



## **A GUINÉ É AQUI: PASSADO-PRESENTE-FUTURO COM CABRAL E FREIRE**

Aline Fidelis, Café com Paulo Freire UDESC/SC<sup>1</sup>

Julia Izabeth Wielecrosseles, Café com Paulo Freire UDESC/SC<sup>2</sup>

**RESUMO:** A partir do minicurso “Conjugando passado-presente-futuro com Amílcar Cabral e Paulo Freire”, que ocorreu em Florianópolis/SC, em julho de 2023, foi possível organizar diversas ideias e percepções que envolvem a Guiné-Bissau e o Brasil em seus aspectos políticos, culturais e, também, as angústias e esperanças compartilhadas pelos sujeitos participantes do minicurso no que diz respeito ao presente e futuro da educação e da sociedade brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Cultura; Amílcar Cabral

Este texto foi produzido como um *saber de experiência feito*<sup>3</sup>, a partir do minicurso “Conjugando passado-presente-futuro com Amílcar Cabral e Paulo Freire”, que foi organizado pelo Café com Paulo Freire UDESC, via Programas de Extensão Nexos – 2ª Edição e Girândola de saberes e práticas. O evento ocorreu nos dias 03 e 04 de julho de 2023 e teve como proposta teórico-metodológica o círculo epistemológico, lócus formativo para a proposição de diálogos que mobilizem a sensibilização, ampliação e sistematização de conhecimentos em torno de “hipóteses geradoras” (ROMÃO et al., 2006), presentes no universo temático (FREIRE, 2011) de nossa contemporaneidade.

---

1 Acadêmica do curso de Pedagogia CEAD/UDESC. Bolsista de Extensão no Programa “Nexos entre universidade e comunidade: a formação continuada pela extensão - 2ª edição”. Estagiária na Prefeitura Municipal de Indaial, com atuação no âmbito da gestão de uma unidade de Educação Infantil. Contato: alineangel23@gmail.com.

2 Acadêmica do curso de Pedagogia FAED/UDESC. Bolsista de Extensão no Programa “Nexos entre universidade e comunidade: a formação continuada pela extensão”. Contato: juliaizabeth.sw@gmail.com.

3 O saber de experiência feito traduz em Freire uma das dimensões epistemológicas possíveis derivadas da leitura de mundo dos sujeitos, considerando a sua prática histórica concreta nos âmbitos cotidianos em que se (re)produz, como forma ainda não plenamente rigorosa e sistemática de conhecimento. Contudo, tal reflexão em Freire não trata esta forma de conhecimento como inválida ou desnecessária, no ato epistemológico e político de busca pelo ser-mais coletivamente em ação cultural pela libertação. De modo que não seja feita a hierarquização do saber, Freire inicialmente nos aponta: “[...] não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância.” (FREIRE, 1993, p. 29). Sendo assim, o saber de experiência feito, dialeticamente, também traz uma dimensão possível de rigorosidade na leitura do real concreto (bom senso, em Gramsci). De tal modo que partir destas formas de saberes para, em síntese cultural com outros saberes de cunho estéticos, científicos, filosóficos etc., buscar articular teoria e prática no processo de conhecimento, acaba por tornar-se um dos principais elementos da epistemologia que guia o quefazer pedagógico freiriano.



Aqui apresentaremos um breve depoimento sobre nossa experiência na condição de participantes dessa atividade, como bolsistas de Extensão Universitária. Enquanto professoras em formação, nosso olhar foi carregado de referências à educação e à formação humana; então, analisando nossos estudos e as nossas práticas, ressaltaremos neste texto aquilo que nos chamou a atenção nas duas noites de encontros.

O primeiro dia deste minicurso ocorreu no espaço da FAED/UDESC, começando com uma acolhida debaixo da árvore de Ipê localizada no centro do prédio. Diante de painéis com uma exposição de fotos de Amílcar Cabral e Guiné-Bissau, o professor Adilson De Ângelo leu para um círculo de pessoas o livro *Obax*, de André Neves. Alinhado com os temas da noite, o livro se passa em meio a savana africana e conta a história de Obax, uma menina sonhadora que, de forma poética, fala de cultura, pertencimento, aceitação e sonhos. Em seguida, nos foi apresentado pelo professor Rafael Domingues uma breve introdução sobre Guiné-Bissau, sua geografia e distribuição tribal antes da colonização portuguesa, a luta de independência, o papel histórico de Amílcar Cabral naquele contexto e as aproximações entre Cabral e Freire.

O aspecto histórico se destacou muito para nós, a contextualização dos eventos coopera para que não seja feito um anacronismo histórico e não haja entendimentos confusos, de forma que turve a visão sobre os fatos ocorridos, tornando tudo uma dicotomia sem nenhuma complexidade. Com essas considerações, ressaltamos que a colonização portuguesa no território guineense foi gradual, obtendo o controle da região ao longo de aproximadamente 500 anos. Iniciou-se entre 1446-1447 e resulta em controle econômico e introjeção cultural portuguesa. Contudo, não sem resistências durante todo este tempo histórico.

A evidente segregação entre nativos e colonizadores alimentava a insurgência de grupos de oposição ao regime colonial. Inclusive, Cabral destaca que tais insurgências somente emergem pela história de resistências do povo africano. Ele entendia que a dominação imperialista implicava em negação da identidade cultural, sendo assim, para ele “[...] a luta de libertação é, acima de tudo, um acto de cultura”. (CABRAL, 1973 p.19). Em 1956, encabeçado por Amílcar Cabral, foi fundado o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), um partido de resistência que objetivava a imediata independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde.



Após várias tentativas de acordos diplomáticos com o Governo Português, inclusive no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), a guerra de independência começou no ano de 1963. O conflito armado teve início com grupos de resistência que procediam das regiões rurais do país, onde permaneciam as tradições e a cultura do povo guineense. Amílcar Cabral entendia que a resistência armada não era a única frente de luta, mas que a resistência cultural ditava boa parte dessa guerra, pois a descolonização das mentes por meio da educação compunha o processo de libertação do povo guineense da subjugação colonial em diversas de suas dimensões.

O processo de colonização das mentes estava tão presente na sociedade guineense que muitos, principalmente aqueles que moravam nas grandes cidades, não apoiavam e nem aderiram à luta de independência, pois ou estavam conformados e/ou trabalhavam para o Governo português. Aqueles guineenses que estavam absorvidos e conformados pela cultura portuguesa e seu sistema de civilização eram chamados de “assimilados”.

Diante desse cenário, Amílcar Cabral entendia que, assim como havia uma Escola Colonial em Portugal, também deveria haver uma escola para resistir e descolonizar as mentes. Com esse objetivo, Cabral ensejou o PAIGC na criação de uma Escola-Piloto em 1964, instalada em Conacri “[...] para apoiar os filhos dos combatentes e os órfãos de guerra”, tendo como objetivo fundamental contrapor-se à

[...] educação colonialista, ‘que perpetuava uma estrutura social hierarquizada, assente no privilégio de ser branco e europeu, da qual se excluíam as camadas mais desfavorecidas da sociedade, neste caso, os africanos’ e pretendia ‘resgatar traços identitários da cultura guineense e caboverdiana, oferecendo aos seus alunos materiais que os [validassem] como cidadãos.’ (*Escolas-Piloto do PAIGC*, de Ana Lúcia da Silva Reis). (MEMÓRIA COMUM, 2019).

No círculo epistemológico, entremeados por tal contextualização histórica e considerando o que nos dissera Freire (1996) sobre a importância de pensar as identidades culturais dos educandos, surgiram reflexões pensando a atual conjuntura e os propósitos da educação (escolar) brasileira. Em suma, se ressaltou a importância de repensar o currículo e a formação de professores, de forma que contribua com práticas transformadoras na educação, a fim de que se reconheça o contexto em que a escola está inserida, agregando valor às identidades culturais presentes naquela comunidade. Relembrando que Cabral também objetivava uma formação técnico-



científica na escola, no intuito da formação de guineenses e cabo-verdianos para ocupar cargos técnicos da nação após a independência, vai se consolidando em nossa consciência o entendimento de que projetos de escola estão a serviço ou em contradição com determinados projetos de sociedade. Essa relação interliga todas as instâncias pertinentes às características de uma educação, nos fazendo questionar: que escola nós queremos? Que projeto de escola está vigente, para qual projeto de sociedade?

Ao refletirmos sobre esses questionamentos, compreendemos que um projeto de escola à serviço de um projeto de sociedade é instituído na educação escolar por meio de aparatos característicos de uma instituição de ensino, como o currículo e o Projeto Político-Pedagógico. Considerando o potencial de transformação social da educação pela mediação exercida na formação dos sujeitos da práxis, as práticas educativas se tornam um campo de disputa de ideologias políticas que, hegemonicamente, objetivam lucros sociais e econômicos das classes dominantes. Neste campo de disputa, documentos que legislam a educação sofrem influências diversas quando são construídos ou alterados, recebendo interferência de fundações de setores privados da sociedade, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também na Reforma do Novo Ensino Médio.

Essas interferências fragilizam a educação pública e, como consequência, a privatização passa a ser tomada como resposta. Cabral e Freire situam-se como possibilidades de resistências a este cenário, quando nos lembram sobre a necessidade do compromisso em tornarmos agentes da teoria-ação, tal como foram, podendo enxergar a educação como um campo formativo-cultural e que, na condição de educadoras/es, possamos reafirmar nosso papel de potencializar formações políticas, estéticas, científico-filosóficas para/na mobilização do presente.

No segundo dia do evento, que ocorreu no Espaço Cultural Wagner Segura, em Florianópolis/SC, a presença das mulheres foi predominante. Mulheres que estavam dialogando sobre política, educação, cultura, memória, lutas, Arte, mas, principalmente, mulheres que se dispuseram a compartilhar suas ideias sobre a Guiné-Bissau e o Brasil. Mulheres que não se omitem do compromisso com as crianças, haja vista as manifestações que expuseram acerca das culturas



hegemônicas<sup>4</sup> que, cada vez mais, inseridas e infiltradas na educação, subtraem as possibilidades de *ser mais* destes sujeitos nos processos de escolarização.

Considerando essas percepções e as preocupações surgidas no círculo, é interessante pensar em como Amílcar tinha um olhar especial para as crianças e para as mulheres, fazendo questão de frisar a dupla luta destas em buscar a independência da subalternidade aos homens e a independência do próprio território-cultura. Já para com as crianças, ao enxergá-las, Cabral propõe-nos reconhecer seu hoje e, também, seus potenciais vir-a-ser: ajudá-las a desenvolvê-los torna-se, portanto, uma mediação educativo-formativa de maior ordem da luta por independência. Por fim, Cabral propõe compreender que só a libertação e a independência da Guiné não eram suficientes mas, sobretudo, ter em mente sobre a importância de se ter uma escola que resguarda os valores culturais (de resistência anticolonial) do seu povo.

Em relação à cultura, entendida por Amílcar como fundamental para preservar a identidade e a liberdade de seu povo, no círculo epistemológico surgiram algumas teses que a refletiram como potencialidade de entendimento e reconhecimento da realidade. Uma das participantes do minicurso ressaltou, por exemplo, a importância de criar nas escolas espaços-tempos em que a produção de Arte(s), atrelada ao reconhecimento de si, da própria identidade, se torne fator de mobilização cultural. Sobre isso, nos dizia Freire:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 1996, p. 26)

Em contrapartida, outra participante demonstrou frustração e angústia ao mencionar que percebe cada vez mais a influência do privado no setor público, gerando como consequência a disseminação de culturas mais individualistas. Em face disso, parece cada vez mais evidente que o divisionismo é resultado das ideologias dominantes na imposição de culturas individualistas e meritocráticas, que têm impregnado de maneira sutil (ou nem tanto) o setor público e a educação, nos

---

4 As culturas hegemônicas para Gramsci (2002) implicam a conquista do consenso e a liderança ideológica e cultural de uma classe sobre as outras. No círculo epistemológico, as culturas identificadas pelas participantes foram as culturas pautadas em ideologias com viés meritocrático, as quais tomam as condições sociais como problemas individuais.



impactando quando nos impedem de reconhecer que somos todos pertencentes da mesma classe, por exemplo.

Traçando paralelos entre o contexto da Guiné na década de 60 e do Brasil atual, por meio das ideias compartilhadas no círculo e a partir das falas das participantes, foi possível perceber que as condições de trabalho e ritmos exaustivos de produção e produtividade, somadas às influências das culturas de massa, são determinantes para nos impedir também de elaborar processos de resistência/transformação (cultural, política, econômica, etc.). Relembrou uma participante do minicurso que no contexto em que Amílcar liderava suas batalhas havia, de fato, um inimigo visível e concreto. Havia armas para usar. Hoje, ao observar a realidade brasileira e, em específico, a realidade educacional, as ameaças inimigas parecem muito mais abstratas.

Contudo, outra participante do minicurso apontou que não se trata de não reconhecermos quem são nossos inimigos ou se eles nos parecem mais abstratos atualmente, mas, sim, que passamos por um processo de colonização das mentes que não nos permite muitas vezes enxergar no inimigo um inimigo, sobretudo pela fragilidade da dimensão política da própria formação dos educadores/as. Na oportunidade, a participante elencou os inimigos que, na visão dela, ameaçam a realidade da educação no Brasil hoje: projeto internacional de educação, fragmentação da classe professoral, narrativa meritocrática, interesses do capital - empresas como modelo social de referência, etc.

Aproveitando o resultado das variadas percepções surgidas no círculo epistemológico nos dois dias de encontros, como proposta final, foram registradas algumas *palavras-mundo*<sup>5</sup>, a saber: Descolonização das mentes; Identidade cultural; Culturas de resistências; Tornar consciente a colonização; Práticas transformadoras - Realidade concreta; Refundar a pedagogia; Projeto de sociedade e projeto de escola; Cultura, quê???. Por fim, estas *palavras-mundo* serviram de base para a escrita coletiva de uma Carta Pedagógica.

Como bolsistas de Extensão e pedagogas docentes em formação inicial, experiências como essas nos permitem refletir, de maneira mais crítica, dialogal e

---

<sup>5</sup> Optamos por registrar processualmente os achados do círculo epistemológico em *palavras-mundo*, que coagulassem conceitos do legado de Cabral e Freire em diálogo com as leituras de mundo expressadas pelos sujeitos participantes, enquanto problemáticas, anseios, denúncias e/ou anúncios possíveis/necessários a partir daquilo que enfrentam nos contextos educativos pelos quais transitam.



aprofundada, sobre quais práticas sociais estão sendo reproduzidas nas escolas, e se estas, de fato, promovem espaços-tempos em que as culturas e os saberes de experiências feitas das crianças e dos adolescentes sejam reconhecidos e potencializados. Espaços-tempos em que esses sujeitos possam também ter a possibilidade de construir desvelamentos da realidade que nos oprime, enquanto classe mas, também, identificar demais ideologias que colonizam nossas mentes – étnico-raciais, de gênero, etárias, geográfico-regionais, capacitistas, etc.

A formação política nas escolas pode contribuir para que seja possível reconhecer os inimigos que, por vezes, parecem abstratos, dando-lhes “nome e endereço”, à medida que tais condições de exploração vão sendo (des)naturalizadas e, assim, potencializando mobilizar a luta por uma outra lógica societária, que não seja tão somente a do lucro.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Amílcar. **Textos políticos**. 1973. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/cabral/ano/mes/51.pdf>. Acesso: 8 jul. 2023.

MEMÓRIA COMUM. **Escola-piloto**. 2019. Disponível em: <https://memorial2019.org/dossier/amilcar-cabral/escola-piloto>. Acesso: 24 jul. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. **Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa**. Revista Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo: UESP, v. 9, n. 13, p. 173-195, jan./jun. 2006.