

PIOTR STAŃCZYK

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański  
e-mail: pedes@univ.gda.pl

## ***A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular:* podręcznik do alfabetyzacji i postalfabetyzacji dorosłych współautorstwa Paula Freire jako przykład emancypacyjnej edukacji ludowej**

Głównym celem artykułu jest przedstawienie analizy zawartości Freireowskiego podręcznika do alfabetyzacji i postalfabetyzacji stosowanego w Demokratycznej Republice Wysp Świętego Tomasza i Książęcej w kontekście procesów dekolonizacji i demokratyzacji. *A Luta Continua* jest formą praktycznej realizacji założeń paradygmatu pedagogiki emancypacyjnej P. Freirego, która pochodzi z okresu radykalizacji tego brazylijskiego filozofa edukacji i edukatora. Treść tego podręcznika realizuje założenie dowartościowania warstw ludowych, kultury popularnej i codziennego życia, na równi z nauką czytania i pisania.

**Słowa kluczowe:** *dekolonizacja, alfabetyzacja, edukacja ludowa, pedagogika emancypacyjna*

Celem tego tekstu jest przedstawienie analizy podręcznika do alfabetyzacji i postalfabetyzacji *A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular* (port. *Walka trwa. Zezsyty kultury ludowej* – przyp. P.S.) stosowanego w procesie alfabetyzacji dorosłych na Wyspach Świętego Tomasza i Książęcej w latach 1978–1990. Obie części podręcznika *Walka trwa* zostały wydane przez Ministerstwo Edukacji i Sportu Demokratycznej Republiki Wysp Świętego Tomasza i Książęcej przy współudziale UNESCO, którego dyrektorem generalnym był podówczas senegalski edukator Amadou-Mahtar M'Bow – pierwszy w historii czarnoskóry, zajmujący tak wysokie stanowisko w strukturach ONZ. Co jednak ważniejsze, ze względu na prowadzone przeze mnie badania nad Freireowską filozofią wychowania, za saotomejski podręcznik do alfabetyzacji

dorosłych odpowiedzialny jest P. Freire, choć faktycznie żadne nazwisko nie jest odnotowane ani na stronie tytułowej, ani w stopce obu *Zeszytów kultury ludowej* (Romão, Gadotti 2012, s. 60–62).

Analiza, którą zaprezentuję, będzie koncentrować się na ideach, które składają się na Freirowską koncepcję emancypacyjnej edukacji ludowej z uwzględnieniem powiązanego z emancypacją na skalę kontynentalną klimatem myślenia drugiej dekady dekolonizacji Afryki. Wobec tego, nim przejdę do analizy treści obu części podręcznika *Walka trwa*, przedstawię podstawowe założenia teoretyczne Freirowskiej pedagogiki emancypacyjnej, które znalazły swój wyraz w zawartości podręczników do alfabetyzacji i postalfabetyzacji dorosłych. Druga część tekstu zawierać będzie analizę obu *Zeszytów kultury ludowej*. W części tej chciałbym zaproponować przejście przez „czytanki”, w których wątki Freirowskie są najbardziej widoczne. W trzeciej części podejmę ryzykowną próbę oddzielenia Freirowskich od nie-Freirowskich treści we Freirowskim – jakkolwiek by było – podręczniku.

Zawartość trzeciej części tego artykułu wymaga wyjaśnień już na samym wstępie. Otóż, o ile mogę określić się jako zwolennik pedagogiki emancypacyjnej P. Freirego, a szczególnie jej współczesnych odczytań, dokonywanych przez badaczy i edukatorów skupionych wokół Instytutu Paulo Freire w São Paulo, to pewne treści obecne w *Zeszytach kultury ludowej* budzą mój sprzeciw. Możliwe, że ów sprzeciw jest nie na miejscu, jest niewłaściwy, bo w jakimś sensie interpretacyjnie nietrafny, ale trudno mi przyjąć – obecną w części tekstów omawianego podręcznika – retorykę, która kojarzyć się nam może z oficjalną państwową i antydemokratyczną retoryką z okresu Polski Ludowej. Tymczasem, w mojej perspektywie, P. Freire jest radykalnym zwolennikiem demokratyzacji, wobec czego sensowność identyfikowania nie-Freirowskich wątków we Freirowskim tekście polega na poszukiwaniu treści potencjalnie i faktycznie antydemokratycznych. Podejście, które prezentuję, jest także koherentne z losami i alfabetyzacji, i demokratyzacji na Wyspach Św. Tomasza i Książęcej (dalej STP). Podręcznik *Walka trwa* został w 1990 roku, wraz z przejściem STP z systemu monopartyjnego do wielopartyjnego, wycofany i zastąpiony podręcznikiem *Viver, Aprender* (port. *Żyć, uczyć się* – przyp. P.S.), który choć napisany był w duchu Freirowskim, to całkowicie nie-Freirowskie było używanie podręcznika dostosowanego do kontekstu brazylijskiego (pomijam tu różnice między brazylijską a portugalską odmianą języka portugalskiego) w kontekście saotomejskim. Ostatecznie *Viver, Aprender* w 2009 roku zostaje zastąpiony podręcznikiem *Sebê Nón* (kreol. *Nasza wiedza* – przyp. P.S.), stworzonym przez zespół saotomejskich edukatorów pracujących w Wydziale ds. Kształcenia Młodzieży i Dorosłych przy współdziałaniu freirystów z Brazylii. Chcę tu podkreślić to, że podręcznik do akcji alfabetyzacyjnej, w której P. Freire uczestniczył osobiście, został wycofany wraz z postępującą demokratyzacją STP i zastąpiony ostatecznie podręcznikiem, także stworzonym w duchu filozofii wychowania autora *Pedagogii uciśnionych*. Zatem mamy tu do czynienia z reinterpretacjami i rekonstrukcjami filozofii wychowania P. Freirego w kolejnych praktycznych aplikacjach.

Co jednak ważniejsze, nie chciałbym, aby polski czytelnik traktował obecne tu rozważania i analizy jako mniejsze lub większe ciekawostki, ale jako pryzmat, przez który można patrzeć na przesilenia demokratyczne w Polsce – pryzmat, który pokazuje różne barwy, różne znaczenia demokracji, demokratyczności i demokratyzacji.

## **Dekolonizacja Afryki i alfabetyzacja: radykalizacja poglądów P. Freirego**

Poglądy P. Freirego zmieniały się – co zresztą doskonale ilustruje Freireowski pogląd na dialektyczną relację między teorią i praktyką. A.C. Scocuglia (2005) wyróżnia cztery zasadnicze etapy w rozwoju myśli autora *Pedagogii uciśnionych*. Pierwszy z nich odnosi się do dekady lat 50. W okresie tym P. Freire ma indywidualistyczną i dydaktyczno-psychologiczną wizję emancypacji, a pojęcie alienacji (stojące *vis-à-vis* emancypacji) ma egzystencjalistyczny charakter alienacji subiektywnej. W etapie drugim, który przede wszystkim możemy kojarzyć z *Pedagogią uciśnionych*, procesy emancypacji zaczynają być postrzegane jako zjawisko społeczne. To w tym momencie pojawia się klasa uciśnionych warstw ludowych wobec klasy uciskających elit. Kolejny, trzeci etap w rozwoju myśli P. Freirego to radykalizacja jego poglądów przede wszystkim w kontekście udziału w akcjach alfabetyzacyjnych w dekolonizującej się Afryce. Radykalizacja ta polegała na silnym zaakcentowaniu wątków konfliktu społecznego, teorii interesów, a mówiąc wprost, była skręceniem P. Freirego w stronę filozofii K. Marksa. Czwarty etap w rozwoju filozofii wychowania P. Freirego polega na uzupełnieniu tej z gruntu modernistyczno-oświeceniowej wizji edukacji, jako czynnika postępu, w myślowe wynalazki poststrukturalizmu.

Obie części podręcznika *Walka trwa* pochodzą z okresu radykalizacji poglądów P. Freirego. M. Gadotti pisze o nim tak:

*Doświadczenie Paula Freire w Afryce przekształciło jego pedagogię. Wrzucony w wir procesów rekonstrukcji narodów (Afryki – przyp. P.S.), uświadomił sobie symbiozę między edukacją a siłami wytwórczymi, włączając pracę jako pryncypium pedagogiczne. (...) Tak, Paulo Freire zradykalizował swe myślenie w Afryce. Jego pedagogia pozostała jednak humanistyczna, lecz teraz w praktyce rozumiał lepiej, w jaki sposób system ekonomiczny może dehumanizować (Romão, Gadotti 2012, s. 60).*

Wobec tego, co pisze M. Gadotti, trudno mieć wątpliwości, że P. Freire przyjął na pewnym etapie swojego rozwoju teorię interesów w jej ekonomicznej odmianie, ale – co ważniejsze – zmiana paradygmatu Freireowskiego wynikała z doświadczeń praktycznych, płynących ze współudziału P. Freirego w akcjach alfabetyzacji dorosłych

i przeorganizowania systemów edukacji powszechnej w dekolonizujących się państwach afrykańskich. P. Freire idzie w swym radykalizmie jeszcze dalej, pisząc o emancypacji w kategoriach walki:

*(Walka – przyp. P.S.) Jest wydarzeniem fundamentalnie pedagogicznym i zaryzykowałbym stwierdzenie, że także odmianą psychoanalizy historycznej, ideologicznej, kulturowej, politycznej i społecznej, w której kozetka zastąpiona jest polem walki, zaangażowaniem w walkę, procesem afirmacji skolonizowanego, który przez to przestaje być skolonizowany (...). (Freire, Faundez 1998, s. 58).*

Oba te mniej popularne w naszych polskich odczytaniach wątki w filozofii Freireowskiej – ekonomicznego uwarunkowania ucisku i emancypacji wyrażonej w kategoriach walki – stanowią istotę afrykańskich doświadczeń P. Freirego. W tym miejscu konieczne jest uświadomienie sobie znaczenia i skali procesu emancypacyjnego, który miał miejsce na kontynencie afrykańskim. Po pierwsze, system kolonialny miał charakter systemu ucisku, a zatem wobec uciskających *ex definitione* stoją uciskani, którzy emancypują się poprzez praktykę oporu, w tym oporu zbrojnego. Po drugie, w wieku XX nie ma drugiego tak spektakularnego procesu emancypacyjnego, w którym z pozycji *quasi-niewolniczej* przechodzi się na pozycję gospodarza własnego kawałka przestrzeni publicznej. Po trzecie, pomimo że proces emancypacji narodów Afryki przyniósł niejednoznaczne rezultaty, to P. Freire nigdy nie wycofał się z pozytywnego postrzegania tego fenomenu społecznego. Można by rzec, iż ów proces emancypacyjny został przedwcześnie zatrzymany, co zresztą P. Freire (tak w odniesieniu do kontekstu brazylijskiego, jak i afrykańskiego) zrzucił na karb pozostałości po paternalistycznej, konserwatywnej, przywiązanej do hierarchii i antydemokratycznej kultury kolonializmu (Freire 1967, s. 46–80).

Wspomniana już retoryka walki nie jest jednak żadną Freireowską fikcją, lecz stanowi wyraz tamtego czasu. W raporcie Angolskiego Narodowego Komitetu ds. Alfabetyzacji ogłoszonego w 1984 roku w São Tomé, po blisko ośmiu latach intensywnej alfabetyzacji, napotkać można takie oto stanowisko:

*Wiele wysiłków zostało podjętych w rozmaitych państwach, w celu zaatakowania analfabetyzmu i wyeliminowania go. (...) doświadczenie pokazuje, że całkowite wyeliminowanie analfabetyzmu może się ziszczyć w krajach, gdzie istnieje masowa partycypacja w masowych organizacjach (Documento a apresentar, s. 1).*

I dalej:

*Ludzie, którzy nie potrafią czytać i pisać, a którzy słyszeli o prawach człowieka, nauczyli się, że prawdziwe prawo człowieka do (nauki – przyp. P.S.) czytania i pisania można osiągnąć poprzez walkę z bronią w rękę przeciwko kolonializmowi (Documento a apresentar, s. 1).*

Choć w Angoli stosowano kubańską metodę alfabetyzacji, to retoryka walki jest czymś bardziej uniwersalnym dla wyrażenia dyskursu powszechnego prawa do edu-

cji w warunkach dekolonizującej się Afryki. Innymi słowy, reżimy kolonialne w ogóle, a tu – faszystowski reżim Salazara, z jednej strony reglamentowały dostęp do państwowej oświaty czarnoskórym Afrykańczykom, z drugiej zaś istniał zakaz prowadzenia zajęć z czytania, pisania i liczenia dla organizacji niezależnych od państwa portugalskiego. Mówiąc wprost, walka z analfabetyzmem w czasach reżimu faszystowskiego przez portugalskich kolonistów traktowana była jako czyn antypaństwowy.

W tym miejscu należy podkreślić, że dążenie do zmiany społecznej – tak jak ją pojmuje paradygmat pedagogiki emancypacyjnej – zaczyna się od walki o elementarną edukację powszechną (świecką i publiczną) i przechodzi w simultaniczną walkę o demokratyzację wykształcenia na wyższych poziomach oraz demokratyzację samej edukacji, by nie stanowiła blokady rozwoju społecznego, ale by była impulsem do zmiany w stronę rzeczywistości społecznej wolnej od ucisku. Tak wyraża się postrzeżenie edukacji jako momentu, w którym „wymyśla się społeczeństwo na nowo”, ponieważ stare społeczeństwo z jego praktykami wykluczania i ucisku jest nie do zaakceptowania (Freire 1997, s. 58). I choć brzmi to patetycznie, to cały patos – i słusznie – uchodzi z tej koncepcji, gdy przyjdzie do praktycznych realizacji, których przykładem są oba *Zeszyty kultury ludowej*.

Niemniej losy dekolonizacji i alfabetyzacji mogły potoczyć się inaczej w poszczególnych krajach, w których zaangażowany był P. Freire. Najciekawszym, ale także najważniejszym przykładem jest różnica między krajami położonymi na kontynencie a krajami wyspiarskimi. Mam tu na myśli Gwineę-Bissau i Angolę, a z drugiej strony Wyspy Zielonego Przylądka oraz Wyspy Św. Tomasza i Książęcą. Alfabetyzacja i postalfabetyzacja w Angoli to właściwie osobny temat, gdyż tam wykorzystywano metodę kubańską, która ma inklinacje bardziej konserwatywne niż progresywistyczne. W punkcie wyjścia w momencie uzyskania niepodległości poziom analfabetyzmu wynosił w Angoli 85%, a od 1976 do 1983 roku *wyzwolono z analfabetyzmu 922 370 obywateli Angoli (Documento a apresentar, s. 7)*. Przy tym początkowo akcja alfabetyzacyjna prowadzona była siłami osób, których wykształcenie było minimalnie równoważne z ukończonymi trzema klasami szkoły podstawowej, uzupełnionymi trzymiesięcznym kursem nauczycielskim. Później alfabetyzatorami została młodzież wykształcona przez system kształcenia powszechnego (tamże, s. 4–6). Akcja alfabetyzacyjna dorosłych prowadzona była w zakładach pracy oraz (w przypadku terenów wiejskich) w pomieszczeniach należących do gmin (tamże, s. 3).

Angola wybrała metodę kubańską, ale w Gwinei-Bissau i na Zielonym Przylądku również doszło do sporu o metodę (Romão, Gadotti 2012, s. 73). Co ważniejsze, alfabetyzacja w Gwinei-Bissau, w opinii P. Freirego, okazała się fiaskiem w odróżnieniu od akcji na Zielonym Przylądku i na STP (tamże, s. 72–74). Polski czytelnik powinien też być świadom, że Zielony Przylądek i Gwinea-Bissau razem szły po niepodległość pod sztandarem Afrykańskiej Partii Niepodległości Gwinei i Wysp Zielonego Przylądka (PAIGC), stąd rozpoznanie przyczyn porażki w Gwinei-Bissau i sukcesu na Wyspach Zielonego Przylądka jest tak kluczowe dla analizy akcji alfabetyzacyjnej na

STP. P. Freire wymienia dwie przyczyny porażki. Po pierwsze, stwierdza, że sam był spoza kręgu kulturowego. Po drugie, język alfabetyzacji był językiem dawnych kolonizatorów (tamże, s. 72–73). Oba powody są teoretycznie słuszne, ale tu pojawia się pytanie, dlaczego w takim razie inaczej potoczyły się losy alfabetyzacji na Zielonym Przylądku i na STP? Jeżeli edukator jest spoza kręgu kulturowego alfabetyzowanych, to jest to oczywiście niezgodne z koncepcją P. Freirego, ale nijak nie zaciążyło na alfabetyzacji na STP, gdzie w miejscowości Monte Mario ten brazylijski edukator osobiście brał udział w akcji alfabetyzacyjnej jako animator kulturalny. Podobnie irrelevantny wydaje się fakt użycia języka portugalskiego jako języka alfabetyzacji i jednocześnie języka dawnych kolonizatorów, skoro na Zielonym Przylądku i na STP akcja w języku portugalskim odniosła sukces.

Okazuje się tutaj, że kulturowe konteksty Afryki są daleko bardziej pokomplikowane i mogą przekraczać wyobraźnię teoretyczną nawet tak wielkich postaci światowej humanistyki, jak P. Freire. Zdaniem M. Gadottiego akcja w Gwinei-Bissau rozbiła się przede wszystkim o wielojęzyczność, która występuje w tym kraju. Obecnie jest to 30 języków mówionych i niemożliwość wyboru języka powszechnej alfabetyzacji, gdyż byłoby to burzenie i tak chwiejnej równowagi klanowej. Przekłada się to jednak na aktualną bardzo trudną sytuację tego państwa afrykańskiego, które doświadcza seryjnych zamachów stanu i braku demokracji. Jedynie 13% jego populacji biegle włada językiem portugalskim, a przeszło połowa jest analfabetami (tamże, s. 73–74). Zdaniem A. Cabrala – poety i rewolucjonisty urodzonego w Gwinei-Bissau, który ma status wieszca narodowego Zielonego Przylądka – mieszkańcy Zielonego Przylądka są przekonani, iż nie są takimi samymi Afrykanami, jak ci, którzy zamieszkują kontynent (tamże, s. 63). Skąd wzięło się to wyobrażenie samych siebie? – trzeba zapytać, gdyż ma to także związek z *casusem* STP. To pytanie jest jeszcze bardziej znaczące w kontekście niespotykanej w Afryce Subsaharyjskiej stabilności politycznej w obu tych krajach. Otóż przyczyna takiego stanu rzeczy ma swoje źródła w dramatycznej historii obu tych dawnych portugalskich kolonii, które zostały zasiedlone dopiero po ich odkryciu przez Portugalczyków i odegrały ponurą rolę w atlantyckim handlu niewolnikami (Caldeira 1999, s. 22–24; Siebert 1999, s. 17–21). Ze względu na swoje położenie pełniły funkcję obozu przesiedleńczego, z którego porwani z kontynentu Afrykańczycy nie mogli uciec. To jednak spowodowało, że wykorzeni z swoich relacji klanowych i wykorzeni z swojego języka mieszkańcy Zielonego Przylądka oraz STP z konieczności przyjmowali język portugalski za język wehikularny, którym można porozumieć się w przestrzeni publicznej. Na to nałożyła się niewielka liczebność populacji obu krajów i tak rozwinęła się charakterystyczna dla Zielonego Przylądka i STP odmiana bilingwalizmu (Freire, Faundez 1998, s. 65).

W tym miejscu konieczne należy postawić pytanie o cele i rozwiązania metodyczne, jakie zostały przedsięwzięte i jakie były proponowane przez P. Freirego. W liście do M. Cabrala z Gwinei-Bissau P. Freire postuluje, aby alfabetyzacja dorosłych, tak jak cała edukacja, pojmowana była jako akt polityczny, a nie redukowana

do czysto technicznej umiejętności czytania i pisania (tamże, s. 67–68). Polityczność procesów edukacyjnych jest – we Freireowskiej perspektywie – zjawiskiem uniwersalnym, ale w wypadku alfabetyzacji Afryki znajduje swą konkretyzację w dążeniu przedsięwzięć edukacyjnych do zgodności z linią polityczną ruchów wyzwoleniczych. Ujmując to w kategoriach, które wywołują poczucie pewnej ambiwalencji – P. Freire postulował zgodność alfabetyzacji z politycznymi celami partii rządzącej (tamże, s. 67–68). Wprawdzie P. Freire wprost pisze o PAIGC w odniesieniu do Gwinei-Bissau i Zielonego Przylądka, ale identyczna sytuacja miała miejsce w wypadku STP, której Ruch Wyzwolenia Wysp Św. Tomasza i Książęcej (MLSTP) podobnie zajmował uprzywilejowaną pozycję w podręcznikach do alfabetyzacji i postalfabetyzacji.

Pierwszą cechą charakterystyczną alfabetyzacji metodą P. Freirego jest zatem pojmowanie jej w kategoriach politycznych, w kategoriach władzy. Doświadczenie afrykańskie P. Freirego, które należy kojarzyć z emancypacyjnym doświadczeniem dekolonizacji, spowodowało – w kontekście upolitycznionego charakteru edukacji – wysunięcie się na plan pierwszy zagadnień ekonomicznych. Mówiąc wprost, nie można rozdzielać procesów edukacyjnych, a procesu alfabetyzacji w szczególności, od procesów produkcji, i byłaby to druga cecha akcji alfabetyzacyjnej (tamże, s. 67–68).

Trzecią cechą akcji alfabetyzacyjnej w paradygmacie Freireowskim jest dowartościowanie kultury jako kluczowego czynnika w procesie emancypacji. Warto jednak podkreślić, iż te trzy obszary uzupełniają się, jak ujmuje to A. Faundez, piszący o *pojmowaniu walki kulturowej jako podstawowego elementu walki politycznej i ekonomicznej* (tamże, s. 67–68). Rola akcji kulturalnej na rzecz wyzwolenia ujęta jest przez J.E. Romão w kategoriach *dialektyki naddeterminacji* praktycznie utożsamionej z *dialektyką-dialogiką Freireowską* (Romão, Gadotti 2012, s. 43). Ujmując rzecz w prostych słowach, choć siła systemu ucisku jest na ogół przemożna, co sprawia, że system taki reprodukuje się, to działania polityczne (które są działaniami edukacyjnymi), a także działanie edukacyjne (które są działaniami politycznymi), mogą przemoc systemową przemoc wobec grup defaworyzowanych, a w szczególności wobec warstw ludowych. Dlatego tak ważną rolę w edukacji ludowej (w szerszym sensie, w odniesieniu do wszelkich grup defaworyzowanych) ogrywają ruchy społeczne i organizacje pozarządowe społeczeństwa obywatelskiego, które są *salami lekcyjnymi* edukacji ludowej (Streck 2009, s. 65). I tu wracamy do zagadnienia wyjścia poza rozumienie alfabetyzacji jako nauczania jedynie techniki czytania i pisania: akcja alfabetyzacyjna warstw wykluczonych ma prowadzić do przesilenia w dyskursie społecznym, ma prowadzić do – ujmując to za Freirem po Heglowsku – do uznania. Jak pisze autor *Pedagogii nadziei*:

*W rzeczywistości nikt z kolonizowanych, jako jednostka lub jako naród, nie skorzysta ze swego wyzwolenia, zdobycia lub odzyskania tożsamości kulturowej, bez ustanowienia własnego języka i dyskursu, przez który jest uznawany* (Freire 1997, s. 91).

Pamiętając o uniwersalistycznym wymiarze dekolonizacji, dowartościowanie kultury w procesach emancypacyjnych oznacza także i przede wszystkim dowartościowanie języka. W odniesieniu do procesu emancypacji narodów Afryki P. Freire postuluje uprzywilejowanie historii oralnej, a także mitów, legend i opowiadań kreolskich (Freire, Faundez 1998, s. 67–68, 79). Ta „nowa polityka kulturalna” (Freire 1997, s. 91) realizuje zasadę *uprzywilejowania perspektywy poznawczej ludów skolonizowanych* (Silva 2005, s. 212). Zatem, po pierwsze, kultura, język i poznanie łączą się ściśle ze sobą i walka kulturowa ma charakter walki dyskursywnej o uznanie racjonalności grup zdominowanych. Po drugie, perspektywa epistemiczna warstw uciskanych ma kapitalne znaczenie w paradygmacie Freirowskim, gdyż w sensie poznawczym warstwy uciskające nie mają nic do zaoferowania warstwom uciskanym, a emancypujące się warstwy uciskane są czynnikiem edukującym, a właściwie reedukującym warstwy uciskające, stąd uprzywilejowana pozycja poznawcza ludów skolonizowanych. Tak więc dokonuje się tu inwersja znaczeń nadawanych kulturom zdominowanym przez kultury dominujące. W dyskursie kolonów mieszkańcy terenów podbitych są – jak pisze P. Freire – barbarzyńcami, dzikimi, są pozbawieni historii, posługują się językami, które skazane są na wymarcie, które są niezdolne do wyrażenia prawdy naukowej, tajemnicy transcendencji czy też piękna świata (Freire 1997, s. 76). Walka kulturowa jest zatem walką o uznanie perspektywy poznawczej, racjonalności i wartości kulturowych kultur zdominowanych. J.E. Romão łączy ten proces ze słynnym Freirowskim *conscientização*, ale co ważniejsze określa to mianem odmiany *rewolucji permanentnej* obecnej w koncepcji P. Freirego (Romão, Gadotti 2012, s. 44). Oto proces *dekolonizacji umysłów* (Freire, Faundez 1998, s. 57–58; Romão, Gadotti 2012, s. 98–104)

Dekolonizacja Afryki była procesem edukacji ludowej w skali kontynentalnej, a zatem – nawiązując do określenia edukacji ludowej – *ureczywistnianiem praxis za sprawą utrzymania powiązania między poznaniem a interwencją dokonywaną w rzeczywistość* (Assumpção, Landgraf, Preturlan 2009, s. 76). Nie wchodząc w detale, bo zagadnienie edukacji ludowej zostało szczegółowo zrekonstruowane w innym opracowaniu (Stańczyk 2016), z jednej strony mamy tu do czynienia z procesami interwencji w świat, przekształcania go, a z drugiej z *krytyczną lekturą świata, odcyfrowywaniem rzeczywistości*, gdzie oba te procesy mają charakter kolektywny i dokonują się lokalnie (Assumpção, Landgraf, Preturlan 2009, s. 76–86). Współcześnie freiryści w teorii edukacji ludowej kładą silny nacisk na rozróżnienie edukacji „dla” ludu i edukacji „z” ludem (tamże, s. 88; Brandão 2009, s. 11–12; Brandão, Assumpção 2009, s. 30–33). Ta pierwsza forma edukacji jest edukacją hegemoniczną, która utrwała stosunki dominacji w społeczeństwie, choć robi to bardziej subtelnie niż wtedy, gdy mamy do czynienia z rzeczywistym brakiem dostępu do edukacji w ogóle (Brandão, Assumpção 2009, s. 45). Warstwy ludowe mogą skorzystać z dostępu do edukacji, ale na zasadach podyktowanych przez warstwy uprzywilejowane i w taki sposób, aby nie dokonała się zmiana systemu to uprzywilejowanie utrzymującego



(tamże 2009, s. 45). C.R. Brandão i R. Assumpção określają edukację „dla” ludu w kategoriach *kompensacyjnej reprodukcji nierówności* (tamże, s. 45), które istotę swą ma w lansowaniu sukcesu indywidualnego, jako celu życiowego, do którego osiągnięcia można wykorzystać procesy kształcenia (Brandão 2009, s. 12–15). Zatem po stronie edukacji „dla” ludu mamy do czynienia z lansowaniem wzoru i wizji obywatela-konsumenta (Assumpção, Landgraf, Preturlan 2009, s. 88) – jest to edukacja, która klasy ludowe „pozbawia waleczności” (Brandão, Assumpção 2009, s. 45). Z drugiej strony mamy edukację „z” ludem, która ma charakter partycypacyjny, demokratyczny i emancypacyjny, i w której nacisk położony jest na twórczość grup emancypujących się oraz ich samopoznanie w relacji ze światem (Assumpção, Landgraf, Preturlan 2009, s. 88).

Jak piszą C.R. Brandão i R. Assumpção: *celem edukatora ludowego winno być uczestnictwo w wytwarzaniu i odtwarzaniu form wiedzy warstw ludowych* (Brandão, Assumpção 2009, s. 30). W trakcie akcji alfabetyzacyjnych i postalfabetyzacyjnych P. Freire również był edukatorem ludowym i podjął próbę wytwarzania oraz odtwarzania wiedzy dorosłych Afrykanów w obszarach polityki, władzy, ekonomii i produkcji, a także kultury ze szczególnym uwzględnieniem języka, historii i perspektywy poznawczej alfabetyzowanych. Pytanie problemowe brzmi wobec tego, w jaki sposób treści podręcznika *A Luta Continua. Primeiro Caderno de Cultura Popular* (dalej 1CdCP) oraz *A Luta Continua. Segundo Caderno de Cultura Popular* (dalej 2CdCP) odpowiadają założeniom paradygmatu Freireowskiego?


## **Dekolonizacja i alfabetyzacja: retoryka walki, dowartościowanie kultury ludowej i codziennego życia**

(1CdCP) zawiera 85 stron numerowanych, z czego od strony czwartej wszystkie parzyste strony mają formę zeszytu w linie, a także 36 zdjęć (3 powtarzają się), flagę STP, mapę STP, tekst hymnu STP oraz 8 „czytanek” (w tym 4 teksty sygnowane *To warzysz Prezydent, Manuel Pinto da Costa*). W (1CdCP) znajduje się 20 stron służących do ćwiczenia sylabizowania wyrazów i ich zapisu. Każda z takich stron zawiera słowo zapisane literami tekstowymi (pogrubioną minuskułą), zdjęcie ilustrujące to słowo (najczęściej sytuację z codziennego życia), to samo słowo zapisane literami tekstowymi (minuskułą), z podziałem na sylaby, tabelkę zawierającą zapisane literami tekstowymi (minuskułą) wszystkie możliwe w języku portugalskim sylaby powstałe z połączenia spółgłosek występującym we wprowadzanym słowie (jeżeli jakieś połączenia spółgłosek i samogłosek nie występuje w języku portugalskim, to nie jest uwzględnione w podręczniku), to samo słowo zapisane pisanką naśladującą pismo odręczne i tabelkę zawierające zapisane w ten sam sposób wszystkie możliwe w języ-

ku portugalskim sylaby powstałe z połączenia spółgłosek występującym we wprowadzanym słowie. Rys. 1. przedstawia pierwsze słówko wprowadzone w elementarzu – słówko „lud” (port. *povo*).

## PRIMEIRA PARTE

### povo



povo  
po - vo

<b>po</b>	pa	pe	pi	po	pu
<b>vo</b>	va	ve	vi	vo	vu

povo

po	pa	pe	pi	po	pu
vo	va	ve	vi	vo	vu

Rys. 1. Strona z Freirowskiego podręcznika alfabetyzacji dorosłych.

Źródło: *A Luta Continua* (1CdCP)

(2CdCP) zawiera 84 ponumerowane strony, a na nich spis treści (2 strony), wprowadzenie, 35 „czytanek” na 26 tematów, 18 stron zawierających zagadnienia gramatyczne, 12 stron zawierających zadania, mapę świata, kalendarium dochodzenia do niepodległości oraz leksykon zawierający objaśnienie 55 pojęć.

Tabela 1 zawiera pojęcia, które są materiałem do nauki czytania i pisania w *Pierwszym Zeszycie Kultury Ludowej* wraz z przyporządkowaniem do obszaru tematycznego wyznaczonego przez Freirowską koncepcję alfabetyzacji.

Tabela 1. Taksonomia pojęć podręcznika alfabetyzacji dorosłych (1CdCP)

Obszar tematyczny	Pojęcia elementarza
Polityka i władza	lud, piękny, radio, jedność, dyscyplina, praca, szkoła, bogactwo
Ekonomia, materialne aspekty życia codziennego	lud, piękny, żółtosocza strzałkowata (kreol. <i>matabala</i> ), zdrowie, radio, jedność, dyscyplina, praca, fabryka, cegła, drewniana miska (port. <i>gamela</i> ), szkoła, komar, kaszel, wino, plantacja, motyka, bogactwo, ryż, deszcz
Kultura, język, historia – kulturowe aspekty życia codziennego	lud, piękny, żółtosocza strzałkowata (kreol. <i>matabala</i> ), radio, jedność, drewniana miska (port. <i>gamela</i> ), szkoła, wino, plantacja

Źródło: opracowanie własne.

Pojęciami, które najlepiej – moim zdaniem – opisują powyższy dobór słów, będących bazą dla nauki czytania i pisania dorosłych Saotomejczyków, są dowartościowanie i upełnomocnienie. Możemy też tu mówić o relacji zwrotnej, gdyż w każdym z obszarów mamy do czynienia i z dowartościowaniem danego obszaru w świadomości osoby uczącej się i dowartościowaniu jednostki poprzez partycypację w danym obszarze. Mówiąc inaczej, mamy tu do czynienia z dowartościowaniem obszarów polityki, ekonomii i kultury przez pojawienie się pojęć, które z tymi obszarami życia codziennego się wiążą, ale także z dowartościowaniem osoby uczącej się, która jest częścią „ludu”, która „pracuje”, która „jest piękna”, która je „matabałę” i popija „wino” palmowe, która ma problemy ze „zdrowiem”, walczy z „kaszlem” i „komarem” (jedyne dwa nacechowane pejoratywnie pojęcia), walczy o „jedność” i zmierza do „bogactwa” w swoim codziennym otoczeniu: na „plantacji” czy w „fabryce”. Jeżeliby zrekonstruować program polityczny tylko na podstawie tych pojęć, to celem byłoby dążenie do odzyskania sprawstwa i kontroli „zjednoczonego ludu” nad samym sobą przez rozwój gospodarczy, poprawę warunków codziennego życia i promowanie wartości związanych z lokalną kulturą i codziennym życiem.

Czytelnika europejskiego może dziwić pojawienie się takich pojęć, jak „matabala” i „wino”, ale w tym miejscu wystarczy powołać się na poważną wątpliwość A. Faundeza odnośnie do produkcji zboża niezbędnego do wypieku chleba oraz produkcji wina, które – ze względów klimatycznych – niemożliwe były w większości dawnych portugalskich kolonii, a przy tym produkty te były sakralizowane przez religię narzuconą przez kolonizatorów. Wobec czego wysoka kulturowa wartość chleba i wina jest formą kolonializmu (Freire, Faundeza 1998, s. 59). W związku z tym musi dojść do przezwyciężania, które polegać będzie na dowartościowaniu lokalnych produktów, takich jak matabala, która jest jednym z podstawowych źródeł węglowodanów, czy wina palmowego, który jest powszechnie dostępnym alkoholem.

Z zawartością pojęciową pierwszej części podręcznika koresponduje materiał fotograficzny. Są nim najczęściej zdjęcia reporterskie przedstawiające codzienne życie Saotomejczyków po odzyskaniu niepodległości. Najczęstszym motywem jest praca (23/36), z czego (14/36) to praca wykonywana w grupie w rodzaju: mężczyźni ciągnących pług („praca”), mieszanej pod względem płci i wieku grupy obierającej kukurydzę („jedność”), zróżnicowanej płciowo grupy dorosłych pracującej przy uprawie ryżu („deszcz”), czy zróżnicowanej płciowo grupy dorosłych, która siedzi w ławkach („szkoła”). W 9 na 36 przypadków zdjęcia przedstawiają pojedyncze osoby, które wykonują pracę: mężczyznę z maczetą w gąszczu liści żółtosoczystej strzałkowatej („matabala”), lekarza przy łóżku pacjenta („kaszel”), kobietę z urządzeniem do oprysku zabudowań przeciwko komarom (bez hasła). Trzecie pod względem liczebności (6/36) są zdjęcia przedstawiające aktywność polityczną: wiecującej grupy ludzi, pośród której stoi A. Pinto da Costa (zdjęcie okładkowe, bez hasła), wiecującej grupy ludzi („lud”), uczestniczącej w pochodzie grupy kobiet (bez hasła). Ostatnio grupą zdjęć są te, które przedstawiają ludzi w trakcie ich wolnego czasu (4/36), jak: mieszana płciowo grupa ludzi pijąca (najprawdopodobniej w salce domu kultury) wino palmowe („wino”), mężczyzna i dwóch chłopców słuchających radia („radio”), odświętnie ubrana para, która tańczy (czwarta strona okładki, bez hasła).

Pojęcia i materiał fotograficzny, będące bazą nauki czytania, są przykładem realizacji nowej polityki kulturalnej od niedawna niepodległego państwa, która ma za zadanie nadanie pozytywnych znaczeń codziennemu życiu Saotomejczyków, a także konstruowanie tożsamości narodowej nowej, dotychczas uciskanej, wspólnoty politycznej. Trop dowartościowania „ludu” potwierdzony jest przez pierwszą (nie licząc tekstu hymnu narodowego) „czytankę”, która pojawia się po wprowadzeniu pojęcia „fabryki”: *Lud jest piękny w walce. W jedności, zdyscyplinowany i w pracy, Lud walczy i zwycięża. Niech żyje Lud* (1CdCP, s. 25). Działającym podmiotem jest „Lud”, a działanie to „walka” i „zwyciężanie”, a także „praca”. Natomiast cechą „Ludu” jest „piękno”, „jedność” i „zdyscyplinowanie”. Ta trzyzdaniowa „czytanka” jest skrótem filozofii politycznej obu części podręcznika *Walka trwa*, ale żeby nakreślić pełniejszy obraz paradygmatu Freirowskiego w jego zastosowaniu, trzeba więcej szczegółów, które łatwiej jest znaleźć w podręczniku do postalfabetyzacji, czyli w (2CdCP).

Najchętniej przedstawiłbym 44 obecne w obu *Zeszytach...* teksty „czytanek”, ale oczywiście na takie rozwiązanie nie ma tu miejsca, wobec czego stoję przed niesłychanie trudnym wyborem. Najważniejsze założenie, jakie można poczynić, to że wszystkie pojęcia, wątki, czy – żeby wprost nawiązać do paradygmatu Freirowskiego – „tematy produktywne” są *ex definitione* znaczące. Tabela 2 zawiera listę tematów w łącznie 44 „czytankach” z obu części podręcznika *Walka trwa* z krótkimi streszczeniami i przyporządkowane do zaproponowanej już typologii, wynikającej z paradygmatu Freirowskiego, z okresu jego afrykańskich doświadczeń.

Tabela 2. Taksonomia tematów produktywnych podręczników alfabetyzacji dorosłych (1CdCP) oraz (2CdCP)

Obszar tematyczny	Tematy produktywne
1	2
Polityka i władza	(1CdCP, s. 51), bez tytułu, o prezydentach nowo powstałych państw na terenach dawniej skolonizowanych przez Portugalię. Pochwała ludów tych państw.
Ekonomia, gospodarka i materialne aspekty życia codziennego	(2CdCP, s. 7), „Czyn uczenia się” część A, o Pedro i Antonio, którzy potrafili przezwyciężyć trudności, wynikające z ulewnego deszczu, który uniemożliwił im przewiezienie transportu ziaren kakaowca. Problemy można rozwiązać.
Polityka, władza i ekonomia oraz materialne aspekty życia codziennego	<p>(1CdCP, s. 25), bez tytułu, „Lud jest piękny w walce”. Dowartościowanie Ludu.</p> <p>(1CdCP, s. 57) przemówienie M. Pinto da Costy, bez tytułu, o reformie rolnej jako o odzyskaniu władzy nad bogactwem narodowym.</p> <p>(1CdCP, s. 77) przemówienie M. Pinto da Costy, bez tytułu, o walce o niepodległość i o walce o niezależność po uzyskaniu niepodległości. Walka utożsamiona z pracą. Pochwała wartości wspólnotowych, krytyka indywidualizmu.</p> <p>(2CdCP, s. 9) „Rekonstrukcja narodowa” część A, o tworzeniu „nowego społeczeństwa” „ludzi pracy, bez wyzyskiwaczy i wyzyskiwanych”. Zachęta do pracy.</p> <p>(2CdCP, s. 10) „Rekonstrukcja narodowa” część B, o tym, czego od jednostki wymaga rekonstrukcja narodowa. Wymaga „Jedności, dyscypliny, pracy i czujności”.</p> <p>(2CdCP, s. 11) „Rekonstrukcja narodowa” część C, o tym, że Lud organizowany jest przez awangardę rewolucyjną. Uzasadnienie uprzywilejowanej pozycji MLSTP w życiu politycznym.</p> <p>(2CdCP, s. 18) „Praca i przekształcanie świata” część C, o pracy w reżimie kolonialnym, wyzysku i o tym, że „praca nie zawsze uszlachetnia”. Krytyczna lektura świata pracy.</p> <p>(2CdCP, s. 21) „Walka o wyzwolenie” część A, o partiach narodowowyzwoleńczych w dawnych koloniach portugalskich, rekonstrukcji narodowej i o tym, że walka o niepodległość państw afrykańskich doprowadziła do obalenia faszystowskiej dyktatury przez Lud Portugalii.</p> <p>(2CdCP, s. 22) „Walka o wyzwolenie” część B, o tym, że walka przeciw kolonializmowi nie ma sensu, gdy pozycje kolona zajmą Saotomejczycy. Pochwała społeczeństwa bezklasowego.</p> <p>(2CdCP, s. 23) „Nowe społeczeństwo”, o społeczeństwie bezklasowym i że „nie stworzy się takiego społeczeństwa z dnia na dzień”, ale „tak jak Pedro i Antonio budują łódź, tak Lud Wysp Św. Tomasza i Książęcej, zjednoczony, zdyscyplinowany, pracujący i czujny stworzy nowe społeczeństwo, ze swoją awangardą MLSTP”.</p>
Kultura i ekonomia oraz materialne aspekty życia codziennego	<p>(1CdCP, s. 55) „Deszcz”, o uprawie ryżu. Pochwała Ludu.</p> <p>(2CdCP, s. 16) „Praca i przekształcanie świata” część A, o tym, jak Pedro i Antonio ścięli drzewo i zbudowali łódź. O pracy i twórczej relacji człowieka ze światem.</p>

1	2
Kultura i ekonomia oraz materialne aspekty życia codziennego	<p>(2CdCP, s. 17) „Praca i przekształcanie świata” część B, o tym, jak Pedro i Antonio, budując Łódź, tworzyli kulturę.</p> <p>(2CdCP, s. 33) „Proces produkcji” część, o surowcach, półproduktach i przedmiotach pracy. Podstawy ekonomii.</p> <p>(2CdCP, s. 34) „Proces produkcji” część B, o surowcach, półproduktach, przedmiotach pracy i środkach produkcji. Podstawy ekonomii.</p> <p>(2CdCP, s. 42) „Myśleć poprawnie” część A, o stawianiu problemów jako o istocie alfabetyzacji, poprawnym wyciąganiu wniosków, zbieraniu informacji i eksperymentowaniu, a także o tym, że lepiej iść do lekarza, niż wierzyć w „odczynianie” (kreol. <i>benzedura</i> – przyp. P.S.) „małego Piotrusia, który ma robaki”.</p> <p>(2CdCP, s. 61) „Ćwiczenie z planowania działania”, o tworzeniu planów. Zachęta do działania w walce z komarami.</p>
Polityka, władza i kultura	<p>(2CdCP, s. 29) „Praktyka jest kształcąca”, o „lekturze świata” i o tym, że człowiek uczy się w trakcie swojego życia. Zachęta do tworzenia listy tematów produktywnych.</p> <p>(2CdCP, s. 37) „Czyn transformacyjny”, o zmianach dokonywanych w otoczeniu człowieka i o nowym i starym społeczeństwie.</p> <p>(2CdCP, s. 39) „Obrona naszej kultury”, o dowartościowaniu kultury STP, ale bez pobłażania negatywnym aspektom kultury narodowej. Kultura utożsamiona z pracą i twórczością.</p> <p>(2CdCP, s. 44) bez tytułu, o tym, że dorosły Afrykanin może nauczyć się czytać i pisać, a także myśleć i rządzić sobą, wbrew znaczeniom nadawanym Afrykanom przez kolonów.</p> <p>(2CdCP, s. 48) „Nasz dziennik”, o dzienniku A REVOLUÇÃO, dzięki któremu „jesteśmy powiadamiani o działaniach rządu i decyzjach naszego Ruchu” i że można napisać list do redakcji dziennika. O jedności informowania i formowania.</p> <p>(2CdCP, s. 49) „Dziennik Ludowy”, o dzienniku ściennym Jornal do Povo, który umieszczony jest na Targowisku Miejskim w São Tomé. Zachęta do tworzenia podobnych dzienników ściennych w miejscu zamieszkania.</p> <p>(2CdCP, s. 50) „Radio Narodowe”, o zasięgu radia i o tym, że trafia także do analfabetów. Zachęta do przekazywania informacji do audycji „SEBÊ DI POVO” (kreol. „Wiedza Ludowa” – przyp. P.S.).</p> <p>(2CdCP, s. 72) „Być czujnym”, o postawie „wobec zewnętrznych i wewnętrznych wrogów”. Czujność kojarzona z pracowitością, jednością i dyscypliną.</p>
Polityka, ekonomia i kultura	<p>(1CdCP, s. 43) bez tytułu, wezwanie do walki, by „czynić dobro dla całego ludu”.</p> <p>(1CdCP, s. 65) bez tytułu, przemówienie M. Pinto da Costy, o ucisku kolonialnym, walce o niepodległość i walce o podniesienie poziomu życia. Dowartościowanie Ludu i pracy.</p> <p>(1CdCP, s. 83) bez tytułu, przemówienie M. Pinto da Costy, o deprecjacji kultury afrykańskiej przez kolonów i ponownym jej dowartościowaniu bez pobłażania jej negatywnym aspektom.</p> <p>(2CdCP, s. 5) „Wprowadzenie”, o politycznym, ekonomicznym i kulturowym sensie alfabetyzacji.</p>

1	2
Polityka, ekonomia i kultura	<p>(2CdCP, s. 8) „Czyn uczenia się” część B, o uczeniu się w różnych środowiskach społecznych, postawie sprzyjającej uczeniu się i codziennym życiu. Wezwanie do uczenia się.</p> <p>(2CdCP, s. 27) „Każdy coś wie. Nikt nie wie wszystkiego”, o tym, co wie Pedro, który jest robotnikiem rolnym, i o tym, co wie Antonio, który jest drukarzem, o czym nie wiedzą i jak mogą się tego dowiedzieć.</p> <p>(2CdCP, s. 28) „Praca fizyczna – praca umysłowa”, o bezzasadnym podziale na pracę fizyczną i umysłową, a także o koncepcji szkoły pracy.</p> <p>(2CdCP, s. 35) „Proces produkcji” część C, o środkach produkcji, robotnikach, siłach wytwórczych, sile roboczej, stosunkach społecznych i wyzysku. Podstawy ekonomii.</p> <p>(2CdCP, s. 38) „Lud i kultura”, o ucisku kulturowym i nadaniu pozytywnych znaczeń kulturze saotomejskiej, a także o zróżnicowanych przejawach kultury. Dowartościowanie kultury ludowej.</p> <p>(2CdCP, s. 43) „Myśleć poprawnie” część B, poprawne myślenie skojarzone z prawem do powszechnej oświaty, a realizacja tego prawa skojarzona z ruchem narodowowyzwoleńczym.</p> <p>(2CdCP, s. 55) „Zdrowie”, o zdrowiu, higienie i chodzeniu do lekarza. „TROSKA O ZDROWIE JEST POWINNOŚCIĄ REWOLUCYJNĄ”.</p> <p>(2CdCP, s. 56) „Lepiej zapobiegać niż leczyć”, o profilaktyce, edukacji prozdrowotnej i polityce ochrony zdrowia. Zdrowie skojarzone z pracą i produktywnością.</p> <p>(2CdCP, s. 59) „Ewaluacja praktyki”, o znaczeniu oceny dla korygowania działań praktycznych.</p> <p>(2CdCP, s. 60) „Planowanie praktyki”, o tworzeniu planu działania, harmonogramu i planie rekonstrukcji narodowej.</p> <p>(2CdCP, s. 64) „Nowy mężczyzna i nowa kobieta”, o ideale osobowym obywatela STP.</p> <p>(2CdCP, s. 65) „Nowy mężczyzna, nowa kobieta i edukacja”, o krytycyzmie, politycznym aktywizmie i świadomej partycypacji w życiu publicznym.</p> <p>(2CdCP, s. 74–76) „Wyspy Św. Tomasza i Księżca, nasza ziemia, nasz Lud”, geografia, demografia i historia STP. Narracja skoncentrowana na historii ucisku i oporu ludności afrykańskiej, która na STP pojawiła się w roli niewolniczej siły roboczej. Przedstawienie faszystowsko-kapitalistycznej fazy kolonializmu portugalskiego jako <i>quasi-niewolnictwa</i>.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Nie powinno dziwić, że najlichniesz grupa tematów produktywnych obejmuje jednocześnie wątki władzy politycznej, ekonomii i codziennego gospodarowania, a także kultury, języka, historii i perspektywy poznawczej, gdyż wszystkie te elementy łączone są w filozofii wychowania P. Freirego. Mówiąc inaczej, mamy np. w „Myśleć poprawnie” (część B) do czynienia z prezentacją treści, budujących powiązanie między realizacją prawa do oświaty (wątek kultury, języka i odzyskanie sprawstwa), które nie mogło być realizowane w reżimie kolonialnym (ucisk i pozbawienie kontroli po-

litycznej i ekonomicznej nad sobą), co teraz przekłada się na formy wiedzy i myślenia w codziennym życiu (wątki ekonomiczne).

Przejdźmy teraz przez te „czytanki” obu części podręcznika *Walka trwa*, które – moim zdaniem – reprezentują treści, wynikające z Freireowskiej filozofii wychowania. Zacznijmy od samego sensu alfabetyzacji i doboru metod:

*Towarzysze, Wraz z Pierwszym Zeszytem Kultury Ludowej nauczyliście się czytać, czytając. Nauczyliście się pisać, pisząc. Ćwiczyliście czytanie i pisanie równocześnie (...) dyskutując zagadnienia leżące w kręgu zainteresowania naszego Ludu.*

*Dla nas nie miało sensu uczyć Ludu za pomocą (formuł – przyp. P.S.) b-a-ba. W czasie nauki czytania i pisania równie ważna jest nauka sprawnego myślenia. Aby sprawnie myśleć, powinniśmy myśleć o naszej praktyce pracy. Powinniśmy myśleć o naszym codziennym życiu. W czasie nauki czytania i pisania ważne jest poszukiwanie lepszego rozumienia, czym był kolonialny wyzysk i co oznacza nasza niepodległość. Lepsze zrozumienie naszej walki na rzecz stworzenia sprawiedliwego społeczeństwa, bez wyzyskiwaczy i wyzyskiwanych, społeczeństwa robotników i robotnic.*

*Nauka czytania i pisania nie polega na udekorowaniu ust słowami, by je potem powtarzać.*

*Wraz z Drugim Zeszytem Kultury Popularnej będziesz mógł utrwalić to, co już wiesz, i poszerzyć swoją wiedzę, która jest niezbędna w walce o rekonstrukcję narodową. Dlatego istnieje potrzeba, abys podjął wysiłek i pracował w zdyscyplinowany sposób. (...) (2CdCP, s. 5).*

Pierwsze, co się rzuca w oczy, to zawołanie „Towarzysze” do uczących się dorosłych, ale wcześniej już wyjaśniłem, że taki klimat intelektualno-polityczny panował w dekolonizującej się Afryce luzofońskiej i klimat ten wpłynął na radykalizację poglądów P. Freirego. Druga kwestia dotyczy „rekonstrukcji narodowej” jako generalnego projektu przebudowy społeczeństwa STP z jego idealnymi cechami „bez wyzyskiwaczy i wyzyskiwanych”. Intelektualną podstawą budowy takiego społeczeństwa ma być „poszukiwanie lepszego rozumienia” reżimu kolonialnego, jakby to właśnie rozumienie miało być warunkiem wystarczającym „stworzenia sprawiedliwego społeczeństwa”, jakby doświadczenie wyzysku miało formować moralność jednostki wyzyskiwanej tak, że ta nigdy nie będzie dążyć do wyzysku. I tu dochodzimy do najważniejszego wątku, który dotyczy koncepcji alfabetyzacji, gdzie po jednej stronie mamy edukację bankową i „udekorowanie ust słowami”, które jedynie się „powtarza”, a z drugiej edukację skoncentrowaną na codziennej praktyce życia alfabetyzowanych – edukację, która uczy „sprawnego myślenia” o tej właśnie praktyce. W powyższej „czytance”, a także w „Myśleć poprawnie” (część A), pojawia się formuła uczenia za pomocą „b-a-ba” w nawiązaniu do dwóch pierwszych liter alfabetu, które mogłyby pojawić się w dowolnym elementarzu w dowolnym miejscu. Tyle że takie



wyrwanie elementarza z kontekstu byłoby całkowicie bez sensu poza „kręgiem zainteresowania naszego Ludu”. A co jest w kręgu zainteresowania?

*Mocno padało całą noc. W zagłębieniach terenu pojawiły się ogromne kałuże wody. W części miejsc mokra ziemia zamieniła się w błoto. Czasami nogi się w nim ślizgają. A czasami nogi zagłębiają się w błocie aż po same kostki. Trudno się idzie.*

*Pedro i Antonio przewozili w półciężarówce kosze pełne kakao do miejsca, gdzie będzie ono suszone. W pewnym momencie zrozumieli, że półciężarówka nie przejedzie przez kałużę błota, która pojawiła się przed nimi. Spoglądali na błoto, będące dla nich problemem. Weszli parę metrów w kałużę i próbowali określić jej głębokość za pomocą długiej tyczki. Wyczuli dno trzęsawiska. Pomyśleli.*

*Podyskutowali, jak rozwiązać problem. Potem, za pomocą kilku kamieni i suchych gałęzi, utwardzili teren w sposób wystarczający, aby koła półciężarówki przejechały przez trzęsawisko.*

*Pedro i Antonio przeprowadzili dociekanie. Poszukali wyjaśnienia problemu, który musieli rozwiązać, w konsekwencji znaleźli rozwiązanie. Uczymy się nie tylko w szkołach. Pedro i Antonio uczą się podczas pracy. Uczenie się jest przyjęciem poważnej i pełnej ciekawości postawy wobec problemu (2CdCP, s. 7).*

W zakresie tematów produktywnych znajduje się codzienne życie ze szczególnym uwzględnieniem pracy, ale „morał” z tej „czytanki” jest taki, że – nawiązując do definicji edukacji ludowej – można utrzymać powiązanie między poznaniem a interwencją dokonywaną w rzeczywistość. Ujmując rzecz zupełnie prosto – można rozwiązywać stojące przed nami problemy, a tym, co mediuje między człowiekiem i światem, jest poznanie i – jak dowiadujemy się z kolejnej „czytanki” – praca.

*Pedro i Antonio ścięli drzewo. Mieli praktykę, a do tego doświadczenie. Czynności praktyczne istot ludzkich mają swoje cele. Wiedzieli oni, co należy zrobić przy ścinaniu drzewa. Pracowali. Nie tylko ścięli drzewo, ale za pomocą narzędzi obcięli jego gałęzie. Podzielili masywny pień na dłuższe i mniejsze kawałki, które wysuszyli na słońcu. Następnie Pedro i Antonio pocięli je tak, by zrobić z nich deski. Z desek zbudowali łódź.*

*Przed zbudowaniem łodzi, nawet przed ścięciem drzewa, mieli oni w głowach kształt łodzi, którą zamierzali zbudować. Wiedzieli też, po co zbudować łódź. Pedro i Antonio pracowali. Przekształcili poprzez swą pracę drzewo tak, że zbudowali łódź. To pracując, mężczyźni i kobiety przekształcają świat, a przekształcając go, przekształcają siebie (2CdCP, s. 16).*

Podstawy teorii pracy i prakseologia to elementy programu alfabetyzacji, które możemy zaliczyć do zakresu pedagogiki pracy. Jest to jednak krytyczna pedagogika pracy, która implikuje teorię konfliktu i teorie interesów, o czym świadczy ostatni z trzech tekstów „Praca i przekształcanie świata”:

*Praca nie zawsze uszlachetnia mężczyzn i kobiety. Jedynie praca wyzwolona nadaje nam znaczenie. Uszlachetnia nas tylko praca, dzięki której dokonujemy wkładu na rzecz tworzenia sprawiedliwego społeczeństwa, bez wyzyskiwaczy i wyzyskiwanych. W epoce kolonialnej nasza praca nie była wyzwolona. Pracowaliśmy dla dobra kolonów, którzy nas wyzyskiwali. Przywłaszczyli sobie naszą ziemię, naszą siłę roboczą i wzbogacili się naszym kosztem. Im bardziej stawali się bogatsi, tym bardziej my stawaliśmy się biedniejsi. Byli oni wyzyskującą mniejszością. Dziś jesteśmy niepodlegli. Już nie pracujemy na rzecz żadnej mniejszości. Pracujemy, żeby stworzyć sprawiedliwe społeczeństwo. Mamy jeszcze wiele do zrobienia. Walka trwa (2CdCP, s. 18).*

Pamiętajmy, że choć pedagogia emancypacyjna to pedagogia nadziei, ale jest to przede wszystkim – w tym sensie, że punktem wyjścia emancypacji jest zniewolenie – pedagogia uciśnionych. I nie chodzi o żadną metaforę ucisku ani nawet o ucisk kulturowy, wykluczenie dyskursywne i nieuznawanie tradycji i historii jakiejś grupy. W okresie doświadczeń afrykańskich uciskowi, który stoi *vis-à-vis* emancypacji, zostało przez P. Freirego nadane znaczenie brutalnie materialnego ucisku kojarzonego z niewolnictwem. W kontekście krajów postkolonialnych stało się ono archetypem ucisku (Freire 1967). Okres doświadczeń afrykańskich P. Freirego to okres skrzyżowania filozofii K. Marksa, która szczególnie mocno wykorzystana jest w trzech „czytanekach” pod tytułem „Proces produkcji”, zawierających podstawy makroekonomii:

*Teraz widzimy, że gdyby nie praca ludzka, to drzewo nie zmieniałoby się w deski, a ruda żelaza w blachę. Wszystko to dzieje się za sprawą ludzkiej pracy, za sprawą siły roboczej. Środki produkcji wraz z robotnikami stanowią to, co nazywa się siłami wytwórczymi społeczeństwa. Produkcja jest rezultatem połączenia środków produkcji z siłą roboczą. Aby zrozumieć społeczeństwo, ważne jest, żeby zrozumieć, jaki sposób produkcji jest wykorzystany do organizacji procesu produkcji. Jest ważne, by wiedzieć, jakie są relacje między środkami produkcji a siłą roboczą. Jest ważne, by wiedzieć, jaka jest istota stosunków społecznych w procesie produkcji: Czy są to stosunki wyzysku, czy są to stosunki równościowe i oparte na współpracy ogółu.*

*W czasach kolonialnych społeczne stosunki produkcji wiązały się z wyzyskiem. Dlatego też musiały być oparte na przemocy. Kolonizatorzy podporządkowali sobie środki produkcji i siłę roboczą. Byli niepodzielnymi właścicielami ziem, surowców, półproduktów, narzędzi, maszyn, transportu i siły roboczej pracowników. Nic nie umknęło ich władzy i kontroli. Kiedy dziś mówimy o rekonstrukcji narodowej na rzecz stworzenia nowego społeczeństwa, mówimy o stworzeniu rzeczywiście innego społeczeństwa. O społeczeństwie, w którym społeczne stosunki produkcji nie będą oznaczały wyzysku, lecz równość i współpracę ogółu (2CdCP, s. 35).*

Mamy tu do czynienia z maksymalizacją programu „rekonstrukcji narodowej”, która ma prowadzić do „społeczeństwa bez wyzysku”, a zatem do społeczeństwa bez-

klasowego. Taka diagnoza i taki kierunek zmian wynika z krytycznej lektury świata, gdyż:

*Od małości uczymy się rozumienia świata, który nas otacza. Dlatego też, przed nauczeniem się czytania i pisania słów i zdań, 'czytamy', dobrze bądź źle, otaczający nas świat. Jednak to poznanie, które wynika z praktyki, jest niewystarczające. Potrzebujemy wyjść poza nie. Potrzebujemy poznać lepiej rzeczy, które już znamy, a także poznać rzeczy, których jeszcze nie poznaliśmy. (...) (2CdCP, s. 29).*

W tym wypadku krytyczna lektura świata wiąże się z krytyką ekonomii politycznej systemu kolonialnego, ale właśnie tego typu krytyki mają budować świadomość grup uciskanych. Lansowany przez Freireowski elementarz wzorzec wychowania „nowego mężczyzny” i „nowej kobiety” dowartościowuje „wzajemną pomoc, a nie indywidualizm” i rozwój „ducha krytycyzmu i kreatywność, a nie pasywizm”. Ostatecznie:

*To edukacja, która nie działa na rzecz kłamstwa, fałszywych idei, oszukiwania, niedyscyplinowania. To edukacja upolityczniona, jak każda inna, ale nie udająca, że stara się być neutralna. Ogłaszając swój brak neutralności i to, że neutralność jest w ogóle niemożliwa, podkreśla, że opowiada się za interesem Ludu (2CdCP, s. 65).*

Wizja edukacji w paradygmacie Freireowskim, to wizja edukacji zaangażowanej w konflikt społeczny i polityczny (Freire 2000, s. 37). Przytoczony fragment ilustruje postawę P. Freirego wobec alfabetyzowanych, która polega na unikaniu protekcjonalizmu intelektualnego wobec osób uczących się. P. Freire poważnie traktuje alfabetyzowanych, gdyż sam elementarz zajmuje się w poważny sposób poważnymi problemami społecznymi. Mówiąc innymi słowami, prezentowany wyżej *passus* w dość podobnej formie mógłby znaleźć się w dowolnej książce P. Freirego pisanej dla czytelników znacznie „lepiej” przygotowanych do lektury.

Uwrażliwienie P. Freirego na kwestie klasowe w żadnym jednak przypadku nie jest włączeniem symplicystycznej odmiany marksizmu do paradygmatu Freireowskiego. To ciągle jest nurt kulturalistyczny w teorii wychowania, a zatem – w perspektywie radykalizacji poglądów P. Freirego – jest to raczej jakaś kulturalistyczna odmiana marksizmu. Perspektywa uwzględniająca determinizm bazy i determinizm nadbudowy w pedagogice krytycznej – jak pokazuje to koncepcja P. Freirego – nie jest wewnętrznie sprzeczna. Świetnym przykładem jednoczesnego dowartościowania zagadnień kultury bez deprecjonowania problemów związanych z materialną stroną ucisku i emancypacji jest czytanka „Lud i kultura”:

*Koloniści mówili, że tylko oni mają kulturę. Mówili, że przed ich przybyciem nasza Afryka nie miała historii. Że nasza historia rozpoczęła się wraz z ich przybyciem. Twierdzenia te są fałszywe, kłamliwe wręcz. Były to twierdzenia konieczne ze względu na praktykę wyzyskiwania nas. W celu przedłużenia do granic możliwości*

*naszego wyzysku kolonizatorzy musieli podjąć próbę zniszczenia naszej tożsamości, zakwestionowania naszej kultury i naszej historii. Każdy Lud ma kulturę, ponieważ pracuje, ponieważ przekształca świat, a przekształcając świat, przekształca sam siebie. Tańce ludowe to kultura. Muzyka ludowa to kultura, na równi z kulturą jest także sposób uprawy ziemi. Kulturą jest sposób, w jaki Lud się przemieszcza, śmieje się, rozmawia, śpiewa i pracuje.*

*Calulu (potrawka z traw i liści na bazie ryby lub drobiu – przyp. P.S.) to kultura, sposób przyrządzania calulu to kultura, podobnie kulturowe jest lubienie potraw. Kulturą są narzędzia, których Lud używa w procesie produkcji. Kulturą jest forma rozumienia i wyrazu świata przez Lud, i to, jak Lud pojmuje siebie w relacji do swego świata. Kultura jest niczym bęben słyszany w nocy z oddali. Kultura jest rytmem. Kultura jest kołysaniem się Ludu w jej rytmie (2CdCP, s. 38).*

Zarówno myślenie jedynie w kategoriach determinizmu bazy, jak i fetyszyzowanie kultury są filozofii wychowania P. Freirego w jej praktycznej realizacji całkowicie obce. Kultura ma postać materialną i niematerialną, kultura jest też polem konfliktu między uciskającymi i uciskanymi. Koncepcja naddeterminacji materialnej i kulturowej praktyki ucisku jest koncepcją takiego działania pedagogicznego, które przekształci kulturę produkcji i stosunki produkcji, których archetypiczną postacią jest niewolnictwo. J.E. Romão to napięcie między praktykami wytwórczymi a praktykami komunikacyjnymi określa Freireowską *dialektyką-dialogiką* (Romão, Gadotti 2012, s. 43).

## ***Walka trwa i deficyty demokracji: zakończenie***

Freireowska filozofia wychowania w praktyce społecznej ma na celu walkę przeciwko wszelkim formom dominacji i walkę solidarnościową o uznanie i emancypację wykluczanych grup społecznych. Walkę tę możemy potraktować jako proces demokratyzowania świata, w którym niezbywalnym założeniem są powszechne prawa człowieka ze szczególnym naciskiem na prawa ekonomiczne i naruszanie tych praw w warunkach rosnących przepaści społecznych. Filozofia P. Freirego z okresu jej radykalizacji zaangażowała się poprzez akcje alfabetyzacyjne w walkę z rasistowsko-faszystowskim i kapitalistycznym uciskiem, który u swego początku ufundowany był na niewolnictwie. Proces rekonstrukcji narodowej, której znaczącym elementem była alfabetyzacja, był zatem rewolucyjnym przekształceniem stosunków produkcji, w których rasistowskie *ex definitione* spychało czarną większość na margines życia społecznego, gospodarczego i kulturowego. Rekonstrukcja narodowa, jako konstruowanie *nowego społeczeństwa bez wyzyskiwaczy i wyzyskiwanych* (2CdCP, s. 9–10), okazała się w tamtym kontekście geopolitycznym zadaniem nieosiągalnym. Choć we Freireow-

skim elementarzu znajdują się przestrogi przed tym, aby *niepodległość nie oznaczała zastąpienia kolonów uprzywilejowaną mniejszością* Saotomejczyków (2CdCP, s. 22), to tak właśnie się dzieje. Początkowo uprzywilejowaną grupą w życiu społecznym są członkowie MLSTP, która *jest awangardą rewolucyjną naszego Ludu* (2CdCP, s. 11). Co jednak równie ważne, gdy mowa o niedokończonych emancypacji, to pewien klimat, który my możemy znać z własnych doświadczeń sprzed 1989 roku, a który swój wyraz znajduje w wezwaniu do jedności, dyscypliny, pracy i czujności (2CdCP, s. 10). O ile jedność i praca w optymistycznej interpretacji mogą być uznane za pozytywne fenomeny społeczne, o tyle trudno – przynajmniej moim zdaniem – odnaleźć pozytywne aspekty dyscypliny i czujności, szczególnie w złożeniach „czujności wobec jedności” i „dyscypliny pracy”. To pierwsze złożenie wyraża klimat paranoi państwa policyjnego, w którym każdy zaangażowany ma być w poszukiwanie wroga, tego, który odstępuje od jedności. Natomiast złożenie „dyscypliny pracy” wyraża ponadczasową ideę uprzedmiotowienia człowieka w procesach ekonomicznych niezależnie od tego, czy jest to społeczeństwo *stricte* niewolnicze, *quasi*-niewolnicze społeczeństwo wczesnego lub późnego kapitalizmu, czy też społeczeństwo, w którym awangarda partyjna realizuje swoje cele polityczne kosztem i na przekór woli ludu pracującego.

Jak możemy przeczytać w *Pierwszym zeszycie kultury ludowej: Nie zdobyliśmy niepodległości Wysp Św. Tomasza i Księżęcej, aby każdy robił co tylko chce* (1CdCP, s. 43). Ten deficyt demokracji, bo przecież równoważne logicznie jest zdanie: „zdobyliśmy niepodległość, aby nikt nie robił tego, co chce” lub „zdobyliśmy niepodległość, aby każdy robił to, czego nie chce”, miał reperkusje w postaci wejścia STP na drogę neoliberalnego kapitalizmu z charakterystycznymi dlań cechami, jak zwiększanie nierówności społecznych i alienacja władzy politycznej. Ważniejsze jednak w kontekście teorii edukacji ludowej jest, że to edukacja na jakieś mityczne potrzeby gospodarki stanowi najistotniejszy negatywny punkt odniesienia dla realizowania założeń edukacji ludowej (Brandão, Assumpção 2009, s. 35). Mówiąc inaczej, choć C.R. Brandão i R. Assumpção koncentrują się na neoliberalnej odmianie kapitalizmu, niezależnie od szczegółowych rozwiązań takiego czy innego reżimu politycznego, to edukacja zmierzająca do emancypacji warstw ludowych i innych grup defaworyzowanych jest najbardziej zagrożona przez sektor gospodarczy. Mówiąc wprost, fetyszyzowanie potrzeb gospodarki powoduje zejście potrzeb grup defaworyzowanych na dalszy plan, zaś partykularne interesy grup uprzywilejowanych zostają podniesione do rangi dobra wspólnego. Nie inaczej stało się w Polsce.

Demokratyzowanie socjalizmu skończyło się i w Polsce, i na STP zniewoleniem ekonomicznym, które, choć tak łatwe do wytłumaczenia językiem K. Marksa, to jest tłumaczeniem niezrozumiałym zarówno dla warstw ludowych, jak i dobrze wykształconej klasy średniej. Ta ostatnia jest w sytuacji o tyle gorszej, że o ile biedni jak nigdy zdają sobie sprawę, że są biedni, o tyle klasa średnia jest przeświadczona, że powodzi się jej lepiej, pozostając *de facto* bliżej światowej biedoty aniżeli 1% najbogatszych ludzi na świecie. Mówiąc wprost, jesteśmy społecznymi i ekonomicznymi analfabe-

tami nierozumiejącymi konsekwencji skrajnego rozwarstwienia społecznego i jak nigdy potrzebujemy alfabetyzacji w duchu Freireowskim, bo wprawdzie potrafimy czytać, ale nie ma to nic wspólnego z krytyczną lekturą świata. Warto jednak zachować optymizm:

*Pedro wiedział, że ty będziesz w stanie zrozumieć tekst, który tobie dałem. On mi powiedział, że wierzy w pracę, którą wspólnie włożyliśmy, przemyślując naszą praktykę. Czynimy rzeczywiste postępy. Oni i one również, towarzysze i towarzyski z innych Kół Kultury. Dziś możemy powiedzieć kolonom: Mówiliście, że jesteśmy ludem ciemnym i niezdolnym. Niezdolnym do życia bez was. Niezdolnym do rządzenia sobą. Niezdolnym do myślenia. Wypowiadane przez was twierdzenia nie zwiody nas, były zwykłym kłamstwem (2CdCP, s. 44).*

## Bibliografia

- A Luta Continua. Primeiro Caderno de Cultura Popular*, 1980, Ministério de Educação Nacional e Desporto, São Tomé.
- A Luta Continua. Segundo Caderno de Cultura Popular*, 1978, Ministério de Educação Nacional e Desporto, São Tomé.
- ASSUMPCÃO R., LANDUCCI LANDGRAF F., BARRETO PRETURLAN R., 2009, *Leitura de mundo na perspectiva freirana: desafios contemporâneos da Educação popular*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana*, São Paulo.
- BRANDÃO C.R., 2009, *Aprender a saber com e entre outros*, [in:] R. Assumpção (org.), *Educação popular na perspectiva freirana*, São Paulo.
- BRANDÃO C.R., ASSUMPCÃO R., 2009, *Cultura Rebelde. Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*, São Paulo.
- CALDEIRA A.M., 1999, *Mulheres, sexualidade e casamento em São Tomé e Príncipe (séculos XV–XVIII)*, Lisboa.
- Documento a apresentar as Lias Jornadas Científico-Pedagógicas a Realizar na Republica Democraticiva de S. Tome e Príncipe*, 1984, Republica Popular de Angola, Comissao Nacional de Alfabetizacao, Centro Nacional de Educacao, Luanda.
- FREIRE P., 1967, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, pobrano 1.05.2016 z: [dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf)
- FREIRE P., 1997, *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro, pobrano 1.05.2016 z: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_da\\_esperanca.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf)
- FREIRE P., 2000, *Pedagogia da indignação*, São Paulo, pobrano 1.05.2016 z: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_da\\_indignacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf)
- FREIRE P., FAUNDEZ A., 1998, *Por uma pedagogia da pergunta*, Rio de Janeiro, pobrano 1.05.2016 z: [www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_por\\_uma\\_pedagogia\\_da\\_pergunta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf)
- ROMÃO J.E., GADOTTI M., 2012, *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*, São Paulo.
- SCOCUGLIA A.C., 2005, *Paulo Freire e a „conscientização” pós-moderna*, Educação, Sociedade e Culturas, N° 29.
- SIEBERT G., 1999, *Comrades, Clients and Cousins. Colonialism, Socialism and Democratization in São Tomé and Príncipe*, Leiden.

- SILVA T.T., 2005, *Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteudouídos*, Educação, Sociedade & Culturas, N° 23.
- STANČZYK P., 2016, *Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec różnic społecznych: rzecz o edukacji ludowej*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1(73).

***A Luta Continua. Cadernos de Cultura Popular:*  
adults' alphabetization and post-alphabetization handbook of Paulo Freire  
as an example of emancipatory popular education**

The main purpose of the article is to present contents analysis of Freire's handbook of alphabetization and post-alphabetization used in the Democratic Republic of São Tomé and Príncipe in the context of decolonization and democratization. *A Luta Continua* is a form of practical implementation of presuppositions of the paradigm of P. Freire's emancipatory pedagogy, which belongs to the period of the radicalization of this Brazilian philosopher of education and educator. The contents of the handbook fulfill presuppositions of the appreciation of popular classes, popular culture and everyday life as well as reading and writing learning process.

**Keywords:** *decolonization, alphabetization, popular education, pedagogy of emancipation, critical pedagogy*