectiva democrática na educação significa também encarar a realidade com lucidez, reconhecendo os entraves que precisam ser superados. Freire já advertia que a transformação social requer paciência histórica e perseverança. Portanto, a educação democrática não se constrói da noite para o dia, mas exige processos de longa duração, feitos de avanços graduais e conquistas acumuladas. Ao mesmo tempo, Freire lembrava que “a mudança demanda ousadia”, pois sem o sonho e a esperança não há transformação possível. Deste modo, a implementação da proposta da democracia e da

educação democrática na Guiné-Bissau deve ser vista como caminhada lenta, mas firme, em que cada passo abre novas possibilidades de futuro.

Com base no exposto, podemos concluir que os caminhos não são lineares nem fáceis. Eles se abrem em meio a contradições e desafios, mas também carregam a potência de renovar a escola e a sociedade. Esse processo exige coragem política, compromisso ético e abertura para o diálogo. Não basta alterar currículos ou promulgar novas leis. É preciso criar ambientes escolares em que a democracia seja vivida no cotidiano, em cada gesto e em cada relação. Somente assim a escola poderá se tornar fonte dos valores que sustentam uma sociedade democrática e plural. A democracia, neste caso, não é ponto de chegada, mas processo contínuo, sempre inacabado, que se alimenta da esperança e da luta.

Considerações finais

Encerrar este artigo não é concluir a exploração do tema, mas abrir novas possibilidades de debate. A democracia não é um sonho distante, mas um sonho que vai se construindo e continua a se projetar misturado às contingências históricas, necessário à própria sobrevivência da ação política e da luta pela justiça social. Cada pequena conquista nesse campo pode representar um passo significativo em direção a um futuro mais digno. Esse futuro dependerá de nossa capacidade de unir esforços e nos engajarmos na luta ético-estético-política.

Ao longo deste texto, buscamos também considerar que a democracia, na medida que é uma experiência concreta de vivência política, se vincula necessariamente a algo que constitui e permeia a vida humana, a saber, a educação. Em outras palavras, a democracia flui por meio de nossas experiências formativas cotidianas; neste sentido, para se concretizar, florescer e sobretudo se fortalecer precisa ser refletida e trabalhada em termos de educação democrática. Como procuramos defender no artigo, isto significa compreender que a democracia não se decreta de cima para baixo, mas vai se estruturando de baixo para cima, nos encontros do dia a dia, em práticas de estudo, de diálogo, de reconhecimento, de respeito, de solidariedade e de trabalho coletivo compartilhado, em pequenas conquistas que vão crescendo e alimentando a esperança. Tudo isto, então, serve de base para movimentos políticos que se articulam para promover e buscar consolidar instituições que, pelo menos em tese, garantam a efetivação do exercício democrático organizado através de um governo dito do povo e para o povo.

Ao recorrer aos aportes teóricos de Henri Bergson e Paulo Freire, complementados por ideias de Martha Nussbaum, John Dewey e Amílcar Cabral procuramos dar densidade, coerência e legitimidade à nossa reflexão e às proposições que ensaiamos a partir dela. Ao mesmo tempo trouxemos o exemplo de Guiné-Bissau a fim de também podermos também confrontar determinados ideais junto à materialidade e à objetividade do devir de uma nação onde a luta pela democracia é pungente, pois vem se fazendo há décadas diante de um contexto histórico bastante adverso, e onde a educação democrática também se faz imprescindível nesta luta, a partir de seus contornos próprios, com inegáveis dificuldades, mas também com suas significativas potencialidades.

Quando as referências de Bergson, Freire, Nussbaum, Dewey, Cabral e outros(as) dialogam com a realidade bissau-guineense, os dilemas emergem com clareza. Não é possível negar as artimanhas de um governo que se diz democrático, mas que concentra ilegitimamente o poder, flertando com uma prática cotidianamente autoritária e mesmo ditatorial; que impede o pleito eleitoral acontecer corretamente, respeitando de fato a vontade do povo; que cerceia concretamente o exercício da liberdade cidadã, inclusive em termos de liberdade de expressão. Este tipo de governo repercute na manutenção de políticas públicas instáveis, inclusive as educacionais, o que se manifesta através da precariedade material das escolas, da falta de professores devidamente capacitados, de recursos e investimentos sempre escassos.

Por outro lado, não devemos ignorar em Guiné-Bissau – e a partir do seu exemplo, os exemplos de inúmeras nações – a vitalidade da sociedade civil, a força das comunidades, a tradição da oralidade, da música e da religiosidade, que continuam a transmitir saberes mesmo em condições adversas. Essa convivência de fragilidades e de resistências, bem como de potencialidades mostra que a educação democrática não pode ser vista como um modelo importado e pronto, mas como uma construção viva, capaz de dialogar com a cultura local, de valorizar as tradições e de abrir-se a novos horizontes.

Este artigo busca estar também engajado e compreendido, como um grão lançado também no solo fértil de Guiné-Bissau. Talvez seus frutos não sejam visíveis de imediato, mas, como toda semente, poderá brotar no tempo vivo, renovando a esperança e alimentando as futuras gerações. A democracia e a educação democrática são obras coletivas, tarefas permanentes, lutas, *poíesis*. É utopia que inspira e é prática que transforma, é o rio que segue correndo, mesmo quando encontra pedras, abrindo sempre novos caminhos. A valorização da

educação como causa de todo país, reconhecida e assumida por toda a sociedade, deve ser objetivo permanente. Sem essa consciência que vai se estruturando individual e coletivamente, qualquer iniciativa corre o risco de se perder no caminho.

Em suma, a democracia, construída a cada dia, por meio também da educação democrática, pode ser entendida como um sopro que se mantém aceso a partir da chama da vida pública engajada em prol de um bem comum. Sem esse sopro, as instituições perdem vigor. Com ele, a sociedade respira, renova-se e aprende a lidar com conflitos sem romper laços. As propostas de Bergson e Freire, irmanadas às de Nussbaum, Dewey e Cabral, oferecem algumas das lentes poderosas para desvelarmos esses horizontes, projetarmos e construirmos nossos engajamentos. Trata-se de um convite à ação prudente e corajosa, que reconhece limites, celebra conquistas e insiste na construção permanente de uma cidadania ativa.

REFERÊNCIAS

- BÂ, A. H. **A tradição viva**. In: História geral da África, v. 1, p. 167-212, 1982.
- _____. **A educação tradicional na África**. Revista Thot, 1997, 64: 23-2.
- BERGSON, H. **Mélanges**. Édition du Centenaire. Paris: P.U.F., 1972.
- _____. **Oeuvres**. 5^e édition. Édition du Centenaire. Paris: P.U.F., 1991.
- _____. **O bom senso e os estudos clássicos**. Tradução de Tarcísio J. Santos Pinto e Aimberê G. Quintiliano Rocha do Amaral publicada na Revista Pro-posições, v. 33, 2022. UNICAMP. Campinas.
- CABRAL, A. **Pensar para melhor agir**. Praia, Fundação Amílcar Cabral, 2014.
- CAPPELLO, M. A. C. **Democracia em as duas fontes da moral e da religião: resistência e aspiração**. v. 40, n. 2, p. 139-162, Abr./Jun., 2017.
- DIAGNE, S. B. **Bergson pós-colonial. O elã vital no pensamento de Léopold Sédar Senghor e Muhammad Iqbal**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5^aed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- INDJAI, C. S. **Educação escolar e o ensino de História em Guiné-Bissau: dilemas da construção da identidade nacional no período pós-colonial**, S/d.

MUNANGA, K. **Educação e diversidade cultural**. Cadernos Penesb: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas (2008): 37.

NUSSBAUM, M. **Educação e Justiça Social**. Edições Pedagogo, 2014.

_____. **Educação para o lucro, educação para a liberdade**. Revista Redescrições – Revista online do GT de Pragmatismo de Filosofia Norte-americana, v. 1, n. 1, 2009.

_____. **El conocimiento del amor: ensayo sobre filosofía y literatura**. Antonio Machado Libros, 2018.

_____. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

LECERF, É; BORBA, S; KOHAN, W (orgs). **Imagens da imanência – escritos em memória de Henri Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

PEREIRA, D. S. **Democracia liberal na África subsaariana estudo das dinâmicas inerentes ao caso da Guiné-Bissau**. (Da descolonização ao pós-abertura democrática). Tese (Doutorado) – Universidade Católica Portuguesa, 2022.

SEMEDO, M. O. S. **As Mandjuandadi: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2010.

TEIXEIRA, T. G. **Análise histórica e social do conflito e da instabilidade política na Guiné - Bissau e suas configurações (1980-2019)**, 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, 2021.

TREVISAN, R. M. **Bergson e a Educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.