

A EDUCAÇÃO, O CONHECIMENTO E A CULTURA NA PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO NACIONAL DE AMÍLCAR CABRAL

Bartolomeu Varela
Docente da Universidade de Cabo Verde
Praia, Janeiro de 2012

Resumo

A concepção de libertação nacional de Amílcar Cabral, que ultrapassa os marcos da conquista formal da Independência e implica a remoção de todos os obstáculos ao livre desenvolvimento das forças produtivas e de todas as formas de subjugação da pessoa humana, é indissociável da luta contra a ignorância e pela promoção do conhecimento e da cultura.

Encarada, de resto, como manifestação genuína da cultura e como acto de cultura, a luta de libertação nacional não só se fundamenta e se inspira na cultura como influencia esta última (Cabral, 1972), orientando-se para a construção de uma sociedade nova, livre e de progresso, em que o poder esteja nas mãos e ao serviço do povo. Para ser vitoriosa, a gesta libertadora exige, pois, a par do recurso ao “poder das armas”, que se mostrou inevitável para fazer face à repressão colonial, a utilização da “arma da teoria” ou do conhecimento.

No contexto da libertação nacional, Cabral não só delineia como enceta a implementação das bases de um novo paradigma educacional que, pelo seu carácter emancipatório, humanista e progressista, contraria os pressupostos do ensino colonial e, no essencial, mantém toda a sua actualidade.

Palavras-chave: libertação nacional, educação, conhecimento, cultura.

1. Da pedagogia da revolução à aposta na educação e na formação

Nos conturbados tempos de hoje, a obsessão pelo mercado continua a ser tendência dominante na referencialização das políticas educativas e das prescrições curriculares à escala global, não obstante as evidências de que a actual crise internacional é largamente tributária do falhanço das políticas ultraliberais de crença cega nas alegadas virtudes da desregulação da economia

No actual contexto, em que se propugnam processos amplos de convergência e uniformização da educação e do currículo, na base da ideia de que “tudo se torna igual, independentemente dos contextos nacionais” (Pacheco, 2011, p. 15), subvalorizando-se quer a natureza emancipadora da educação quer a sua função de promoção da diversidade cultural e identitária dos povos, afigura-se oportuno invocar o contributo de homens que, como Amílcar Cabral, lutaram em prol de uma sociedade assente no ideário da liberdade e da dignidade da pessoa humana, do progresso solidário e da justiça social, para cuja construção concorrem, de forma decisiva, a educação e a formação.

Amílcar Cabral, filho de cabo-verdianos e nascido na então Guiné Portuguesa, em 1924, era um agrónomo de formação e não um especialista das ciências da educação, mas, pelo modo peculiar como concebeu e empreendeu a luta de libertação nacional, não só se tornou num “pedagogo da revolução”¹, que “encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos para a realização desse sonho” (Freire, 2008, p.5), como encontrou na educação uma das “armas” mais poderosas para lograr esse desiderato.

Com efeito, Cabral sempre se apercebeu de que a educação era uma garantia do sucesso da própria luta de libertação nacional, razão porque não só promoveu a formação militar, académica e cultural de quadros, no estrangeiro e no terreno da luta, ministrando, ele próprio, vários seminários de quadros, de que temos eco através de diversos textos de sua autoria, como empreendeu uma importante actividade de educação das crianças que, com as suas famílias, iam sendo subtraídas ao jugo colonial na Guiné-Bissau, sendo disso exemplo a criação da escola-piloto, em Dezembro de 1964, no bairro de Ratoma, nos subúrbios de Conakry, que funcionava em regime de internato, à qual se seguiriam, mais tarde, várias escolas nas regiões libertadas, conforme nos dá conta Luís Cabral, irmão de Amílcar, na sua “Crónica da Libertação” (1984).

Referindo-se a uma destas facetas do labor pedagógico de Cabral, diz Freire (*Ibid.* p. 7): “os seus textos na sua maioria são resultados exactamente de extraordinários seminários, muitos dos quais feitos em plena selva, como avaliação do processo de luta, de luta armada etc.”

O próprio Amílcar refere-se a uma das suas primeiras iniciativas de formação dos militantes que foi a criação, em Conackry, em 1960, ainda que em “condições miseráveis”, de “uma escola política” para onde foram enviados, em primeiro lugar, os militantes das

¹ Cf. Freire, P. (2008). *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução*. Brasília: Universidade de Brasília. Este trabalho foi organizado por Laura Maria Coutinho e outros, com base numa Palestra gravada de Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, em 8 de Novembro de 1985.

idades, mas depois os camponeses e os jovens mobilizados, aos quais era ministrada uma “formação intensiva, durante um ou dois meses, “para os preparar politicamente e para que fossem treinados e soubessem mobilizar o povo para a luta” (Cabral, 1974a, pp. 87-88).

Em relação à estratégia e à práxis de formação de Cabral, vale a pena transcrever aqui alguns excertos do já citado trabalho de Paulo Freire, que viria a ser publicado postumamente sob o título “Amílcar Cabral, pedagogo da revolução”, o mesmo que o pedagogo brasileiro havia escolhido para um projecto de obra sobre a “biografia da práxis de Cabral”, mas que não chegou a levar a efeito por ter perdido uma dezena de cassetes com entrevistas a vários guineenses e cabo-verdianos que lidaram de perto com o fundador do PAIGC² (Freire, *Ibid.* p. 3). No extracto da palestra, que se segue, Paulo Freire dá conta de um dos testemunhos que pôde preservar. Vejamos:

“Amílcar conversava, avaliava o processo de luta, e em certo momento disse: “Eu preciso retirar duzentos de vocês da frente da luta, para mandar para outra frente de luta. Eu preciso de duzentos de vocês para mandar para Conacri, para Instituto de Capacitação, para capacitar os duzentos e depois trazê-los para o interior do país para as zonas libertadas, no sentido de trabalhar como professores”.

E aí o jovem olha para mim e diz, vejam como é um raciocínio assim muito imediato. Muito parecido com milhares de raciocínios nossos no Brasil e na América Latina. Disse: “Como é que eu, que estava com um fuzil na mão, vendo o meu companheiro cair morto junto de mim, os tugas matando a gente, como é que eu podia naquela hora pensar que pudesse haver a possibilidade de duzentos de nós saírem da frente de luta para ir estudar. Então a minha reação foi a seguinte: Mas, camarada Amílcar, esse negócio de educação fica para depois.

Você veja que essa reflexão é extraordinariamente igual à de milhares de nós aqui na América Latina, para não falar só no Brasil. “- Então camarada Cabral, esse negócio de educação, fica pra quando a gente botar os tugas para fora, aí agente pensa na educação, e aí a gente se forma, se capacita. Eu pensava que o camarada Cabral ia trazer para cá mais duzentos guerrilheiros, e não tirar duzentos de cá”. E Cabral vai e diz a ele: “E por que você acha que não está certo isso?” E o moço diz: “Porque a gente não pode perder essa guerra”. Cabral então diz: “Mas é exatamente para não perder a guerra, que eu preciso de duzentos de vocês”. Isso é um diálogo lindo. Isso é um negócio, para mim, extraordinário! E o moço continuava sem acreditar e sem entender, sobretudo. (Freire, *Ibid.*, p. 8)

No seguinte extracto da sua palestra, Paulo Freire retoma o testemunho desse entrevistado sobre a estratégia de formação concebida por Cabral:

“... E aí dizia Amílcar: “- E o que acontece é que daqui a cinco anos por aí, seis, quando essa geração que está aí juvenzinha, chegar ao momento da luta definitiva, vai precisar de instrumentos de guerra, que não são os que vocês estão usando, mas instrumentos de guerra que vão exigir conhecimento matemático que vocês não tiveram e nem têm, são acontecimentos científicos de que a geração outra vai precisar.

Aí disse ele: “- E o que nós precisamos no momento é exatamente levar duzentos de vocês, para serem formados no sentido de voltar a formar cá”. O moço me olha e me diz: “- Camarada Paulo, eu fui então para Conacri. Confesso ao senhor que eu fui sem entender muito, mas fui. Estudei, capacitei-me e voltei. Formei quadros aqui que eram realmente os quadros da geração que tinha que ganhar, e vi alunos que estudaram comigo derrubando aviões tugas, com foguetes, esses foguetes soviéticos”. Parou, olhou para mim e disse:

“Camarada Paulo Freire, foi por isso que no começo eu disse ao senhor que eu sou capaz de pensar seiscentos metros em torno de mim, e que o camarada Cabral pensava seis anos na frente dele” (Freire, *Ibid.*, pág.10).

² PAIGC é a sigla de Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, fundado por Amílcar Cabral e um grupo de companheiros em 19 de Setembro de 1956, na Guiné-Bissau, e conduziu vitoriosamente a luta de libertação nacional na Guiné e Cabo Verde.

2. A ligação da teoria à prática como pressuposto da transformação da realidade

Partindo de uma concepção de libertação nacional que não se limita à conquista da Independência, com o içar da bandeira nacional, mas implica a plena emancipação do homem e, designadamente, a “libertação das forças produtivas humanas e materiais da nossa terra, no sentido delas se poderem desenvolver plenamente de acordo com as condições históricas que a gente está vivendo hoje em dia” (Cabral, 1974a, p. 111), Amílcar Cabral patenteia o contributo decisivo da “arma da teoria”, isto é, do conhecimento científico, para o sucesso das revoluções de libertação nacional, lembrando que:

“Se é verdade que uma revolução pode falhar mesmo alimentada por teorias perfeitamente concebidas, ainda ninguém realizou uma revolução vitoriosa sem teoria revolucionária” (Cabral, 1974a, p. 41).

A ligação teoria-prática em Amílcar Cabral evidencia-se na sua própria actuação como líder, que aliava o discurso esclarecido ao imperativo de o levar à prática, exortando, do mesmo passo, cada combatente no sentido de “pensar para agir e agir para melhor pensar” (Cabral, 1974b, p. 15).

Dele dizia Paulo Freire, referindo-se à iniciativa de levar os quadros combatentes para os seminários: “no fundo, Amílcar foi um extraordinário teórico, por isso foi um excelente prático, praticista” (Freire, *Ibid.*, pág. 8).

Uma das principais fraquezas que Cabral procurava desvanecer no pensamento e na acção dos combatentes tinha a ver, precisamente, com a dificuldade de aliar a tomada das decisões à acção concreta para a sua operacionalização, o que ficava a dever-se à “interpretação mágica da realidade”, fenómeno que explicava nestes termos:

“Se nos sentarmos e discutirmos muito bem um assunto, em que todos estão de acordo, pensamos que a coisa já está feita, ficamos contentes e se for preciso até fazemos uma festa, porque a discussão foi muito boa. Mas acaba a discussão, cada um sai satisfeito da vida, porque vai fazer um bom trabalho, mas não trata de fazê-lo porque está-lhe já feito na cabeça” (Cabral, 1974b, p. 206).

Por outro lado, a relevância do conhecimento científico da realidade política, económica, social e cultural, como pressuposto da sua transformação, foi salientada por Cabral, ao observar que “a nossa própria realidade não pode ser transformada a não ser pelo seu conhecimento concreto” (Cabral, 1974a, p. 39).

Com efeito, a libertação nacional e a revolução social “não são mercadorias de exportação”, mas “produto duma elaboração local, nacional, mais ou menos influenciadas por factores externos favoráveis e desfavoráveis, mas essencialmente determinadas e

condicionadas pela realidade histórica de cada povo” (*Ibid.* p. 39). Fica, deste modo, evidente que, para Cabral, a produção autóctone do conhecimento, através da investigação, era de grande relevância para o sucesso da gesta libertadora.

De resto, o próprio Cabral só desencadeou a luta armada de libertação na Guiné depois de ter realizado, enquanto agrónomo, o “Recenseamento Agrícola da Guiné” (Cabral, 1956), que lhe permitiu “conhecer mais de perto as populações e os seus problemas” (Pereira, 2002, p. 83), munindo-se, assim, de um referencial de conhecimento científico que viria a mostrar-se fundamental para o trabalho de “mobilização urbana que se lhe seguiu” (*Ibid.*, p. 83) e, em geral, para a liderança de todo o processo libertador.

Fazendo jus à importância que atribuía ao conhecimento no processo de libertação nacional, Cabral instava os responsáveis a dedicarem-se seriamente ao estudo e a “melhorar dia a dia os seus conhecimentos, a sua cultura e a sua formação política”, lembrando que “ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido” (Cabral, 1974b, p. 52).

3. Por uma aprendizagem multifacetada e permanente

A concepção multifacetada de aprendizagem defendida por Cabral, há cerca de quatro décadas, mantém a sua actualidade, ao pôr em relevo o imperativo de se aliar o conhecimento experiencial, a aprendizagem social, o saber científico e a aprendizagem ao longo da vida. Formulou esta concepção em termos simples, como era, de resto, o estilo discursivo de Cabral, de modo a fazer-se compreender pelos combatentes:

“Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e nas experiências dos outros. Aprender sempre”. (*Ibid.*, p. 52).

A ideia cabralista de “aprender sempre” corresponde ao *slogan*, muito em voga, hoje em dia, nos discursos educacionais, de “aprendizagem ao longo da vida”, entendida como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”³.

Não sendo esta uma concepção nova, as proposições de aprendizagem ao longo da vida, como bem salienta Kallen (1996), estiveram longe de ser bem sucedidas, facto que, na nossa perspectiva, tem muito a ver com as tergiversações que, amiúde, acompanham a

³ Cf. Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia apresentado em Novembro de 2000, citado por Siteo, R. M. (Org.) (2006). “Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? In COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL E GESTÃO, 2006, VOL. 12, N.º 2, 283-290

utilização desta expressão, que tanto serve para fundamentar o *empowerment* das pessoas através de uma proposta de educação emancipadora, que as prepare para enfrentar os desafios da vida política, cultural, económica, social e profissional, como para o afunilamento do acto educativo na perspectiva redutora da inserção e adaptação no mercado de trabalho.

Ao longo dos textos de Cabral, não só perpassa a ideia de que a luta para a independência e o progresso só pode ter sucesso mediante a aposta na educação e na aprendizagem como se evidencia uma práxis conseqüente. Assim, Amílcar Cabral procurava criar condições para que a cultura e o saber fossem acessíveis a todos, nomeadamente através do cultivo da leitura:

“Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal e a compreender aquilo que se lê (...) Levar os que lêem a discutir e a dar opinião sobre o que leram” (Cabral, 1974b, p. 53).

Como se sabe, esta é, actualmente, uma das medidas de política educativa e cultural que visam a promoção do *alfabetismo funcional*, entendido como “a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos quotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e académica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição (Ribeiro, 1997, p. 145), em contraponto com o chamado *analfabetismo funcional*, que, *a contrario sensu*, ocorre quando não se verifica a “adequação dos currículos escolares com relação às demandas da sociedade” (*Ibid.* p.146)

Cabe lembrar, a propósito do analfabetismo funcional, uma experiência feita por Cabral, em 1949, quando, ainda estudante de agronomia, foi gozar as férias em Cabo Verde: em algumas localidades, dava-se a ler o jornal a indivíduos que haviam feito o 2º grau (antigo 4º ano de escolaridade), há 4 ou 5 anos, e o resultado era que “não sabiam ler nada, porque lêem, mas não sabem o que estão a ler”, pelo que os considerava “analfabetos que conheciam as letras”, remarcando, todavia, que isso não acontecia apenas ali, pois “há muita gente assim e até, às vezes, doutores” (Cabral, 1974b, p. 116).

4. A práxis educativa: do discurso aos actos, por mais e melhor educação

Procurando aliar o discurso político à prática, Cabral e os seus companheiros de luta tratam de edificar uma vida nova nas regiões libertadas, em diversos domínios, de entre os quais se destaca a educação, que contribuía, assim, para o surgimento de um homem novo

e uma mulher nova na Guiné-Bissau (Cabral, 1969, p. 31). E é assim que, em Outubro de 1972, quando fazia o balanço da luta da independência perante a IV Comissão da XXVII Assembleia Geral das Nações Unidas, numa das últimas intervenções que precederam o seu assassinato, em 20 de Janeiro de 1973, Cabral não deixa de exprimir o seu orgulho pelos resultados da luta, destacando, de entre outros: o desabrochar das escolas, “que funcionam em pleno dia apesar dos bombardeamentos”; os “milhares de adultos alfabetizados”; os “497 quadros superiores, médios e profissionais” formados durante a luta; o facto de, nessa altura, “495 rapazes e raparigas frequentarem escolas superiores, médias e profissionais em países da Europa, enquanto 15.000 crianças escolarizadas frequentam 156 escolas primárias e 5 escolas secundárias (...), onde o ensino lhes é ministrado por 251 professores e professoras” (Cabral, 1974a, p. 151).

Mas, para Cabral, é evidente que a obra educativa não deve ser avaliada apenas em termos estatísticos. Tal é o que se pode descortinar nas “palavras de ordem” dirigidas aos quadros e combatentes, mormente quando chama a atenção para a necessidade de melhorar o conhecimento, através da educação e da formação, preconizando um conjunto de medidas de política que, além da criação de escolas e cursos de alfabetização e da formação de quadros, incluíam a promoção da qualidade do ensino, assim como a valorização da cultura e das manifestações culturais.

Assim, a directiva de “melhorar o trabalho nas escolas” é acompanhada de recomendações no sentido de: “evitar um número elevado de alunos”, susceptível de prejudicar o seu aproveitamento escolar; criar escolas de acordo com as “possibilidades reais” existentes, para que não se tenha de fechá-las posteriormente; “controlar frequentemente o trabalho dos professores e os métodos que empregam”; desencorajar a aplicação dos “castigos corporais” aos alunos; “cumprir rigorosamente os programas” de ensino; “criar cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores”; aplicar sanções a “todos os professores que não cumprem os seus deveres” (Cabral, 1974b, pp. 49-50).

Ciente do papel das famílias na educação, o líder instava à colaboração dos pais, sem deixar de reconhecer que as crianças escolarizadas devem ajudar às suas famílias, numa

postura de responsabilização dos alunos que, obviamente, nada tem a ver com a exploração do trabalho infantil:

“Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a actividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas, a ajudarem a família”.

A estratégia de alfabetização de adultos concebida por Cabral deveria ser implementada mediante a criação de uma ampla rede colaborativa, tal como se pode extrair da “palavra de ordem” de que “todos os que sabem devem ensinar aos que não sabem” (*Ibid.*, p. 50).

De resto, a acção educativa, em particular, a actividade do ensino, não constitui tarefa ou obrigação exclusiva do professor. “Não devemos deixar o trabalho de ensinar só aos professores”- dizia Cabral, apelando no sentido de se fazer de “cada conversa de um camarada (...), seja de que nível for (...), “um estudo, uma lição” (*Ibid.*, p. 212).

Ciente da importância da formação no estrangeiro, no âmbito da batalha “para garantir os quadros necessários para o desenvolvimento”, Cabral alertava, entretanto, para “a mania de deixar o país para ir estudar” e “a ambição cega de ser doutor”, assim como para “o complexo de inferioridade e a ideia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégios”, reprovando, do mesmo passo, a “má vontade” de responsáveis “contra os que estudam ou desejam estudar” (*Ibid.*, p. 51) ”.

Insistindo na necessidade de “evitar o complexo de superioridade da parte dos que sabem alguma coisa e o complexo de inferioridade da parte dos não sabem”, Cabral salientava, em particular, que “uma pessoa que é capaz de ensinar não deve afastar-se de ninguém, quanto mais agora do nosso povo” (*Ibid.*, p. 212).

Se Amílcar Cabral recomendava o estreitamento da ligação dos quadros com o povo, “o pedagogo da revolução” alertava, no entanto, para duas tendências negativas: a daquele que vai estudar e, ao regressar, “confunde-se tanto com a nossa gente que só faz os erros próprios da nossa gente” e a de outros que “vêm, engenheiros formados, e querem logo ser dirigentes” (Cabral, 1974b, pp. 212). Posicionando-se contra estes dois extremos, diz Cabral: “o que nós queremos é que aqueles que foram estudar, que adquiriram mais conhecimentos (...), respeitem os nossos dirigentes” (*Ibid.*, p. 212) e, caso constatarem alguma deficiência, ajudem “a levantar cada vez mais, a melhorar o nível das nossas coisas” (*Ibid.*, p. 213).

5. A educação, o humanismo e a igualdade dos géneros

O carácter humanista da visão de educação em Amílcar Cabral está bem patente na atenção especial que, segundo ele, deve ser dada, nomeadamente, às crianças e às mulheres. Referindo-se às primeiras, defendia, nas suas “palavras de ordem”, que se deve “dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo da parte dos pais e parentes” (Cabral, 1974b, p. 51).

Com efeito, dizia ainda Cabral:

“Não queremos na nossa terra amanhã (...) que os filhos tenham medo dos pais, não, eles devem ter respeito, não medo. Não queremos mais na nossa terra que se amarrem as crianças para lhes baterem. (...) que se amarre ninguém para lhe bater” (Ibid., p. 139).

“O mais maravilhoso, o mais delicado que há no mundo, são as crianças. Às crianças devemos dar o melhor que temos. Devemos educá-las para se levantarem com o espírito aberto, para entenderem as coisas, para serem boas, boas, para evitarem toda a espécie de maldade. Portanto nunca devemos fazer-lhes mal algum ... (Ibid., p. 189).

Não é de estranhar, pois, a indignação que se descortina na seguinte frase do líder da luta de libertação dos povos guineense e cabo-verdiano: “é medonha a maneira como se bate nas crianças da nossa terra” (Ibid., p. 201).

Referimo-nos atrás ao facto de Cabral aludir à necessidade de frequência escolar por parte dos “filhos e filhas”, questão da maior relevância, posto que, como se sabe, as crianças do sexo feminino foram, ao longo dos tempos, discriminadas na frequência dos estabelecimentos de ensino e, ainda hoje, a igualdade de acesso à educação por parte das crianças de ambos os sexos é um problema que se procura resolver, constituindo um dos objectivos do desenvolvimento do milénio, a alcançar até 2015, de acordo com uma Resolução adoptada pelas Nações Unidas:

“Velar por que, até esse mesmo ano, as crianças de todo o mundo – rapazes e raparigas – possam concluir um ciclo completo de ensino primário e por que as crianças de ambos os sexos tenham acesso igual a todos os níveis de ensino” (Nações Unidas, 2000, p. 9).

Em relação às mulheres, importa realçar que, nas suas palavras de ordem, Cabral não só formula a directiva de “defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres”, mas também a necessidade de “convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho (...), respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade” (Cabral, 1974b, pp. 51-52).

É de se notar que a postura de defesa intransigente dos direitos da criança e da mulher por parte de Amílcar Cabral tem lugar cerca de duas décadas antes de terem sido aprovadas pelas Nações Unidas a “Convenção dos Direitos da Criança” (1989) e a “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1984) e no contexto particular de uma luta armada de libertação nacional, em que a dureza

dos sacrifícios e as inevitáveis mortes no campo das batalhas travadas poderiam, eventualmente, tolher a sensibilidade de um dirigente face aos direitos da criança e da mulher.

Tal posicionamento de Cabral é coerente com a sua visão estratégica da luta de libertação, que deve substituir o poder colonial por um poder de novo tipo, um poder “que vem do povo, da maioria” (Cabral, 1974b, p. 64) e permita a “toda a gente ter possibilidade de avançar, homens ou mulheres” (*Ibid.* p. 142).

6. A educação, a cultura e as línguas de ensino

Referindo-se ao ensino colonial, Cabral assinalava alguns dos seus traços característicos, que evidenciavam a necessidade de sua substituição por uma educação de novo tipo:

“Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa (Cabral, 1978, p. 64).

Ora, “uma sociedade que se liberta verdadeiramente do jugo estrangeiro retoma os caminhos ascendentes da sua própria cultura que se alimenta da realidade do meio e nega tanto as influências nocivas como qualquer espécie de sujeição a culturas estrangeiras”, razão por que “a luta de libertação nacional é, antes de tudo, um acto de cultura (Cabral, 1975, *apud* Andrade 1984, p. 280). Dito de outro modo, “se o domínio imperialista tem como necessidade vital praticar a opressão cultural, a libertação nacional é, necessariamente, um acto de cultura” (Cabral, 1999, p. 7). Por seu turno, “ao nível individual e colectivo, a identidade é (...) expressão da cultura” (Cabral, 1977, *apud* Andrade, *Ibid.*, p. 284), sem deixar de ser influenciada por outros factores.

Se o triunfo da luta exige uma forte aposta na cultura, a pedagogia da cultura é uma das dimensões da práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral. Assim, este defende a promoção da cultura, nas suas diversas manifestações, sem deixar, contudo, de advertir que os “usos, costumes e tradições” populares devem ser respeitados “desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher ou criança” (Cabral, 1974b, p. 51). Por outro lado, o líder da luta de libertação nacional chama a atenção para a necessidade de se acabar com a atitude de “indiferença da nossa gente em matéria de cultura” (*Ibid.*, p. 217)

Se a pedagogia da libertação de Cabral repousava, fortemente, na defesa da identidade e da cultura nacional, esta posição não significava desprezar a cultura dos outros, implicando, antes, o seu aproveitamento “em tudo quanto é bom para nós, tudo quanto possa ser adaptado às nossas condições de vida”, pois que “a nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência, deve ser científica” (Cabral, 1974b, pp. 198-199).

Assim, Cabral combatia tanto a aceitação acrítica como a negação absoluta de tudo quanto é do estrangeiro, insistindo que “devemos saber, diante das coisas do estrangeiro aceitar aquilo que é aceitável e recusar o que não presta”, o que exige a capacidade “assimilação crítica” (*Ibid.* p. 217).

A visão de Amílcar Cabral sobre a cultura tende, pois, para a “multiculturalidade” que, na acepção de Paulo Freire (2003, p. 156), “não se constitui na justaposição de culturas”, nem muito menos na sobreposição de uma cultura sobre as outras, mas na “liberdade conquistada” de cada uma delas se mover no respeito pela outra, correndo, livremente, “o risco de ser diferente, sem medo de se ser diferente”

Defensor consequente da cultura e da identidade dos povos guineense e cabo-verdiano, Cabral posicionava-se, entretanto, contra qualquer tipo de oportunismo, referindo-se, nomeadamente, aos “camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já”, ou então “em fula, em mandinga, em balanta” (Cabral, 1974b, p. 213).

Apologista do ensino em crioulo, mas só depois de o mesmo ser bem estudado, Cabral sustenta que, antes disso, “a nossa língua para escrever é o português” (1974a, p. 213). Apelando ao sentido de realismo, e sem proibir que ninguém escreva em crioulo, sustenta que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram” (p. 214) e que, “se queremos levar para a frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português” (*Ibid.*, pp. 215-216), “até um dia em que, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo” (*Ibid.*, p. 216).

Cerca de quatro décadas depois, constata-se que as palavras de Cabral não deixaram de ser boas conselheiras, designadamente para os governantes cabo-verdianos, que vêm procurando criar as condições necessárias à utilização do crioulo cabo-verdiano como língua oficial e de ensino, sem prejuízo do estatuto da língua portuguesa, cujo ensino deve ser, entretanto, aprimorado mediante a utilização de uma metodologia mais

apropriada, em coerência, aliás, com as opções consagradas na artº 9º da Constituição da República:

- “1. É língua oficial o Português.
2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las”.

7. A capacidade comunicativa como grande esteio da pedagogia cabralista

Qualquer estudioso da obra escrita de Cabral - não tão extensa como poderia ter sido caso a sua vida não tivesse sido ceifada, tão prematuramente, a 20 de Janeiro de 1973 - fica surpreendido com a sua extraordinária capacidade de explicar questões de grande complexidade teórica através de uma linguagem simples e acessível aos combatentes, na sua maioria com baixo nível de instrução, o que faz dele um pedagogo nato.

Paulo Freire alude a esta capacidade comunicativa, própria de educadores de grande estirpe, com estas palavras:

“Uma coisa que eu aprendi muito com Cabral, foi como um educador progressista precisa fazer-se simples, sem, porém, jamais virar simplista. Isso me parece fantástico. Pegue os textos de Cabral, e eles são realmente simples, mas não simplistas. Para mim o simplismo, é uma expressão fantástica, contundente do elitismo, é pior até do que o populismo, mas coincide muito com certas vocações populistas. Quer dizer, no fundo o simplismo é autoritário.

O simplista é aquele que diz: como vou falar a essa gente que não é capaz de me entender. Então ele fala meias verdades, quartos de verdade, não são nem meias verdade, são pitadas de verdades. Uma coisa que eu aprendi muito com Cabral, foi como um educador progressista precisa fazer-se simples, sem, porém, jamais virar simplista. Isso me parece fantástico. Pegue os textos de Cabral, e eles são realmente simples, mas não simplistas. Para mim o simplismo, é uma expressão fantástica, contundente do elitismo, é pior até do que o populismo, mas coincide muito com certas vocações populistas. Quer dizer, no fundo o simplismo é autoritário.

O simplista é aquele que diz: como vou falar a essa gente que não é capaz de me entender. Então ele fala meias verdades, quartos de verdade, não são nem meias verdade, são pitadas de verdades. Em Cabral a gente vê o contrário disso, o que Cabral faz é buscar, com simplicidade, falar do concreto seriamente” (Freire, *Ibid.*, p. 15).

À laia de conclusão,

O principal arquitecto da Independência da Guiné e Cabo Verde atribuía grande relevância à arma do conhecimento para a compreensão e a transformação da realidade política, social e cultural dos dois povos, no quadro de uma luta de libertação que, iniciada em 1956, não culminaria com a mera proclamação formal da Independência, mas deveria prosseguir com vista à plena emancipação do homem, com a remoção de todos os obstáculos ao seu livre desabrochar e desenvolvimento.

Consequentemente, Cabral não só empreendeu uma importante acção educativa e formativa, como se baseou nas armas da teoria, da educação e da cultura para potenciar o

sucesso da gesta libertadora e criar uma vida nova na sociedade que ia sendo libertada do jugo colonial.

Não satisfeito com a mera garantia do acesso à educação, Cabral almejava e, de modo coerente, defendia a melhoria do trabalho nas escolas, ciente de que a tarefa da educação não é responsabilidade exclusiva destas. Outrossim, defendia um paradigma educacional impregnado de profundo humanismo, assente nos valores da cultura nacional, mas aberto à cultura universal e ao conhecimento científico.

Não sendo Cabral um especialista das Ciências da Educação, suas contribuições em matéria da educação devem ser analisadas tendo em conta o contexto da sua época e os condicionalismos próprios de uma luta de libertação. Todavia, as opções por ele defendidas no campo educativo continuam, de um modo geral, de manifesta pertinência, mormente quando se constata que, na falta de dominação colonialista clássica, os povos fazem face a novas e subtis formas ou tentativas de subjugação e domínio, através da educação.

Hoje, como no passado, a educação não é “um empreendimento neutro” (Apple, 1999, p. 21), nem a escola é um “espelho passivo” (Ibid., p. 80). A educação continua, assim, a ser terreno de controvérsias e lutas, envolvendo, de um lado, os que dela procuram servir-se para a consecução de propósitos de dominação e, de outro lado, os que a encaram na perspectiva da emancipação e da promoção integral do homem. Estes últimos encontram nas ideias de Amílcar Cabral, como nas de Paulo Freire, entre outros, fonte de inspiração e encorajamento.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. (1984). A dimensão Cultural na Estratégia da libertação Nacional: Identidade, poder Cultural e democracia. In *Continuar Cabral. Simpósio Internacional Amílcar Cabral – Cabo Verde*, 17 a 20 de Janeiro de 1983. Praia: GRAFEDITO, pp. 271-292.
- APPLE, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- CABRAL, A (1999) *Nacionalismo e Cultura*: Galiza: Edicións Laiovento.
- CABRAL, A. (1979). *Análise de alguns tipos de resistência*. Bolama: Imprensa Nacional.
- CABRAL, A. (1978). *Unidade e Luta. A arma da teoria*, Lisboa: Seara Nova.
- CABRAL, A. (1974a). *Guiné-Bissau. Nação africana forjada na luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- CABRAL, A. (1974b). *P.A.I.G.C. Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- CABRAL, A. (1972). O papel da cultura na luta pela independência. In *Textos Políticos de Amílcar Cabral*. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, pp. 46-52.
- CABRAL, A. (1969). Decididos a resistir (Extracto de entrevista concedida à revista “Tricontinental, nº 1, 1969” In *Textos Políticos de Amílcar Cabral*. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, p. 31.
- CABRAL, A. (1956). Recenseamento Agrícola da Guiné. Estimativa em 1953. In *Boletim cultural da Guiné portuguesa - Vol. XI, nº 43 (1956)*, pp.7-243.
- CABRAL, L. (1984). *Crónica da Libertação*. Lisboa: Edições “O Jornal”.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogia da esperança. Um encontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 10ª edição.

- FREIRE, P. (2008). *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução*. Brasília: Universidade de Brasília (Organizado por Laura Maria Coutinho e outros, com base numa Palestra gravada de Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, em 8 de Novembro de 1985).
- SITOE, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? In *COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL E GESTÃO*, 2006, VOL. 12, N.º 2, pp. 283-290.
- KALLEN, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. In *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, pp. 16-22.
- NAÇÕES UNIDAS: Declaração do Milénio. Nova Iorque - Resolução A/RES/55/2, de 8 de Setembro de 2000 Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_milenio_nacoes_unidas.pdf.
- PACHECO, J.A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora
- PEREIRA, A. (2002). *Uma luta, um partido, dois países*. Lisboa: Editorial Notícias.
- RIBEIRO, V.M (2007). Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dezembro/97, pp. 144-158.

Referência legislativa

- CONSTITUIÇÃO DE CABO VERDE de 1992 – Lei de revisão constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de Maio. Praia: Boletim Oficial I Série, nº 17.