

Artigo

A REVOLUÇÃO DE GRANADA E A PARTICIPAÇÃO DE PAULO FREIRE NO MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO

Paulo Roberto Costa da Silva¹
Anderson Alves dos Santos²
Miguel Ahumada Cristi³
DOI: 10.29327/2336496.8.2-5

Resumo: Em termos globais, Paulo Freire elaborou uma proposta político-pedagógica que, basicamente, procura que o ser humano encontre o seu lugar na cultura e na história a partir da educação. O elemento medular da proposta é o diálogo, onde cada participante pode, a partir da sua palavra, enunciar o mundo e encontrar nele, e em si próprio, os elementos que possibilitam uma práxis revolucionária cujo objetivo é a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Devido a essa proposta, Freire foi convocado para participar na construção de programas de alfabetização e ação cultural em distintas regiões, países e culturas do planeta. Um dos lugares onde Freire participou na reformulação dos princípios educativos nacionais, e das orientações didáticas, foi Granada, um país caribenho que foi vítima da sanguinária invasão europeia de inícios da Idade Moderna, do infame processo de escravização de indígenas e de pessoas roubadas da África – e que também carregou nos ombros do povo o jugo da administração oligárquica britânica – na década de 1970 foi capaz de desenvolver uma das revoluções mais organizadas e culturalmente ricas da América. Após a vitória da Revolução, Freire é chamado pelos líderes granadinos, entre os quais Maurice Bishop e Jacqueline Creft, para colaborar na reconstrução do sistema escolar nacional. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo descrever e fundamentar a participação de Freire na Revolução Granadina.

Palavras-chave: Revolução em Granada; Paulo Freire; Educação libertadora

LA REVOLUCIÓN DE GRANADA Y LA PARTICIPACIÓN DE PAULO FREIRE EN EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO

Resumen: En términos globales, Paulo Freire elaboró una propuesta político-pedagógica que pretende que el ser humano encuentre su lugar en la cultura y en la historia a través de la educación. El elemento central de la propuesta es el diálogo, donde cada participante puede, a través de su palabra, enunciar el mundo y encontrar en él, y en sí mismo, los elementos que posibilitan una praxis revolucionaria para la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Debido a su propuesta Freire fue convocado para participar en la construcción de programas de alfabetización y de acción cultural en diferentes regiones, países y culturas. Uno de los lugares donde Freire participó en la reformulación de los principios educativos y de las orientaciones didácticas fue Granada, un pequeño país caribeño que fue víctima de la sangrienta invasión europea de principios de la Edad Moderna, del infame proceso de esclavización de indígenas y de personas robadas de África – y que cargó sobre sus hombros el yugo de la administración oligárquica británica – en la década de 1970 fue capaz de desarrollar una de las revoluciones más organizadas y culturalmente ricas de América. Después de la victoria de la Revolución, Freire fue llamado por líderes granadinos, entre ellos Maurice Bishop y Jacqueline Creft, para colaborar en la reconstrucción del sistema escolar nacional. En este contexto, nuestro artículo tiene como objetivo describir y fundamentar la participación de Freire en la revolución granadina.

¹ Bacharel em História/América Latina pela UNILA; Estudante de Licenciatura em História na UNILA; Músico Popular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3534-8712> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7861375035258330>

² Licenciado em Filosofia pela UNILA. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA) na UNILA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2574-3623> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0413657292679072>

³ Licenciado em Educação pela UNAP, Chile; Mestre em Filosofia pela Universidade Jesuíta Alberto Hurtado, Santiago de Chile; Doutor em Educação e Sociedade pela Universidade de Barcelona, Catalunha. Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2101-6277> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5572211146401263>

Palabras-clave: Revolución de Granada; Paulo Freire: Educación liberadora

THE GRENADA REVOLUTION AND THE PARTICIPATION OF PAULO FREIRE IN THE REVOLUTIONARY MOVEMENT

Abstract: Paulo Freire developed a political-pedagogical proposal that aims for human beings to find their place in culture and history through education. The central element of the proposal is dialogue, where each participant can, through his or her word, enunciate the world and find in it and in himself the elements that enable a revolutionary practice for the construction of a more just and supportive society. Due to such a proposal, Freire was summoned to participate in the construction of literacy and cultural action programs in different regions, countries and cultures. One of the places where Freire participated in the reformulation of educational principles and didactic guidelines is Granada. This small country, which was a victim of the bloody European invasion of the early modern era, of the infamous process of enslavement of indigenous people and of people stolen from Africa – and which then carried on its shoulders the yoke of the oligarchic British administration – in the 1970s were able to develop one of the most organized and culturally rich revolutions in America. After the victory of the Revolution, Freire was called by Granada leaders, including Maurice Bishop and Jacqueline Creft, to collaborate in the reconstruction of the national school system. In this context, our article aims to describe and substantiate Freire's participation in the Grenada revolution.

Keywords: Granada Revolution; Paulo Freire; Libertarian Education.

Apresentação

O professor pernambucano Paulo Freire, produto da sua adoção da práxis como elemento político-pedagógico, foi se tornando um andarilho do conhecimento: andando pelo mundo conseguiu encher uma ampla mochila de saberes e de práticas culturais das mais diversas regiões e culturas do planeta. A mochila do nosso querido andarilho constitui um tesouro educativo, em especial por dois motivos: carrega narrativas dos povos americanos e africanos, isto é, daquela população explorada pela maquinaria colonial das metrópoles europeias, mas também contém lutas, esperanças e, sobretudo, um *Método* construído e aprimorado desde a práxis para a transformação da sociedade. Freire coletou elementos que favorecem uma educação que possibilita com que trabalhadores/as, do meio rural e urbano, bem como pessoas marginalizadas pela estrutura capitalista e pelo egoísmo da sociedade burguesa em geral, participem da história e da cultura e, assim, encontrem o seu lugar no mundo a partir da sua própria práxis.

Quando Freire é condenado ao ostracismo, continua não se conformando em ser apenas um catedrático do pensamento, e sim da práxis coletiva junto ao povo. Exilado no Chile – primeiro lugar fora do Brasil onde realiza ações educativas – Freire elaborou um programa de educação rural no contexto da Reforma Agrária daquele país. Nesse momento é convocado para se tornar professor visitante da Universidade de Harvard e publica a *Pedagogia do Oprimido*, a sua *ópera prima*. Posteriormente foi chamado para ocupar o cargo de Conselheiro Educacional

em Genebra e viajou para África e para Ásia, continentes onde participou de cursos e seminários a respeito da educação libertadora, da alfabetização e da ação cultural. Nesse mesmo sentido, após a independência de Cabo Verde, Angola e Moçambique, participa na reelaboração da estrutura educacional desses países.

Quando o Brasil recupera a ‘democracia’, Freire retorna à sua terra natal e colabora na construção de princípios pedagógicos cuja finalidade é sempre a consolidação de uma educação pautada no diálogo, mas não qualquer um: tratava-se do diálogo que favorecesse a construção coletiva de conhecimento, onde todos e todas as participantes têm a possibilidade de enunciar o mundo, de pronunciar a sua palavra, para assim transformá-lo.

Uma faceta não tão conhecida de Freire é a sua participação como colaborador nas reformas educacionais de países de Centro América e do Caribe. México, El Salvador, Haiti, Jamaica, República Dominicana e Granada o convocaram para que atuasse na reformulação dos princípios político-pedagógicos e procedimentos didáticos da educação nacional. Todas essas experiências são muito ricas em termos históricos e pedagógicos, mas neste texto vamos expor a participação de Freire em Granada, pelo fato de ser relativamente inédita e por se tratar de um pequeno país caribenho muito pouco conhecido, porém que conseguiu desenvolver uma das mais exemplares experiências revolucionárias da nossa América.

Por uma questão de ordem metodológica, o artigo começa contextualizando a Revolução de Granada, aborda, em seguida, os fundamentos políticos do Método de Paulo Freire e, finalmente, explica e justifica a participação de Freire no processo revolucionário granadino.

1. Contextualização histórica da Revolução Granadina⁴

Neste apartado vamos expor, de forma sucinta, os antecedentes históricos de Granada, e, em especial, aqueles que permitem compreender o processo revolucionário em sua temporalidade (antes, durante e depois).

Situada na região caribenha, Granada é um arquipélago cuja capital, Saint George, encontra-se na maior das suas ilhas. Atualmente possui 344 km² e uma população de 124.610 habitantes. Não obstante Granada integre o chamado ‘caribe anglófono’ como resultado dos

⁴ Os títulos “1.” e “1.1” foram construídos a partir das obras: BOSCH, Juan. **De Cristóbal Colón a Fidel Castro: El Caribe, fronteira imperial**. Habana: Editoriales de Ciencia Sociales, 2003; GRUBOTIN, L. Una gran revolución en un país pequeño. Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984. NITOBURG, E. El Pentágono Amenaza, la CIA actúa. Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984.; DOS SANTOS, Nilton. **Granada: Um pequeno povo que resolveu libertar-se**. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2023.

processos de colonização inglesa, nesse país são faladas pelo menos duas línguas crioulas. O desenvolvimento endógeno da formação social indígena da ilha foi violentamente comprometido a partir de 1498, quando foi batizada arbitrariamente por Cristóvão Colombo com o nome de *Concepción*, e o processo de colonização e invasão cultural europeia é iniciado. Por possuir diversas riquezas naturais e oferecer um pólo geográfico estratégico para o comércio, Granada passou a ser assediada também por outras potências, entre elas a França e a Inglaterra, o que desencadeou uma disputa interimperialista pela divisão do seu território. Nesse cenário, a população indígena da ilha foi obrigada a resistir à força da colonização espanhola, francesa e britânica.

Inicialmente foi a França o país que empreendeu os maiores esforços na guerra de conquista de Granada, e não obstante a forte resistência dos povos originários, sobretudo em 1650, em virtude da desigualdade tecnológica das armas, os franceses conseguiram consolidar uma vitória nos cânones da lógica colonial, apropriando-se assim do território e implementando uma estrutura econômica escravista que submeteu primeiro os indígenas e, posteriormente, a população negra da diáspora africana.

O processo de tráfico transatlântico e de escravização de africanos iniciou no século XVII pelos franceses; no entanto, o resultado da guerra interimperialista desatada entre França e Inglaterra selou o destino da ilha: com a vitória dos ingleses, em 1763, Granada se tornará uma colônia britânica. Os ingleses mantiveram o sistema econômico baseado no trabalho escravo, centrado na produção de gêneros destinados a abastecer o mercado externo⁵. Apesar das muitas rebeliões do povo, cujo fim era acabar com a escravidão, “a repressão inglesa se impõe, abafando todas as tentativas de revolta e os colonizadores reafirmam seu poder importando mais escravos africanos” (Dos Santos, 2003, p. 21).

A estratificação racial e social nesse período foi tão forte que dois terços da população era composta por negros escravizados, uma pequena parcela de mulatos e negros livres, maioritariamente pequenos proprietários, e uma pequena, mas hegemônica, classe latifundiária escravagista branca. Com a abolição da escravidão em 1838 graças às constantes lutas populares, a mão de obra escravizada passou a ser substituída pela mão de obra de trabalhadores ‘livres’ da própria ilha e também de distintas regiões do mundo. No entanto, tal acontecimento, apesar de positivo, não ofereceu um sistema social igualitário, pois o trabalhador negro passou a ser

⁵ Cabe destacar que esse período também foi marcado pela resistência dos escravizados e ‘mulatos’ livres, sendo a rebelião mais conhecida a de 1795, encabeçada por Julien Fédon. Para mais informações ver obra HALL, Herman. **Julien Fédon: Revolutionary, Patriot and Insurrectionist** - The Untold Story of a Mulatto. UK: OEM, 2022.

assalariado e livre, porém, “o fruto de seu trabalho continuou indo parar na Inglaterra” (Dos Santos, 2003, p. 22).

A transição político-econômica, isto é, o passo de um esquema escravista a um sistema de trabalhadores livres, ocorreu de forma lenta e tutelada pela coroa britânica durante muitas décadas, e sem solucionar concretamente o problema da desigualdade social, levou a um descontentamento crescente na população. Com efeito, já no século XX, como as terras ainda se encontravam no poder de uma minoria branca de raízes europeias, o que implicava o domínio do capital econômico, uma pequena classe média urbana e uma grande maioria de trabalhadores assalariados do campo e da cidade criam um sindicato unificado, o *Granada Manual and Mental Workers Union* (GMMWU). Esse sindicato foi responsável por desencadear uma poderosa e histórica greve no ano de 1951 e tinha, entre as suas demandas, a independência para uma distribuição do capital mais democrática e igualitária. Tal acontecimento acendeu o alarme na metrópole que, como medida para acalmar a população da colônia, aumentou relativamente a margem de autonomia política de Granada, sem, contudo, torná-la independente. Como essa medida não solucionou o problema da posse de terras, e em consequência, da economia interna da ilha (negativamente desproporcional em relação ao povo), durante esse processo surgiu a figura do sindicalista Eric Gairy que, infelizmente, como veremos, após se tornar um líder popular e carismático, virou as costas para o seu povo e construiu a sua forma própria autoritária de poder, o gairismo.

1.1. Preâmbulos da Revolução

A greve de 1951 colocou Gairy no alto do campo político: ele passou a ser presidente do Partido Popular que, em 1953, foi renomeado como Partido Laborista Unido de Granada (*Grenada United Labour Party*). Entre várias esperanças, Gairy prometia ao povo a independência da ilha, e contando com o apoio do seu partido, com a grande adesão da classe trabalhadora urbana e de uma relativa popularidade com trabalhadores rurais, ele estava, a princípio, disposto a reclamar o Estado Livre. No entanto, devido ao temor de perder o domínio da ilha, a Inglaterra adotou medidas coloniais e levou a cabo diversas formas de influenciá-lo. O conflito de interesses entre ele e a coroa por sua vez favoreceu o surgimento de um personagem relativamente antagônico, o ex-ajudante de Gairy, Herbert Blaise, que também havia se destacado como uma liderança importante durante a greve de 1951 e que fundou o Partido Nacional em 1956, este ligado aos interesses dos plantadores e da burguesia intermediária. O resultado desse

conflito de lideranças foi que ambos estiveram no poder e se alternaram durante algum tempo no parlamento, não obstante Gairy e seu partido terminassem monopolizando o poder a partir das eleições de 1967. No diálogo com a Inglaterra, Gairy conseguiu para Granada a condição de Estado Livre Associado à Comunidade Britânica de Nações. Mas esta condição não significou a autonomia total da Ilha, pois os interesses ingleses se mantiveram intactos e se instalou uma nova forma de controle de Granada: influenciar os líderes populares para manter a ilha como provedora de matéria prima. Gairy colabora, então, para se manter no poder, na implementação de uma estrutura oligárquica de governo. De fato, a economia granadina se reforça ainda mais como um sistema capitalista de natureza dependente, baseado na produção de gêneros primários para exportação, principalmente para a metrópole britânica. Para piorar a situação, a ilha viu-se forçada a importar grande parte dos gêneros que seriam consumidos no próprio território.

A crise econômica interna se agudizou com o aprofundamento da desigualdade entre trabalhadores do campo e da cidade, com o acentuado êxodo rural para a capital do país e com a concentração latifundiária, elevando assim o custo de vida de forma geral para a classe trabalhadora e gerando um evidente desconforto que contribuirá para o surgimento de novos movimentos e formas de resistência. Gairy, temendo perder o controle da situação, baixo a orientação do ditador chileno Augusto Pinochet, começou então a implantar uma maquinaria repressiva que se materializou na criação de um sistema de vigilância e de opressão que tinha por instrumento uma guarda chamada *Mongoose Gang* (esquadrões mangusto). Foi assim que a outrora figura que emergiu das lutas trabalhistas e que chegou a representar a maioria negra da ilha, além de vedete dos ingleses, infelizmente acabou assumindo o papel de algoz do seu próprio povo. Esses antecedentes históricos ajudam a explicar a criação do movimento revolucionário que iria derrocar o gairismo.

1.2. O processo revolucionário

Na década dos 70, em razão de que a ilha continuava sendo dominada por uma política partidária que dialogava mansamente com interesses da Inglaterra, e que, portanto, não respondia às demandas dos diversos setores da classe trabalhadora, surgem duas novas grandes instâncias de luta popular: o *Movement for the Assemblies of People* (MAP), e o *Joint Endeavor for Welfare, Education and Liberation* (JEWEL). Com o objeto de somar forças contra o monopólio de cunho ditatorial de Gairy, o MAP e JEWEL terminam unindo suas bandeiras e formam, em 1973, um único movimento, o *New Jewel Movement* (NJM), que se tornará o principal

articulador do processo revolucionário granadino⁶. Com o intuito de resolver a profunda crise iniciada nos anos de 1950, o programa do NJM apresentava uma visão distinta ao capitalismo (Jacobs, 1981, p.67). No começo, entre várias demandas importantes, a ideia era construir um projeto de independência total, para uma melhor distribuição das terras e para melhorar a situação da economia interna.

Nesse ponto é importante destacar a questão racial do processo: a construção do NJM, cujos membros foram uma ampla maioria negra, teve como influência as lutas negras de diversos países caribenhos e dos Estados Unidos, e, em especial, do movimento *Black Power* e da sua tendência panafricanista vinculada às lutas independentistas nacionais do continente africano⁷. Com efeito, segundo Pierre-Charles:

La revolución granadina es hija de toda una tradición de resistencia nacionalista que han incubado los pueblos del Caribe Anglófono. Dicha tradición enriquecida por las enseñanzas de la Revolución cubana, la rebelión del *Black Power* en los Estados Unidos, y en el conjunto de la región antillana, así como las luchas emancipadoras de los pueblos del mundo y las ideas del marxismo, florece en esta isla, em franco cuestionamiento al neocolonialismo, al subdesarrollo, al servilismo de los procónsules locales; en busca de dignidad, de soberanía nacional y de mejores condiciones de vida los pueblos caribeños (1985, p.216).

O programa defendido pelo NJM, como organismo já consolidado, tinha como centralidade as pautas provenientes da classe trabalhadora e dos setores populares, como o fim da repressão política, melhores condições de vida e de trabalho, e, especialmente, uma profunda transformação no acesso à saúde e à educação no país. Decide-se, a partir destas demandas, derrocar o governo de Gairy. A Inglaterra, temendo a revolução, envia recursos a Gairy para a compra de armas, notadamente, canhões, para intimidar os revolucionários. Mas, apesar disso, o fim da ditadura de Eric Gairy se deu no dia 13 de março de 1979, quando ele se encontrava em uma viagem diplomática nos EUA. Aproveitando essa oportunidade, colocou-se em prática o

⁶ O MAP foi formado em 1972, tendo como fundadores as figuras de Maurice Bishop, Jacqueline Creft e Kendrick Radix, entre outros. O Jewel foi formado por Unison Whiteman, Teddy Victor e Sebastian Thomas, também no ano de 1972. Como ambos os movimentos incluíam a pauta urbana e campesina, congregavam uma diversidade de trabalhadores e de profissionais liberais de diversas áreas. A concepção ideológica, de início, por concentrar diferentes tendências, foi sendo mais explicitada ao longo das lutas, tomando uma tendência socialista e anti-imperialista. A segunda parte da década de 70 foi fundamental para consolidar a novo movimento e a sua consolidação na sociedade granadina como representante legítimo dos interesses da classe trabalhadora e dos setores populares.

⁷ Naqueles anos ao redor de um 85% da população era afrodescendente. O resto correspondia a pessoas de origem europeia (maioria), da Índia e indígenas nativos da região caribenha. Vale destacar a participação ativa da militante negra Angela Davis e do escritor queniano Ngugiwa Thiong'o, evidenciando assim uma relação transcontinental que o NJM assumia. O processo em curso também é resultante dos esforços empreendidos por diversos militantes dos países da região, configurando assim um movimento regional, sobretudo, internacionalista e particularmente negro. Nisso se faz necessário evidenciar a influência do militante internacional, sobretudo, foi legatário das ideias panafricanistas e do ativismo político de Walter Rodney, outro expoente revolucionário caribenho, oriundo da Guiana.

plano revolucionário de tomada do poder e que consistiu em um ataque surpresa ao quartel militar da capital. Nessa ocasião, alguns soldados foram rendidos e outros fugiram diante da ação surpresa de cerca de 50 militantes armados que cercaram Saint George. O próximo passo foi tomar a estação de rádio e fazer o comunicado à população granadina na qual foram propagadas as seguintes demandas anunciadas por um dos líderes revolucionários, Maurice Bishop: “¡Pueblo de Granada! Esta revolución es para el trabajo, por la comida, por la vivienda decente, por la asistencia a la salud, por un futuro luminoso para nuestros hijos y bisnietos” (Bishop *apud* Grubotin, 1983).

Imediatamente a juventude trabalhadora e suas organizações se fizeram presentes em uma marcha e ocupação dos meios de comunicação e da casa presidencial. O apoio popular foi imediato, e um conselho revolucionário foi eleito com 14 representantes. Posteriormente, segundo Grubotin (1984), o exército, a polícia e o velho parlamento foram dissolvidos e 160 presos políticos foram libertados. Forma-se, assim, um novo exército popular, criado justamente para defender os interesses da nova ordem social. No dia 16 de março de 1979 foi constituído o novo Governo Popular Revolucionário, declarando como líder a Maurice Bishop.

Os resultados da revolução foram graduais, mas seguros. Em quatro anos as transformações da sociedade granadina são observadas nas formas de participação do povo nos assuntos públicos, nas reformas no sistema educativo, na melhoria do serviço de saúde, na criação de uma economia não capitalista etc. Porém, as contradições internas, em conjunto à ação contrarrevolucionária em solo nacional e no estrangeiro, amparada fortemente tanto no plano econômico quanto militar pelos EUA, conseguiram danificar seriamente o NJM. Com efeito, segundo Nitoburg:

Con vistas a desestabilizar el poder popular, los círculos gobernantes de EEUU utilizan todo un arsenal de métodos de presión: desde el chantaje diplomático, económico y político-militar hasta actos de sabotaje, subversiones y el terrorismo [...] Al mismo tiempo se puso en acción el plan de la CIA bajo el nombre codificado de “Pirámide”, el cual preveía organizar el bloqueo marítimo y el boicot económico y crear en torno de Granada un “cordón sanitario”. La Administración Carter se negó a recibir a Dessima Williams, embajadora de Granada, y la Administración Reagan, al otro embajador designado por Granada en Washington (1984. p.77-78).

No momento do poder popular em Granada, a CIA junto com Gairy e seus cúmplices, organizaram ações contrarrevolucionárias e tentaram acabar com a vida de Bishop. De fato, segundo Nitoburg, o primeiro complot “orientado a derrocar al Gobierno Popular Revolucionario, fue descubierto ya en octubre de 1979. La figura central del mismo fue un tal S. Syrus, agente profesional de la CIA, que se desempeñaba como “profesor” de una de las escuelas en Granada” (1984, p.79). Esse tipo de acontecimento agravou as contradições internas, com o

grupo opositor questionando a morosidade em relação à independência real, e a simpatia pela economia mista e o caráter supostamente “populista” de Bishop. Para complicar ainda mais a situação:

Hacia finales del verano de 1983, las discrepancias y debates en torno a los métodos de dirección que tenían lugar en el Comité Central del partido Movimiento de Nueva Joya habían comenzado a transformarse en un conflicto, en cuyo atizamiento y agravación desempeñaron su papel también los servicios especiales de EE.UU. En Washington solo se esperaba el momento más idóneo y políticamente más ventajoso desde el punto de vista de la Casa Blanca. Tal momento se presentó en 1983, cuando M. Bishop salía con visita de trabajo a Hungría y Checoslovaquia y las discrepancias y las disputas condujeron a una profunda escisión entre los miembros del CC del MNJ. No es fortuito que precisamente por esa época - desde el 23 de setiembre hasta el 2 de octubre -, en EE.UU, en los alrededores del poblado portuario de Ephrata (Estado de Washington) el segundo batallón de la 75-a división del ejército estadounidense - justamente el que un mes después sería lanzado al combate en Granada - “ensayó” en secreto en el aeropuerto local la operación de invasión. Esta se llevó a cabo en unas condiciones que reproducían la situación en la zona de construcción del aeropuerto de *Point Salines* en Granada (Nitoburg, 1984, p.87).

Por fim, desdobra-se a vitória da intervenção imperialista e da sua contrarrevolução:

Hacia el momento del regreso de M. Bishop a Granada el 8 de octubre, sus rivales, encabezados por B. Coard habían logrado ganarse a la mayoría de los miembros del CC del partido, así como del aparato político del ejército y del servicio de seguridad. El 12 de octubre M. Bishop fue destituido de su cargo en el partido y sometido al arresto domiciliario. Ello sirvió a Washington de señal para los preparativos directos de la operación, bautizada por el Pentágono con el código “UrgentFury”. El 19 de octubre de 1983, el pueblo salió a las calles de Saint George’s con la intención de apoyar a M. Bishop, lo liberó del arresto domiciliario y avanzó junto con él hacia el Fuerte Rupert, situado en un sitio extremo de la capital, los soldados abrieron fuego contra los manifestantes, dejando un saldo de muertos y heridos y muchas personas detenidas (Nitoburg, 1984, p.87).

Nessa mesma noite foi anunciada a morte de Bishop, junto com o Ministro de Relações Internacionais, U. Whiteman, a Ministra da Educação, J. Creft, o Ministro de Construção de Vivendas, N. Bain, e os líderes sindicalistas V. Noel y F. Bain. Todas essas pessoas foram assassinadas covardemente. No dia seguinte, 20 de outubro de 1983, o Governo Popular de Granada foi substituído por um Conselho Militar comandado pelo General H. Austin, quem afinal cumpriu o papel de tonto útil da CIA. No mesmo dia o Pentágono “anunció el envío desde Norfolk (Estado de Virginia) a la región de Granada de una escuadra con un portaaviones al frente, supuestamente para “demostrar la fuerza” com o suposto objetivo de “defender las vidas” de los estudiantes de medicina y de otros ciudadanos estadounidenses que se encontraban en la isla” (Nitoburg, 1984, p.88).

A desproporcionalidade era flagrante, um efetivo de quase 8 mil soldados em ação, um poderoso recado para os processos revolucionários em curso na região caribenha e latino-americana, tais como Cuba, Nicarágua e El Salvador. Em 1984, o General Hudson Austin

e Bernard Coard são capturados e levados aos EUA – país que, como de costume, da mesma forma que na Operação Condor, lavou as mãos e se fez de santo perante o mundo– sob acusação de conspiração e responsabilidade pelas mortes dos principais líderes da Revolução. Ainda em 1984 é realizada uma nova eleição, cujo vencedor foi o apoiado pela CIA, Nicolas Braithwaite, e que logo será sucedido por Hebert Blaize (outrora companheiro e logo opositor, relativamente manso, de Gairy).

Infelizmente, mais uma vez em *Nuestra América* um processo legitimamente revolucionário, que tenta possibilitar a ação do povo nos assuntos de Estado, e de construir coletivamente o seu próprio destino, é derrocado pela força e se instala no seu lugar um organismo repressor apoiado pelos EEUU.

2. A proposta político-pedagógica de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), conhecido popularmente como Paulo Freire, é o educador latino-americano mais conhecido mundialmente. Com 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito de Recife e, cursando a carreira, conheceu quem seria a sua esposa, Elza de Oliveira, professora de educação básica. Segundo Freire, foi graças ao dia a dia com Elza que começou a sentir grande interesse pela área da educação. O encanto após passar das leituras à prática foi tão grande que, apesar de se formar como advogado, decide atuar para sempre como educador.

Após algumas experiências escolares, no ano de 1947 foi convidado a participar na esfera educativa do Serviço Social da Indústria (SESI) e começou a desenvolver o seu famoso método de alfabetização que, de fato, não se restringe ao mero ato de leitura e escrita. Posteriormente foi ascendido a Diretor do SESI e, pouco tempo depois, promovido a Superintendente. Ao exercer esses cargos, chama a atenção o fato de que Freire nunca reflete o fenômeno educativo apenas a partir dos seus livros e da sua mesa de trabalho: com o intuito de construir um método justificado desde a práxis, frequentemente visita as famílias envolvidas no processo educativo e mantém reuniões com estudantes, ou seja, insere-se no meio onde essas pessoas vivem e como vivem e, a partir dessas experiências, constrói a sua teoria político-pedagógica. Diz Freire que graças a essas vivências “me tornei, na prática, um educador. E eu fui aprendendo, desde aquela época, a fazer exercícios, uma prática da qual não me distanciei até hoje: a de pensar a prática” (Freire; Betto, 1986, p. 9).

Em 1959 torna-se Doutor em Filosofia e História da Educação com a tese “Educação e atualidade brasileira” e, em pouco tempo, é nomeado Professor Adjunto da Universidade do

Recife. Paralelamente decide participar da fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP). Esse órgão, que tem como princípio a indissociabilidade entre cultura e educação, tinha como objetivo possibilitar a participação do povo, em especial dos marginalizados pela estrutura capitalista, na construção de uma sociedade brasileira mais justa, igualitária e equitativa. Por isso, não é casualidade que a pedagogia de Freire constantemente mantenha nas suas linhas a alfabetização e a ação cultural popular como atos indissociáveis no desenvolvimento dessa finalidade.

Quando em 1962 João Goulart se torna Presidente do Brasil, Freire é chamado a organizar e participar ativamente do Programa Nacional de Alfabetização. Mas, produto do golpe de Estado de 1964, essa iniciativa é anulada. Freire foi preso e encarcerado por cerca de dois meses e meio, sob acusação de subversão. Consegue exílio na Bolívia, porém, em menos de um mês também há golpe de Estado nesse país. Como o Chile era, até esse momento, o único Estado que ainda não sofria com as garras da “Operação Condor”, Freire viaja para esse país e rapidamente é contratado, no contexto da Reforma Agrária, para participar na construção das bases teóricas e orientações didáticas da educação camponesa. Nesse momento é convidado para atuar como professor visitante na Universidade de Harvard; e, após concluir a visita, é nomeado assessor educacional em Genebra, no Conselho Mundial de Igrejas, e cumpre uma extensa e prolongada campanha de alfabetização e ação cultural pelo mundo todo, em especial em países africanos e da América Central.

Freire retornou ao Brasil em 1980. Até a sua morte, em 1997, trabalhou como docente da PUC-SP, teve uma passagem como diretor da Secretaria de Educação de São Paulo e foi um contínuo palestrante da USP. É possível observar na vida e obra de Freire vários indicadores pedagógicos, sendo alguns dos mais importantes a integração dos marginalizados, dos oprimidos, ao mundo; e favorecer, a partir da educação, que desde si próprio o povo construa a sua liberdade e a sua história.

2.1. Fundamentos político-pedagógicos de Paulo Freire

Nas primeiras obras de Freire é possível observar a tentativa de estabelecer um diálogo com autores ou ideias que interconectam os conceitos educação-cultura-política. Um deles foi Álvaro Vieira-Pinto, para quem a educação é um processo inacabável de aquisição de conhecimentos e de práticas culturais (2003). Para esse autor o ser humano é naturalmente livre e capaz de criar cultura; no entanto, há um requisito: passar da consciência ingênua, ou seja,

aquela incapaz de captar a realidade objetiva/concreta, à consciência crítica, isto é, aquela que capta a realidade e consegue fundamentá-la objetivamente (Vieira-Pinto, 2021). Na obra “Educação como prática da liberdade”, iniciada no Brasil e concluída no período de exílio no Chile, Freire acolhe essa posição, mas, a partir dos princípios da educação dialógica, diferencia três tipos de consciência segundo os graus de compreensão da realidade: a) consciência intransitiva: não tem relação com o tempo, confunde os desafios, não apreende a causalidade das coisas. Esse tipo de consciência não adota compromissos com o mundo; b) consciência transitivamente ingênua: caracteriza-se por, em determinadas circunstâncias, captar a realidade, embora não necessariamente a compreenda de forma adequada. Tem a tendência de retornar a uma intransitividade feliz. É emocional e mais controversa do que dialogante e, se não for direcionada para uma consciência transitivamente crítica, pode transformar-se numa consciência fanática; c) consciência transitiva crítica: é profunda na interpretação do mundo e procura as causas das coisas na ciência (não se baseia apenas no “senso comum”). Procura verificar as suas descobertas e está aberta a críticas e revisões. Deseja desvincular-se de conceitos preestabelecidos (que são vistos como perpétuos) e interpretar o mundo com autonomia e comprometimento com a realidade social. Desse modo, esse tipo de consciência é problematizadora e transformadora, e, portanto, o grande desafio da educação consiste em propiciar um espaço que favoreça a tomada de consciência crítica (Freire, 2007).

Freire ampliará os seus horizontes de compressão do fenômeno educativo adotando uma perspectiva revolucionária. No Chile, ao entrar em contato com outros/as exilados/as provenientes dos países que foram alvos da Operação Condor, o educador brasileiro estabeleceu amizade com marxistas oriundos de diversos lugares do continente americano e, desde então, passou a realizar leituras mais aprofundadas a respeito da obra de Karl Marx. A *Pedagogia do Oprimido*, livro que começou a ser elaborado em solo chileno e que foi publicado, pela primeira vez, nos EUA, é, de fato, o seu escrito mais revolucionário, e marca um antes e um depois na construção das suas orientações político-educacionais. Ademais do próprio Marx, na “Pedagogia do oprimido”, o educador brasileiro dialoga também com autores marxistas como Erich Fromm, Jean Paul Sartre e Frantz Fanon, bem como incorpora a experiência e filosofia de luta social dos líderes da Revolução Cubana, Fidel Castro e Ernesto Guevara, o que lhe permite enriquecer o seu conceito de práxis.

Marx foi um crítico dos conceitos de práxis, poiesis e teoria formulados por Aristóteles e que influenciaram a concepção de ordem social do cristianismo e da sociedade burguesa.

Enquanto o sistema cristão implicava uma práxis da obediência, na sociedade burguesa capitalista, seguindo o modelo aristotélico, a práxis era privilégio de uma minoria⁸ e a poiesis (produção) permanecia como ação exclusiva do trabalhador no âmbito do mero trabalho produtivo. Nesse sentido, Marx estabeleceu uma crítica à historicidade do conceito de práxis: não houve uma adequada distinção sobre os problemas históricos subjacentes entre a atividade humana material e a atividade humana social. Com efeito, nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” de 1844, Marx instala a práxis enquanto ação de natureza cultural que transforma a natureza e a sociedade. Portanto, na sua habitual indicação daquilo que é o efeito mais notável do capitalismo, a dicotomia burguês-trabalhador, Marx concebe a práxis como uma atividade prático-crítica essencialmente revolucionária: como uma luta de classes que conduzirá a uma transformação da realidade (Marx, 1997). Dita transformação é precisamente práxis, pois, para Marx, as contradições do capitalismo só podem ser superadas “a partir da energia prática do ser humano” (1997, p. 143).

Ou seja, segundo Marx, na estrutura capitalista, o esforço é colocado na poiesis, como capacidade de produção material, enquanto a práxis, como capacidade de ação política, é privilégio da burguesia e/ou dos proprietários dos meios de produção. A classe trabalhadora carregava a produção nas costas, agia no mundo de tal forma que o próprio mundo lhe era estranho (alienação): a sua vida era dominada por forças exteriores e, ainda dando toda a sua força de trabalho, não tinha acesso aos bens que produzia. Por esse motivo, a classe trabalhadora não participava dos assuntos de Estado (Konder, 1992).

O anterior é importante para entender a fundamentação da práxis educativa que Freire desenvolve na “Pedagogia do Oprimido”, cujo indicador é, decididamente, a práxis revolucionária. Uma revolução que propõe uma práxis de libertação, no sentido de superação da contradição opressor-oprimido, especialmente a desalienação dos oprimidos e, como consequência, do opressor. Para tanto, Freire utiliza um método dialético cuja práxis revolucionária é, em estrito rigor, o diálogo que visa a construção coletiva do conhecimento objetivo da realidade e, conseqüentemente, a tomada de consciência crítica para a transformação social (Freire, 1980 e 2008).

⁸Aristóteles entendia que a poiesis, isto é, o trabalho na produção de bens materiais implica na perda da liberdade e do ócio necessários para a contemplação/teoria (dos princípios das coisas). Embora Aristóteles defendia, com suspeitas, a democracia como forma de governo, em sua teoria da servidão natural observa-se facilmente que o trabalho produtivo é uma atividade ligada ao povo e muito mais aos escravos. Permanecendo nesses setores da população, o cavaleiro ateniense teria a liberdade para se dedicar à filosofia e à política.

Nesse contexto, se com a palavra se pronuncia o mundo, e ao ser pronunciado se transforma, o diálogo se impõe como a práxis a partir da qual o ser humano se reconhece e compreende seu significado como ser humano: encontrar o seu lugar no mundo que ele mesmo cria e é capaz de transformá-lo. O diálogo, portanto, «é uma exigência existencial». Para fundamentar pedagogicamente essa ideia, Freire contrapõe a educação antidialógica, ou bancária, à dialógica ou transformadora. Sendo que,

En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos de alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 2008, p. 73).

A posição antidialógica nega a educação como processo de busca de significados, tratando a consciência dos e das estudantes como “depósitos” de “sonidos” que saem da boca de quem faz o velho papel de “magister dixit” (disse o professor, e ponto). Pelo contrário, o diálogo é um ato profundamente humano de amor e de valentia, pois exige igualdade, humildade, comunhão de saberes, e, sobretudo, a força necessária para dizer: este é o nosso mundo, e como formamos a parte que tem sido retirada da construção dele, devemos participar e transformá-lo. Nas palavras de Freire:

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho (2008, p. 99).

O seguinte quadro oferece distinções entre a educação bancária e a dialógica:

Bancária	Dialógica
Adaptar os oprimidos ao mundo.	Transformar o mundo a partir dos oprimidos.
Manter a dicotomia entre elites opressoras e a população oprimida. Oprimido: mão de obra para manter o status quo do opressor.	Humanizar rompendo a dicotomia e todo tipo de alienação. Comunidades estabelecidas entre pessoas.
Exige controle dos conteúdos, da forma de pensar, da forma de avaliar. Estabelece uma fórmula para a ignorância dos oprimidos	Comunidades de aprendizagem pensantes são criadas. As pessoas são cultura e história que constroem permanentemente.

Quadro 1: educação bancária e educação dialógica | **Fonte:** elaboração própria

Como Paulo Freire é um educador da práxis (relação prática-teoria), a sua proposta revolucionária, construída desde a educação, em concreto a partir das suas experiências, está baseada em uma orientação didática: o Método de Paulo Freire (MPF).

2.2. Método de Paulo Freire: da leitura da palavra à leitura do mundo.

Freire não constrói um método de educação desde o interior da sua consciência, tal como se brotasse da sua imaginação, como se fosse um ato de criação isolado do mundo. Trata-se de uma construção experiencial junto com as pessoas que participaram da alfabetização e da ação cultural, ou seja, um método que não surge da relação “tu-eu” e sim da relação “entre nós”⁹. Nesse sentido, se há teoria no método, ela é fundamentada desde a práxis. Por esse motivo, a orientação didática de Freire

[...] no se puede entender como una mera técnica o método. Es la materialización y ejercicio de una concepción de mundo, del ser humano, de la libertad y de la relevancia del diálogo. En su fundamentación es posible percibir una inmensa confianza en los hombres y mujeres, en que todos somos capaces de aprender constantemente en nuestras relaciones establecidas los unos con los otros (Ahumada Cristi, 2018, p. 1287).

Um dos mais famosos enunciados de Freire sustenta o anterior: “nadie educa a nadie, así que nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2008, p. 92). Se o mundo é sempre o mediador, então o método está dentro de um contexto histórico e cultural. Nos anos 60, década em que Freire começa a desenvolver o método, o índice de analfabetismo no Brasil era de quase 40% da população (Ferraro, 2004). Nesse período, tanto a educação escolar quanto a de jovens e adultos era realizada através de procedimentos mecânicos, com materiais didáticos cujo conteúdo era distante da realidade dos estudantes e desenvolvida em uma relação vertical professor-aluno, questão que, logicamente, marcava distâncias desnecessárias: quem sabe e quem ignora, ou seja, quem ensina só ensina e quem aprende só aprende de quem lhe ensina. Ora, em uma situação como essa não existe a possibilidade de construir conhecimento: os e as estudantes tornam-se meros receptores de informação. Freire arremete decididamente contra esse modelo que chamou de paternalista, manipulador e ao serviço das classes sociais dominantes, isto é, os opressores. É assim que se desenvolve um princípio pedagógico onde ninguém educa ninguém e as pessoas se educam entre elas. Essa filosofia se materializa em uma orientação metodológica que é colocada em prática a partir de duas etapas, como veremos adiante.

A primeira etapa consiste no levantamento do universo vocabular. A partir de um processo de imersão na cultura popular, urbana e campesina, central e periférica, busca-se

⁹ Freire não chamou a sua visão educativa de ‘método’ (Método Paulo Freire é um nome dado por terceiros), e sim de práxis libertadora, pedagogia da libertação, educação problematizadora, pedagogia da pergunta, ou educação revolucionária, entre outros termos.

encontrar nos âmbitos do trabalho, das formas de viver, das expressões artístico-culturais ou das falas, entre outros fenômenos, experiências existenciais representativas da vida dos sujeitos que irão participar do processo de alfabetização e ação cultural. São palavras que representam “desejos, frustrações, esperanças, desejos de participação e, frequentemente, certos momentos altamente estéticos da linguagem popular” (Freire, 1986, p. 73). Estamos falando das célebres “palavras geradoras” que receberam esse nome especialmente por duas razões: no processo de alfabetização devem possibilitar a geração de novos conceitos que, por sua vez, ao serem colocadas no âmbito do diálogo permitem a criação de novos conhecimentos. Como o levantamento do universo vocabular gerava muitas palavras, eram selecionadas entre 16 e 23 de acordo com os seguintes critérios: dimensão pragmática (símbolos socioculturais), uso cotidiano (pensamento, fala e ações), perspectiva ético-política (conteúdo social problemático) e inclusão dos diversos fonemas da língua portuguesa.

Posteriormente, com o resultado do levantamento, eram elaborados os materiais didáticos, chamados de “cadernos de alfabetização” e “cadernos de pós-alfabetização”. Com os primeiros começava o processo de aprender a ler e escrever. Inicialmente, estes cadernos propiciavam a decodificação, a partir da qual os e as estudantes iam pouco a pouco se alfabetizando com o uso das palavras geradoras. Logo, o conceito era problematizado no âmbito da oralidade, a partir da organização de um diálogo provocador, ou seja, de natureza interrogante, que permitia às pessoas encontrarem, por elas mesmas, o sentido do conceito no mundo, do seu mundo. Dito de outra forma, após as atividades de decodificação, o objetivo era realizar uma *leitura do mundo* a partir das palavras geradoras, por meio de sessões chamadas “círculos de cultura”, cuja dinâmica era a seguinte: todos e todas reuniam-se em um grande círculo e, guiados pela dialogicidade, realizavam os atos de ensinar, aprender, pensar e agir coletivamente. No fundo, animados pela conexão do grupo, e com os vocábulos postos em discussão, os e as estudantes têm o desafio de compreender as situações codificadas, em virtude da sua leitura mais imediata de mundo, objetivando superá-las por meio de uma análise crítica da realidade. Isso implica um processo de conscientização acerca de si mesmos e dos seus papéis enquanto sujeitos histórico-culturais que, através do trabalho, podem intervir e transformar a natureza. É nesse sentido que ganha importância a dinâmica das “fichas de cultura” e, posteriormente, dos “cadernos de pós alfabetização”, que servem para passar da leitura da palavra à leitura do mundo. Por meio das fichas, que possuem tanto o conceito quanto uma imagem que o retrata, o mundo natural e cultural pode ser

problematizado. E por meio desses questionamentos, simples e complexos, e da reflexão que suscitam, os educandos e educadores podem se tornar conscientes do lugar onde se encontram no mundo, situando a si mesmos como “força transformadora”.

É de comum conhecimento que o *método* possibilitava alfabetizar em um curto período e contribuía significativamente para o desenvolvimento social das pessoas. Em todo caso, é importante descrever, ainda que brevemente, o procedimento implicado no método. Ilustrativamente, em um primeiro momento, podemos pensar a palavra TIJOLO, palavra bastante representativa das pessoas que trabalham na construção. Ao escrevê-la, digamos, em uma lousa, junto com uma imagem ilustrativa, podemos lê-la repetidas vezes, podemos decompô-la em seus elementos morfológicos mais simples, como quando separamos suas sílabas e formamos com elas a sua família silábica para, finalmente, elaborar outras palavras. Exemplo:

TIJOLO				
TA	TE	TI	TO	TU
JA	JE	JI	JO	JU
LA	LE	LI	LO	LU

Quadro 2: decodificação e criação de novos conceitos | **Fonte:** elaboração própria.

Com as sílabas em amarelo é possível compor a palavra “TETO”, com as que estão em azul, a palavra “LOJA”. Assim os/as alfabetizandos/as conheciam os fonemas da palavra tijolo e podiam, após assimilação, aprender a formar novos conceitos. Superado esse primeiro momento, que basicamente tem como objetivo aprender a ler e escrever, começa o círculo de cultura. Trata-se de uma sessão que tem como finalidade colocar a palavra na sua realidade concreta no mundo, a partir de um processo dialógico e problematizador. O animador do diálogo, ou seja, a pessoa que organiza o processo de alfabetização, deve ser capaz de reunir o grupo para questionar o sentido da palavra. A partir de perguntas básicas para o grupo, como “o que é um tijolo?”, “de que está feito?”, “o que podemos fazer com um tijolo?” passava-se, a partir das próprias respostas dos e das participantes, a perguntas mais complexas, como “se o tijolo permite construir casas, onde as pessoas dentro se sentem protegidas, por que nem todas as casas do Brasil são construídas de tijolos?”, “a que ficam expostas as pessoas que moram em casas de material frágil?”, “de que setor social são essas pessoas?”, “é justo o que acontece com elas?” etc. Esse tipo de pergunta permite que a palavra *tijolo* não seja apenas um conceito, senão um objeto do conhecimento objetivo do mundo: a pobreza é um fenômeno

político, todo ser humano merece ter acesso a uma habitação digna etc. Considerando o anterior, é importante enfatizar que do diálogo que propõe Freire não deve ser entendido como uma conversa qualquer, superficial, por assim dizer, mas enquanto situação cognoscente das realidades concretas, objetivas, do mundo, e interpretadas em perspectiva política.

Após a alfabetização, e já com mais familiaridade da prática dos círculos, a partir de um material didático chamado “Cadernos de exercício de pós-alfabetização”, como por exemplo os utilizados na África, começava a leitura de escritos cada vez mais complexos. Partindo das ideias centrais do texto, por um lado, os próprios educandos/as-educadores/as podem construir vivamente diferentes saberes associando a leitura que fazem da sua própria realidade, e, por outro, encontram os diferentes significados do mundo. Nesse sentido, a realidade desses/as educandos/as é não somente exposta, sociabilizada, mas também posta em discussão coletiva, em um processo de ensino-aprendizagem dialógico e cooperativo. Os textos que eram trabalhados nos círculos têm como matéria prima a cultura dos sujeitos neles envolvidos. Assim, por exemplo, em relação à experiência de Freire na África, pode-se constatar um processo de conscientização que vai desde o reconhecimento da negação dos mesmos e da sua cultura, em razão do processo histórico de colonização europeia e de exploração capitalista, até a negação da negação, a partir do qual esses sujeitos se autoafirmam, conscientes que são sujeitos históricos que ao transformar o mundo, transformam a si mesmos. A dança, a música, o trabalho de cultivar a terra, a comida, o jeito de andar, falar, cantar e sorrir, tudo isso é cultura. Na próxima parte, com o exemplo do texto *Pueblo y cultura*, isso ficará mais explícito e ficará em evidência os motivos dos líderes da Revolução da Granada para solicitar a participação de Freire na ilha.

3. Experiência de Freire em Granada

No primeiro ponto deste artigo observamos os fundamentos, desenvolvimento e efeitos da Revolução Granadina e, no ponto anterior, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire e seu *Método*, que são as principais razões para ter sido convidado a participar da reestruturação da educação em Granada. Os revolucionários desse país entenderam que a concepção educativa de Freire se encaixava com as políticas educacionais necessárias para a edificação do novo Estado Popular.

Neste último ponto apresentaremos, de forma reflexiva, a inédita experiência de Freire em Granada; no entanto, é importante destacar que as informações sobre o papel de Freire na

reestruturação da educação desse país estão distribuídas em pequenos fragmentos textuais e depoimentos. Tentamos desse modo costurar o sentido dessas breves informações para poder estabelecer conclusões válidas sobre a contribuição de Freire na Revolução Granadina.

3.1. Os revolucionários de Granada convidam Paulo Freire

Consideramos importante começar este subtítulo com as próprias palavras de Freire, sempre guiadas pela visão política dos fatos:

Em fins de 1979 e começo de 1980 estive duas vezes, novamente, no Caribe. Dessas vezes, meu endereço foi Granada, a pequena e magnífica ilha que, quase num passe de mágica, aparentemente da noite para o dia, começa uma revolução que, bonita e mansa, não escapou às iras e ao ranger de dentes das gentes raivosas, donas do mundo, como das gentes também raivosas que, sem ser donas do mundo, se pensam donas da verdade revolucionária (Freire, 1992, p. 85).

A Revolução Granadina sofreu uma ruptura violenta com o assassinato de Bishop e seus mais próximos companheiros, e, portanto, não conseguiu se libertar totalmente das ameaças da população ‘raivosa’, ou seja, daqueles que Freire entende como os que acreditam serem os donos do mundo; pior ainda, houve a colaboração de contrarrevolucionários que, em algum momento, apoiaram a Revolução. Mas isso não é novidade ou estranho em um mundo onde o desejo de poder individual, de pequenos grupos privilegiados, ou grupos político-partidários, se sobrepõem ao interesse da população como um todo.

Como sabemos, a participação de Freire na América envolve diversas experiências em programas de alfabetização e de ação cultural, bem como em distintos países, como Chile, El Salvador, Granada, Haiti, Jamaica, República Dominicana, entre outros. Por exemplo, no período do exílio, no contexto da reforma agrária do Chile, Freire participou ativamente da formulação dos princípios pedagógicos da educação rural desse país, e que se concretizaram na sua obra *Extensão ou comunicação?* (1968). O texto propõe uma educação dialógica que não se oponha aos saberes de experiência dos trabalhadores rurais; todo o contrário, afirma uma educação que os valoriza como elementos importantes do processo de alfabetização e de leitura do mundo.

Outra experiência que podemos destacar é a participação de Freire na Nicarágua, em 1980. Tratava-se de um Freire que já tinha publicado a sua ópera-prima, a *Pedagogia do Oprimido*, e que já contava com uma ampla experiência em processos de alfabetização na América e na África. Por esse motivo, o Estado da Nicarágua o convidou para participar da *Cruzada Nacional de Alfabetización*, oferecendo conferências, mesas redondas e oficinas (Avilés, 2002). Nessa ocasião, Freire conheceu importantes personagens, como Juan Bautista

Arrien e Fernando Cardenal, ambos sacerdotes, educadores e filósofos de ampla atividade no movimento revolucionário sandinista. Em Nicarágua, no campo da *Cruzada*, Freire aconselhou que a reforma educativa incorporasse os saberes, linguagens e práticas culturais das distintas populações do país, como os indígenas miskitos (falantes do miskito e miskitocreolo). Na voz de Freire, com uma destacada defesa da interculturalidade:

Me lembro agora de uma de minhas conversas com Fernando Cardenal e, creio, com Ernesto Cardenal também durante a minha primeira visita à recém-libertada Nicarágua, quando me esforcei por dar uma contribuição, por mínima que fosse, a seu povo, que tornava a sua história nas mãos. O tema principal de uma de tais conversas foi exatamente o modo como deveria se comportar a Revolução com relação aos índios miskitos. A posição minha, como a de Fernando e a de Ernesto, era a da necessidade que tinha a Revolução de respeitar os miskitos. A questão que se colocava não era a de impor a eles a alfabetização em espanhol, língua que não falavam, mas a de incorporá-los à Revolução através de projetos econômicos para a sua região a que se juntassem projetos culturais de que a questão da língua faz parte. [...] Seria importante, dizia eu, que os jovens que fossem à área indígena se apresentassem como representantes da Revolução, falando do que se vinha fazendo no país no campo da alfabetização, deixando claro que a Revolução não estava querendo alfabetizá-los em espanhol (Freire; Faundez, 1985, p. 44).

Com o dito até aqui é possível afirmar que Freire é convidado a participar da reforma educacional da Revolução Granadina especialmente por dois motivos: a) porque possuía uma vasta experiência em programas de educação de Estado em América e África; b) porque propõe uma educação como prática da liberdade, a partir da qual os sujeitos participam da história e da cultura. Conta Freire que:

Arturo Ornelles, que trabalhara comigo em São Tomé, na África, e que então trabalhava no Setor da Educação da Organização dos Estados Americanos – OEA – me disse do interesse que o Ministério de Educação de Grenada tinha em que eu visitasse o país. Dependia, dizia Arturo, de mim, apenas. Arturo se encarregou de comunicar ao governo de Grenada que eu aceitara o convite, mas que seria necessário que o ministro solicitasse minha vinda ao país ao Conselho Mundial de Igrejas, em cuja Divisão de Educação eu trabalhava. Foi tudo acertado e, nos meados de dezembro chegávamos a Grenada, quando, tudo indicava, só as elites do poder fora do governo e seus "senhores externos" se opunham radicalmente à nova direção política do país. Era de se esperar que se opusessem. Defendiam seus interesses de classe e de raça (Freire, 1992, p. 85).

Assim, Freire chega em Granada em dezembro de 1980 e, da mesma forma que em outros países, participa da elaboração de projetos e programas educacionais de alfabetização e de ação cultural, especialmente a partir de seminários, reuniões grupais ou palestras. Naquele momento a Ministra da Educação do Governo Popular Revolucionário de Granada era Jacqueline Creft, a ex-esposa de Maurice Bishop (separados, mas não divorciados).

Contudo, antes de continuar avançando é importante perguntarmos: por que um processo revolucionário composto por uma população majoritariamente negra, junto com uma população indígena, ou seja, que envolvia questões étnico-raciais, mostra interesse em Paulo Freire, um

homem branco? Muito simples: porque naquele momento Freire contava com uma ampla experiência pedagógica em países de população majoritariamente negra da África, e países com povos indígenas da América Latina. Em todos esses lugares, ele nunca impôs um modelo; pelo contrário, junto a essas populações foram construídas as bases e objetivos do sistema educacional e o *como* da educação. Na África, por exemplo, cada cultura em que Freire participou, teve a real oportunidade de participar ativamente na seleção dos conteúdos e materiais de estudo. Foi por isso que aceitaram com ânimo revolucionário e muita esperança a ‘educação como práxis da liberdade’ como forma de abordá-los. Segue um texto, intitulado *Pueblo y cultura*, pertencente aos “Cadernos de pós-alfabetização” utilizados na África e que demonstra tal:

Los colonialistas decían que solamente ellos tenían cultura. Decían que antes de su llegada a África nosotros no teníamos historia. Que nuestra historia comenzó con la venida de ellos. Esas afirmaciones son falsas, mentirosas. Eran afirmaciones necesarias para la práctica explotadora que ejercían sobre nosotros. Para prolongar al máximo nuestra explotación económica, ellos necesitaban tratar de destruir nuestra identidad cultural, negando nuestra cultura, nuestra historia. Todos los pueblos tienen cultura, porque trabajan, porque transforman al mundo y, al transformarlo, se transforman. La danza del pueblo es cultura. La música del pueblo es cultura, como cultura es también la forma como el pueblo cultiva la tierra. Cultura es también la manera que el pueblo tiene de andar, de sonreír, de hablar, de cantar mientras trabaja. El calulu es cultura como la manera de hacer el “calulu” es cultura, como cultural es el sabor de las comidas. Cultura son los instrumentos que el pueblo tiene para producir. Cultura es la forma como el pueblo entiende y expresa su mundo y como el pueblo se entiende en sus relaciones con su mundo. Cultura es el tambor que resuena en la noche, cultura es el ritmo del tambor. Cultura es el balanceo de los cuerpos del pueblo al ritmo de los tambores (Freire, 2001, pp. 165-166).

Como se observa, o texto foi criado a partir das manifestações artístico-culturais dos participantes, no caso, pessoas negras da África. Mas também, o texto coloca o problema que, por causa da exploração colonialista e capitalista, essas manifestações foram negadas. O texto apela à recuperação da cultura do povo, que, ao ler, tem a possibilidade de se reconhecer como sujeitos históricos e produtores de cultura. Foi esse tipo de atitudes de Freire que favoreceram que Granada lhe convidasse a participar da sua revolução. A sua visão sobre os processos revolucionários coincidia com a visão de Bishop, que era construir um governo popular com a participação do próprio povo. E, no campo educacional, as convicções educativas de Freire se associavam às de Jacqueline Creft, professora de educação básica, atuante no ensino médio, e umas das líderes do revolucionário *Movimento New Jewel*.

Antes da Revolução, Granada tinha apenas uma escola de ensino médio, e a maior parte da população era analfabeta ou semianalfabeta. Além disso, os e as docentes do país não estavam qualificados profissionalmente para ministrar aulas e, devido a isso, em não poucas ocasiões desistiram do trabalho. Por esse motivo, como Ministra da Educação (1980 a 1983), Creft inicialmente se esforçou em concretizar a formação de professores e o acesso às escolas. Para a

primeira questão, junto com os e as docentes, foi formado o *Programa Nacional de Formação de Professores em Serviço*, o NISTEP, para a qualificação de 600 professores e professoras (Creft, 1981). Para atender a segunda demanda, foram construídas algumas escolas e reformadas outras e, paralelamente, houve uma extensa promoção do programa de alfabetização do país, o que incluía fortemente a revitalização da cultura popular, antes negada pela estrutura oligárquica e elitista dominante. Ou seja, as suas convicções pedagógicas eram bastante similares às de Freire.



Imagem: Jacqueline Creft, uma das líderes do NJM¹⁰

No discurso de 1981, *The construction of mass education in Free Grenade*, Creft deixa em evidência as suas pretensões revolucionárias a partir da educação:

Camaradas, desde que o nosso partido foi fundado em março de 1973, no topo da nossa lista de prioridades tem estado a transformação deste sistema educativo distorcido que herdamos do colonialismo e de Gairy. Estávamos determinados a mudar um sistema que excluía tão poderosamente os interesses das massas do nosso povo, e que também teciam teias de medo, alienação e irrelevância em torno das mentes dos nossos filhos... quer fosse a pequena Miss Muffet, a vaca que saltou sobre a lua, Guilherme, o Conquistador, Os Narcisos de Wordsworth, ou as chamadas “Descobertas” de Cristóvão Colombo do “Novo Mundo”. Os poucos sortudos de nós que frequentamos a escola secundária aprendemos sobre a revolta de Cromwell, mas não sobre a de Fedon. Aprendemos sobre as reformas de Wilberforce, mas nada sobre Marryshow. Eles nos fizeram ler Shakespeare e Jane Austen, mas mantiveram silêncio sobre George Lamming. Desde o início da nossa luta apelamos a um sistema educativo que não só servisse todo o nosso povo, escolas secundárias que abrissem livremente as portas a todo o nosso povo sem a restrição de propinas, mas também um currículo que eliminasse o absurdo das nossas salas de aula e focasse as mentes dos nossos filhos na sua própria ilha, na sua própria riqueza, solo e colheitas, na sua própria solução para os problemas que os rodeiam. Durante muito tempo, sofremos uma lavagem cerebral para pensar que apenas a Europa e América tinham a resposta (Creft, 1981)¹¹.

Como se observa, Creft considerava que não bastava possibilitar a oportunidade de uma educação igualitária para todos e todas, mas também devia haver mudanças na forma e no currículo. A sua proposta, como relatada acima, tinha uma natureza desalienante, isto é, que o

¹⁰ Tomada de: <https://jacqueline-creft.info/> Consulta: 08/10/2024.

¹¹ Disponível em: <https://jacqueline-creft.info/> Consulta: 08/10/2024. Tradução nossa.

povo, a partir da sua própria prática e com os elementos histórico-culturais que lhes representavam, fossem capazes de construir uma sociedade a sua imagem, e não a imagem dos detentores do poder e do conhecimento, os colonialistas. Esse espírito é semelhante ao que promove o texto *Pueblo y cultura*.



Imagem: Freire em Granada junto aos líderes da revolução | **Fonte:** print de Youtube¹²

Na imagem, a primeira pessoa da esquerda é Jacqueline Creft, a penúltima da direita, Freire. Quem tirou a fotografia foi Arturo Ornelas, professor que participou também da reconstrução do sistema educacional granadino. Em uma apresentação, Ornelas expõe a participação de Freire em Granada, que sintetizamos em três pontos¹³:

1. Após o primeiro encontro com os líderes revolucionários, começa o trabalho da compreensão da identidade do povo granadino a partir de um “diagnóstico situacional” da sua história, da sua luta e dos seus traços culturais mais representativos. Participaram destes encontros representantes dos ministérios da educação, da mulher, da economia e da agricultura, bem como civis representantes de outras entidades. O objetivo era elaborar uma proposta que envolvesse, por um lado, o pensamento revolucionário, e, por outro, as esperanças da população em geral na reconstrução da educação.

2. Logo, começa o contato com os professores e professoras de Granada. Segundo Ornelas, a ideia não era orientar os/as docentes sobre como ensinar, ao contrário, tratava-se de, junto com eles e elas, descobrir a melhor forma de construir uma orientação que permitisse que os/as estudantes pudessem, por si mesmos/as, construir o seu próprio conhecimento. Não se pretendia, de maneira alguma, eliminar os conteúdos específicos das disciplinas escolares, senão

¹² “Experiencia inédita con Paulo Freire en Granada”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8UW0_lcqBMo Consulta: 07/10/2024

¹³ Confrontar com: “Experiencia inédita con Paulo Freire en Granada”. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8UW0_lcqBMo Consulta: 07/10/2024

de construir a melhor forma de abordá-los em consonância com os objetivos da revolução e os interesses da população.

3. Os revolucionários contavam com um projeto de triangulação entre trabalho, comunidade e estudos. Entendiam estes aspetos como indissociáveis na construção da nova Granada. Nesse contexto, Freire e a equipe colaboradora começaram a pensar nos significados do trabalho para a comunidade e em como a educação pode aportar, de forma objetiva, nessa questão, concluindo que o estudo melhora as capacidades de trabalho, que o trabalho dá suporte, melhora e transforma a cultura, e que a cultura é a base, o objeto e o sujeito da educação.



Imagem: Cartaz sobre a relação trabalho-estudo | **Fonte:** Grenada Revolution Archive¹⁴

Relata Ornelas (2020) que nesse processo alguns docentes de Granada choraram, sentindo-se culpados da ignorância do povo e reconheceram ser vítimas de programas educativos baseados na estrutura colonial inglesa. Mas também se alegraram de ter participado na construção de um novo horizonte pedagógico: um que integra todo e a todos e todas. Mas isto não foi exclusivo de Granada, pois Ornelas agrega que em África aconteceu algo similar: uma descolonização dolorosa, onde a pessoa sentia culpa de ter participado em um processo que negava a sua própria cultura e a dos e das estudantes. O plano foi fazer da escola um lugar onde a cultura popular esteja sempre presente.

Algo importante a destacar é que essa reformulação dos princípios pedagógicos da educação granadina envolvia pessoas de distintas faixas etárias: crianças, jovens, adultos e idosos. O objetivo era oferecer uma educação que permitisse problematizar os resíduos do colonialismo desde as primeiras etapas da vida e incluir, nesse processo, as pessoas que nunca tiveram acesso à escola, adultos e idosos.

¹⁴ Tomada de: https://cls-uk.org.uk/?page_id=315 Consulta: 09/10/2024

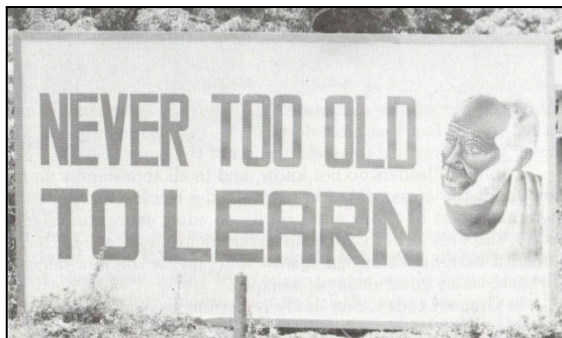


Imagem: Cartaz nas ruas de Granada | **Fonte:** Grenada Revolution Archive¹⁵

Importa destacar que não pretendemos, sob nenhum ponto de vista, dizer que Freire é o responsável pelas conquistas educacionais de Granada, pois foi convidado no meio do processo, quando Granada já tinha construído muitas escolas e melhorado as condições de acesso à educação. Freire participa da discussão sobre os motivos orientadores da estrutura político-pedagógica da Revolução.

Como já dito, durante o Governo Popular o Ministério da Educação foi assumido por uma das lideranças do NJM, a professora de educação básica Jacqueline Creft, que ipso facto começaria a organização da educação popular crítica, profundamente igualitária e para todos e todas. Neste cenário, um ano mais tarde, Paulo Freire foi convidado a colaborar com a esfera educativa da Revolução. O cenário antes da Revolução era bastante precário: quase a metade da população era analfabeta, muitas crianças não frequentavam a escola e um elevado número de professores e professoras não tinham emprego. Conforme Grubotin:

Para desarrollar en el país la verdadera democracia y cumplir el programa trazado de profundas transformaciones socioeconómicas, el Gobierno Popular Revolucionario consideraba imprescindible liquidar el analfabetismo, como también elevar el nivel de instrucción política y general de la población. Por eso uno de los primeros decretos del poder revolucionario fue la ley de enseñanza escolar gratuita y obligatoria para los pequeños ciudadanos. En todas las partes, incluso en los poblados más alejados, se inauguraron escuelas primarias, y un año más tarde el número de alumnos en ella ya se había duplicado. Si antes habían “demasiados” maestros, ahora escaseaban. En 1983, todos los niños de 6 a 12 años asistían a la escuela. El Estado pagaba la enseñanza y un desayuno caliente diario en la escuela (1984, p.67).

¹⁵ Tomada de: https://cls-uk.org.uk/?page_id=315 Consulta: 09/10/2024



Imagem: crianças na escola junto com Bishop | **Fonte:** Grenada Revolution Archive¹⁶

De acordo com Grubotin (1984), em 1980 se iniciam os preparativos para a maior campanha de alfabetização de jovens e adultos na história do país, e foi criado o Centro de Educação Popular, onde, relata o autor, “por la tarde y los domingos, miles de campesinos, obreros, pescadores, personal de hoteles y amas de casa se sentaban en los pupitres” (1984, p. 67). O povo estava tão motivado em aprender, que inclusive nas suas horas livres os professores e professoras alfabetizavam campesinos, pescadores e trabalhadores. Devido a isso, em 1983 (após dois anos da participação de Freire na ilha), a Revolução tinha alfabetizado a 30.000 pessoas, um terço da população total da ilha. Dessa forma, “Granada, era el único país entre los de habla inglesa del Caribe, en el que se había acabado casi por completo con el analfabetismo” (Grubotin, 1984, p.67). O historiador russo ainda agrega valiosos detalhes a respeito desse processo:

En cuatro años de instrucción media, en dos siglos de dominio los colonizadores ingleses habían fundado allí una sola escuela secundaria. El poder popular inauguró la segunda pública. Al mismo tiempo se desplegó la labor, calculada para tres años, orientada a elevar la calificación de 600 maestros (o sea, dos tercios del total) de escuelas primarias y secundarias incompletas. Segundo el Instituto de Enseñanza Profesional y cursos de capacitación técnica profesional, los éxitos de Granada en el desarrollo de la instrucción pública fueron señalados en la conferencia regional de ministros de instrucción de 9 países de habla inglesa del Caribe, celebrada en abril de 1983 en Saint George’s y patrocinada por la UNESCO (Grubotin, 1984, p. 67).

Mas os revolucionários sabiam que para dar maior suporte ao seu projeto de triangulação de educação-trabalho-cultura era necessário ampliar esse horizonte aos estudos superiores, e, por isso, foram outorgadas bolsas de estudo na Universidade das Índias Ocidentais. Se em 1978 o povo contava com apenas três bolsas, em 1982 aumentaram a 314 (Grubotin, 1984, p. 68).

¹⁶ Tomada de: https://cls-uk.org.uk/?page_id=315 Consulta: 09/10/2024. A imagem, na parte inferior, disse: “Uma revolução que visa um futuro brilhante para as crianças. Crianças pequenas conversando alegremente com o querido Primeiro Ministro”.

Todos os avanços da Revolução, infelizmente, acabaram quando os contrarrevolucionários internos e externos, apoiados pela CIA, derrubaram o Governo Popular Revolucionário e tomaram o poder da ilha. Desse modo, a educação voltaria a ser desenvolvida nos cânones e objetivos da lógica capitalista.

Considerações finais

No que se refere à população negra, vítima da opressão colonialista e capitalista, a Revolução de Granada foi um exemplo de luta pela emancipação de um povo historicamente oprimido. Pela primeira vez na sua história, o povo granadino teve a real possibilidade de construir o seu próprio destino e de recuperar a sua própria cultura, antes ocultada por aqueles que se achavam donos do poder e do saber.

Os revolucionários tiveram a sorte de contar com uma líder especialista na área educação, Jacqueline Creft, que, com a finalidade de possibilitar que o povo granadino tivesse a oportunidade de ter uma educação digna, de qualidade e emancipadora, preocupou-se em capacitar professores/as e ampliar o número de escolas. Por sua vez, no que se diz respeito aos procedimentos didáticos e aos currículos, o autor da “Pedagogia do oprimido” tinha uma ampla experiência que convergia com os objetivos educacionais do governo revolucionário. Por essa razão, Freire foi chamado a participar da Revolução e a colaborar na reestruturação dos princípios político-pedagógicos, na criação de materiais didáticos e nas orientações metodológicas que favorecessem o processo coletivo de aquisição e criação de conhecimentos representativos da população granadina. Só a partir deste princípio, considerava a Revolução, seria possível a transformação de uma sociedade injusta e individualista, que sofreu da prática espoliadora do conquistador, em uma sociedade mais justa e solidária e que garantisse a participação popular nos assuntos de Estado.

Referências

AVILÉS, Salvador. **Paulo Freire: La explosión de la conciencia**. Cultura de paz. Managua, Nicaragua, vol. XVIII, n° 58, 2012.

BISHOP, Maurice. **Discursos Escogidos 1979-1983**. Habana: Casa de Las Américas, 1986.

BOSCH, Juan. **De Cristóbal Colón a Fidel Castro: El Caribe, frontera imperial**. Habana: Editoriales de Ciencia Sociales, 2003.

CREFT, Jacqueline. **The Building of Mass Education in Free Grenada**. Discurso na primeira Conferência de Solidariedade Internacional com Granada, 1981.

- GRUBOTIN, L. **Una gran revolución en un país pequeño**. Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984.
- NITOBURG, E. **El Pentágono Amenaza, la CIA actúa**. Em: Granada: Historia, Revolución, Intervención de Estados Unidos. América Latina: Estudios de Científicos Soviéticos. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1984.
- FERRARO, Alceu. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. México DF: Siglo Veintiuno Editores, 2007
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. México DF: Siglo XXI, 2008.
- HICKLING-HUDSON, Anne. **Education in the Grenada Revolution: 1979-83**. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 19(2), 95-114, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305792890190204>. Acesso em: 10/10/2024.
- HICKLING-HUDSON, Anne. **In-service teacher education in Grenada, 1981-1983**: Case study of a problem-solving strategy. Other thesis, University of West Indies, 1986. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/105861/>. Acesso em: 10/10/2024.
- JACOBS, Richard; JACOBS, Ian. **Granada: El camino hacia la revolución**. Habana: Casa de Las Américas, 1981.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1992, pp. 95-110.
- MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- ORNELAS, Arturo. **Experiencia inédita con Paulo Freire en Granada**. Consejo de Transformación Educativa, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8UW0_lcqBMo. Acesso em: 07/10/2024.
- PIERRE-CHARLES, Gerard. **El pensamiento sociopolítico moderno en el Caribe**. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- VIEIRA-PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. São Paulo: Contraponto, 1960/2021.

DOS SANTOS, Nilton. **Granada: Um pequeno povo que resolveu libertar-se.** Rio de Janeiro: Arquimedes, 2003.