

Amílcar Cabral: educação, práxis e teoria revolucionária da libertação

LEONEL VICENTE MENDES*

Resumo: O presente trabalho analisa a contribuição e práxis pedagógica revolucionária de Amílcar Cabral no que concerne ao campo da educação. As ideias, ideologia política e ações culturais deste intelectual revolucionário contribuíram para libertar os povos guineenses e cabo-verdianos da opressão colonial. Amílcar Cabral foi um dos mais importantes políticos e intelectuais africanos da história do século XX e suas contribuições teóricas internacionais e africanas inspiraram uma geração de políticos intelectuais africanos (e não africanos) na luta anticolonial. As dinâmicas do pensamento educacional adotado pelo Amílcar Cabral têm sido fundamentais para mobilização e a organização, em especial na ideologização das massas camponesas que se traduz numa inspiração total dedicada à luta de libertação dos territórios da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Palavras-chave: Amílcar Cabral; Educação, Práxis Revolucionária; Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Amílcar Cabral: education, praxis and revolutionary theory of liberation

Abstract: The present work analyzes the contribution and revolutionary pedagogical praxis of Amílcar Cabral regarding the field of education. The ideas, political ideology and cultural actions of this revolutionary intellectual contributed to freeing the Guinean and Cape Verdean peoples from colonial oppression. Amílcar Cabral was one of the most important African politicians and intellectuals in 20th century history, and his international and African theoretical contributions inspired a generation of African (and non-African) intellectual politicians in the anti-colonial struggle. The dynamics of educational thinking adopted by Amílcar Cabral have been fundamental for mobilization and organization, especially in the ideologization of the peasant masses, which translates into a total inspiration dedicated to the struggle for the liberation of the territories of Guinea-Bissau and Cape Verde.

Key words: Amílcar Cabral; Education, Revolutionary Praxis; Guinea-Bissau and Cape Verde.



* **LEONEL VICENTE MENDES** é mestrando em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); especializando em Literatura Africana e pesquisador bolsista do CNPq.

Introdução

Este trabalho não trata da trajetória política do engenheiro agrônomo Amílcar Cabral pois propõe simplesmente analisar sua práxis pedagógica revolucionária no que concerne ao campo da educação, destacando o seu papel e o engajamento político e educacional que teriam contribuído na formação dos povos guineenses e cabo verdianos voltada ao combate contra o colonialismo português e também no fortalecimento identitário e cultural destes povos unidos na diversidade pelo mesmo objetivo: a luta e a conquista da independência unilateral do domínio colonial.

Amílcar Cabral foi um dos principais líderes africanos contestadores do colonialismo e do imperialismo ocidental. Seus escritos e reflexões sobre o imperialismo e a colonização portuguesa no continente africano, em específico na Guiné-Bissau e Cabo Verde, teriam influenciado nas escolhas e práticas de numerosos intelectuais e políticos africanos no processo de luta de libertação nacional dos seus respectivos países.

Cabral nasceu em 12 de setembro de 1924, em Bafatá Guiné “Portuguesa” (Freguesia da Graça), atual Guiné-Bissau, filho dos imigrantes cabo-verdianos Juvenal António Lopes da Costa Cabral e Iva Pinhel Évora. Amílcar Cabral regressou a Cabo Verde após ter concluído a escola primária, frequentou e concluiu os estudos locais em São Vicente, onde existia o único liceu do arquipélago. Em 1945, Cabral obteve uma bolsa de estudo para Lisboa, em virtude do seu brilhante percurso como estudante. Lá se formou em agronomia pelo Instituto Superior de Agronomia. Durante a sua estadia na Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, Amílcar conheceu numerosos

estudantes universitários oriundos das colônias, entre os quais os angolanos Agostinho Neto e Mario Pinto de Andrade, o são-tomense Francisco José Tenreiro, o moçambicano Eduardo Mondlane dos Santos (CASTANHEIRA, 1995, p. 26).

Percebe-se que a construção do pensamento intelectual de Amílcar Cabral ao longo da sua trajetória foi marcada pelas ambivalências e paradoxos: a base da sua formação escolar foi ocidental, pois estudou nas escolas coloniais primárias e depois se formou como engenheiro agrônomo no ensino superior em Lisboa cuja base curricular e as práticas educacionais reforçavam as ideologias, valores, costumes e civilizações do “modo de ser português”. Foi durante o percurso acadêmico enquanto jovem colonizado que vivia da opressão e abusos do poder colonial que, segundo Borges (2008), Cabral teria construído a sua rede de amizades na universidade, na Casa dos Estudantes do Império, no Centro de Estudos Africanos e o contacto com grupos políticos e culturais (nacionais e internacionais). Portanto, esses elementos paradoxais nos ajudam a compreender a circunstância e o universo político-acadêmico com os quais o líder da revolução guineense e caboverdiano teria construído o seu intelecto nos territórios colonizados, com a consciência crítica sobre ações e atuações imperialista na África.

Amílcar Cabral usou a sua inteligência e ressignificou os conhecimentos e saberes adquiridos nas escolas coloniais ao serviço do povo colonizado. Com isso buscava construir os mecanismos e estratégias que iriam lhe possibilitar liderar incansavelmente a luta contra a opressão, a situação de miséria e os abusos que a população africana vivia nas colônias portuguesas. E também

lutar contra os interesses que se escondiam atrás da política da ideologia colonial que estava sendo implementada nos territórios africanos, em particular no campo educacional, através da educação colonial portuguesa.

Para discorrer sobre o perfil deste importante revolucionário o presente trabalho está dividido, além dessa introdução, em três seções e as considerações finais. Na primeira seção, apresentam-se as críticas feitas por Amílcar Cabral contra a educação colonial. Nesta parte ressalta-se que as escolas coloniais constituíram umas das principais instituições propagadoras da política da assimilação que tinha entre outros objetivos converter gradualmente os cidadãos africanos em “europeus” através da política de alienação cultural que se desenvolvia nas escolas onde treinavam uma parcela da população africana para servir-se de colaboradores diretos do sistema colonial. Cabral fez críticas ao sistema do ensino colonial e entendia bem que as práticas educacionais que haviam sido adotadas nas escolas coloniais poderiam contribuir diretamente na consolidação das relações sociais fundadas na base da assimetria que poderia reforçar a manutenção da estratificação social, transformando os ditos civilizados numa falsa posição de privilégio, com a mínima possibilidade de reconhecer suas identidades culturais como homens e mulheres africanos.

A segunda seção aborda o papel da educação na formação do “homem novo”, como nos lembra Mendes (2021). Sob a orientação de Amílcar Cabral

foram construídas as escolas nas regiões libertadas¹ para escolarizar a população de acordo com a ideologia do Partido Africano Para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Era um modelo educacional revolucionário e libertador que não se limitava às tarefas das instruções básicas como saber ler, escrever e aprender aritmética. Mas, também, ajudava aos estudantes a desenvolverem sua consciência crítica contra os abusos cometidos pelo poder colonial e ao mesmo tempo incentivava sua participação ativa e responsável no trabalho da reconstrução nacional pós independência.

A última seção discute questões que Amílcar Cabral chama de reafricanização da mentalidade que são os caminhos antecedentes que levariam os povos colonizados à retomada das culturas, da civilização e de outras práticas sociais, sem, necessariamente, descartar aspectos positivos da cultura do colonizador. A reafricanização da mentalidade seria a última etapa do processo da descolonização que se configura na retomada da consciência ideológica do colonizado sem qualquer espécie de subordinação da cultura estrangeira.

Em termos metodológicos o trabalho trata da práxis pedagógica revolucionária de Amílcar Cabral no campo da educação. No entanto, foi necessário recorrer à interdisciplinaridade, possibilitando um diálogo horizontal entre o campo da educação e outras áreas do conhecimento. Aliás, é interessante dizer que a pesquisa contempla a abordagem

¹ Zonas libertadas ou regiões libertadas se configuravam como um Estado Bissau-guineense, dentro do Estado colonial, promovendo políticas públicas de inclusão que contemplassem as populações e os membros do partido, através de construção de escolas para

formação de quadros políticos, postos médicos, etc.; constituíam instituições incipientes, criadas nessas zonas libertadas, que serviriam de base a um futuro Estado independente. (CANDE MONTEIRO, 2013 p. 173- 174).

qualitativa devido a sua capacidade de usar diversas referências epistemológicas.

Amílcar Cabral e as críticas ao sistema do ensino colonial

A presença colonial nos territórios africanos especificamente em Guiné (apesar de ser muito fraca e esporádica) teve o seu início, segundo fontes históricas, pouco depois da “descoberta” dessa terra, pelo navegador português Nuno Tristão, em 1446. No entanto, o funcionamento das instituições escolares durante a administração colonial portuguesa teve um impacto profundo na vida daquele povo, sobretudo, em virtude da sua utilização como mecanismo da alienação cultural e ideológico.

Segundo Mendy (1993), fica claro que, levar a “civilização” e a “salvação” aos “primitivos” e gentios foi uma das justificativas usadas pelos colonizadores portugueses no ato da sua presença. Portanto, Mendes (2021), acrescenta que as instituições religiosas e educativas, especificamente as escolas, desempenhariam uma função social, ideológica e política de criar uma sociedade idealizada, conforme a concepção do colonizar, onde seria possível controlar as mentes da população local, isto facilitaria a dominação.

Então, o ensino era controlado e planejado para não proporcionar uma formação plena que possibilitaria a criação de uma inteligência africana, como mostra claramente a observação do patriarca de Lisboa, o Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira (1929-1972):

Necessitamos de escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da dignidade do homem e da glória da nação que o protege [...]. Queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar,

mas não para torná-los doutores (CEREJEIRA *apud* MENDY, 1993, p. 6).

O Cardeal deixa bem claro que a pretensão do Estado português de levar a educação moderna institucionalizada para África era simplesmente para treinar uma parcela do campesinato indígena para desempenhar serviços de auxiliares na administração colonial, onde estes africanos “assimilados” de valores da cultura portuguesa ajudariam a assegurar o sistema colonial.

Segundo Cabrita, (1999), José Moreira da Silva Cunha, ministro do Ultramar entre 1965-1973, defendia que esta política passava pela “formação de cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los numa realidade constante a fim de assegurar a continuidade da Nação”.

Norton de Matos, alto-comissário em Angola, citado por Almeida, (1981, p.34), defendia a “educação para o trabalho” treinamento da mão-de-obra que serviria ao colonizador, e chamava a atenção para os “riscos” advindos de uma educação de tipo metropolitano para os “indígenas”.

De acordo com Mendes (2021, p. 25),

Na Guiné, assim como em Angola e Moçambique (exceção de Cabo Verde), havia segregação e discriminação em termos de acessos às modalidades dos sistemas escolares, por exemplo, os ditos civilizados (os filhos dos altos funcionários das colônias, filhos dos assimilados caboverdianos e guineenses que serviam aos colonizadores) frequentavam o ensino primário e secundário, que era controlado pelo Estado português, localizado nos centros urbanos, dotado de materiais didáticos necessários exportados diretamente de Portugal, seguia

rigidamente aos currículos do ensino primário e secundário metropolitano de forma igual.

Havia várias leis discriminatórias que regulamentavam a vida das populações das colônias. O “Diploma dos Cidadãos” de 1946, considerava apenas os ditos civilizados cidadãos portugueses. Havia também Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique que na edição de 1954, definia os critérios específicos que davam os direitos de um cidadão indígena adquirir a condição de “assimilado”. Entre os critérios que o africano deveria preencher para ser considerado “assimilado” constavam: a) ter mais de 18 anos; b) falar corretamente a língua portuguesa etc.,

Segundo Mendes (2021), o conteúdo do ensino colonial, sobretudo o ensino primário e secundário referenciava apenas a realidade da metrópole como se a África não tivesse História antes da invasão dos colonizadores europeus. Conforme evidencia o relato de um ex-estudante da escola colonial daquele período, revelado no estudo de Cá (2009, p. 49-50):

O conteúdo ensinado na época era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era português então você estudava lá, História de Portugal: Dom Afonso Henrique, aos rios de Portugal até agora eu decoro assim de algumas coisas impressionantes. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos montes de Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, montanha Valença e deságua no mar junto Caminha. As Províncias de Portugal: Minho Trás-os-montes, Alto D’ouro, D’ouro litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira Litorais, Tejo, Algarve. Os Poemas de Camões: orgulho-me de ser português tenho a honra de

pertencer essa exitosa pátria que dominou os condáculos, transformando-as numa terra imensa, espalhado pelo mundo inteiro, talhado a golpe de lança, com os olhos fixo na cruz cresceu e fez-se gigante, grande entre, etc. Então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo.

De acordo com Jaló (2020), mesmo após a queda do Estatuto dos Indígenas, para além de o ensino continuar seletivo e o seu acesso, deste modo, limitado à maioria das populações nativas, nos manuais escolares continuavam ainda representados os ideais coloniais nos seus principais aspectos, nomeadamente na exaltação da nacionalidade e de heróis portugueses, no engrandecimento da missão civilizadora e evangelizadora de Portugal colonial e na legitimação da ocupação dos territórios sob administração portuguesa na África e na Ásia. Neste último caso, Jaló cita um texto de duas páginas intitulado “A Unidade Portuguesa no Mundo de Hoje”, e o manual de 4ª Classe (Ministério do Ultramar, 1972), que logo no primeiro parágrafo, Portugal é apresentado como “uma nação pluricontinental e plurirracial que se estende do Minho a Timor”. Para o mesmo autor, a ideologia impregnada nestes textos evidencia bem clara, a intenção de levar o educando a aceitar e a admirar o conceito de Portugal imperial e alegadamente tolerante para com a diversidade racial dos territórios sob a sua dominação.

Perante esta situação em relação à ideologia educacional que estava sendo transmitido nas escolas coloniais, Amílcar Cabral tinha conhecimento dos impactos, consequências e danos que isso causaria na vida do estudante negro-africano, pela sua própria experiência de ter estudado o ensino primário colonial em Cabo Verde e, posteriormente a

formação superior em Lisboa. Portanto, segundo Borges, (2008, p. 25) estas foram as críticas de Cabral em relação ao a educação colonial:

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 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.

Amílcar Cabral também tinha preocupação sobre a formação da pequena classe dos assimilados através da ideologia educacional colonial no qual defenderia os interesses dos colonizadores. Eram as camadas que Cabral chamaria de *pequena burguesia de autóctones alienados*. Segundo Mendes (2019), este grupo constituía um número muito reduzido de trabalhadores dos centros urbanos que conviviam em “harmonia” com os portugueses e estavam sendo transformados nos figurinos europeus, seguindo o modelo idealizado pelo colonizador. Estes figurinos alienados ou “assimilados” política e ideologicamente identificados com o colonizador europeu contribuiriam para a destruição e aniquilação por completo dos valores culturais e civilizacionais da sociedade africana que pertenciam.

No entanto, por demais que a pequena burguesia tinha aproximação em termos de convivência e gozasse de uma pequena vantagem de “aceitabilidade” no seio dos portugueses, essa camada não tinha condições econômicas para

assegurar o poder, além disso, estava inserida num complexo de limitações de natureza ideológica que o caracterizava.

(...) por maior que seja o grau de consciência revolucionário do setor da pequena burguesia chamada para desempenhar essa função histórica, ela não pode libertar-se desta realidade objetiva: a pequena burguesia, como classe de serviços, quer dizer, não diretamente incluída no processo da produção, não dispõe de bases econômicas que lhe garantam a tomada do poder. Com efeito, a história demonstra que, qualquer que seja o papel (muitas vezes de importância) desempenhado por indivíduos originários da pequena burguesia no processo duma revolução, essa classe nunca esteve na posse do poder político. E não poderia estar, porque o poder político (o Estado) se alicerça na capacidade econômica da classe dirigente e, nas condições da sociedade colonial e neocolonial, essa capacidade está detida nas mãos de suas entidades: o capitalismo imperialista e as classes trabalhadores nativas (CABRAL, 1980, p. 40).

Perante esta situação do universo antagônico vivida pela pequena burguesia na perspectiva de Cabral, essa camada só tinha um único caminho: reforçar a sua consciência revolucionária, repudiando as tentações de aburguesamento e as solicitações naturais da sua mentalidade de classe, identificando-se com as classes trabalhadoras, não se opondo ao desenvolvimento normal do processo da revolução. Conforme argumentos de Cabral, isso significa que, para desempenhar cabalmente e responsabilmente o papel que lhe cabe na luta de libertação nacional, a pequena burguesia revolucionária deveria ser capaz de *suicidar-se* como classe, para ressuscitar na condição de trabalhador

revolucionário, inteiramente identificando-se com as aspirações mais profundas do povo a que pertence.

Formação do “homem novo”: experiências das escolas nas regiões libertadas

De acordo com Mendes (2019) o movimento de libertação nacional e da luta anticolonial liderado por Amílcar Cabral deu uma resposta à educação escolar desenvolvida pela política da administração colonial. De tal modo que, no decorrer da luta armada, logo no primeiro congresso do PAIGC realizado em Cassacá, sul de Guiné-Bissau, em 1964, definiu-se, em linhas bem nítidas, as características da educação a ser dirigida para a formação das massas populares, capazes de contribuir na luta em prol da descolonização total do país. A educação era uma garantia do sucesso da própria luta contra o jugo colonial.

Conforme Koudawo (1995), as escolas construídas pelo PAIGC nas regiões libertadas eram concebidas a partir de duas características complementares. A primeira era a defesa de uma escola popular dedicada à democratização do acesso ao saber. A segunda característica traduzia-se no estabelecimento de uma escola revolucionária que deveria consolidar as condições de renovação intelectual de uma elite formada na Escola Piloto. Depois da conquista da independência, a Nova Escola iria tentar conciliar estas duas características.

No processo de luta de libertação nacional levada a cabo pelo PAIGC, Amílcar Cabral considera a educação como o elemento central para a evolução do homem:

É que hoje na encruzilhada da História (...) que o Homem está vivendo, seja em Cabo Verde, seja em qualquer parte do Mundo, a Educação constitui a base fundamental em que deve assentar o

trabalho de emancipação de cada ser humano, da consciencialização do Homem, não em função das necessidades e conveniências individuais, ou de classe, mas sim, relativamente ao meio que vive; às necessidades de coletividade e aos problemas da Humanidade em geral. (...). Hoje a Educação visa o objetivo da realização plena do Homem, sem distinção de raças ou de origens, como ser consciente e inteligente, útil e progressivo, integrado no Mundo e no seu meio (geográfico, económico e social), sem sujeição. Para isso e por isso, o problema da educação não pode ser tratado separadamente do económico-social (CABRAL, 1947, apud BORGES, 2008, p. 148).

Percebe-se a compreensão de Amílcar Cabral sobre educação que vai além da prática de leitura e escrita. Ele compreendia a educação como um elemento central asseguradora da emancipação política, ideológica e social do homem através da consciencialização.

O educador brasileiro Paulo Freire trabalhou na África, nos primeiros anos da independência de países africanos, antigas colônias portuguesas, os quais tentavam implementar o projeto de “reconstrução nacional”. Era num contexto em que se fazia um grande esforço de “reafricanização”, associado à luta pela descolonização da ideologia do opressor na mentalidade do oprimido. Em suas obras, Paulo Freire se referia constantemente aos escritos de Amílcar Cabral, reconhecendo que este intelectual revolucionário africano havia influenciado seu pensamento. Freire percebeu bem qual era a intenção de Amílcar Cabral na condução da desafiante tarefa da escolarização e alfabetização da população camponesa nas escolas das regiões libertadas através da educação emancipadora durante a luta

contra o regime colonial. Inspirado em Cabral, Freire no seu livro **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**, sistematizou o conceito de consciencialização ou conscientização inspirado em Cabral.

A consciencialização, associada ou não ao processo de alfabetização (pouco importa), não pode ser um “bla-bla-bla” alienante, mas sim um esforço crítico de pôr a claro a realidade, o que implica, necessariamente, um compromisso político. Não existe consciencialização se a prática não nos leva à ação consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta pela libertação. Por outro lado, ninguém consciencializa ninguém. O educador e o povo se consciencializam através do movimento dialético entre a reflexão crítica da ação que se segue no processo dessa luta (FREIRE 1978, p. 17).

Segundo Romão & Gadotti (2012), para Paulo Freire, a conscientização – a formação da consciência crítica que se dá na práxis individual e social – é uma condição necessária da revolução, para que os sujeitos assumam a aventura de reinventar a sociedade. Portanto, daí a necessidade e a importância da formação política e ideológica por meio da consciencialização, proporcionando aos educandos uma consciência crítica para assegurar a revolução contra a dominação colonial em todos os sentidos.

A proposta da educação e formação difundida por Cabral, além de ser fortemente marcada por questões ideológicos e políticos, também tinha o objetivo de fazer o homem africano superar algumas crenças tradicionais que conduzem ao medo e fraqueza diante da natureza. Cabral fez críticas contra as práticas da cultura tradicional

especificamente os sistemas de credences, superstições, pois isto mantinha o atraso do homem negro-africano em relação às grandes inovações científicas da humanidade.

(...) nós ainda acreditamos noutras coisas, estamos dominados pela natureza na nossa terra, temos medo profundos, camaradas. Medos tão profundos, tão nossos, dos africanos, ideias tão especiais em relação à realidade do mundo, que, por exemplo, no quadro da traição que aconteceu na República da Guiné, de alguns dirigentes, um dirigente confessou abertamente na rádio que ele, quando começou a trair e as coisas começaram a ficar um bocado difíceis para ele, decidiu ir consultar um mouro. Esta é a conversa de um governador que era uma das maiores esperanças da República da Guiné. Foi consultar o mouro para ajudar a não ser apanhado na traição que estava a fazer. O mouro disse-lhe que era preciso que ele fosse a várias fronteiras da República da Guiné enterrar certas coisas e que, enterrando essas coisas nunca seria apanhado. Ele pagou o mouro um milhão de francos. Claro que era difícil para ele, como governador de uma só região ir enterrar coisas noutras regiões. Então, ele disse aos outros governadores que, para a defesa da revolução, era bom que fosse enterrando coisas em todas as fronteiras. Todos os governadores o fizeram, mas ao fim e ao cabo ele e seus companheiros foram apanhados.

Nós também ainda podemos acreditar que se enterrando coisas no chão podemos fazer aquilo que fizemos, porque não seremos apanhados. Nós ainda temos medo da floresta da nossa terra ainda temos medo do “iran” nós temos medo de “mouro”. Nós ainda acreditamos que um “grigri” que trazemos no braço ou nas costas,

pode evitar que as balas nos entrem no corpo (CABRAL, 1971, p. 7-8).

Deste modo, o processo da formação de um “homem novo” deveria assentar-se em dois aspectos fundamentais; a rejeição completa de todos os aspectos negativos da cultura do colonizador praticados através do processo de assimilação e desenraizamento intelectual. Por outro lado, a necessidade de superação e eliminação de todos os aspectos negativos da cultura africana que prejudicavam a luta, claro respeitando elementos positivos e boas práticas tanto da cultura estrangeira, assim como nacional, para o futuro do país, para o povo avançar combatendo o medo da natureza. Ou seja, em outras palavras conforme (CABRAL, 1977 apud BORGES 2008, p. 149).

combater o medo e a ignorância, para eliminar a pouco e pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar sem violências desnecessárias, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições. Convencer a pouco e pouco, em particular os militantes do Partido, que nós acabaremos por vencer o medo da natureza.

O processo da formação do “homem novo” deveria ser uma atividade constante e dinâmica, criando um novo espírito, nova ideia e nova forma de enxergar a realidade. Desta forma, Cabral defendia que conhecimento adquirido deveria ser colocado a serviço da formação deste “homem novo”. “Os que sabem ler, devem ensinar os que não sabem”. Palavras proferidas por Cabral, que enfatizava o esforço do movimento de libertação na matéria da educação. O objetivo era, portanto, a propagação e a democratização do acesso à educação para toda a população das regiões

libertadas formando um novo pensamento. Ou seja, um “homem novo”, culto, livre das garras do colonialismo e formado para assimilar, com espírito crítico, as conquistas da humanidade e a modernidade. Estes jovens deveriam assumir o destino do país no período pós-independência.

Reafricanização da mentalidade

A luta pela independência visava a possibilidade de, autonomamente, os africanos dirigirem os seus próprios destinos. Este era o *slogan* muito difundido pelos líderes políticos africanos, mas vários fatores acabaram influenciando essa liberdade e autonomia na construção do Estado-Nação dos países africanos no período pós-independência. Deste modo, as instituições coloniais foram herdadas pelos líderes africanos e pouco delas teriam sido africanizadas para responder à demanda da população, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, social e educacional a partir de uma perspectiva endógena. Em outras palavras, se analisarmos historicamente a constituição da maioria dos países africanos e de suas configurações sociais é fácil perceber que há uma estrutura organizacional criada sob o colonialismo, portanto a relação entre Estado Nação e desenvolvimento ocorreria pela intermediação da estrutura colonial dentro de um padrão eurocêntrico, e não como um “processo da construção coletiva” partido da própria iniciativa endógena da sociedade africana.

Conforme referido anteriormente o colonizador teria implementado as instituições modernas protetoras da sua ideologia política, apresentando a sua cultura como “superior” e a do colonizado como “inferior”. Em Guiné-Bissau e assim como em outros países do continente africano não foram

subvertidas integralmente as escolas enquanto instituições modernas construídas sob a lógica colonial-eurocêntrica para servirem como instrumentos de descolonização mental a favor do povo. Assim, continuam desempenhando a função ideológica, política e cultural de controlar a mentalidade do povo sem necessariamente a presença física do colonizador. O intelectual afro-norte-americano Carter Godwin Woodson, na sua obra clássica intitulada “A deseducação do Negro”, nos diz:

Os oponentes da liberdade e da justiça social decidiram elaborar um programa que escraviza a mente do negro, já que a liberdade do corpo deveria ser concebida. Se você controla o pensamento de um homem, você não precisa se preocupar com suas ações. Você não precisa dizer a ele para não ficar aqui ou ir além, ele encontrará seu “lugar apropriado” e permanecerá nele. Você não precisa mandá-lo para a porta dos fundos, ele irá sem ser mandado. De fato, se não houver uma porta dos fundos, ele fará uma para seu benefício próprio. Sua educação faz com que isso seja necessário (WOODSON, 2018, S/N).

Amílcar Cabral demonstra com clareza que o domínio colonial, para tentar perpetuar a exploração, precisava reprimir as manifestações autóctones da vida cultural do povo colonizado. E como a dominação cultural do colonizador desenvolve a alienação cultural da população, por meio da aculturação aos valores do colonizador, então a educação e cultura assumem a função opressora e funcionam como um dos principais instrumentos da dominação. Neste sentido, o triunfo da luta exigia uma forte ligação entre a educação e cultura. Amílcar Cabral em um dos seus discursos afirmou o

seguinte: “a luta de libertação não é apenas um fato cultural, mas também é um fator de cultura”. No entanto, só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta anticolonial.

O valor da cultura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no fato de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. Fruto da história de um povo, a cultura determina simultaneamente a história pela influência positiva ou negativa que exerce sobre a evolução das relações entre o homem e o seu meio e entre os homens ou grupos humanos no seio de uma sociedade, assim como entre sociedades diferentes. A ignorância desse fato poderia explicar tanto o fracasso de diversas tentativas de domínio estrangeiro como o de alguns movimentos de libertação nacional (CABRAL, 1971, p. 359).

A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ela continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. Conforme Cabral (1970, p.363).

A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve a alienação cultural de parte da população quer, por meio da pretensão assimilação dos indígenas, quer pela criação de um abismo social entre as elites e as massas populares. Como resultado desse processo de divisão ou de aprofundamento das divisões no seio da sociedade, sucede que parte considerável da população, especialmente a “pequena burguesia” urbana ou campesina, assimila a mentalidade do

colonizador e considera-se como culturalmente superior ao a que povo pertence e cujo valores culturais ignora ou despreza. Esta situação, característica da maioria dos intelectuais colonizados, vai cristalizando à medida que aumentam os privilégios sociais do grupo assimilado ou alienado, tendo implicações diretas no comportamento dos indivíduos desse grupo perante o movimento da libertação.

No entanto, continua o autor, tornava-se:

[...] indispensável uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – para a sua verdadeira integração no movimento de libertação. Essa reconversão – reafricanização, no nosso caso – pode verificar-se antes da luta, mas só se completa no decurso desta, no contato quotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige (CABRAL, 1970, p. 363).

Daí surge a necessidade constante de o movimento de libertação basear sua ação no conhecimento profundo da cultura do povo colonizado assumindo a sua própria identidade. Nesses termos, Cabral propõe a “reafricanização da mentalidade” e Aristides Maria Pereira denominou o mesmo processo de “descolonização das mentes” que seria uma tarefa fundamental para superação da ideologia colonial. Em outras palavras, significa que os homens e as mulheres que querem participar na construção de uma sociedade revolucionária deveriam, através da educação, formular uma nova mentalidade livre de todos os vestígios do colonialismo. Esta superação estaria ligada à libertação nacional do povo, à reconquista da personalidade histórica desse povo, o seu regresso à história, pela total destituição da dominação imperialista que o povo esteve sujeito.

Outro aspecto importante destacado por Cabral na luta pela libertação era a luta contra o neocolonialismo que é uma forma de dominação indireta por meio de poder político integrado na sua maioria ou totalidade por agentes nativos. Conforme Cabral (1966), o neocolonialismo queria que a maioria da população colonizada fosse autóctone, quer ela seja originariamente exótica. Para ele, a ação imperialista orienta-se no sentido da criação de uma burguesia ou pseudo-burguesia local, acorrentado à classe dirigente do país dominador.

A dominação imperialista ocorreu por meio do uso permanente da violência física e psicológica contra as forças nacionalistas, portanto a luta da libertação nacional foi uma revolução nacionalista. Cabral nos lembra que ela não acaba no momento em que se içe a bandeira e se toca o hino nacional. Neste sentido, a conquista da independência é um ato político que precisa ser acompanhado com uma larga mobilização e de organização das forças nacionalistas em torno de um projeto político educacional endógeno bem estruturado que reforça o grau da consciência revolucionário (político, cultural, ideológico e epistemológico) daqueles que dirigem o país. A “reafricanização da mentalidade”, na perspectiva de Cabral seria uma garantia e consolidação da vitória final da causa da independência nacional.

A colonização visava a “desafricanizar” e “desenraizar” por meio da educação colonial onde as escolas desempenhariam uma função social, ideológica e política de criar intelectuais burgueses traidores das suas classes e não comprometidos com a libertação nacional. Não é por acaso que Cabral usa a expressão metafórica de “suicidas de classe”. Segundo Romão & Gadotti (2012, p. 101),

A expressão “suicídio de classe” é uma poderosa metáfora que significa que os homens e as mulheres que querem participar na construção de uma sociedade revolucionária – que, apesar de serem provenientes das classes dominantes, se engajam na luta pela libertação dos oprimidos – devem matar em si seus desejos de serem exploradores. Na verdade, foi isso que o próprio Amílcar fez como pequeno burguês, renascendo como trabalhador revolucionário, re-africanizando-se.

Reafricanizar a mentalidade seria a única maneira que a pequena burguesia africana – submetida ao esforço de “assimilação” pela cultura e pelo poder das classes dominantes metropolitanas – teria para contribuir, de forma efetiva e decisiva, em prol da luta de libertação de seus países. Como foi referido anteriormente, a reafricanização é um processo contínuo caracterizado pela reconquista da autonomia e consciência política e ideológica do povo colonizado assumindo sua identidade cultural. Com a “reafricanização da mentalidade” Cabral nos convida a pensar criticamente sobre o nosso papel e das nossas lideranças políticas na transformação social, sobretudo os assimilados a pequena burguesia ou pseudo-burguesia local aliados do colonialismo, educados nas escolas coloniais, que deveriam inevitavelmente desfazer da sua mentalidade colonial, reafricanizando-se e defendendo os interesses do seu povo.

Considerações finais

Em primeiro lugar cabe deixar bem claro que de maneira nenhuma não quero dar a impressão de que considero ser um especialista no trabalho, no pensamento, na prática de Amílcar Cabral, pois fazer isso seria um ato leviano e imoral do ponto de vista intelectual. Encaro o desafio de debruçar sobre esse tema

justamente para ampliar o campo da investigação sobre a contribuição das dinâmicas do pensamento educacional de Amílcar Cabral no que concerne à luta contra o colonialismo português na Guiné-Bissau e Cabo Verde.

A escola foi um dos mecanismos usados pelos colonialistas que serviu como um meio de promoção e propagação da política da assimilação e alienação cultural treinando uma parcela da população dentro do objetivo do Estado português para colaborar com o sistema colonial ajudando na consolidação do colonialismo português em África. Amílcar Cabral conseguiu subverter o conhecimento adquirido nas escolas coloniais ao seu benefício e do seu povo. O seu pensamento sobre a educação contribuiu para a ideologização do povo da Guiné-Bissau e Cabo Verde na luta contra o domínio imperialista.

Amílcar Cabral era um pedagogo da revolução e sua aposta em educação ajudou a combater o analfabetismo, a ignorância, a miséria e o medo. A educação, baseada nos princípios ideológicos do PAIGC transformou e ampliou a visão da população colonizada através da qual reafirmaram e valorizaram suas identidades étnicas e culturais.

A reafricanização da mentalidade proposta por Cabral seria um processo de tomada da consciência e autonomia do povo colonizado sem necessariamente negar os contributos positivos da cultura do opressor. Enfim, a reafricanização da mentalidade é uma retomada de caminhos ascendentes da nossa própria história e cultura. Perante essa

realidade, a luta de libertação, dizia Cabral, é, acima de tudo, uma luta pela preservação e sobrevivência dos valores culturais, num quadro nacional.

Referências

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: Formas alternativas de educação em país descolonizado**. 1981. (dissertação do mestrado) - Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas instituto de estudos avançados em educação departamento de filosofia da educação.

BORGES, Sónia Vaz. **Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde**. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras (FL) FL – (Dissertações de Mestrado). 2008. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/411/3/17664_Tese.pdf Acesso em: 01/07/2021.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2009.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. Coordenação [de] Carlos Comitini. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

_____, Amílcar. **Fundamentos e objetivos da libertação nacional em relação com a estrutura social**. PAIGC. (Havana Cuba, 13 e 14 de janeiro de 1966).

_____, Amílcar. **Intervenção na reunião do Conselho Superior da Luta**. PAIGC. Agosto, 1971.

_____, Amílcar. **Libertação nacional e cultura**. Conferência pronunciada no primeiro Memorial dedicado ao Dr. Eduardo Mondlane, Universidade de Syracuse, (Estado Unidos da América) – (Programa de Estudos da África de Leste), em 20 de Fevereiro de 1970.

CABRITA, Dalila - **A luta pela independência. A formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC**, Lisboa: Inquérito, 1999.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: Da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal

da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2013.

CASTANHEIRA, José Pedro. **Quem mandou matar Amílcar Cabral?** D'Águas Editores. 1995.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Edições Base. Lisboa, 1978.

FURTADO, Alexandre. **Teoria de Investigação sobre a história do ensino**. In Soronda. Revista de Estudos Guineenses, nº 001, Janeiro de 1986.

JALÓ, Sumaila. **Ideologias Educativas na Guiné(-Bissau) – 1954-1986**. (Dissertação do Mestrado em História Contemporânea). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2020.

KOUDAWO, Fafali. **Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo?** In revista de estudos guineenses (Soronda) Edição. nº 19, 1995. ENEP. Guiné-Bissau.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)Caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV. 2019.

_____, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** [recurso eletrônico] – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MENDY, Peter Karibe. **A herança colonial e Desafios da Integração**. In Soronda. Revista de Estudos Guineenses", nº 016, Julho de 1993.

ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro**. Tradução/ Kwame Asafo N. Atunda. São Paulo: Medu Neter Livros, 1ª edição, 2018.

Documento consultado.

Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, Decreto lei Nº 39: 666, 1995 Agência Geral do Ultramar Lisboa.

Recebido em 2021-08-19
Publicado em 2022-03-01