

2º CICLO DE ESTUDOS EM
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Ideologias Educativas na Guiné(-Bissau) – 1954-1986

Sumaila Jaló

M

2020



Sumaila Jaló

Ideologias Educativas na Guiné(-Bissau) – 1954-1986

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Contemporânea, orientada
pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Sumaila Jaló

Ideologias Educativas na Guiné(-Bissau) – 1954-1986

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História Contemporânea, orientada pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Às minhas heroínas: Binta Soncó, Fatumata Djaló e Nela Soncó, eterna gratidão, por terem estado ao meu lado durante todo este percurso, desde os anos do secundário.

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract.....	11
Índice de Figuras	12
Índice de Quadros	13
Lista de Siglas.....	14
Introdução.....	15
1. Colonização, Educação e Aculturação	20
1.1. Estado Novo e Educação Colonial em África.....	22
2. A Nascimento das Escolas do PAIGC para Libertação	26
2.1. O que pretende o nosso trabalho?	29
3. Educação Colonial Portuguesa na Guiné (1954-1974)	32
3.1. Língua Portuguesa – um instrumento de colonização	36
3.2. Ideologia colonial nos manuais do ensino primário da Guiné.....	40
3.2.1. O hino, a bandeira e os heróis nacionais portugueses	41
3.2.2. Assimilação dos indígenas	45
3.2.3. A religião católica como caminho para a salvação.....	45
4. Educação para a Libertação – a Experiência do PAIGC (1964-1980).....	48
4.2. Escola pela emancipação e integrada na vida da comunidade.....	50
4.2.1. Ideologia educativa do PAIGC e a participação do Paulo Freire na organização do sistema educativo após a independência.....	54
4.3. Língua de ensino para libertação, unidade nacional e justiça social.....	62
4.4. Objectivos de libertação representados nos manuais escolares do PAIGC	68
4.5. Formação Militante e alfabetização de adultos.....	76
5. Golpe de Estado de 1980 e a Viragem Ideológica no PAIGC	82
Considerações finais	92
Fontes	99
Referências bibliográficas	101
Anexos	105
Anexo 1	106
Entrevista com João José Silva Monteiro	106
Anexo 2	123

Entrevista com Maria do Carmo Lopes Machado	123
Anexo 3.....	129
Entrevista com Mutar Cassamá	129
Anexo 4.....	139
Entrevista com Segunda Lopes.....	139

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Agradecimentos

Ao Professor Luís Grosso Correia, pela paciência, bondade e sabedoria com que me acompanhou na realização deste ciclo de formação.

Aos meus pais, pelos sacrifícios consentidos nos insondáveis esforços para a minha educação e formação como homem.

À minha família e aos meus irmãos: Bubacar Djaló (o meu eterno campeão), Mamadi Soncó, Mamadu Iaia Djaló, Mouhamed Mahemoud Djahate (Uié), Bacai Soncó, Benedita Soncó, Fatumata Soncó (Fatusinhu) e Umaro Djaló pelos apoios incondicionais em momentos de real necessidade.

Aos meus manos: Miguel de Barros, pela constante inspiração e desafio ao sentido de rigor; e Abdelaziz Vera Cruz, pelos apoios e incitação ao trilho de saber. À Cadija Mané, mana, não me esqueço do nobre gesto pelo qual participou neste desafio; e à amiga Luísa Acabado, pelos gestos de bondade e energias positivas transmitidas.

Aos meus manos: Lassana Dafé, Duarte Manuel Mbitna e à minha amiga Anizandra Sebastião, por me terem acolhido de braços abertos, mostrando-me os cantos da cidade do Porto, e por me ajudarem a acalmar a nostalgia da casa.

Ao Camões, IP, pela concessão de bolsa de estudos, sem a qual esta aventura teria outros contornos. Profunda gratidão!

Aos amigos e às amigas do CES-UC: Bruno Sena Martins, Inês Nascimento Rodrigues, Miguel Cardina e Sílvia Roque. É com sinceridade que afirmo as inspirações que me transmitiram para este trabalho. Gratidão extensiva a todos os investigadores envolvidos no projecto CROME, particularmente nos eventos de Bissau em 2017 e 2018.

Ao Ser Mais Valia e seus voluntários, em particular à Maria Helena Coelho, pela atenção e carinho demonstrados ao longo desta caminhada.

Aos meus entrevistados e ao Kau Ibrahima Diallo pelas possibilidades de aprendizagem.

Por fim, mas nunca menos importante, ao meu companheiro da vida, Infali Conté, por ser mais amigo do que eu, uma voz que me transmite confiança e energia sempre renovadas.

Resumo

A colonização da Guiné por regimes políticos de Portugal foi acompanhada por um sistema educativo ao serviço dos interesses coloniais defendidos nesse território, como em todas os outros sob domínio do colonialismo português em África. Este sistema educativo procurava reproduzir, através de variados mecanismos, a ideologia colonial baseada na suposta superioridade da raça dos colonos em relação à dos colonizados, que eram supostos a serem “civilizados” e conduzidos aos caminhos de salvação.

No princípio da segunda metade do século XIX, surge o PAIGC que, no seu projecto de libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde, inclui uma prática educativa com objectivo oposto ao do sistema educativo colonial, mas igualmente de promoção da sua visão sobre o mundo e da legitimação da luta pela independência travada pelo partido.

Fundada na pergunta “O que distingue a ideologia educativa colonial da ideologia educativa do PAIGC?” – e através de análise de discursos de alguns actores dos dois projectos políticos, de depoimentos de alguns professores e/ou alunos pelos dois sistemas educativos, de algumas das suas legislações e dos manuais escolares usados nos seus ensinamentos primários – o presente trabalho procura compreender a oposição entre o carácter ideológico do sistema educativo colonial na Guiné, de 1954 a 1974, e o do PAIGC, desde a sua criação em 1964 até 1986.

Palavras-chave: colonialismo português; ideologia educativa; Guiné(-Bissau); Libertação; PAIGC.

Abstract

The colonization of Guinea by Portugal's political regimes was accompanied by an educational system at the service of the colonial interests defended in that territory, as in all others under Portuguese colonialism in Africa. This educational system sought to reproduce, through various mechanisms, the colonial ideology based on the supposed superiority of the colonists' race over that of the colonized, who were supposed to be “civilized” and lead to the paths of salvation.

At the beginning of the second half of the 19th century, the PAIGC emerged which, in its project to liberate the peoples of Guinea and Cape Verde, includes an educational practice with the opposite objective to that of the colonial education system, but also to promote its vision of the world and to legitimate the party's struggle for independence.

Founded on the question “What distinguishes colonial educational ideology from PAIGC's educational ideology?” – and through the analysis of the speeches of some actors of the two political projects, of the testimonies of some teachers and/or students for the two educational systems, of some of their laws and of the school manuals used in their primary education – the present work seeks to understand the opposition between the ideological character of the colonial educational system in Guinea, from 1954 to 1974, and that of the PAIGC, from its creation in 1964 until 1986.

Keywords: Portuguese colonialism; educational ideology; Guinea(-Bissau); independence; PAIGC.

Índice de Figuras

Figura 1 – “Orgulho de Ser Português”	41
Figura 2 – Símbolos nacionais portugueses	42
Figura 3 – “Honório Barreto”	44
Figura 4 – “A Vida de Jejus”	46
Figura 5 – “O Nosso Livro”	69
Figura 6 – Unidade e Luta	71
Figura 7 – “Nô Pintcha”	72
Figura 8 – “Lala Quema”	73
Figura 9 – “Sejamos Limpos, Ordenados e Arrumados”	75
Figura 10 – “O Nosso Livro de Leitura”	85
Figura 11 – “Um Grande Patriota”	86
Figura 12 – “A Mulher na Luta de Libertação Nacional”	87

Índice de Quadros

Quadro 1 – Outras frases com forças ideológicas nos manuais analisados	76
--	----

Lista de Siglas

CONCP	Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas
FARP	Forças Armadas Revolucionárias do Povo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDAC	Instituto de Acção Cultural
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
JAAC	Juventude Africana Amílcar Cabral
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OGE	Orçamento Geral do Estado
PAE	Programa de Ajustamento Estrutural
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEE	Programa de Estabilização Económica
UDEMU	União Democrática das Mulheres
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Introdução

A colonização da África, em geral, e da Guiné, em particular, pelos regimes coloniais portugueses, já mereceram variados estudos tanto no âmbito da historiografia geral da África, como nos âmbitos das histografias nacionais da Guiné-Bissau e Portugal, como demonstrará a bibliografia de que nos servimos para o nosso trabalho. Sendo um tempo histórico que durou praticamente um século – da conferência de Berlim em 1884-1885 à desocupação dos territórios colonizados em África até 1975 – a colonização portuguesa possibilitou aos pesquisadores estudos relacionados com as suas diferentes dimensões e variantes, desde questões económicas subjacentes à empreitada colonial, problemáticas de cultura e civilização, violência gerada durante a sua vigência, mas também estudos de como a escola colonial acompanhou o processo de dominação dos povos africanos no seu próprio território.

Enquadrado no âmbito do Mestrado em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o presente estudo procura compreender o modo como as ideologias colonial e de libertação foram promovidas pelos sistemas educativos praticados pelo colonialismo português e pelo PAIGC na Guiné(-Bissau), na medida em que os dois projectos políticos encontravam na educação um terreno de formação dos cidadãos em conformidade com os ideais defendidos por cada um deles como sendo melhor visão de construção do progresso social e, conseqüentemente, também um terreno de disputas entre a ideologia para a legitimação da colonização e outra, assumida pelo PAIGC, para a libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde da dominação colonial portuguesa.

O presente trabalho tem por recorte temporal o período que vai de 1954, ano da publicação do Decreto-Lei nº 39 666, de 20 de Maio, referente ao Estatuto dos Indígenas das Províncias Ultramarinas da Guiné, Angola e Moçambique, vulgarmente conhecido por Estatuto do Indigenato, até 1986, seis anos depois do golpe militar que derrubou o primeiro governo da Guiné-Bissau e igualmente ano de adopção do Programa de Ajustamento Estrutural, negociado com FMI e Banco Mundial, sendo este um momento importante para o processo de liberalização económica iniciado em 1983, base para a liberalização política que viria a dar-se nos primórdios da década de 90, mas antes, um período de viragem ideológica no PAIGC, que abandonaria gradualmente o viés marxista-leninista seguido desde os primórdios da luta armada pela independência. Portanto, um

período temporal que nos possibilita analisar a problemática da ideologia educativa na Guiné(-Bissau) a partir dos anos cruciais para o regime colonial do Estado Novo em África e o alvorecer de uma prática educativa nas chamadas zonas libertadas pelas forças do PAIGC no interior da Guiné.

Embora o instrumento que justifica o ano inicial da delimitação temporal do nosso trabalho – o Estatuto do Indigenato – tenha sido também aplicado em Angola e Moçambique, dois países africanos igualmente colonizados por Portugal; e ainda que a luta desencadeada pelo PAIGC tenha sido pelas independências da Guiné e Cabo-Verde, o estudo a que nos propusemos centra-se na compreensão das ideologias educativas na Guiné(-Bissau). Primeiro, porque o tempo disponível e âmbito da realização da nossa pesquisa assim nos obrigam a escolher, mas também porque cada uma destas realidades educativas (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Moçambique) apresentam as suas particularidades complexas em relação ao objecto do nosso estudo (ideologias educativas), mesmo que se reconheça existir muita matéria em comum entre as mesmas realidades, não só por terem sido colónias do mesmo explorador, mas por terem existido relações não pouco estreitas entre as lideranças e organizações político-militares que conduziram as lutas pelas independências em cada um desses territórios.

Na historiografia educativa da Guiné-Bissau, duas dissertações de doutoramento merecem aqui uma menção da nossa parte, não por mera razão de serem de autoria de um guineense e de uma cabo-verdiana, mas por serem estudos que mais se aproximam do aspecto analisado do sistema educativo comum aos nossos trabalhos. Tratam-se de *Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau*, tese de Lourenço Ocuni Cá (2005), apresentada à Faculdade da Educação da Universidade Estadual de Campinas, no Brasil; e *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness – The PAIGC education in Guiné-Bissau 1963-1978*, da autoria de Sónia Vaz Borges (2019), tese de doutoramento apresentada à Universidade Humboldt-Berlim em 2016. Estudos de que nos debruçamos com alguma extensão no segundo capítulo da nossa dissertação. Por agora, afirmamos apenas que, tanto estas teses, como outros estudos similares de que nos servimos, não tiram a pertinência ao nosso trabalho, pelo contrário, acreditamos que sejam complementares uns aos outros para o aprofundamento das abordagens sobre a problemática educativa na Guiné-Bissau.

O que distingue a ideologia educativa colonial da ideologia educativa do PAIGC? A partir desta questão, que não é simples como pode parecer à primeira vista, partimos para a

análise das visões sobre o mundo reproduzidas nas duas práticas educativas em comparação. Para esta tarefa, recorreremos a várias fontes que nos possibilitaram elaborar a síntese que aqui apresentamos: algumas legislações produzidas no âmbito da organização dos dois sistemas educativos; alguns manuais escolares usados no ensino primário colonial e nas escolas do PAIGC, mas também um manual de alfabetização de adultos usado na última prática educativa¹; entrevistas com quatro actores educativos que passaram pelos dois sistemas educativos como alunos e/ou como professores; e alguns discursos e reflexões de agentes políticos e educativos com influências directas sobre as realidades educativas que aqui analisamos. Destes discursos e reflexões, contam quatro edições em compilação de textos do Amílcar Cabral, líder independentista da Guiné e Cabo-Verde e primeiro Secretário-geral do PAIGC; uma edição que reúne discursos e entrevistas do General António de Spínola durante o tempo em que exerceu as funções do Governador da colónia da Guiné, já nos finais da colonização; e uma publicação de compilação de cartas-relatórios que o pedagogo e filósofo brasileiro, Paulo Freire, enviava aos responsáveis do então Comissariado da Educação da Guiné-Bissau, com os quais trabalhou nos primeiros anos da independência do país para a concepção da alfabetização de adultos e do sistema educativo nacional em geral. Estas publicações são aqui consideradas de fontes por se tratarem de reflexões sobre o processo em que eles mesmos se envolveram no âmbito da administração política e educativa da Guiné(-Bissau). Os critérios gerais para a selecção das fontes indicadas foram: estarem à disposição para as nossas consultas e, sobretudo, possibilitarem o registo de informações que nos ajudassem a realizar o nosso intento de compreender as ideologias educativas na Guiné(-Bissau).

Neste quadro, são objetivos do nosso trabalho:

- Compreender o modo como as instituições educativas foram usadas para a legitimação dos ideais coloniais do regime do Estado Novo na Guiné em comparação com a prática educativa do PAIGC para a libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde;
- Compreender o carácter ideológico dessas práticas educativas através da análise focada nos períodos colonial, primeiros anos da independência da Guiné-Bissau e após o golpe militar de 1980;

¹ Os manuais a que nos referimos estão disponíveis na Biblioteca Digital Memórias da África e do Oriente, da Universidade de Aveiro.

- E analisar os factores que terão originado a viragem ideológica na concepção educativa do PAIGC a partir do golpe de Estado de 14 de Novembro de 1980.

Elaborada numa metodologia essencialmente qualitativa, baseada em análise documental e de depoimentos dos nossos entrevistados, apesar de termos usado alguns dados estatísticos que nos eram indispensáveis para a consistência de algumas fundamentações traçadas, o nosso estudo apresenta cinco capítulos, para além desta nota introdutória e outra de considerações finais, apresentada na parte final da síntese.

Nos dois primeiros capítulos, apresentam-se enquadramentos sobre como a educação colonial, enquanto parte da sujeição dos povos africanos, tinha por objectivo a aculturação desses povos, através do que a linguagem colonial trata de “assimilação”, incidindo-se sobretudo na administração colonial pelo regime do Estado Novo; e, de seguida, a percepção da génese da escola do PAIGC para a libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde, ainda nos primórdios da luta armada pela independência.

No terceiro capítulo, a nossa abordagem centra-se na compreensão do modo como a ideologia colonial foi promovida pelas instituições educativas da Guiné, através de análise da questão da imposição do portuguesa como língua do ensino, mas também língua de conotação de civilização, e pela análise de dois dos manuais escolares utilizados no ensino primário colonial, nível escolar com maior massificação durante toda a vigência do colonialismo português na Guiné. No quarto capítulo, em paralelismo com a análise feita do carácter ideológico do sistema educativo colonial, procuramos compreender a forma como os ideais independentistas do PAIGC são representados em dois dos manuais usados no seu sistema escolar, nomeadamente no ensino primário e na alfabetização de adultos, bem como as motivações que justificaram a escolha do português como língua para ensino nas escolas do partido que, entre outros objectivos, almejava o resgate e valorização das culturas nacionais durante muito tempo subjugadas pelo colonialismo. Neste capítulo, ainda traçamos um breve olhar sobre a participação de Paulo Freire e da equipa do IDAC por ele liderada na missão de apoio às autoridades nacionais na concepção do novo sistema educativo do país recém-independente. O nosso interesse nesse olhar é sobretudo o de perceber até que ponto a visão pedagógica freiriana se identificava com os ideais políticos e educativos do PAIGC.

No último capítulo, onde analisamos a viragem ideológica que se deu no PAIGC após o golpe militar de 14 de Novembro de 1980, sobretudo a partir da liberalização económica

com assistência do FMI e Banco Mundial, e como essa transição do socialismo para o capitalismo no modelo económico assumido pelas instituições do país era tratada no âmbito educativo, mas também com reflexos noutros valores ideológicos do partido, como o de Unidade Guiné-Cabo-Verde. Aqui, o manual de 4ª classe editado em 1986, com o golpe consolidado, é a principal fonte a que recorreremos para a tarefa de compreensão deste tempo de “mudança” no partido e nas instituições do Estado, com atenção para os seus reflexos no plano da ideologia educativa.

Tendo enfrentado dificuldades decorrentes da dispersão das fontes entre Lisboa e Bissau, onde, infelizmente, não existem grandes possibilidades de aceder à documentação referente ao percurso da prática educativa no país, incluindo as imprescindíveis edições de instituições como INDE e INEP, que outrora produziram excelentes estudos no âmbito do sistema educativo nacional, propomos nas páginas que se seguem o que acreditamos constituir um estudo pertinente para a historiografia nacional, em particular para o âmbito de estudos sobre a prática educativa na Guiné-Bissau.

1. Colonização, Educação e Aculturação

A colonização da África pelas potências europeias efectuou-se com o principal objectivo de pilhar as riquezas do continente através da exploração do trabalho indígena e, desta forma, tirar o máximo proveito económico dessa empresa que se seguiu à Conferência de Berlim de 15 de Novembro de 1884 a 26 de Fevereiro de 1885, determinante para ocupação dos territórios africanos invadidos por regimes coloniais europeus, procurando que se realizasse com o maior entendimento possível pelo menos entre si e em salvaguarda dos seus interesses comuns de expropriar a África dos seus abundantes recursos em nome de uma falsa missão civilizadora das populações nativas.

O argumento de que a colonização se tratava de simples contacto entre os povos europeus e africanos, ou entre o colonizador e o colonizado de qualquer parte do mundo, foi dos mais usados durante muito tempo pelos regimes políticos coloniais e seus agentes para legitimar a violência sobre as populações dos territórios dominados. Para contrariar este argumento, uma das vozes anti-colónias mais conhecidas dos tempos em que muitos países africanos ainda se encontravam sob domínio imperialista, Aimé Césaire (1971: 22), afirma com vincada assertividade que “entre o colonizador e o colonizado apenas há lugar para os trabalhos forçados, para a intimidação, pressão, polícia, imposto, roubo, violação, culturas obrigatórias, desprezo, desconfiança, morte, presunção, carrancas, elites estupificadas e massas aviltadas”.

Para justificar a sua presença administrativa em África, as potências coloniais tinham que arranjar mecanismos de alienação das populações dominadas e como a guerra por si só não conseguiria garantir esse objectivo fundamental para a consolidação das suas instituições no continente, o colonizador tinha que convencer o colonizado que a sua civilização não existia, que era um povo sem história e que vivia num mundo selvagem. Porém, a veracidade dos seus argumentos tinha de ser suportada por constante engrandecimento da civilização ocidental como a única existente sobre a face da terra e que só a partir da sua assumpção pelo colonizado é que este passa, gradualmente, a deixar o seu mundo “animalizado” para se tornar em “assimilado”².

² Sobre a colonização na África e seus contornos em diferentes âmbitos, ver: CÉSAIRE (1971); CABRAL (2008); FANON (1959, 1961); M'BOKOLO (2011), com referências completas na página sobre a bibliografia.

Os mecanismos de colonização diferem de colonizador para colonizador. Não existindo uma forma padronizada e partilhada de dominação entre as potências coloniais. Assim, do colonialismo francês, sabe-se do seu pendor essencialmente “burocrático, centralizado e assimilacionista” (CORREIA & MADEIRA, 2019: 415) na medida em que procurava integrar os povos colonizados no estrito comportamento cultural francês. Diferente do colonialismo inglês, caracterizado como sendo “mais pragmático, descentralizado e liberal” (*idem*). Por outro lado, o colonialismo português é conhecido sobretudo pelo seu paternalismo nacionalista e carácter assimilacionista, assemelhando-se neste aspecto com o modelo francês e transportando para África o modelo de dominação que tinha sido praticado no Brasil (*idem*). No entanto, uma característica é comum aos colonialismos praticados em África: a superiorização das civilizações dos colonizadores em relação às dos colonizados. A este respeito, Elikia M’bokolo (2011: 305) faz alusão a Léon Gambetta e Jules Ferry, líderes da esquerda republicana francesa no final do século XIX, que encontravam “na colonização maneira de cumprir «o dever das raças superiores» para com as «raças inferiores»”.

No caso português, que é o regime colonial sobre o qual se funda o nosso estudo, os seus objectivos eram assim apresentados pelo Decreto-lei nº 22:465, de 11 de Abril de 1933, referente ao Acto Colonial, no seu artigo 2º:

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a sua função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nêles se compreendam, exercendo também a influência que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.

Que a colonização tenha sido uma acção violenta sobre os povos colonizados e sobre as suas culturas, não restam menores dúvidas, sobretudo porque, na posse de documentos de autoria dos serviços da própria administração colonial, como veremos ao longo deste e dos próximos capítulos, através de leitura a algumas leis coloniais, descobrem-se os mais variados mecanismos usados para a sua legitimação, nomeadamente através do ensino formal, como são os exemplos de imposição de língua e cultura do colonizador, tendo secundarizado e, desta forma, desvalorizado as culturas e línguas nativas, através de um sistema onde “a educação para e pelo trabalho era claramente valorizado face a educação escolar” (JERÓNIMO, 2010: 164). Perante estes factos, mesmo a única justificação que poderia beneficiar de algum apoio à acção colonial, a de contacto entre os povos, torna-se infundada, sobretudo quando pensamos, como Césaire (1971), que esse contacto de

certo ponto de reconhecido valor para a vitalidade das civilizações em conexão, foi efectuado sob variadas formas de violência física e psicológica contra os povos dominados, o que podia acontecer (o contacto) de forma totalmente diferente, se tomado no sentido de que as culturas logram de maior dinamismo quando não se fecham sobre si, ou quando se abrem a novas experiências, mas não impostas. E afirma o martinicano: “*a Europa [colonialista] é indefensável!*”³ (CÉSAIRE, 1971: 6).

1.1. Estado Novo e Educação Colonial em África

Uma boa parte do período determinado para o nosso estudo coincide com a vigência do regime salazarista e/ou fascista em Portugal, que na altura ainda detinha a administração dos territórios colonizados em África. Para consolidar o seu comando sobre cada uma das colónias, o colonialismo português não só usou da sua força policial e militar, mas também usou os serviços da educação como meio de dominação dos nativos e, sobretudo, para a sua aculturação e conseqüente desenraizamento em relação às suas culturas seculares.

Para além dos objectivos coloniais determinados pelo Acto Colonial de 1933, o Decreto-Lei n.º 39 666, de 20 Maio de 1954, referente ao Estatuto dos Indígenas das Províncias Ultramarinas da Guiné, Angola e Moçambique, vulgarmente conhecido por Estatuto do Indigenato, estabelecia, no artigo 56º e suas alíneas, os termos para que um “indígena” se tornasse cidadão na sua própria terra e, desta forma, tivesse acesso às escolas frequentadas pelos filhos dos colonos.

Este estatuto discriminatório e baseado em fundamentos sobretudo racistas, não só limitava aos nativos o acesso ao ensino oficial, como os obrigava a um esforço enorme no sentido da sua aculturação, em crescente alienação das culturas indígenas, impondo, entre outros mecanismos, o uso da língua portuguesa nas escolas e nos serviços administrativos do ultramar, uma questão que mais à frente veremos com maior detalhe em relação à colónia da Guiné.

António Nóvoa (2005: 111), um destacado estudioso da questão educativa colonial portuguesa, resume que “até meados da década de 1950, a educação colonial é marcada por lógicas de inculcação ideológica, no contexto do enquadramento legal do “ensino

³ Itálico do original, como sempre acontecerá ao longo do nosso trabalho, mantendo o carácter das fontes e bibliografia.

rudimentar” e de práticas discursivas que celebram a importância do trabalho, da religião e da língua portuguesa da “educação do indígena”. Este sistema “rudimentar” (como era oficialmente chamado pela própria administração colonial) do ensino dos nativos era deixado, até 1961, sob as responsabilidades exclusivas da Igreja Católica que, em 1960, pela voz de um dos seus mais eminentes agentes, Cardeal Cerejeira, referenciado por Basil Davidson no prefácio à obra de Eduardo de Sousa Ferreira (1977: 25), afirmava que o regime precisava “de escolas em África, mas de escolas onde seja indicado aos indígenas o caminho para a dignidade do homem e a glória da Nação que o protege”. Esta afirmação reveladora da pretensão de um Portugal protector e “civilizador” das colónias era logo a seguir desmentida pelo mesmo Cardeal Cerejeira, quando no mesmo discurso diz: “Queremos ensinar os indígenas a escrever, a ler e a contar, mas não pretendemos fazer deles doutores” (*idem*). Aqui, o Cardeal deixa perceber que a verdadeira intenção da escolarização do indígena não era nem para a sua “dignificação”, muito menos para a sua “civilização” à portuguesa, mas para estar em condições de melhor servir os interesses coloniais e, por isso, bastava-lhe saber comunicar com o usurpador na língua deste.

Em Setembro de 1961, através do Decreto-lei n.º 43 893, foi revogado o Estatuto do Indigenato e, em 1964, o Decreto-Lei n.º 45 908, de 10 de Setembro, faz a reforma do ensino primário, estabelecendo normas que já não diferenciavam a população estudantil através da raça ou nascença em todos os territórios sob ordens do salazarismo, sendo ainda o período em que houve maior alargamento da rede escolar nas colónias africanas de Portugal (PAULO, 1999: 324), apesar de serem “ténues sinais de mudança” (NÓVOA, 2005: 111)⁴. Estas reformas estatutárias⁵ no domínio da cidadania e ensino foram sobretudo influenciadas pelas crescentes alterações na questão dos Direitos Humanos na conjuntura política internacional e pelo início da acção armada por parte dos movimentos independentistas que desde os anos da década de 1950 tinham começado as suas actividades políticas de mobilização das massas, sendo 1961 o ano em que MPLA iniciou a luta armada anti-colonialista – abrindo portas para que, por exemplo, em 1963, o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde) recorresse também à acção

⁴ Uma leitura cuidadosa dos quadros estatísticos sobre ensino nas colónias portuguesas de África após a abolição do Estatuto do Indigenato em 1961 e início das lutas armadas no mesmo período, apresentados na obra de Eduardo Sousa Ferreira (1977), ajuda a verificar o melhoramento na oferta escolar no ensino primário, sobretudo, que era o ciclo em que o sistema educativo colonial escolarizou mais número de pessoas.

⁵ Sobre as reformas na legislação ultramarina ocorridas neste período, veja-se Jerónimo & Monteiro (2018), que analisam o contexto e factores determinantes para a revogação do Estatuto do Indigenato.

militar para expulsão do colonizador nos territórios da Guiné e Cabo-Verde – e o ano em que, entre 18 e 20 de Abril, em Casablanca, Marrocos, reuniu pela primeira vez a CONCP (Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas), num encontro que jogou papel importante para internacionalização das lutas pelas independências desencadeadas pelos movimentos independentistas (MARTINS: 2018). Sobre a conjuntura internacional desfavorável às pretensões coloniais portuguesas nos anos que antecederam a revogação do Estatuto do Indigenato, Aniceto Afonso e Carlos de Matos Gomes (2000: 45) explicam que:

A mudança essencial acabou por acontecer em 1960, quando o número de países afro-asiáticos e comunistas ultrapassou as presenças dos países ocidentais e seus aliados [na ONU]. A ONU converteu-se então no porta-voz das exigências dos países do terceiro mundo e em calvário para a política portuguesa, especialmente para a sua componente colonial.

Apesar da revogação da Lei do Indigenato e das reformas no ensino verificadas nos anos sessenta, tendo sido uniformizado o sistema educativo colonial português, a prática educativa nas colónias continuava a basear-se na aculturação dos indígenas e em coerência com os objectivos coloniais exploratórios do regime, facto que era possível antever através do próprio decreto revogador do Estatuto do Indigenato que, ao longo do seu preâmbulo, o legislador não poupou críticas aos que se opunham aos fundamentos da Lei em queda, como ainda recorda o seu papel na assimilação dos nativos, o que para nós é melhor identificado por alienação, para só no fim tentar uma justificação baseada numa suposta evolução dos povos colonizados:

Considerou-se, na verdade, que o condicionalismo político e social das nossas províncias da terra firme de África permitia já hoje dispensar muitas das normas que definiam um mecanismo de protecção da população inteiramente confiado ao Estado e que haveria vantagem em generalizar o uso de mais latos meios para a gestão e defesa dos seus próprios interesses e, também, para a participação na administração dos interesses locais. (Decreto-lei n.º 43 893, de 6 de Setembro de 1961)

Estas afirmações pecam sobretudo por não corresponderem ao que era a realidade nas colónias em que o Estatuto do Indigenato era aplicado, sobretudo no domínio educativo, onde se mantinha o objectivo de “assimilação” a que Gomes (1996: 161) se refere como definidor de “uma relação de poder, de violência simbólica, [onde] o estado de “indígena” ou de “tribalizado”, como estágio inferior da humanidade, deve encontrar no espaço da

escola uma vontade de civilização e paixões constantes e ortodoxas”. O mesmo sentido era atribuído ao objectivo educativo nas colónias pelo então Ministro do Ultramar Silva Cunha que, citado por Ferreira (1977: 99), afirmava, em 1972, dois anos antes do fim da ocupação colonial portuguesa em África e onze anos após a revogação da Lei do Indigenato, que:

[...] o ensino deve, pois, ser eminentemente pragmático. Não pode ter como objectivo a simples difusão do conhecimento, antes a formação de cidadãos capazes de sentirem o imperativo da vida portuguesa, interpretá-los e torná-los numa realidade constante, de modo a assegurar a continuidade da Nação.

Não sendo o nosso objectivo voltar a todo o percurso da educação colonial na vigência do regime do Estado Novo, de que existem variados e profícuos⁶ estudos, avançamos para o próximo passo deste breve enquadramento teórico, olhando para a génese da escola guineense, no sentido nacionalista do termo, a partir da sua fundação ainda no decurso da luta armada pela independência do país.

⁶ Os autores de que nos servimos para a construção deste ponto do nosso trabalho são exemplos da matéria existente sobre a educação colonial portuguesa entre 1926 a 1974: FERREIRA (1977), GOMES (1996), NÓVOA (2005) e PAULO (1999), com referências completas na página de Bibliografia.

2. A Nascimento das Escolas do PAIGC para Libertação

Com o início da acção militar de guerrilha em 1963, o PAIGC lançou-se na decisiva operação para a libertação total dos povos da Guiné e Cabo-Verde, unidos por uma causa comum de expulsão do colonialista português dos seus territórios. No entanto, sendo uma luta contra uma força de opressão colonial que tinha estado a desenvolver a sua acção de dominação através de várias instituições, para além das suas forças policiais e militares, o partido da libertação da Guiné e Cabo-Verde tinha que procurar respostas aos meios de colonização usados por Portugal sob comando do Estado Novo, mas cuja experiência de dominação já levava mais de um século no uso do sistema educativo para inculcação dos ideais coloniais aos povos subjugados.

Quando o PAIGC abria as suas frentes armadas, em 1963, já com o Estatuto do Indigenato abolido, as escolas sob administração colonial na Guiné contavam com um total de 11.827 alunos sob a responsabilidade de 162 professores, no ensino primário; e apenas 987 alunos para 46 professores no ensino secundário. Um total de 12.814 alunos e 208 professores, numa população calculada em 510.777 habitantes, dos quais 502.457 (98,3%) eram considerados indígenas, portanto “não-civilizados”, segundo o censo de 1950, e pouco mais de 530.000 habitantes nos meados de 1960. Números que não especificam os alunos de nascença guineense e filhos de colonos portugueses, como acontecia nos tempos em que vigorava o Estatuto do Indigenato, mas que, confrontados com os dados relativos ao primeiro ano lectivo em diferentes escolas das zonas sob controle das forças do PAIGC em 1965, apenas dois anos depois do início da luta armada, o observador era já colocado perante um decidido esforço de contrariar a oferta educativa colonial por parte dos nacionalistas guineenses e cabo-verdianos. Nesse ano, as escolas do partido nas zonas libertadas contavam com um total de 13.361 alunos inscritos no ensino primário, distribuídos para 191 professores⁷.

Entre 13 a 17 de Fevereiro de 1964, o PAIGC realizou o seu I Congresso em Cassacá, um acontecimento de grande relevância para a reorientação da luta pela independência, atendendo que foi nessa reunião magna dos seus dirigentes que o partido definiu a maior parte das suas estruturas políticas e militares com vista a enfrentar o poder colonial nos anos que se seguiram, mas sobretudo porque estava ali o embrião das instituições do

⁷ Dados apresentados por LOBBAN e FORREST na segunda edição de *Historical Dictionary of Guiné-Bissau* (1988: 47, 55, 57)

futuro Estado da Guiné-Bissau: tribunais populares, instituições de ensino, saúde, forças armadas locais e nacionais e armazéns do povo. O encontro de Cassacá representa um passo decisivo na consolidação de avanços que o partido ia construindo no domínio militar com a libertação progressiva de localidades no interior do território da Guiné e subsequente funcionamento dessas estruturas do Estado a nascer a partir desses territórios. Aliás, a confirmação da existência dessas zonas libertadas em mais de dois terços do total do território nacional constituiu o principal factor de reconhecimento do PAIGC pela ONU, em 1972, após observado o relatório de uma comissão que havia sido enviada ao território para se inteirar dos factos decorrentes da luta pela independência (LOPES, 2010: 76).

As escolas do ensino primário nas zonas libertadas representavam uma das prioridades do âmbito social da luta pela independência, senão a principal, como se denota pela seguinte afirmação de Amílcar Cabral, num encontro em Meeting Hall, Londres, em Outubro de 1971, em que dava conta dos avanços da luta desencadeada pelo PAIGC:

No Congresso de Cassacá em 1964 mudámos radicalmente as nossas formas de luta. Primeiro, acabámos com autonomia das unidades de guerrilha, ligando-as a um comité orientador; e decidimos formar a primeira unidade de um exército regular. Também decidimos iniciar os trabalhos sociais nas zonas libertadas, instalando escolas, postos médicos, um sistema de comércio e assim por diante, ao mesmo tempo que reforçávamos o nosso esforço político. (CABRAL, 2018: 290)

Se a questão educativa fazia parte de uma agenda política multidimensional, não existiam dúvidas da sua importância para o futuro do projecto independentista em marcha desde a primeira reunião magna do partido. No mesmo discurso em Londres, logo nas primeiras palavras de Cabral (2018: 285) as saudações eram também dirigidas aos “jovens e os estudantes que por toda a parte representam a força do progresso”. Progresso que representava o maior objectivo da luta do PAIGC.

Antes de entrarmos no cerne do nosso trabalho, para este capítulo de enquadramento teórico, afigura-se-nos importante traçar algumas abordagens, ainda que a título breve, sobre dois trabalhos que têm muito a ver com o âmbito da nossa pesquisa, objectivando uma demarcação da particularidade que pretendemos dar ao nosso exercício, reconhecendo, porém, o suporte que cada uma dessas obras representa em sua relação.

Atendendo à ordem cronológica das suas apresentações públicas, a primeira obra refere-se à tese para obtenção do grau de doutoramento apresentada por Lourenço Ocuni Cá, guineense, à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, no Brasil, intitulada *Perspectiva histórica do sistema educacional da Guiné-Bissau*, em 2005. Nela, o autor faz um olhar cronológico do sistema educativo guineense desde o período pré-colonial, analisando o sistema tradicional oral de transmissão de saberes nas sociedades africanas antigas; seguindo depois para uma leitura sobre a génese da escola colonial na Guiné, ainda na época da exploração dos territórios além-mar chamada de “descobrimientos”, de 1471 até o ano da proclamação da independência da Guiné-Bissau pelo PAIGC, em 1973. O estudo ainda aborda a educação nas escolas do PAIGC nas zonas libertadas (1963 a 1973); as escolas do pós-independência no período da primeira administração do Estado por PAIGC presidido por Luís Cabral (1975 a 1980); deste último ano (1980) correspondente ao ano do golpe militar liderado por Nino Vieira ao regime de Luís Cabral, a 1993, correspondendo também ao período da instituição do liberalismo económico; e, finalmente, de 1993 a 1997, com atenção às características do sistema educativo (que o autor trata de sistema educacional) nos primeiros anos do advento da abertura democrática.

A tese de Ocuni Cá recorre ao uso de uma vasta bibliografia sobre a educação colonial e educação pós-colonial na Guiné-Bissau, mas também de informações a ele disponibilizadas através de alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação Nacional do seu país, sendo que a sua análise centra-se sobre a organização do sistema e objectivos educativos em períodos correspondentes a determinados regimes políticos, sobretudo depois da independência, procurando sempre uma percepção do fenómeno educativo em função dos contextos sociopolíticos e económicos dos períodos cronológicos da sua pesquisa.

Já a obra de Sónia Vaz Borges, *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness: the PAIGC education in Guinea Bissau 1963-1978*, publicada em 2019 pela editora Peter Lang, é resultado de uma pesquisa para a sua tese doutoral pela Universidade Humboldt de Berlim, Alemanha, sobre o sistema educativo do PAIGC com atenção a um período que se estende desde o ano do início da luta armada pela independência da Guiné e Cabo-verde (1963) até 1978, ano em que se realizou em Bissau o I Encontro de Ministros da Educação e Educadores de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, entre 15 e 24 de Fevereiro.

Tendo recorrido sobretudo a fontes orais, através de testemunhos que lhe foram prestados por vários combatentes guineenses e cabo-verdianos, mas também usando uma variada documentação⁸, até à leitura dos primeiros anos da independência que antecederam a mudança do regime no seio do próprio PAIGC em 1980.

Em relação ao que nos propomos estudar sobre a mesma temática: educação na Guiné(-Bissau), os dois trabalhos aludidos, que constituem um importante suporte para quem se interessa pela compreensão do sistema educativo do país numa perspectiva geral e histórica, já apresentam, como seria de esperar, abordagens de alguns assuntos que serão aqui retomados, nomeadamente as questões de língua de ensino, a reprodução dos princípios políticos de colonização e ideologia do partido independentista através da educação militante, tanto mais que haverão coincidências em fontes que fundamentam as nossas pesquisas em alguns casos, sobretudo com “Militant Education”, mas que acreditamos não sejam (essas semelhanças) suficientes para invalidar a pertinência e originalidade da nossa pesquisa. Aliás, estamos seguros que, da mesma forma que a tese de Ocuni Cá não invalida o aturado trabalho de Sónia Borges, esta não colocará em causa o que a partir de agora passa a ser o centro da nossa atenção.

2.1. O que pretende o nosso trabalho?

Sendo a problemática da ideologia educativa na Guiné(-Bissau) o âmago do nosso estudo, a pergunta do sub-capítulo em desenvolvimento incita-nos a outra que nos conduz a um rápido olhar sobre o conceito de ideologia. Portanto: o que é ideologia? O conceito de ideologia é das que mais variadas e complexas abordagens suscitou no domínio das Ciências Sociais e Humanas, tendo ganhado maior atenção com os estudos marxistas e desde aí até aos estudos sobre os fenómenos sociais em geral⁹. O que vamos aqui dizer sobre este polémico assunto entre vários autores da área da nossa pesquisa é tão somente no sentido de situar o nosso trabalho em relação ao seu objecto de estudo e sobre um

⁸ Que vai desde relatórios de reuniões de elevada importância no quadro do funcionamento do PAIGC nos anos a que o estudo se refere; programas escolares de disciplinas que lhe possibilitasse compreensão sobre a matéria da sua investigação; recursos didáticos, sobretudo manuais escolares usados nas campanhas de alfabetização e nas escolas primárias do partido; a cabo-verdiana analisa a prática educativa desencadeada pelo partido sob a liderança de Amílcar Cabral olhando para as suas instituições nas zonas libertadas e nos países fronteiriços (Guiné-Conacri e Senegal), a relação com o projecto de libertação da Guiné e Cabo-Verde, os seus actores (alunos, pioneiros do partido e professores), traçando uma interessante análise do quadro geral da escolarização e formação militante do partido desde o embrião dessa prática.

⁹ Para além de autores aqui citados, para mais informações sobre as diversas correntes em discussão sobre ideologia, ver MCLELLAN, David (1987) – *A ideologia*. Editorial Estampa: Lisboa.

contexto específico: Guiné(-Bissau). Não constitui o nosso objectivo entrar na discussão sobre a forma mais correcta de definir ideologia, mas juntar à nossa reflexão os conceitos propostos por autores que mais se aproximam ao que trataremos ao longo dos próximos capítulos.

Na obra intitulada *Ideología*, Ferruccio Rossi-Landi e Esteban R. Saurí (1980: 19) fazem uma interessante abordagem sobre o conceito do termo, situando-o em dois grandes blocos conceptuais que resumem cerca de onze diferentes concepções: as agrupadas no sumário da ideologia como “falso pensamento” e as que a definem como “visão do mundo”. Ora, tanto na primeira como na segunda visão sobre a ideologia há uma noção subjacente: a de “pensamento”, “visão”, tomados aqui no sentido humano de capacidades de construção de ideias. Como afirma Edgar Morin (1981: 50), “os sistemas de ideias ou *ideologias* permitem ver o mundo e proporcionam visões do mundo”, por outras palavras, o mesmo autor afirma que “a ideologia traduz o mundo em ideias” (*idem*) e “devemos portanto saber que uma ideia, mesmo aberrante, constitui uma dimensão da realidade desde o momento em que é tida por verdadeira por uma comunidade humana, e sobretudo quando se torna a ideologia de um Estado” (*ibidem*: 53). É, pois, o sentido de ideologia enquanto “visão do mundo”, legitimada numa determinada comunidade, sociedade ou Estado através do sistema educativo, o que constitui o motor de busca da nossa pesquisa, considerando a escola uma instituição que conserva e divulga a cultura imposta pela classe dominante numa determinada sociedade, o lugar usado pelo Estado politicamente dirigido por uma elite como meio de massificação da sua “visão do mundo”, da sua ideologia, conforme analisa detidamente Michael Apple (1986), na obra intitulada de *Ideología y Currículo*, onde aborda o currículo escolar como meio de divulgação e legitimação da visão económica, social, cultural e ideológica da classe dominante.

A partir deste ponto, o nosso trabalho centrar-se-á em análise de como a “visão do mundo” traduzida em pensamento político de dominação colonial é legitimado nas escolas sob administração do regime português do Estado Novo na colónia da Guiné e o modo como a prática educativa instituída pelo PAIGC, a partir das chamadas zonas libertadas, contraria esse projecto educativo colonial. De igual modo, olhar para a forma como essa ideologia que se construiu a partir da luta pela libertação foi reproduzida e/ou divulgada através do sistema educativo do período pós-independência.

Diferente da pesquisa de Ocuni Cá, que faz uma abordagem geral da organização do sistema educativo guineense desde o período pré-colonial até aos nossos dias, e do

trabalho de Sónia Borges sobre a educação para militância do PAIGC, de 1963 a 1978, o nosso trabalho procura compreender como os ideais políticos colonial e independentista foram promovidos através da escola em quatro enfoques específicos: de 1954 a 1974, anos do início da aplicação do Estatuto do Indigenato e o do fim da presença da administração colonial portuguesa na Guiné; de 1964, ano do Congresso de Cassacá, determinante para a criação das escolas do PAIGC nas zonas sob o seu comando, a 1974; deste último ano, a da entrada das tropas do partido em Bissau – depois de ter proclamado a independência um ano antes em Madina de Boé – a 1980, ano em que o golpe de Estado liderado por Nino Vieira, dirigente guerrilheiro, derrubou o regime encabeçado por Luís Cabral; e a partir de 1980, com o comando do poder pelo então auto-proclamado Movimento Reajustador¹⁰, a 1986.

A nossa abordagem basear-se-á sobretudo na questão da língua usada para o ensino em cada um dos períodos identificados; na leitura dos manuais escolares coloniais e das escolas do PAIGC; na percepção contruída sobre a abordagem ideológica da educação a partir de legislações da matéria educativa e discursos de alguns actores da liderança do processo de colonização e o de auto-determinação dos povos da Guiné e Cabo-Verde; mas também recorrendo a quatro fontes orais, entrevistas com diferentes professores e professoras das duas práticas educativas em estudo, que têm a particularidade de possibilitarem-nos o uso de testemunhas que estiveram ao serviço das escolas do PAIGC e, mais interessante do ponto de vista do carácter comparativo do nosso trabalho, aqueles que trabalharam primeiro para escolas coloniais e depois para escolas de pós-independência.

¹⁰ Liderado por João Bernardo Vieira (Nino), o Movimento Reajustador foi o grupo dos dirigentes da ala guineense do PAIGC que a 14 de Novembro de 1980 desencadeou um levantamento militar que culminou com a deposição do primeiro governo da Guiné-Bissau, na altura liderado por Luís de Almeida Cabral. Como mais à frente veremos, a adopção do nome “Movimento Reajustador” é justificada pelo objectivo de retoma da linha ideológica Cabralista, que, segundo os insurgentes, estava a ser abandonada pelos dirigentes do regime golpeado.

3. Educação Colonial Portuguesa na Guiné (1954-1974)

Como se deixou perceber nos capítulos anteriores, o ensino na colónia da Guiné durante o período em que vigorou o Estatuto do Indigenato caracterizava-se por ser discriminatório, racista e elitista, porque baseava-se na separação de instituições a frequentar por nativos – as chamadas Escolas de Posto para ensino de adaptação – e as oficiais, reservadas à população minoritária branca em idade de frequentar o ensino primário; mas também por impedir a população considerada “indígena” de aceder às escolas oficiais, sobretudo ao único liceu (ensino secundário) existente no território durante toda a vigência do colonialismo – Liceu Honório Barreto, em Bissau. Ao analisar a situação do ensino com vista à sua eventual melhoria nos anos que se seguiam, sobretudo a favor das populações rurais, José Luís Moraes Ferreira Mendes (1969: 73), num trabalho solicitado pela administração provincial da Guiné, apontava para 1.172 alunos inscritos no ensino primário no ano lectivo de 1959/1960, um ano antes da revogação do Estatuto do Indigenato. Comparado ao ano lectivo de 1964/1965, quatro anos após a revogação da mesma lei, havia 12.173 inscritos (16,45%) no mesmo ciclo de ensino para uma população escolarizável calculada em 74.000 jovens.

Sem qualquer pretensão de sobrevalorizar os números apresentados por Luís Mendes, o seu uso aqui é tão somente para ajudar a ter noção do quadro do atraso no ensino da colónia da Guiné, mesmo que se reconheçam os esforços para a melhoria da situação, sobretudo após o início da luta armada pelo PAIGC, um factor de pressão sobre o poder colonial português, mas também porque o projecto independentista do partido liderado por Amílcar Cabral encontrava no sector educativo um espaço para promoção do seu projecto revolucionário junto das populações. Esta estratégia, diga-se, era também visível nos discursos dos responsáveis pela administração colonial, particularmente nos discursos de António de Spínola para a divulgação da sua visão para melhoria da vida das populações na colónia, que se podem ler em *Por uma Guiné Melhor*, publicação da Agência Geral do Ultramar, de 1970, em que as referências aos esforços para a escolarização da população apareciam como factor para cativar a aceitação das populações, sendo que o próprio General Spínola acreditava que “não é falta de dinheiro que trava o progresso económico da Guiné, mas sim a precária preparação da população” (1970: 102) e, para contrariar essa realidade, propõe, “por imperativo de justiça social, que a grande massa da população atinja rapidamente o nível mínimo correspondente às exigências culturais do mundo” (1970: 103). Para além de reconhecer o atraso na

instrução da população da Guiné, as afirmações do Governador Militar denotam a persistência da lógica discursiva que apresentava Portugal como civilizador dos povos colonizados em África, uma questão a que continuaremos a olhar.

Uma série de reformas no ensino do ultramar sucederam-se depois da revogação do Estatuto do Indigenato em 1961. Entre elas destaca-se o Decreto-Lei nº 45 909, de 10 de Setembro de 1964, referente às mudanças que o novo contexto legal impunha um ensino primário, sobretudo no que refere à sua abertura para as populações das colónias em geral, sem distinção da raça e de quem era “indígena” ou “assimilado”, embora a população negra escolarizável continuasse prejudicada pelas consequências do estado anterior das desigualdades promovidas pelo Estatuto do Indigenato. Sobretudo porque o acesso às escolas primárias oficiais, que se encontravam apenas nas zonas urbanas ou semi-urbanas, dependia do nível do Português do pretendente à matrícula, que, em alternativa, podia estudar quatro anos numa Escola de Posto – que funcionava sobretudo nas zonas rurais e onde se ministrava o ensino de adaptação – incluindo um ano de pré-primária que, conforme o exposto no número 1 do artigo 2º da lei em leitura, “a classe pré-primária visa aquisição do uso corrente da língua nacional e actividades preparatórias de receptividade para o ensino escolarizado”. De resto, os três níveis subsequentes continuariam a servir sobretudo para a aprendizagem da língua portuguesa e a fazer contas matemáticas básicas, o que, por si só, não ia em contradição com os objectivos educativos de aprender em português, que será tratado particularmente ainda neste capítulo, mas o modelo educativo continuava a promover as desigualdades no acesso ao ensino qualificado quando, por exemplo, nas escolas das zonas rurais e nas Escolas de Posto de zonas urbanas, ainda não funcionava a 4ª classe, que era o último ano da escolaridade primária e nível mais elevado do ensino para a maioria da população naquela altura, já que, tal com já acontecia no Portugal metropolitano, desde 1964, ainda não se tinha decretado o ciclo preparatório para ensino secundário, que só viria a acontecer em 1967.

O ensino na colónia da Guiné, desde os mecanismos que permitiam o acesso aos nativos até na sua prática, teve sempre o objectivo de promoção da cultura e maneiras portuguesas de estar e, conseqüentemente, desvalorização das culturais e vivências locais. Prestemos atenção à seguinte afirmação do General Spínola, num discurso de Ano Novo dirigido à população da colónia em 1969, onde um dos desafios de promoção social a anunciar-se era: “multiplicar as instituições de previdência e de educação, em ordem a elevar as massas populares a um nível social e de cultura que permita o livre acesso dos melhores

valores aos lugares mais altos da administração” (1970: 58). Para além de reforçar a realidade de que se tratava de um ensino para aculturação, esta afirmação expõe o que bastante se sabe da escolarização dos nativos essencialmente para trabalhos de auxiliar nos serviços administrativos. Sobre a alienação cultural a que os nativos eram sujeitos para frequentarem a escola, oiçamos o testemunho de um dos entrevistados para o nosso trabalho:

Meu nome é Mutar Cassamá¹¹, mas tenho nome de baptismo, que é António Mutar Cassamá, porque na época colonial, para ter acesso à escola, sobretudo escolas missionárias, não se podia ter nome africano. Foi assim que acrescentei “António” ao meu nome e ficou “António Mutar Cassamá”, porque sem isso seria difícil ingressar na escola. Para eles o meu nome não era de um civilizado.

Uma história semelhante tem Maria do Carmo, que conta como a sua família adquiriu o apelido que hoje tem no documento oficial, obrigada a abandonar o apelido tradicional e com origens ancestrais:

Quem [...] tivesse um nome nativo, sentia-se diminuída. Posso contar-te a minha história. Eu sou da etnia mansoanca e sei que o nome do meu avô era Matcha, mas como trabalhava para o regime colonial, foi-lhe mudado o nome para António Matcha. Quando nasceu o meu pai, obrigaram o meu avô a registar-lhe com o nome de Firmino Lopes Machado. Já não era Firmino Matcha. O nosso avô disse-nos que ele tinha dito o nome de Firmino Matcha, mas recusaram esse nome e puseram o que entendiam ser correcto. Por isso é que eu fiquei com o nome português que tenho e com o qual não me sinto bem.

O sistema educativo colonial português era claramente voltado à imposição da visão do mundo que o regime político que o praticava pretendia promover junto das populações sob a sua administração, incluindo a população a viver em Portugal, onde também se promovia, através do ensino, a ideia de um país imperialista com províncias em que exercia uma missão histórica e religiosa de civilizar e cristianizar povos considerados “atrasados”. Para a consecução dessa tarefa, a igreja católica auxiliava no processo educativo e a prática educativa, ainda que não estivesse sob alçada da igreja, promovia saberes religiosos e bíblicos.

Em anexo ao Decreto-Lei nº 45 908, de 10 de Setembro de 1964, referente às reformas no ensino primário nas colónias, encontra-se o programa com indicação das disciplinas

¹¹ Entrevista realizada a 9 de Setembro de 2019, em Bissau, referenciada na página referente às fontes de que nos servimos para este trabalho, como será em relação a outros testemunhos a citar ao longo da redacção.

que constituiriam o curso de habilitação de professores de Escolas de Posto nas colónias. Entre elas, três merecem a atenção do âmbito do nosso estudo: Língua Nacional (Português, a que reservamos um ponto de análise no presente capítulo), História da Pátria e Moral e Religião. Denominados no caso de Portugal metropolitano de “postos de ensino”, importa referir que, também neste caso, os requisitos de admissão de professores para este estágio de formação de professores fundamentavam-se essencialmente na “idoneidade moral e intelectual” de quem pretendesse fazer parte do corpo docente (CORREIA, 1998: 75).

A promoção da História de Portugal e de figuras que se acreditavam ser exemplos da grandeza do nacionalismo português, mas também o estudo sobre as realidades geográficas de Portugal continental, insular e ultramarino são algumas das fontes passíveis de análise com vista à percepção do carácter ideológico da prática educativa colonial lusa. Para além desta disciplina de frequência particularmente para formação de professores do ensino primário, a análise que mais à frente faremos dos manuais usados neste ciclo do ensino básico permitir-nos-á compreender como o nacionalismo português e o aportunuesamento das populações dos territórios dominados foram promovidos pelo sistema educativo. Sobre o sentimento de pertença ao mundo português adquirido na escola, Mutar Cassamá recorda os reflexos das lições sobre Portugal, enquanto aluno:

Criava em nós um sentimento de ser português, que pertencíamos a uma nação, que era Portugal. Criava em nós um desejo de conhecer a metrópole, pela descrição que dela se fazia: Mosteiro de Jerónimos, Guimarães, castelo de Guimarães, Caminha (visitei alguns desses sítios depois). De facto, criava-se em nós um sentimento de que pertencíamos a uma grande nação e poderosa.

A mesma recordação tem João José Silva Monteiro que, como Mutar Cassamá, fez estudos primários nas escolas coloniais, entre os finais dos anos da década de 1960 ao início de 1970:

Para nós não existia outra coisa senão Portugal e fazíamos todo o esforço para sermos bons cidadãos portugueses. Apesar das dificuldades e apesar das rixas, desavenças entre nós e os filhos de portugueses, porque sabíamos que não éramos portugueses. Sabíamos que os portugueses na Guiné eram na sua maioria brancos, alguns cabo-verdianos, mas queríamos ser portugueses. Os livros de leitura (porque na escola primária não havia livros de História, era tudo nos livros de leitura) os temas eram todos ligados a “Portugal multirracial e pluricontinental”.

Em relação à disciplina de Moral e Religião para habilitação dos professores das Escolas de Posto, um dos seus objectivos apresentados no referido anexo do Decreto-Lei que em 1964 instituiu a reforma no ensino primário do ultramar referia que:

os fundamentos religiosos da civilização portuguesa são os valores cristãos definidos pela religião católica, que é religião professada pela quase totalidade dos Portugueses. [Portanto] o bem geral da sociedade e o direito absoluto da verdadeira religião identificam-se.

A definição da “verdadeira religião” presente neste trecho demonstra o não reconhecimento a outras religiões praticadas na colónia, como são exemplos do Islão e, sobretudo, religiões nativas de matriz africana, no caso da Guiné, e de outras religiões em outras realidades coloniais nas regiões africanas ocupadas por Portugal colonial.

A seguir, em duas secções distintas, analisaremos o modo como se promoveu a ideologia colonial através de imposição da língua portuguesa à população nativa, tendo sido desde sempre a língua do ensino, mas também língua de conotação da alta “civilização”; e através dos manuais usados no ensino primário nos finais da colonização na Guiné.

3.1. Língua Portuguesa – um instrumento de colonização

Num território compreendido em 36.125 km² e de cerca de 530.000 habitantes, de acordo com a estimativa da primeira metade da década de 1960, e de 777.214 habitantes, pelos dados do censo de 1979 (FORREST & LOBBAN, 1988: 47), a Guiné-Bissau é um país com cerca de 15 grupos étnicos com maior número de população, numa escala de 28.5% a 0.4%, entre as maiorias e minorias registadas no quadro do censo de 2009, embora este número possa ser ultrapassado, se consideradas todas as sub-comunidades étnicas existentes no país. Estes grupos étnicos estão espalhados de modo dificilmente discriminado pelo território nacional em termos de localização específica de cada grupo étnico, tendo cada um a sua língua com o nome coincidente com a denominação da etnia. Segundo uma estimativa de 1982 (*idem*: 48), as etnias com maior número de população são: Balanta (27.2%), Fula (22.9%), Mandinga (12.2%), Manjaco (10.6%) e Pepel (10.0%), o que não anda muito longe da ordem apresentada pelo mais recente censo de 2009: Fula (28.5 %), Balanta (22.5%), Mandinga (14,7%), Pepel (9.1%) e Manjaco (8.3%).

A imposição de práticas culturais no país pelo colonizador e o menosprezo, desvalorização da cultura dos povos dominados é uma característica comum a todos os colonialismos praticados por países europeus em África. Neste domínio, a imposição da língua do dominador torna-se numa realização fundamental para atingir o objectivo de alienação cultural do nativo e, conseqüentemente, transformação do dominador aos seus olhos num exemplo de civilização digno de imitar, uma fonte de cultura pura, diferente das culturas nativas, consideradas de atrasadas e até selvagens. A procurar diferenciar os tipos de alienação a que são sujeitos os povos da América do Sul e da África dominados por regimes coloniais europeus, Fanon (1959: 185), constata, para o caso africano, que estes povos são vítimas “de um regime baseado na exploração de uma raça por outra, no desprezo de uma parte da humanidade por uma civilização tida por superior”.

A prática colonial portuguesa abunda de exemplos que comprovam esta afirmação do martinicano, tanto mais que o Estatuto do Indigenato, no número 1 do artigo 6º, estabelece que “o ensino [...] procurará sempre difundir a língua portuguesa”, ainda que no mesmo ditame se salve que, para facilitar a aquisição da língua do colono, “poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos”. Aliás, é a mesma lei que, no artigo 56º, logo na sua alínea b), ao elencar as condições para um nativo sair de estado de “indígena”, não civilizado, ao estado de “assimilado”, cidadão português de segunda nas colónias, tinha de “falar correctamente a língua portuguesa”. Sobre esta imposição, Amílcar Cabral, líder co-fundador do PAIGC e profundo conhecedor da realidade portuguesa, onde aprovava o curso superior de Agronomia e que lhe permitiu voltar à Guiné ao serviço do governo português, comentou o seguinte, em 1960:

99,7 % da população africana de Angola, Guiné e Moçambique é considerada “não civilizada” pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% é considerada “assimilada”. Para que uma pessoa “não civilizada” obtenha o estatuto de “assimilado”, tem de fazer prova da estabilidade económica e gozar de um nível de vida mais elevado do que a maior parte da população de Portugal (CABRAL, 2008: 54).

E quais são essas provas a que Amílcar Cabral se refere como condições para ser assimilado? Tal como aparecem definidas no Estatuto dos Indígenas Portugueses nas Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, permitem concluir que, vistas essas condições em comparação com a realidade em Portugal, na altura, um “indígena” que se transita para a situação de “assimilado”,

Tem de viver à “europeia”, pagar impostos, cumprir o serviço militar, e saber ler e escrever correctamente o português. Se os portugueses tivessem de preencher estas condições, mais de 50% da população não teria direito ao estatuto de “civilizado” ou de “assimilado”. (idem)

Para além de se revelar injusta e discriminatória, com factores que levam à clara constatação de promoção de desigualdades sociais baseadas em preceitos raciais, a Lei do Indigenato revela a contradição com a qual o regime colonial português se deparava quando, ao mesmo tempo que tomava para si o papel de “civilizar” as populações dos territórios dominados através da escolarização, a metrópole apresentava uma taxa de analfabetismo na ordem de 40%, em 1950, e 30% em 1960. Apesar de representarem avanços significativos em relação há 30 anos anteriores, em que os números de analfabetismo se situavam em 66% (1920), estes dados demonstram que Portugal continuava a ter desafios a enfrentar para a alfabetização da sua população e, nos termos em que colocava a questão de “civilização”, para ascensão da própria população a viver na metrópole (NÓVOA, 2005: 113).

A imposição linguística não se colocava pelo projecto colonial numa estrita visão educativa ou pedagógica, mas sobretudo enquanto instrumento de revelação da superioridade cultural portuguesa e principal fundamento da nação que se queria forjar nos territórios dominados. Citado por Ferreira (1977:148), este desejo de construção de uma nação lusa no ultramar, mesmo que enfrentando as forças de resistência local, aparecia desta forma resumido no livro sobre a Guiné, organizado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina: “o terrorismo de ferro e fogo tem de ser aniquilado pela acção militar, e ela é imprescindível e quer-se fulminante, mas a batalha final, a 100% de rendimento, é a batalha pela língua portuguesa. Com esta vitória – a Nação forja a sua melhor arma”. Se restarem mais evidências que ajudem a perceber o papel central da imposição da língua ao colonizado, António de Spínola ajuda-nos a reforçar a nossa percepção, por ser uma questão várias vezes repetida nos seus discursos enquanto Governador Militar da Guiné, ao afirmar, em Outubro de 1969, na diplomação de professores de Escola de Posto, em Bolama, que a principal missão dos recém-formados e da administração sob a sua liderança era,

Antes de tudo, [...] elevar o nível cultural do povo guineense, criando as condições necessárias para uma selecção escalonada de valores. Enquanto não satisfizermos esse

objectivo que, em última análise, se traduz em todos saberem falar português, escrever e contar, a nossa missão não estará cumprida (Spínola, 1970: 164).

A língua portuguesa serviu de vector de aculturação através da frequência da escola a que Spínola (1970: 221) se refere em Novembro de 1969, na vila de Bissorã, curiosamente na inauguração de uma mesquita (onde normalmente se falam línguas das etnias islamizadas e árabe) e três escolas primárias, como lugares para “crianças, ávidas a aprender, se preparam à luz dos princípios e valores que informam a vida portuguesa”; ou quando ainda afirma, na inauguração da Escola Preparatória do Ensino Secundário de Bissau, em Dezembro do mesmo ano, que,

A escola [...] simboliza a mais sólida garantia da continuidade dos princípios e valores que constituem a essência da Pátria. Assim, a difusão em larga escala da língua e valores que integra a Nação Portuguesa, representa factor primário na prossecução dos objectivos que nos propomos atingir (idem, 1970: 242).

O uso do português nas escolas era obrigatório, mesmo que a realidade fosse reconhecidamente de outra natureza, em que a maioria da população, que é nativa, considerada pela lógica colonizadora de não civilizada, não se expressava em português, sendo que, mesmo os que o falavam, enfrentavam dificuldades para se exprimirem cabalmente. João José Silva Monteiro, um dos nossos já citados entrevistados, recorda-nos como foi a dolorosa experiência de aprender em língua portuguesa nas escolas sob a tutela da administração colonial:

Naturalmente que português era um obstáculo porque não era uma língua que nós falávamos todos os dias e em todas as circunstâncias. Na minha geração, passávamos 95% do nosso tempo diário a falar crioulo. Mesmo na escola, entre os colegas, falávamos em crioulo. Não se falava em português. O único momento em que nós falávamos o português era nas leituras, se te couber ler, ou então no diálogo com o professor. Ora, podes bem perceber que há poucas ocasiões de diálogo com o professor numa sala de aula daquele tempo. O professor falava para a turma e não para uma pessoa. E nós só nos dirigíamos ao professor para queixar do colega ao lado que me terá roubado o lápis, a borracha, um colega que mexeu comigo, ou então para responder a uma pergunta colocada pelo professor.

Apesar de terem sido unânimes a reconhecer que seria mais produtivo terem aprendido na língua que melhor compreendiam, *kriol* neste caso, todos os nossos entrevistados não se esqueceram de referir a importância que o domínio de língua portuguesa tinha durante

a vigência do colonialismo, bastando o exemplo de ser uma conotação de civilização e de a sua apropriação constituir um factor de reputação social.

No entanto, se a língua portuguesa é, como acabámos de constatar, um indiscutível instrumento de dominação colonial e, desta forma, o principal elemento de aculturação ao serviço de alienação dos povos dominados, o que terá motivado a sua escolha para servir de língua de ensino e vestido de estatuto de língua oficial dos países africanos colonizados por Portugal, mesmo após as suas independências? Esta questão constitui um dos pontos a desenvolver no próximo capítulo do nosso estudo, com enfoque para o caso da Guiné-Bissau. Por agora, avancemos para um olhar sobre o modo como a ideologia colonial é representada nos manuais do ensino primário usados nos finais da colonização na Guiné.

3.2. Ideologia colonial nos manuais do ensino primário da Guiné

Mesmo após a queda do Estatuto dos Indígenas, para além de o ensino continuar selectivo e o seu acesso, deste modo, limitado à maioria das populações nativas, nos manuais escolares, que fazem o centro desta secção, 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, num texto de duas páginas intitulado “A Unidade Portuguesa no Mundo de Hoje”, do manual de 4ª Classe (Ministério do Ultramar, 1972), logo no primeiro parágrafo, Portugal é apresentado como “uma nação pluricontinental e plurirracial que se estende do Minho a Timor” (p. 166)¹², um exemplo do que se pode encontrar ao longo de todo o manual no que concerne à 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.

¹² Preferimos adoptar este modelo de indicação de páginas apenas para a leitura dos manuais escolares tanto nesta sessão como na sessão do próximo capítulo em que olharemos para os manuais escolares do PAIGC e evitar a repetição da indicação do ano das suas edições, que serão devidamente apontados nas Fontes.



Figura 1 – “Orgulho de ser Português”

Do manual de 4ª classe (p. 5), este texto de leitura é acompanhado de imagens a sugerir o poder imperial português, destaca as viagens de exploração e ideais de evangelização, intimamente ligados à “missão civilizadora” que o colonialismo atribui a si.

No caso específico da colónia da Guiné, logo a partir do manual da 1ª Classe, intitulado *O Meu Livro de Leitura* (Governo da Província da Guiné: 1972), é revelada essa intenção de levar à aceitação e orgulho de se viver num território ultramarino português. Tais são exemplos de: “Os soldados defendem a nossa Guiné” (p. 31); “No recreio da escola está escrita a palavra PORTUGAL” (p. 39); ou ainda para enaltecer a presença, em visita numa tabanca, do Governador que “deseja o bem do povo” (p. 83). Todas estas frases para serem lidas e exercitadas as suas escritas estão acompanhadas de imagens que correspondem às suas respectivas noções, como acontece ao longo de todo o manual.

3.2.1. O hino, a bandeira e os heróis nacionais portugueses

O regime do Estado Novo é também (e talvez sobretudo) conhecido pelo seu forte apego à pátria e à nação, neste sentido, a exaltação do nacionalismo e do patriotismo abundam de todos os manuais do ensino primário ultramarino consultados para o nosso trabalho. Acompanhando uma imagem com crianças em formatura num recinto escolar,

destacando-se uma delas a hastear a bandeira portuguesa, *O Meu Primeiro Livro de Leitura* (1972) apresenta a seguinte frase para o exercício dessa página: “Os alunos cantam o hino” (p. 20); e ainda com a bandeira acompanhada de um pequeno texto em versos, engrandece-se a imagem de Portugal em haste: “Bandeira verde, encarnada / Como tu não há igual / És a bandeira sagrada / Deste nosso Portugal” (p. 76).



Figura 2 – Símbolos nacionais portugueses

Esta imagem (do livro de leitura de 1ª classe – p. 20) exemplifica o realce dado nos manuais escolares aos símbolos nacionais portugueses (hino e bandeira, sobretudo), mas também a individualidades consideradas de heróis nacionais pelo regime do Estado Novo e tidos por este como referências de amor e devoção à pátria.

No manual de 4ª Classe (*idem*), há um título específico para os “Símbolos da Pátria” (p. 50), iniciando por explicar que a bandeira, enquanto símbolo da pátria, “quem a defende, quem a respeita e quem a honra, defende, respeita e honra a sua terra, as suas famílias, os seus sagrados afectos e a sua própria pessoa” (*idem*). Depois desta demonstração da importância da bandeira, segue uma breve explicação do hino enquanto outro símbolo nacional merecedor de devoção e respeito dos portugueses, o qual é transcrito na íntegra, na mesma página, para ser aprendido “de cor”, como devem todos os portugueses, na explicação do título em apreciação.

Este engrandecimento de Portugal enquanto “nação valente e imortal”, como reza um verso do seu hino, não deixa de recordar as suas “ilustres figuras” no processo de dilatação da nação e do seu império, sobretudo no manual da 4ª Classe, começando pelos grandes reis e guerreiros que defenderam a sua independência, como são os casos de D. Afonso Henriques, seu aio Egas Muniz e seus soldados; passando pelos protagonistas das viagens marítimas de exploração, consideradas pelos manuais de “viagens dos descobrimentos”; de que é expoente máximo o Vasco da Gama que, com a sua tripulação, inaugurou o caminho marítimo para a desejada Índia; até àquelas figuras que ajudaram a consolidar as colónias portuguesas já consideradas “províncias ultramarinas” no período da publicação destes manuais, como são os casos de Afonso de Albuquerque, exaltado enquanto governador exemplar da Índia Portuguesa (Goa); ou Salvador Correia, considerado no manual em apreciação como o Nuno Álvares de Angola pela coincidência da data em que recupera a colónia de Angola da posse dos holandeses com a comemoração dos 263 anos da célebre Batalha de Aljubarrota, na História de Portugal, cujo episódio aconteceu a 14 de Agosto de 1385.

A uma extensa lista de heróis da pátria portuguesa, quase que todos da raça branca e naturais de Portugal metropolitano, acrescentam-se alguns exemplos para os “portugueses” naturais das províncias coloniais, sobretudo para os indígenas e assimilados, já que constituíam as camadas por civilizar e integrar nos moldes da cultura portuguesa. Tratam-se do Governador Honório Barreto (Figura 3), conhecido por ter sido um soldado que, por vezes, “sozinho, corajosamente e com fé, defendeu a honra do seu Portugal” (p. 127) na Província da Guiné; e “Um Homem Notável de Angola” (p. 146), Luís Gomes Sambo, cabindense que, em Angola, ao serviço das forças armadas portuguesas, na cultura, educação e medicina tradicional, foi diversas vezes condecorado pela administração colonial daquela possessão africana.



Figura 3 – “Honório Barreto”

Natural da Guiné, é das poucas figuras naturais das colónias exaltadas nos manuais escolares do ensino primário colonial. Outro exemplo é de Luís Gomes Sambo, nascido em Angola e também destacado pelos feitos ao serviço da nação portuguesa. Estes raros destaques tinham sobretudo objectivo de incutir nos alunos o desejo de se notabilizar em defesa dos interesses de Portugal nas suas possessões africanas, mas também para atender ao novo contexto colonial imposto pela luta de libertação desencadeada pelos movimentos independentistas, em que se precisava realçar a colaboração de alguns nativos com a administração colonial e, desta forma, reforçar a legitimidade à presença colonial nos territórios ocupados. – Fonte: Manual de 4ª classe (p. 127)

Nestes últimos casos, as figuras enaltecidas, apesar de serem nativas, tratavam-se de assimilados ao serviço dos interesses coloniais e, portanto, glorificados no quadro dos seus tributos à causa colonial portuguesa e não propriamente no sentido em que se podia entender uma suposta aceitação dos negros africanos pela sua valentia independente de estarem ao serviço do colonialismo e que deviam servir de exemplo de patriotismo, como Mamadu, um menino que é mostrado a acompanhar o desfile militar no manual da 1ª Classe, e que “gostava também de ser um soldado-comando, para engrandecer o nome de Portugal” (p.79).

3.2.2. Assimilação dos indígenas

Como foi antes dito, a par da ocupação territorial, o colonialismo português não se esqueceu de instituir a desvalorização das culturas indígenas e elevação da ocidental, portuguesa, através da política de assimilação, que não deixou de ser fortemente valorizada e destacada nos manuais escolares em estudo, como forma de levar os nativos à aceitação da sua aculturação e, aos filhos dos colonos com que já podiam partilhar as mesmas salas de aula, ainda que em número efémero daqueles, a consolidação da sua supremacia em relação às raças sem história e sem civilização, como se deixava perceber pelas narrativas coloniais nos próprios manuais.

O processo de assimilação passava por esforço do nativo à obrigatoriedade de falar correctamente a língua portuguesa, em assumir comportamentos e até forma de vestir do colono, que era tido como modelo, condições que até 1961 determinavam o acesso do nativo à cidadania (cf. CABRAL: 2008; CORREIA & MADEIRA: 2019). Como bem resume M'bokolo (2011: 445), na análise ao ensino colonial em África, este “destinava-se a permitir que o «indígena» assimilasse os fundamentos da cultura ocidental, os respeitasse e lhes reconhecesse a superioridade”.

Deste modo, Portugal é apresentado no manual de 4ª Classe como responsável, até por confiança divina, de civilizar os povos indígenas, pelo que as missionárias portuguesas deviam ser respeitadas e engrandecidas, porque a elas também era confiada, muitas vezes, a missão de “[...] nestas lides de civilização, propagar a fé e de aumentar a Pátria pelos sertões dentro” (p. 12), que entre sacrifícios dos heróis dessa missão narrados nos manuais, sempre aparecem expressões de engrandecimento dos que se dão a essa tarefa, como exemplifica a pergunta: “Se a missão era dilatar a pátria, evangelizar e civilizar os povos gentios, que importavam os sacrifícios?” (p. 45).

Desde a forma de vestir das personagens que fazem esses manuais, até o modo de se pôr à mesa para tomar uma refeição, os manuais denunciam a intenção de aculturação e assimilação dos indígenas por parte do colonizador.

3.2.3. A religião católica como caminho para a salvação

A evangelização e a expansão da religião do Cristo é outra das principais missões a que a colonização portuguesa se propôs desde os seus primórdios, embora tenha havido momentos ao longo da sua História em que o Estado deixou de se aliar à igreja para a

consecução dos seus objectivos sociais, nomeadamente na prática educativa¹³. A figura de Jesus Cristo, de Deus Pai, da Nossa Senhora e dos Santos ligados à História de Portugal, “Terra da Santa Maria” (p. 19, manual de 4ª Classe), aparecem em todos os manuais usados nas escolas primárias da Província da Guiné e as usadas também noutras províncias, no período correspondente à administração do regime do Estado Novo. Aliás, as próprias vastas terras colonizadas são consideradas em muitos momentos como cedências de Deus à Portugal e seu povo.



Figura 4 – “A Vida de Jesus”

Do manual de 4ª classe (pp. 62-65) – Num longo texto, dividido em três partes, é narrada “A Vida de Jesus”. Um exemplo do que acontece frequentemente nos livros do ensino na era colonial consultados para o nosso trabalho: pregação da fé cristã como parte importante da “missão civilizadora” nas colónias. Apesar de podermos encontrar algumas referências a mesquitas e algumas festividades muçulmanas no manual de 1ª classe usado para ensino primário na Guiné – o que revela a compreensão do governo da colónia da importância social desta religião com que disputa no terreno da fé e em como era importante cativar simpatia dos seus seguidores – a religião oficialmente reconhecida pela administração continuava a ser católica.

¹³ Como aconteceu entre 1913 (em que se aprovou uma lei que separava a Igreja do Estado) a 1919 (numa altura em que as Missões Civilizadoras laicas demonstravam serem incapazes de cobrir todas as necessidades educativas das colónias, levando à assinatura de um decreto que garantia apoio do Estado às missões católicas na sua missão civilizadora) durante a vigência do regime republicano (cf. FERREIRA, 1977: 65-70).

Mesmos nas escassas lendas populares indígenas que eram selecionadas para os manuais, como é caso de “Uma Lenda da Guiné” (pp. 54-55), que aparece no livro da 4ª Classe, ou eram exaltadoras do poder divino, ou eram textos que de certa forma interessavam aos objectivos da dominação colonial e, neste caso concreto, trata-se de um texto a relatar um conflito provocado pela arrogância dos seres na terra, que julgavam poder viver sem a presença de Deus, que com eles vivia, mas resolveu subir ao céu, deixando como praga a seca que já matava os animais, as plantas e absorvia tudo em que aparecia água. Um conflito que se viria a resolver apenas com um pedido de perdão a Deus, que resolve criar então a trovoadas e o relâmpago para simbolizar a sua força antes de mandar chover.

Textos semelhantes ao que acabamos de referir aparecem com maior frequência ao longo dos manuais em análise, tanto no sentido de enaltecer a grandeza divina e o caminho da fé cristã como a única para salvação, bem como de Portugal enquanto nação com missão divina de evangelizar e de civilizar os “gentios”, como se pode constatar nos textos.

De tudo o que ficou dito, resta ainda sublinhar que apesar de se registarem presenças de algumas referências a elementos culturais locais, como são alguns nomes próprios de pessoas, particularmente no manual da 1ª classe, os manuais em análise continuavam sobretudo a servir de instrumentos de divulgação e legitimação do colonialismo português e dos seus ideais bem representados no regime do Estado Novo pela tríade Deus-Pátria-Família, que de resto orientam cada um desses manuais. Como exemplo para confirmar esse carácter de doutrinação que domina os manuais escolares, aparece no fim do de 4ª Classe “Um Pedido” (pp. 170-171) quase que em forma de testamento a chamar atenção ao aluno para amar à sua escola, aos seus pais, à pátria, mas sobretudo a Deus. Ideias essas bem patentes no seguinte trecho do mesmo texto: “Não te esqueças que a pátria precisa de todos nós: dos nossos esforços, do nosso ânimo e da nossa fé, do nosso saber e do nosso carácter, e talvez até da nossa própria vida”. Vidas eram, pois, precisas para servir a Portugal em três frentes de guerra que na altura travava contra os movimentos independentistas da Guiné, Angola e Moçambique.

4. Educação para a Libertação – a Experiência do PAIGC (1964-1980)

O Congresso de Cassacá, a que já nos referimos e que teve lugar entre 13 a 17 de Fevereiro de 1964, numa aldeia com o mesmo nome, no Sul da Guiné-Bissau, foi um evento determinante para instituição das escolas do PAIGC, raiz do que seria progressivamente o seu sistema educativo a partir das zonas libertadas, dentro do pensamento que sustentava a visão do partido sobre a independência dos povos da Guiné e Cabo-Verde. Nesta reunião magna, as principais resoluções adoptadas sobre o modelo educativo a praticar pelo partido apresentava os seguintes objectivos, resumidos por Fafali Koudawo (1996: 74-75):

- Criar uma alternativa face à educação colonial;
- Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à consequente alienação;
- Promover a mobilização contra a opressão colonial;
- Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;
- Criar as condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros de um desenvolvimento alienador.

Como se pode denotar, estes objectivos educativos estão sobretudo concebidos para oposição ao modelo educativo colonial e, conseqüentemente, contava como parte importante da luta pela independência, um objectivo definido mais tarde por Amílcar Cabral (2018: 292), no seu discurso já citado num *meeting* em Central Hall, Londres, em 1971, como sendo “a libertação de todas as forças produtivas do nosso país, a liquidação de todas as formas de dominação imperialista ou colonial no nosso país e a adopção de todas as medidas para evitar qualquer nova exploração do povo”.

Sendo a educação uma questão de cultura e esta inúmeras vezes considerada por Amílcar Cabral como parte integrante dos modos de resistir contra a opressão colonial, o líder do PAIGC afirma no mesmo discurso:

Não preciso recordar-vos que o problema da libertação é também da cultura. No princípio é cultura e no fim é também cultura. Os colonialistas têm o hábito de nos dizer que quando chegaram a África nos trouxeram para a história. Vocês estão bem cientes de que é o contrário – quando chegaram tiraram-nos da nossa própria história. Libertação para nós é recuperar o nosso destino e a nossa própria história. (idem)

Os objectivos da prática educativa iniciada pelo PAIGC nas zonas libertadas visava essa finalidade do que Cabral considerava a necessidade de “reafrikanização dos espíritos”, ou

“descolonização das mentes”, na expressão de Aristides Pereira, membro da direcção superior do partido na altura (FREIRE, 1978: 16) mas também como parte de garantias de “igualdade, justiça social e liberdade” (CABRAL, *idem*), aspirações do partido para o povo com o qual lutava pela independência.

No entanto, o objectivo de democratização do ensino, procurando garantir que todas as populações das zonas libertadas tivessem acesso às escolas, entrava em contradição com a selecção que se fazia dos melhores alunos, que seriam preparados para se tornarem parte da elite que assumiria os destinos do novo país em projecção, conforme sublinha Fafali Koudawo (1996: 75), deixando a seguinte pergunta por responder: “Como conciliar harmoniosamente selecção e democratização do ensino?”. Embora legítima a questão colocada pelo autor, sobretudo quando encarada em relação ao combate do partido ao individualismo e sentimento de superioridade dos que tiveram oportunidade de estudar em relação à maioria da população que continuava ainda por alfabetizar, afigura-se-nos importante lembrar que o PAIGC, por outro lado, preparava-se para assumir a administração das instituições do Estado, como viria a acontecer com a independência do país, pelo que era compreensível essa aparente contradição nas decisões tomadas no âmbito educativo no sentido de servir de espaço para a promoção de alunos que podiam integrar a classe dirigente do partido e do país independente. Outra contradição na prática educativa do PAIGC que merece aqui uma referência, é a que constata Sónia Borges (2019: 116) em relação a:

Introdução de elementos de militarismo, hierarquização nos cargos directivos das escolas, apesar de esforços na promoção de lideranças democráticas através da participação colectiva baseada no modelo socialista de crítica e auto-crítica, mas ao mesmo tempo impelindo os alunos à obediência.

No primeiro ano lectivo após a libertação total do país (1974/1975), as escolas do PAIGC já contavam com um número significativo de inscrições: 60.000 alunos, para um total de 127 escolas primárias. Comparados ao ano e nível escolares no sistema educativo formal sob administração das autoridades coloniais em 1973, ano da proclamação unilateral da independência pelo PAIGC, as inscrições eram de 47.626 alunos (FORREST e LOBBAN: 1988: 55-57). Embora não apresentem os dados relativos às desistências e números dos que efectivamente concluíram os anos lectivos para efeitos de comparação, estes dados estatísticos revelam, por um lado, a aposta que os independentistas faziam do sector educativo como integrante dos seus principais objectivos para a libertação dos

povos da Guiné e Cabo-Verde e, por outro lado, deixam perceber a residual oferta educativa por parte da administração colonial portuguesa na província, que até à independência não fundou qualquer escola de ensino superior e apenas em 1958 teve o seu primeiro liceu e único até a saída das suas forças da Guiné.

4.2. Escola pela emancipação e integrada na vida da comunidade

O sistema educativo edificado pelo PAIGC no decurso da luta pela independência era concebido como parte integrante do projecto pela libertação do jugo colonial, como já referimos, e envolvia não apenas as escolas do ensino primário formal, que funcionavam nas zonas que se iam libertar progressivamente da ocupação colonial, mas também as organizações de massa criadas pelo partido, com destaque para JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral) e um grupo de militantes encarregues de difundir a ideologia do partido e o seu projecto independentista junto da população, de modo a impulsionar a sua mobilização para a luta, o que Sónia Borges trata como parte da educação para a militância, desencadeada pelo partido (cf. BORGES: 2019: 56-62). Uma questão que retomaremos mais a frente.

Dentro das limitações que o contexto da luta impunha ao partido, o próprio quadro docente era essencialmente constituído por alunos e alunas com a 4ª classe concluída nas escolas das zonas libertadas e que frequentavam, no final de cada ano lectivo, um seminário de reciclagem para docência nas instalações do ensino do partido na vizinha Guiné Conacri. Segunda Lopes, ex-professora da escola do partido nas zonas libertadas, recorda-nos como era feita a recruta para leccionar:

Após termos feito a 4ª classe, eu e Malam Bacai Sanhá¹⁴, fomos seleccionados para leccionar nas escolas do partido e fomos assistir ao seminário dos professores em Conacri, porque Cabral dizia: “Os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Depois do seminário, voltámos à Guiné e fomos distribuídos pelas zonas sob comando do partido para trabalhar nas suas escolas e a fim de cada um ensinar o que sabia, porque era este o princípio. Foi assim que entrei na educação. Fui trabalhar na altura para Can, aldeia onde nasceu o Malam Bacai. Ele foi para outra tabanca. Eu sou de Cubuseque de Baixo, nos arredores de Empada. O nosso responsável pelos serviços de educação do partido era Serifo Fall Camará. Em 1968, voltamos a Conacri para seminário de professores, que se fazia depois de cada ano lectivo e era dependente daqueles seminários que os professores

¹⁴ Este viria a ser Presidente da República da Guiné-Bissau entre 2009 e 2012, ano em que faleceu.

eram promovidos para leccionar em níveis mais avançados, ou, no caso de fraco desempenho, a pessoa mantinha-se a trabalhar no mesmo nível em que vinha leccionando. 4ª classe era o nível mais elevado nas escolas onde trabalhávamos. Os seminários na escola Piloto em Conacri eram para capacitar os professores a fim de responder às necessidades educativas na altura. Em 1969, fomos receber instrução militar no centro para o efeito em Boé, porque lidávamos com crianças e era preciso aprender formas de agir em situações de ataques militares. Depois da instrução, procedemos o juramento à bandeira nacional, um acto testemunhado por Amílcar Cabral.

Porém, a realidade de ser admitido a leccionar com a 4ª classe do ensino primário concluída não era exclusiva da prática educativa nas escolas do PAIGC. O mesmo acontecia nas escolas coloniais, onde, após ter concluído o último nível do ensino primário, Mutar Cassamá, um dos nossos entrevistados anteriormente citados, recorda ter sido colocado a trabalhar como Monitor Escolar (equivalente a professor do ensino primário nas escolas coloniais) na vila de Mansabá, no Norte do país.

A educação era claramente um âmbito de disputa, para além do que já acontecia no domínio militar, entre o poder colonial e o PAIGC. De um lado, funcionava um sistema educativo para assimilação dos nativos, sobretudo para servirem de auxiliares na administração pública; e do outro, um modelo educativo baseado nos anseios de libertação do jugo colonial e, por isso mesmo, usado como terreno de combate à alienação de que os povos da Guiné e Cabo-Verde eram alvos do colonialismo português. No entanto, segundo Koudawo (1996: 73-74), duas contradições da prática educativa colonial deram terreno ao surgimento das escolas do PAIGC como parte da sua agenda de luta contra o colonialismo e do que o partido considerava de, segundo o autor, “uma educação nova ao serviço de homem novo”. A primeira contradição referia-se ao facto de o ensino dos nativos (tratados na linguagem colonial por indígenas) ter sido entregue às missões católicas ao mesmo tempo que se dava primazia à aprendizagem de língua portuguesa, quando as mesmas missões estavam interessadas em promover as línguas locais para o fim de evangelização; e, segunda contradição sublinhada por este investigador, a falta de possibilidades de os nativos que concluírem a 4ª classe prosseguirem com os estudos para os próximos níveis, o que os conduzia para o que chama de “beco sem saída”, atendendo que “a não existência de pontes entre o sistema educativo dos indígenas e o dos civilizados colocava a política portuguesa de formação na impossibilidade de criar as condições necessárias para a lusitanização e assimilação” (*idem*).

Visando a libertação de povos da opressão colonial e objetivando a institucionalização de um projecto de reconstrução do país, através do poder político que já se forjava na luta pela independência, o sistema educativo do P.A.I.G.C. procurava fundar-se nas necessidades sociais como as de emancipação dos povos da Guiné e Cabo-Verde, a retoma do sentido da história e cultura nacionais, como anteriormente lemos das palavras de Amílcar Cabral, mas também procurava estabelecer uma relação estreita entre a escola e comunidade em que se inseria.

Num contexto em que as famílias tendiam a resistir em mandar os filhos para escolas, por razões que se prendiam com a colisão entre o calendário escolar, os trabalhos agrícolas e tarefas domésticas reservadas sobretudo às meninas, mas também levantando suspeições dos pais em relação às influências que a instrução escolar podia exercer sobre os seus filhos, os agentes educativos do PAIGC eram obrigados a incluir na sua concepção educativa a consciencialização das famílias sobre a necessidade de permitirem que os filhos e as filhas fossem para escola, o que também obrigou o partido a adaptar o seu calendário escolar às actividades agrícolas dos agregados, já que esta era a principal fonte de subsistência da maioria deles nas comunidades em que as escolas funcionavam (BORGES: 2019: 62). Como resultado do trabalho de sensibilização das comunidades sobre a importância da escola para o futuro do país, as populações começaram a engajar-se, elas mesmas, na construção das suas escolas, como testemunha Segunda Lopes, professora nas escolas do PAIGC.: “a população juntava-se na construção das escolas. Todos nos envolvíamos naquele trabalho”, e, para confirmar que essa mobilização para a vida escolar tenha sido efeito de um trabalho de consciencialização política sobre a educação, ela reforça:

As comunidades tinham boas referências da escola. Eram sensibilizadas sobre o valor da educação e sabiam que não era para brincadeira. Cabral sempre dizia: “hoje a luta é com armas, mas amanhã será com canetas”, então todos deviam aprender para enfrentar as sociedades para que nos preparávamos ingressar e que, se não estivéssemos preparados, não poderíamos competir com os que nas grandes vilas estudavam. Não nos devíamos esquecer que estávamos a cumprir o programa mínimo e que o maior estava à nossa espera.

Mesmo após a independência, manteve-se essa relação estreita existente entre a escola e a comunidade a que pertencia. Maria do Carmo, que foi professora no sistema educativo colonial até à libertação total dos territórios da Guiné em 1974, recorda a novidade que

foi o envolvimento no chamado Trabalho Produtivo, que fazia parte do currículo escolar do PAIGC, sistema para o qual se transferira, como muitos dos seus conterrâneos anteriormente ao serviço do ensino colonial:

Como deve calcular, quando se muda de uma situação para outra a tendência é haver sempre resistências. Em algumas situações, por exemplo, nós e os alunos tínhamos de fazer trabalho produtivo. Uma vez, fomos com os alunos para umas matas trazer troncos para a beira da estrada e resolver umas construções na escola. Antes da independência não havia trabalho produtivo nas escolas coloniais, mas nos primeiros anos da independência houve e de modo sério.

Esta relação que o partido procurava manter entre a escola e a vida comunitária tinha os seus objectivos políticos e ideológicos, que eram: evitar que a escolarização seja interpretada pelos alunos como superioridade à vida rural, essencialmente agrícola e, conseqüentemente, aliar a escola a maior actividade produtiva nacional (agricultura). A este respeito, Mário Cabral, o primeiro a desempenhar as funções do Comissário da Educação¹⁵ da Guiné-Bissau independente, afirma:

Um dos objetivos principais de transformação do ensino, é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, à tabanca, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola; aproximá-la das organizações de massas – JAAC, Pioneiros, Sindicatos, Organização Feminina. [e assegura] Podemos dizer que esse trabalho foi realizado e, em várias regiões, de maneira bastante eficiente. Na região de Bafatá, por exemplo, em 106 escolas, 96 produziram nos seus campos agrícolas (Cabral apud FREIRE, 1978: 44).

Esta ligação da escola à vida comunitária é outro factor importante que distinguia a escola do PAIGC à escola colonial. Enquanto esta consolidava a sua natureza elitista, mesmo que o Estatuto do Indigenato tenha sido revogado em 1961, como vimos no primeiro capítulo, aquela (a escola do Partido) era uma escola comunitária, inserida no dia-a-dia da comunidade. Porém, no domínio da relação com as organizações de massa, os dois sistemas educativos tinham semelhanças no facto de sustentarem as suas extensões através de organizações como JAAC, no caso do PAIGC, e Mocidade Portuguesa, no caso da administração educativa colonial, ambas funcionando como espaços para promoção e difusão das ideologias das instituições que as criaram. Sobre a última organização, afirma Luís Grosso Correia (1998: 79) que a sua finalidade, “inspirada na

¹⁵ Nome correspondente ao actual Ministério da Educação

Juventude Hitleriana, era a de complementar a formação de jovens portugueses de modo ideológico”.

4.2.1. Ideologia educativa do PAIGC e a participação do Paulo Freire na organização do sistema educativo após a independência

Desde os primórdios da sua criação, como já vimos, a prática educativa do PAIGC demonstrou-se claramente como opositora ao modelo educativo colonial português. Contrário do que era a escola colonial, fundada na necessidade de instruir nativos que servissem aos interesses do dominador e, sobretudo, um projecto educativo alienador e prejudicial às culturas dos povos dominados.

No domínio ideológico, a lógica elitista e segregacionista – chegando a haver a separação entre escolas para brancos e outras para negros, nativos, sobretudo antes da queda do Estatuto do Indigenato – e a sua forte ligação a interesses económicos exploratórios das colónias, de que a formação de assimilados para servirem de auxiliares administrativos é exemplo, atribui à educação colonial um pendor capitalista, promotor de individualismo e desigualdades sociais, beneficiando uma minoria detentora dos poderes político e económico suportados por uma maioria em alienação e dominada¹⁶.

Não é forçado até falar de disputas ideológicas entre o poder colonial na Guiné e o PAIGC, tal como recorda José Silva Monteiro, no testemunho que nos prestou como antigo aluno da escola colonial e na do PAIGC e ainda professor nos primórdios da independência:

A guerra entre o PAIGC e o poder colonial era uma luta armada, mas também guerra ideológica, na qual a escola desempenhava um papel muito importante. Eu, por exemplo, quando entrei para o liceu, éramos 200 a 300 alunos, pela primeira vez, porque antes entrava-se em grupos reduzidos de 10, 20 alunos de cada vez. Nós entrámos em massa para o liceu, numa reacção dos portugueses contra a propaganda do PAIGC e de Amílcar Cabral que acusava os tucas de não darem atenção à escolarização dos guineenses. Dizia-se que nós tínhamos direito apenas ao ensino rudimentar. Então, os portugueses viram-se obrigados a abrir as portas do liceu e da escola técnica para uma maior proporção de jovens guineenses. Portanto, havia uma competição entre o poder colonial e o PAIGC.

¹⁶ Sobre a economia colonial portuguesa, vide MURTEIRA (1999), referência na bibliografia.

Numa entrevista à *Independent Television*, da Grã-Bretanha, em Maio de 1970, António de Spínola (1970: 378) abordava a mesma questão de seguinte maneira:

A situação na Guiné reduz-se a termos muito simples: de um lado, o Governo e a população desta terra, em perfeita identidade de pensamento e acção, operando uma verdadeira revolução social altamente construtiva; do outro, uma tese política representada pelo PAIGC, servindo uma estratégia imperialista, visando anular pelas armas a realidade social da nossa política de promoção.

Estas afirmações do então Governador da colónia da Guiné incitam-nos a duas observações: primeiro, o seu manifesto carácter propagandístico, objectivando a promoção da política denominada *Por uma Guiné Melhor* aos olhos da comunidade internacional, mas também junto das populações locais, através de uma “ousada campanha psicossocial capaz de concitar o apoio das populações e retirá-las à influência do inimigo, logrando dividi-lo e enfraquecê-lo” (ROSAS, 2018:172) e, ao mesmo tempo, a curiosa caracterização da luta travada pelo PAIGC como sendo de natureza imperialista, exactamente o carácter que se dava ao colonialismo em geral naquela altura. Sobre o cariz socialista revolucionário das acções do partido liderado por Amílcar Cabral, o general Spínola (1970: 188-189) afirmava, numa entrevista ao jornal *O Século*, em Outubro de 1969:

O programa do PAIGC. não contém reivindicações, no verdadeiro significado do termo. Como todo o programa revolucionário, apresenta objectivos sociais aliciantes, mas o âmago da questão situa-se na viabilidade da sua efectiva concretização. E, não vejo outro modo da Guiné atingir esses objectivos senão integrada na Nação Portuguesa.

Nesta afirmação, nota-se a contradição do que Spínola afirmava em 1969 sobre o programa revolucionário como sendo aliciente, mas inexecutável para, menos de um ano depois, em 1970, falar de uma “verdadeira revolução social” a ser empreendida a favor das populações na Guiné pela administração colonial sob a sua liderança. A este respeito, Amílcar Cabral (2018: 304) observa:

A principal mudança ocorrida na Guiné é o facto de General Spínola, governador militar de Bissau, agora afirmar não apenas que ele conduzirá o nosso povo à autodeterminação sob a bandeira portuguesa, mas também que criará uma revolução social no país. Isso é muito estranho porque, em Portugal, é ilegal falar de “revolução social”. Não se pode mesmo utilizar a palavra “social”, é considerada uma palavra perigosa. E “revolução” é muito mais terrível. Ora, para nós, seria muito bom se Portugal realizasse uma revolução

social. Isso significaria que a nossa independência seria concedida de bom grado e não teríamos de lutar por ela.

A observação de Cabral permite-nos afirmar uma realidade conhecida sobre o regime do Estado Novo, que na época governava Portugal, como sendo de orientação fascista e repressiva a qualquer tendência política socialista ou revolucionária, como era a orientação ideológica do PAIGC. Esta questão, entretanto, a da ideologia política em que se baseava a acção da luta pela independência por guineenses e cabo-verdianos, mereceu um comentário de Amílcar Cabral que, no mesmo discurso de Londres já aqui citado anteriormente, e após ter começado por responder afirmativamente que seja impossível uma luta como aquela levada a cabo pelo PAIGC sem que esteja ancorada a uma ideologia, responde de seguinte maneira à pergunta de um dos presentes no encontro: “partir das realidades do nosso próprio país para a criação de uma ideologia para a luta, não implica que se pretenda ser um Marx ou um Lenine, ou qualquer outro grande ideólogo, mas é simplesmente uma parte necessária da luta” (2018: 306), reconhecendo depois a necessidade que o PAIGC teve de conhecer esses pensadores socialistas para a definição da sua ideologia de emancipação da dominação colonial portuguesa: “nós tivemos necessidade de conhecê-los, como disse, a fim de julgarmos em que medida podíamos aproveitar a sua experiência para ajudar a nossa situação – mas não necessariamente para aplicar a ideologia cegamente, só porque ela é uma ideologia muito boa” (*idem*: 307). Qual seria então o fundamento da ideologia do PAIGC? Cabral responde:

*O nosso desejo de desenvolver o nosso país com justiça social e com o poder nas mãos do povo, é a nossa base ideológica. Nunca mais queremos ver um grupo ou uma classe de pessoas explorar ou dominar o trabalho do nosso povo. Esta é a nossa base. Se quiser chamar marxismo a isso, chame-lhe marxismo, tanto faz (*ibidem*).*

Apesar de evitar a categorização do carácter ideológico do partido independentista da Guiné e Cabo-Verde, sobretudo para evitar outra questão por ele considerada de perigosa, a de dogmatismo ideológico, Amílcar Cabral deixa perceber nas afirmações agora citadas que a base ideológica da organização seja, de facto, de orientação marxista-leninista, advogando para um programa socialista de libertação nacional. Aliás, é conhecida a influência de países como URSS e Cuba nas lutas de libertação dos países africanos sob dominação de Portugal. Entre 3 a 15 de Janeiro de 1966, por exemplo, realizou-se a Conferência da Tricontinental em Havana, Cuba, juntando forças políticas anti-

imperialistas de África, América de Sul e Ásia, numa reunião considerada como “momento de expansão do socialismo nos três continentes, como resposta à dependência colonial ou neocolonial do capitalismo e às crescentes intervenções, militares e económicas, dos EUA” (RIBEIRO, 2018: 152). Sobre a base ideológica em que se assentou a luta de libertação nacional, Sónia Borges (2009: 118) faz uma observação que resume bem as opções do PAIGC:

O conhecimento das realidades africanas, adquirido pela profissão, as influências das correntes ideológicas políticas e culturais que marcaram o mundo na segunda metade do século XX – marxismo-leninismo, o pan-africanismo, negritude, e a sua actividade diplomática permitiram que Cabral construísse e desenvolvesse um projecto político-cultural, adaptado ao contexto africano mais concretamente a Guiné e Cabo Verde.

A promoção da visão do PAIGC para a independência da Guiné e Cabo-Verde e reconstrução nacional continuou a ser o principal objectivo do sistema educativo que se edificava após a independência dos dois territórios. Mário Cabral, então Comissário da Educação, afirmava ao jornal estatal *Nô Pintcha* em 1976, citado por Paulo Freire (1978: 43) que:

O objetivo real do novo sistema é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objectivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente das suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais.

Um sistema educativo, portanto, que procurava ser coerente com o pensamento que conduziu a luta pela independência desencadeada pelo partido, de continuidade da promoção da ideologia do partido independentista e do nacionalismo que este pregava. A este respeito, Luís Cabral, primeiro Presidente do Conselho de Estado da Guiné-Bissau¹⁷, afirmou, num discurso de 1975 alusivo ao encerramento do Centro de Preparação de Monitores Escolares, em Gabú: “a primeira coisa que devemos ensinar aos nossos meninos é a amar a nossa terra, ter orgulho na nossa história e na nossa luta, e a amar o nosso partido como coisa principal que o nosso povo criou durante toda a nossa história”. (*apud* CIDA-C, 1976: 114)

Como qualquer processo de mudança, a fase transitória é sempre difícil e, por vezes, polémica, dado a resistências de várias naturezas susceptíveis de ocorrer por parte de

¹⁷ Função equivalente ao que hoje é a de Presidente da República.

alguns dos sujeitos envolvidos no processo. No caso da transição do sistema educativo colonial para o sistema educativo a edificar após a independência, no seguimento do processo iniciado com as escolas das antigas zonas libertadas, as resistências enfrentadas pelas novas autoridades educativas nacionais referiam-se às opiniões que advogavam para mudanças radicais imediatas em relação aos rastros do colonialismo no ensino; aos que defendiam mudanças progressivas no sistema; e dificuldades de integração de professores nativos que até à independência do país trabalhavam para escolas coloniais. Mário Cabral, em 1976, explica desta forma as dificuldades daquela fase transitória:

Queriam que nós fechássemos as nossas escolas para reorganizarmos o Comissariado. Para podermos de facto fazer um ensino como deve ser, com a qualidade e meios necessários. Isso era um sonho. Ainda hoje não estaríamos em condições de começar as aulas, porque não conseguimos ter, até agora, os meios de que um tal ensino precisa. (Cabral apud FREIRE, 1978: 44).

Adicionado ao facto de que os funcionários dos serviços de educação e os professores portugueses que trabalhavam para escolas da administração colonial regressaram para o seu país com a independência consolidada em 1974, o projecto educativo na fase transitória era obrigado a iniciar quase que de zero, conforme explica o Comissário na mesma entrevista ao *Nô Pintcha* aqui referida, o que fazia agravar a situação difícil, mas que não impediu o início do que era a nova fase do sistema educativo nacional. No que refere à experiência de deixar de ser professor para escola colonial e passar a servir ao ensino para a libertação, dois modelos educativos quase antagónicos, Mutar Cassamá, um dos nossos entrevistados, recorda-nos como viveu o processo:

Na primeira fase foi difícil. Sentia que havia alguma desconfiança em nós. Com a independência, procuravam introduzir a sua ideologia no ensino e essa mudança não foi fácil para nós, quer no que tem a ver com os conteúdos que foram alterados por completo, quer em relação ao próprio salário.

As mudanças, no entanto, não podiam acontecer de forma radical, como reconhece o próprio Comissário Mário Cabral, e como deixam perceber as contrariedades que o partido enfrentava no domínio de garantia de materiais didácticos que possibilitassem, por exemplo, a supressão do uso dos que tinham servido ao ensino colonial, conforme testemunha Mutar Cassamá:

Como o partido veio com a sua ideologia, nós tínhamos de aceitá-la. Um caso curioso foi quando, numa aula minha, apareceu um comissário político a perguntar-me do manual de

leitura com que trabalhávamos na nossa aula. Mostrei-lhe o livro, que foi o herdado do ensino colonial. O comissário ordenou então que a partir daquele dia fosse o livro do partido a ser usado, mas o problema era que o livro que queriam impor não era suficiente para todos os alunos. Levei a questão depois para uma reunião em Bissorã, que era a partir de onde se coordenavam as escolas de Binar, e onde se decidiu que, por não serem suficientes os livros fornecidos pelo partido, transitoriamente podíamos trabalhar com livros coloniais. A única coisa que se fez, pela minha sugestão, era que se deixasse de trabalhar com os textos do livro que denotavam princípios contrários àqueles defendidos pelo partido.

Estas dificuldades colocavam à prova o objectivo de promover os princípios ideológicos do partido, mas as novas autoridades também sabiam que não lhes era possível operar uma mudança brusca, em forma de corte imediato com o que restava do sistema educativo colonial. Era um processo contínuo, que não se pode fazer “de noite para o dia”, como concorda Paulo Freire (1978: 44).

Com objectivo de ajudar o Comissariado da Educação e o governo da Guiné-Bissau a organizar o sistema educativo nacional, Paulo Freire coordenou uma missão do IDAC¹⁸ que se havia deslocado para o país nos finais de 1975, apenas um ano depois da independência. Na altura conhecido, sobretudo, por uma das suas mais célebres publicações – *Pedagogia do Oprimido* (1968)¹⁹ – uma obra que versa sobre o modelo pedagógico que se deve adoptar para uma educação que se pretende emancipatória das sociedades vítimas de qualquer forma de opressão e fundada na experiência do autor que se havia envolvido em várias campanhas de alfabetização de adultos na América do Sul, nomeadamente no Brasil e Chile.

Como o próprio Freire afirma em *Cartas à Guiné-Bissau* (1978) – um livro-relatório de correspondências que havia trocado com os responsáveis do Comissariado da Educação no decurso da sua colaboração – antes de partir para a Guiné-Bissau, a equipa do IDAC teve o cuidado de procurar conhecer melhor a história da Guiné-Bissau, sobretudo através de leitura de pensamentos de Amílcar Cabral publicados na época, de forma a melhor conceber e orientar os moldes da sua participação no desafio que lhe era lançado pelas autoridades guineenses. Paulo Freire não tinha dúvidas de como devia ser a acção junto da equipa do Comissariado da Educação na tarefa de pensar a campanha de alfabetização

¹⁸ Instituto de Ação Cultural, ligado ao Conselho Mundial de Igrejas, sediado em Genebra, Suíça.

¹⁹ A referência que fazemos da obra na bibliografia é da 17ª edição, de 1987.

de adultos e problemáticas que o sistema educativo do país colocava na altura, pois em coerência com o que sempre defendera, de a educação ser um âmbito em que os sujeitos nele envolvidos ensinam e aprendem uns com outros. O envolvimento na Guiné-Bissau só podia ter bons resultados se a equipa por ele liderada se aplicasse “enquanto militantes, jamais como especialistas ‘neutros’, membros de uma missão estrangeira de assistência técnica” (1978: 11) e, portanto, não seria de esperar que levassem consigo fórmulas acabadas de como pensavam que devia ser o processo de alfabetização a ser desenvolvido no país: “este projeto, pelo contrário, teria de nascer lá, pensado pelos próprios educadores nacionais em função da prática social que se dá no país” (*idem*). Era, portanto, uma participação que muito se identificava com a perspectiva da organização do sistema educativo que o partido vinha praticando desde a experiência com as escolas nas antigas zonas libertadas: uma educação ligada à realidade sociocultural do país.

Para uma educação verdadeiramente emancipatória, conforme acredita Freire, o novo sistema educativo tinha de recuperar os ideais de “reafricanização das mentalidades” e os de “suicídio de classe” defendidos por Amílcar Cabral (FREIRE, 1978: 16), como forma de iniciar o árduo processo de retorno a valores culturais e históricos que o colonialismo censurou durante muito tempo e desvalorizados pelo sistema educativo por este praticado na Guiné, como fizera em todas as suas províncias coloniais. Por isso, fazendo leitura do que vinha sabendo sobre os passos pela transformação do sistema educativo herdado do colonialismo, particularmente no nível do ensino primário – o chamado ensino básico – era a convicção de Freire (1978: 40) que:

Desde o primeiro ciclo deste nível do ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade.

Como facilmente se repara, a perspectiva educativa defendida por Paulo Freire era de um forte cunho socializante e, por isso, convergente com a visão política do PAIGC.

Em 1978, entre 15 a 24 de Fevereiro, realizou-se, em Bissau, o I Encontro de Ministros da Educação e educadores de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – ex-colónias africanas de Portugal – com o objectivo de debater as práticas educativas em cada um desses países e que, conforme viria a ser noticiado pelo periódico do PAIGC, *O Militante* (1978: 48), em Março do mesmo ano: “esta assembleia

permitiu aprofundar uma reflexão conjunta sobre os sistemas educativos em cada um dos nossos Estados emergentes da luta armada de libertação nacional”. No fim do encontro de Bissau, a reunião adoptou recomendações baseadas na visão pan-africanista e socialista partilhada por responsáveis políticos dos países que nela tomaram parte e que, como se sabe, partilham um passado comum de resistência ao mesmo poder colonial.

Aludimos aqui a este encontro sobretudo pelo seu carácter ideológico, apresentado nas recomendações da Comissão do encontro pela Educação e Conhecimento como sendo “um acto político em que todas as actividades devem ser orientadas por princípios concordantes com a ideologia que norteia cada uma das vanguardas políticas respectivas” (*idem*), referindo-se aos partidos independentistas dos países representados no fórum; mas também – já que estamos a abordar a sua participação na edificação do sistema educativo guineense – porque Paulo Freire foi o principal influenciador tanto do encontro dos Ministros da Educação dos países africanos ex-colónias de Portugal, como do I Seminário de Iniciação à Linguística Africana, através de financiamento do IDAC, igualmente organizado em Bissau em 1978 (sobre o qual retornaremos mais à frente), conforme o próprio afirma numa conversa com Antonio Faundez (1985: 66). Mário Cabral, então Comissário da Educação da Guiné-Bissau, num depoimento a Sérgio Guimarães, outro companheiro de longa data de Freire, afirmava a influência de Freire no encontro de Bissau (2011: 104):

Em 1978 fizemos o primeiro encontro dos ministros de Educação e alfabetizadores dos países lusófonos, dos PALOP’s²⁰, a influência de Paulo Freire foi perfeitamente evidente. E aí envolvemos outros países, nossos irmãos, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, e foi realmente um momento especial. [Lamenta a seguir] Foi pena que não tivesse continuado.

Tanto Faundez (1985) como Guimarães (2011) questionaram Freire sobre o que seriam as causas de fracasso na colaboração com a Guiné-Bissau, ao que este respondeu que não aceitaria como fracasso, mas sobretudo como impossibilidade de impor às autoridades nacionais a sua visão sobre a educação, facto que ele mesmo não aceitaria, de acordo com a sua opção pedagógica de não imposição. E, portanto, ter limitado a sua participação e a da equipa do IDAC a discutir a sua visão com as autoridades nacionais, sendo que, naturalmente, a última palavra era sempre destas; mas também nota-se que atribui muita

²⁰ Designação usada para referir Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

responsabilidade ao facto de a campanha de alfabetização que se estava a desencadear e a própria prática educativa nas escolas do ensino formal acontecerem em língua portuguesa, que para ele era não apenas contraditório com o objectivo de valorização da cultura nacional, mas um entrave ao processo de aprendizagem efectivo sobretudo dos adultos a viverem nas regiões do interior do país. O ponto a seguir do nosso estudo será exactamente sobre a questão da língua do ensino nas escolas do PAIGC.

Para fechar este ponto, importa reconhecer que, pelo que nos foi possível compreender da colaboração do Paulo Freire e toda a equipa do IDAC com as autoridades educativas da Guiné-Bissau para a concepção e materialização do novo sistema educativo, sobretudo no tocante à alfabetização de adultos, reconhece-se que se procurou fazer sempre em coerência com os princípios pedagógicos pela emancipação que caracterizam o pensamento do filósofo e pedagogo brasileiro, destacando-se a defesa da perspectiva de harmonia entre o ensino formal e alfabetização de adultos, enquanto partes de um único sistema educativo, e adopção das línguas nacionais, sobretudo o *kriol*²¹, para servirem de língua de ensino, a par de português.

4.3. Língua de ensino para libertação, unidade nacional e justiça social

A escolha de português como língua de ensino nas escolas do PAIGC sempre suscitou questionamentos por parte dos que já se dedicaram à percepção de como funcionava essa prática educativa, sobretudo porque ela visava a integração na luta pela emancipação não apenas do território físico na altura ocupado pelas forças coloniais portuguesas, mas também uma luta pela retoma do sentido da história e cultura dos povos da Guiné e Cabo-Verde, durante vários tempos subjugadas e desvalorizadas pelo poder colonial. Retomando as palavras do primeiro Secretário-geral dos independentistas, concordamos que “uma sociedade que se liberta verdadeiramente do jugo estrangeiro, retoma os caminhos ascendentes da sua própria cultura – a luta de libertação é, antes de mais, um *acto de cultura*” (CABRAL, 2008: 228). E, sendo a língua o mais importante meio de expressão de uma cultura, considerando o que já dissemos sobre a padronização da língua portuguesa nas sociedades dominadas por colonialismo português, através do longo processo alienatório de “assimilação”, importa trazer à reflexão a seguinte consideração de Cabral sobre o seu significado para a Guiné(-Bissau):

²¹ Designação local de crioulo

O português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, [e explica] porque a língua não é prova de mais nada se não um instrumento, para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo. (CABRAL, 1974a: 214)

Nesta afirmação, Amílcar Cabral demonstra encarar a questão de português apenas como meio de comunicação, deixando encobrir o significado ideológico de supremacia cultural atribuída a esta língua ao longo de toda a presença colonial lusa no território da Guiné. Aliás, afirma no mesmo discurso que, para o ensino nas zonas libertadas, “tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar tractores dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc., desde que tomando a independência, nos sirva para lavrar a terra” (1974a: 217). Segundo se soube de Paulo Freire, a explicação da viúva de Cabral era que o seu marido, com a decisão de ensinar em língua portuguesa nas escolas do PAIGC, pretendia evitar que entre os seus camaradas prevalecesse o sentimento de repúdio a tudo o que fosse português, tendo, portanto, usado a língua como exemplo de uma herança positiva de colonização (FREIRE *apud* ROMÃO; GADOTTI, 2012: 70-71). Esta justificação, no entanto, entrava em contradição com o objectivo de resgate e valorização das culturas nativas, parte do programa do partido pela libertação, o que não era razoável, como se pode pensar, considerando que, como diz Fanon (1959: 50): “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”.

Ao contrário da justificação que refere a escolha de Cabral no sentido de evitar o radicalismo dos independentistas face a tudo o que fosse português, nós acreditamos que a decisão tenha resultado mais da consciência que ele tinha da vantagem de que a língua portuguesa gozava em possuir uma gramática já descrita e, por isso, de possibilitar o uso para fins didácticos, não apenas no domínio oral, mas também na vertente escrita, o que não era o caso das línguas nacionais guineenses, particularmente do *kriol*, que servia de meio comunicativo para entendimento entre combatentes de diferentes identidades étnicas, e à respeito do qual fala no possível uso para escolarização apenas no “dia em que, de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontramos todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo” (CABRAL, 1974a: 216). Porém, a complexidade da problemática da escolha da língua do ensino não fica resolvida por esta justificação, dado que ela não faz referência a outras línguas nacionais com elevado número de falantes, em alguns casos até superior ao português e/ou *kriol*, se consideradas como únicas línguas faladas por uma parcela de população. Terá sido porque

o *kriol* é tido como língua de entendimento nacional (de unidade nacional para muitos) e, por isso, beneficiasse do cunho nacionalista de Cabral para eventualidade de servir de língua de ensino? E as culturas expressas nas outras línguas nacionais não estariam a ser marginalizadas?

Estas questões conduzem-nos a outras duas dimensões importantes sobre a língua de ensino pela libertação na Guiné-Bissau, nomeadamente a de unidade nacional e a dimensão de justiça social. Se por um lado o uso de *kriol* como língua de ensino podia ser visto como factor de consolidação de uma identidade nacional, já que serviu de língua para o diálogo entre os próprios guerrilheiros do PAIGC; por outro, colocava a questão de valorização das línguas usadas por diversas comunidades étnicas do país, cujos membros, em muitos casos, não compreendiam o próprio *kriol*.

A consolidação da unidade nacional era uma das grandes lutas que o partido tinha por travar, aliás, “unidade e luta” eram as suas palavras de ordem durante toda a luta armada pela independência. Justificando a necessidade de lutar pela unidade nacional ao mesmo tempo em que se lutava pela independência, Cabral dizia aos seus camaradas no Seminário de Quadros de Novembro de 1969, que a longa abordagem a fazer sobre a importância do tema no encontro, era “para dar aos camaradas uma ideia do que é unidade e para dizer aos camaradas que o fundamento principal da unidade é que para ter unidade é preciso ter coisas diferentes. Se não forem diferentes, não é preciso fazer unidade. Não há problema de unidade” (CABRAL, 1974b: 12). As diferenças a que Cabral se referia tinham a ver com as diversidades étnica e religiosa no caso da Guiné – que não se colocava no caso de Cabo-Verde, de que não nos deteremos aqui – pelo que era necessário juntar as forças diferentes e “agir em conjunto”, fazendo até referência à máxima “união faz a força” para se explicar melhor aos seus companheiros. E nós perguntamos: essas diferenças não se colocavam no domínio linguístico? A resposta é no sentido de que, se o que tende a transparecer à primeira vista quando falamos das diferenças entre balantas, fulas, mandingas, pepel, etc., é a sua diferenças linguística, por ser, sem dúvida, o seu principal elemento identitário, claro que a questão da sua união deve colocar-se também ao nível linguístico, tanto mais que a língua de maior uso entre os guerrilheiros de diferentes origens étnicas era *kriol*, a única capaz de servir de meio de comunicação com o mínimo de discriminação possível e sobre a qual se pode falar de língua de identidade nacional sem conflitos que poderiam surgir se a escolha fosse de língua de um grupo étnico.

Mas será que a unidade linguística implica unidade nacional? Embora haja quem não tenha dúvidas em responder afirmativamente a esta questão, como é o caso de Manuel Nassum (1994), preferimos concordar com Ibrahima Diallo, um experiente investigador da problemática educativa na Guiné-Bissau que, observando sociedades como o Chile de Pinochet ou o Líbano, com unidades linguísticas que não as evitaram de enfrentar guerras civis; ou ainda o facto de o pluralismo linguístico não ter impedido a união dos guineenses em torno do PAIGC para a luta de libertação, como demonstrativos para afirmar que um projecto de unidade nacional ultrapassa a singularidade da questão linguística, ainda que tenha reconhecido o papel da unidade linguística “com as facilidades que dá em qualquer sociedade (unida ou não), em termos de intercomunicação” (DIALLO, 1989: 217), fundamentando o seu conceito de unidade nacional, enquanto projecto social, com uma passagem das recomendações do III Congresso do PAIGC, de Novembro de 1977, significando então “a liquidação da exploração do homem pelo homem e de todas as formas de sujeição da pessoa humana a interesses degradantes, em proveito de indivíduos, de grupos ou de classes”, concluindo que, para a consecução desse objectivo, deveria acontecer “profundas mudanças na essência dos vínculos económicos que relacionam os membros da sociedade” (DIALLO, 1989: 218).

Para nós, esta visão sobre a relação entre língua de ensino e unidade nacional representa a capital importância deste instrumento de comunicação para a construção da unidade nacional, ainda que não seja a sua única condição, mas considerando a justificação histórica de ter servido na experiência de unir pessoas de diferentes realidades culturais para a luta de libertação nacional, o que seria possível continuar com o uso de línguas nacionais para aprendizagem com vista à construção do próprio projecto social para unidade nacional a que refere Diallo e, deste modo, também ser um elemento de defesa face aos riscos de instrumentalização étnica para fins contra o próprio desejo de coesão pelo progresso, o programa maior do partido. Para isso, porém, importa sublinhar que o processo não pode ser visto hoje como sendo negligenciado pelos dirigentes do PAIGC na altura, mas analisado dentro das limitações técnicas e financeira a que o partido estava sujeito para a formalização do *kriol* e outras línguas nacionais que podiam servir para uso no processo do ensino.

No tocante a língua/s a usar no ensino para promoção de justiça social, recorreremos aos dados do censo de 1979 (LEPRI *apud* DIALLO, 1989) para verificarmos que as línguas mais faladas no quadro monolinguístico são, respectivamente: fula, com 17% do total da

população; balanta com 15%, mandinga 7% e manjaco com 5%, correspondendo todas juntas a 44% do total da população que, somados a 44% correspondente à população falante de *kriol* em situações de bilinguismo e/ou trilinguismo, totalizam 88% da população, uma “grande maioria” – comparado ao português, com 11% da população, mas que é língua oficial e de escolarização – levando Diallo (1989: 213) a considerar que “a escolha do crioulo, balanta, fula, mandinga e manjaco, ao mesmo tempo, seria um grande passo para a situação da problemática das línguas nacionais no processo do ensino/aprendizagem” e para a promoção da justiça social, acrescentamos nós, atendendo que a língua seja um dos elementos-chave da realização da vida sociocultural. Mas como reconhece o próprio Paulo Freire, apesar de ter insistido tanto com as autoridades do país na necessidade de usar as línguas nacionais sobretudo para a campanha de alfabetização a desenvolver na época em que foi convidado a auxiliar o Comissariado da Educação, numa conversa com um grupo de estudantes em Lyon, França, em Fevereiro de 1978, a convite do seu amigo e companheiro Sérgio Guimarães, na qual analisavam a sua experiência na Guiné-Bissau:

Se eu fosse guineense e pudesse amanhã ter uma resposta a todos esses problemas, para que as crianças da Guiné e os jovens da Guiné aprendessem geografia, história, matemática, biologia, ciências naturais, etc., com seus necessários textos em língua crioula, eu faria isso. Mas acontece que isso toma um pouco de tempo. Isso implica na formação de quadros, implica em ter dinheiro também para a impressão de todos os textos em língua crioula. E isso não se faz da noite para o dia. Agora, o que eu acho importante é a decisão política de fazer isso o mais rapidamente possível (FREIRE & GUIMARÃES, 2011: 25).

Resultado de apoio financeiro e técnico do IDAC, numa missão liderada por Paulo Freire, realizou-se em Bissau, em Março de 1978, o I Seminário de Iniciação à Linguística Africana, com objectivo de garantir “na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com a criação de escrita para essas línguas. Em Cabo-Verde, desenvolvimento e escrita do dialeto crioulo” (O MILITANTE, 1978: 44), conforme era o desejo do partido anunciado por Mário de Andrade, na altura Coordenador-Geral do Conselho Nacional de Cultura da Guiné-Bissau, num discurso em que ainda considera “evidente que as línguas nacionais são a fonte, o suporte e o veículo dos valores da civilização criados pelos povos africanos ao longo da história, o acesso da maioria da população ao saber moderno, procede necessariamente da revalorização desses meios de comunicação” (*idem*). Uma observação consciente dos desafios a enfrentar pelo país no

plano linguístico-cultural, mas que não pôde ser realizado, porque dois anos depois, em 1980, um golpe militar interrompeu o percurso de reconstrução nacional iniciado há seis anos pelo primeiro governo do país. Um assunto para abordar no próximo capítulo.

O uso da língua portuguesa para alfabetização nas zonas rurais não era contestado apenas por Paulo Freire, as próprias populações do interior do país, capazes de questionar algumas decisões que eram tomadas sobre as suas vidas a partir da experiência de subjugação de que as suas culturas foram vítimas do colonialismo português, indagavam às autoridades do país recém-independente sobre o que motivava estas a ensinar em língua do colonizador, como recorda o Comissário Mário Cabral:

Tínhamos uma pequena equipa que foi trabalhando, mas os primeiros embates começaram por ser pela língua. Porque nós, a alfabetização, estávamos a fazê-la em português. Além de ser uma língua desconhecida pela grande maioria da população, as pessoas não entendiam muito bem a razão. Lembro-me de que, uma vez, me disseram: “Mas afinal os colonialistas estiveram cá quinhentos anos e não nos fizeram aprender a língua deles. Como é que agora o PAIGC, que lutou contra o colonialismo, vai-nos ensinar o português?!” (FREIRE & GUIMARÃES, 2011: 101-102).

Para além da consciência que revela sobre o que anteriormente afirmámos em relação ao português como língua com marcas ideológicas da colonização na Guiné – o que também se explica pela selectividade e elitismo que caracterizaram o processo de assimilação dos nativos pelos colonialistas – esta inquietação manifestada ao então Comissário da Educação leva-o a expressar apego que os dirigentes do PAIGC tinham em relação à justificação dada por Amílcar Cabral em como o português seria “melhor herança” que o colonialismo deixara para os guineenses e cabo-verdianos, fazendo olvidar o facto de esta língua ter sido um instrumento de dominação e encarando-a apenas no seu aspecto comunicativo. O argumento de Mário Cabral é quase uma citação de Amílcar Cabral:

Olha, é tão simples como isso: eu sou agrónomo, estamos a tentar melhorar a nossa agricultura. Nós temos que recorrer a instrumentos, sementes melhoradas, etc., mas também vamos recorrer a tratores. Não fomos nós que inventámos o trator. Nós vamos utilizá-lo para abrir os caminhos do desenvolvimento. Ora, a alfabetização é isso mesmo. As nossas línguas são muitas, uma trintena, e não temos a capacidade de fazer a

alfabetização em todas as línguas. Vamos utilizar o português. Se calhar vamos utilizar o crioulo, que é uma língua falada por mais ou menos 80%²² da população (idem).

Apesar de ter sido claro na impossibilidade de serem usadas todas as línguas nacionais para ensino e de ter colocado hipótese de usar o crioulo para o mesmo fim, Mário Cabral, como Amílcar Cabral, justifica a escolha considerando o português apenas como meio de comunicação, o que por si coloca sérios problemas a este argumento, porque, mesmo enquanto instrumento de comunicação, não era usado por uma esmagadora maioria da população. Aliás, nas próprias escolas do partido, ainda antes da independência, crioulo era a língua mais usada no contacto entre o professor e seus alunos, reservando-se ao português o papel de mediar a escrita e a leitura, conforme testemunha Segunda Lopes, uma professora das escolas do PAIGC nas antigas zonas libertadas, na entrevista para o nosso trabalho.

4.4. Objectivos de libertação representados nos manuais escolares do PAIGC

A educação das massas era parte importante do que o PAIGC considerava o programa maior do partido: o progresso. Para os independentistas, a reconstrução do país apresentava-se como uma tarefa mais difícil e mais exigente do que a própria luta armada. Neste sentido, era necessário a formação do que Cabral chamava de “homem novo”, combater a alienação cultural propagada pelo colonialismo e aliar a prática educativa ao processo político-social de reconstrução do país em processo de independência²³.

²² A percentagem de cerca de 80% de falantes do *kriol* talvez seja do período de 2002, ano em que Mário Cabral teve esta entrevista com Sérgio Guimarães, porque, de acordo com os dados citados do Censo de 1979, período em que foi Comissário da Educação, os falantes do *kriol* correspondiam a 44% do total da população.

²³ Sobre o papel da cultura e educação na luta pela independência, o progresso enquanto tarefa mais exigente e educação para a reconstrução nacional, vejam-se as referências a CABRAL (2008) e FREIRE (1978) deixadas na secção sobre as fontes e bibliografia.

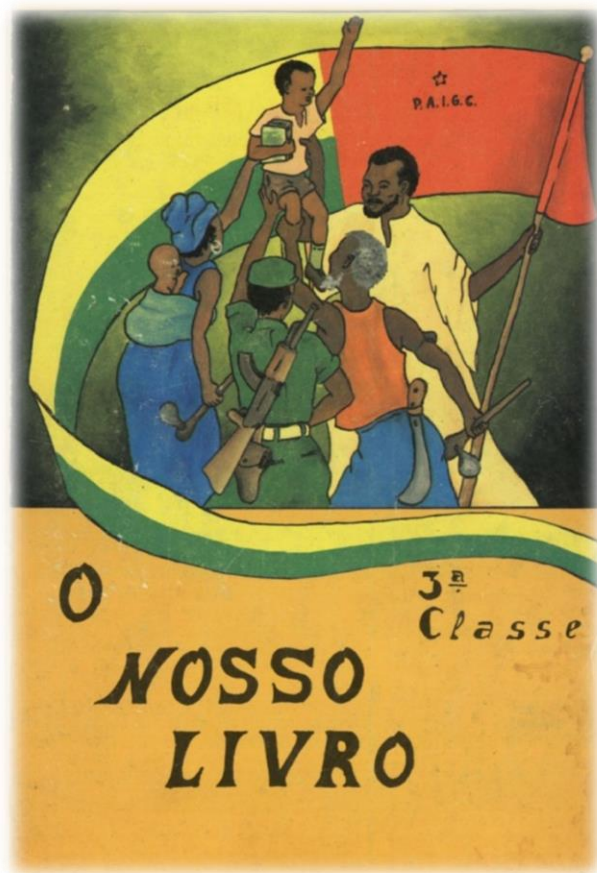


Figura 5 – “O Nosso Livro”

Nesta capa, como se pode ver, a ilustração transmite a mensagem representada pela ideia cabralista de que “as crianças são as flores da luta e a razão do combate”, ainda hoje vulgarizada entre os guineenses tanto pela propaganda política do PAIGC, como em ocasiões mais espontâneas em que a matéria da conversa sejam “as crianças”. A capa ainda apresenta marcas do nacionalismo revolucionário através do militar armado e do homem a empunhar a bandeira do país; e simboliza o esforço de reconstrução nacional nos machados e catana à posse de outras duas personagens na imagem. E todos unidos a erguer a criança com o livro na mão, dando entender a importância que o partido atribuía à educação escolar para o progresso almejado. – Fonte: O Nosso Livro (Serviços da Educação e Cultura do PAIGC, 1974)

O conjunto dos legados da luta pela independência – a Unidade da Guiné e Cabo-Verde, o amor à pátria, de que são exemplos os combatentes da liberdade da pátria, os símbolos nacionais – e a necessidade de participação na nova luta, a de alcançar o progresso do país, aliados à exaltação da vitória sobre o colonialismo, são as principais ideias transmitidas pelos manuais que a seguir passamos a analisar, centrando-nos sobretudo no fio motor do que nos propomos compreender neles: os ideais de libertação do PAIGC.

Ainda antes da independência, os ideais da Unidade Guiné-Cabo-Verde e os da luta pela reconstrução nacional já apareciam nos manuais escolares produzidos pelo partido para as escolas que funcionavam nas então zonas libertadas, como é exemplo *O Nosso Primeiro Livro de Leitura*, editado em 1966, e que mereceu um estudo atencioso do

Professor Luís Reis Torgal²⁴, não deixando escapar que, no manual, “surgiam palavras ou pequenas frases que não só indicavam a acção da guerrilha, que fazia parte do quotidiano da gente do mato, como também representavam a criação de uma consciência política em relação a realidades a eliminar ou a criar” (1996: 370). Voltamos à questão de que se estava perante uma forma de oposição do PAIGC ao colonialismo na sua forma de educação escolar, já que, como tivemos aqui oportunidade de dizer, este regime (o colonial) fazia da educação um campo de legitimação da sua acção nos territórios africanos sob a sua dominação e os ideais promovidos nos seus manuais não o escondiam. Para atingir esse objectivo oposto ao do ensino colonial através dos manuais escolares, “temáticas políticas e ideológicas eram intercaladas com outros textos que abordassem os objectivos da luta de libertação” (BORGES. 2019: 135).

A Guiné-Bissau é um país com uma notável diversidade étnica que desde sempre colocou aos seus actores sociais e políticos o imperativo de encontrar melhores formas de conviver sem conflitos entre si. Esse desafio acentuou-se mais quando o PAIGC se propôs à tarefa de unir os povos da Guiné e Cabo-Verde numa luta contra o poder colonial português. Aliás, as noções da Unidade e Luta sempre foram das principais bases ideológicas do partido durante a luta pela emancipação dos povos em nome dos quais lutava e, no manual *Nô Pintcha* (PAIGC, *s.d.*)²⁵, essa questão transparece em novos moldes, já que o país era independente e a unidade não era para a luta contra o colono, mas agora para enaltecer que “O povo luta na unidade” (p. 22) e que “O comité da tabanca trabalha com o povo” (*idem*). A questão da unidade aparece aqui não apenas como indicador da necessidade de união das comunidades e dos povos da Guiné e/ou da Guiné e Cabo-Verde, assim como deixa perceber a linha socialista de aproximação às massas que o PAIGC seguia enquanto parte da sua ideologia.

²⁴ Antigo militar português na frente da Guiné e docente universitário em Coimbra

²⁵ Embora não apareça nenhuma informação no seu corpo que indique o nível escolar que serviu, o manual em questão demonstra ser aquele usado nas escolas de alfabetização de adultos a que FREIRE se dedica a perceber na sua *Cartas Para a Guiné-Bissau* (1978). Outra questão a notar é a de que as referências aos números de páginas é a que aparece na versão digital consultada.

**FINDOU A NOITE E RAIOU
A MADRUGADA**

E a vontade de ser livre era cada dia mais forte!
Era preciso abolir a exploração, a miséria, o sofrimento do Povo!
Foi então que começou a parte mais bela da História do nosso Povo. Foi um momento glorioso, que aboliu a noite e fez raiar a madrugada.

Em 1956, no dia 19 de Setembro nasceu a Luz e o Guia dos filhos da Guiné e Cabo Verde.

E o Partido chamou o Povo, o Partido mobilizou o Povo. E ao Povo mostrou o caminho:

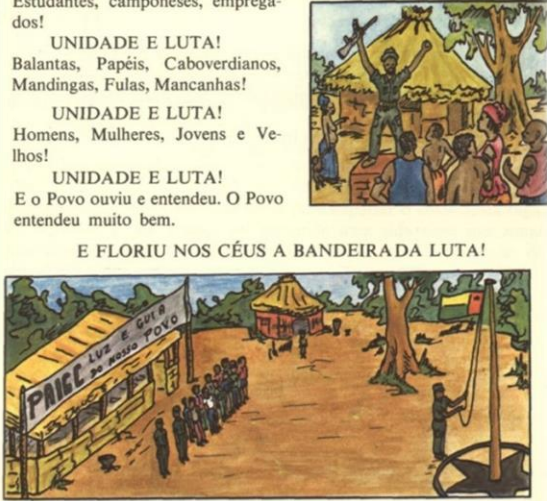
UNIDADE E LUTA!
Estudantes, camponeses, empregados!

UNIDADE E LUTA!
Balantas, Papéis, Caboverdianos, Mandingas, Fulas, Mancanhas!

UNIDADE E LUTA!
Homens, Mulheres, Jovens e Velhos!

UNIDADE E LUTA!
E o Povo ouviu e entendeu. O Povo entendeu muito bem.

E FLORIU NOS CÉUS A BANDEIRADA LUTA!



95

Figura 6 – *Unidade e Luta*

Para além de incluir imagens de celebração da independência, o texto em destaque, do manual da 3ª classe (p. 95), enaltece as palavras de ordem do partido, “unidade e luta”, com objectivo claro de inculcar o seu conceito nos alunos, desde os seus traços de aglutinação inter-étnica até nas necessidades da sua promoção entre “estudantes, camponeses, empregados”, numa clara expressão marxista, e entre Guiné e Cabo-Verde.

Ainda do mesmo manual (*Nô Pintcha*) e continuando a tratar da Unidade e Luta, a ideia era fazer perceber que, se foi “com a unidade na luta que libertamos a nossa terra” – uma clara retoma da questão enquanto legado da luta pela independência – “agora somos independentes e lutamos para o aumento da nossa riqueza” (p. 44), mas, “a nossa riqueza é o nosso trabalho por isso todos os filhos da nossa terra devem juntar as suas forças e trabalhar ainda mais para tornarmos a nossa terra próspera e feliz” (*idem*). Esta ideia de trabalho, disciplina e patriotismo no processo de reconstrução do país aparece ao longo de todos os dois manuais a que nos servimos para este exercício, sendo importante referir que os mesmos valores, embora em moldes diferentes, eram também representados nos manuais escolares coloniais anteriormente analisados.

Em *O Nosso Livro de Leitura* (1974), manual escolar usado na 3ª Classe, logo na nota de abertura deixada aos alunos, percebe-se da aliança que o PAIGC pretendia entre os seus

ideais educativos e os da libertação, pois, de modo destacado e sublinhado, aparece a advertência: “um povo instruído é um povo livre”. A educação era uma forma de luta pela liberdade para o partido e, deste modo, ao longo de todo o manual, são recordados os sacrifícios dos combatentes pela independência, como exemplos a seguir pelos que então lutavam pelo progresso e Cabral é apresentado como “o melhor filho da nossa terra” (p. 152) e imortal pelos seus feitos patrióticos na liderança do processo da luta pela independência.



Figura 7: “Nô Pintcha”

Traduzido, o título deste manual usado na alfabetização de adultos significa “Avante” e trata-se de uma expressão que era usada entre os guerrilheiros durante a luta pela independência, representando uma forma de motivar o companheiro da trincheira, tendo adquirido o sentido de motivação para a reconstrução nacional após a independência. Nesse manual, como noutro da 3ª classe, Cabral e outros combatentes são celebrados constantemente pelos feitos da libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde.

A constante referência à História da Guiné, sobretudo a relacionada com a recente luta pela independência, demonstra a clara intenção de fazer face ao que acontecia nas escolas coloniais e nos seus manuais: a legitimação da colonização e a ideia de que as sociedades colonizadas não tinham a sua história anterior à chegada dos exploradores imperialistas,

como tivemos aqui oportunidade de dizer. O colonizador não deixa de ser denunciado como escravizador, explorador e criminoso, como é exemplo em “Passado do Nosso Povo” (p. 84) ou nos poemas em crioulo “Lala Quema” (p. 61) e “Liberdade” (p. 74), o primeiro, denunciando a violência do colonizador e devastação das terras da Guiné pela guerra, e o segundo, abordando o conceito de liberdade na perspectiva independentista enquanto expulsão do colonialista português e construção do progresso nacional.

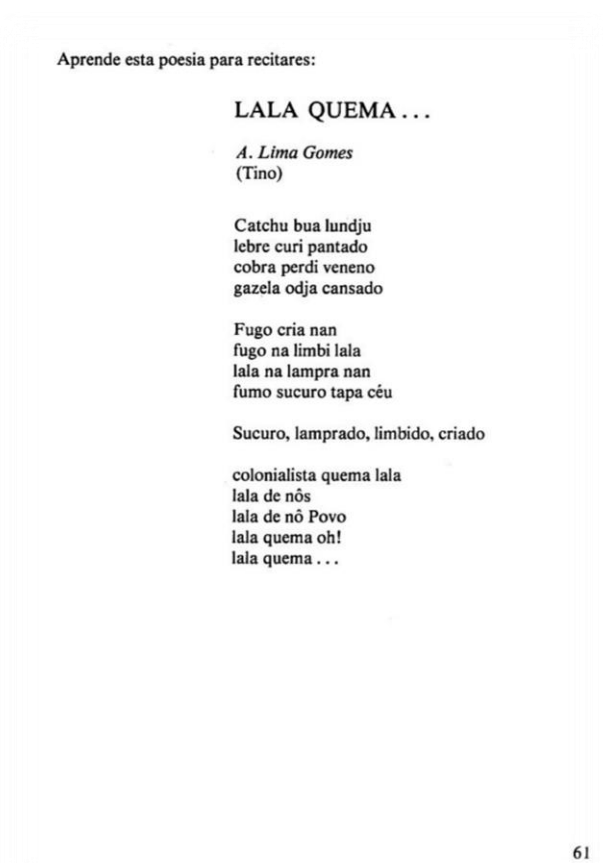


Figura 8 – “Lala Quema”

Um poema cujo título, traduzido, significa “Queimou-se a floresta”, a denunciar a devastação de que esta terá sido alvo pelas forças aéreas do colonialismo e as consequências do incêndio representadas em fuga de animais do seu habitat e na eliminação do bosque. Como outros, o poema encontra-se escrito em crioulo, língua de entendimento entre os guerrilheiros e maioria dos guineenses desde a época colonial.

O nacionalismo e exaltação dos símbolos nacionais são outros aspectos importantes a perceber nos manuais em análise. Da primeira questão, ao contrário do que se podia pensar, não estamos perante um nacionalismo com pretensões de sobrepor o guineense a nenhum outro povo, nem numa manifestação de desprezo às civilizações e culturas que não sejam guineenses, como acontecia na prática educativa colonial, mas sobretudo de regozijo da vitória da guerrilha nacionalista na luta pela independência e, assim, da

resistência do povo guineense anterior mesmo àquela exercida pelo PAIGC contra a presença colonial no seu território.

O hino, “Esta é a Nossa Pátria Amada”, transcrito na última página de *Nô Pintcha*, a bandeira e o emblema do partido, apresentados no manual da 3ª classe, representam os novos tons do Estado a sair da situação de domínio colonial, sendo esse facto merecedor de atenção no seu processo educativo que se queria pela libertação tanto quanto possível.

Outras questões merecedoras de referências em relação a esses manuais são as que têm a ver com as imagens a retratar a luta e os primórdios da independência, reforçando ainda mais a importância dada ao legado desse sacrifício de onze anos (1963-1974) para a libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde; e do valor dado ao trabalho, contribuição em pagar imposto, solidariedade e fraternidade internacionais – sobretudo para com outras antigas colónias portuguesas – como forma de contribuir para o progresso do país e do continente.

Como observa Sónia Borges (2019), os manuais das escolas do PAIGC davam mais atenção à descrição dos episódios, actores e todo o processo da luta de libertação do que outras temáticas socioculturais que podiam ser objectos de estudo propostos pelos textos escolares, nomeadamente as questões relacionadas com a história pré-colonial do país e sua diversidade cultural e étnica. Não será de forma deliberada que os responsáveis do partido o fizeram, mais uma vez, em nome de salvaguarda da unidade nacional? Preferimos não arriscar em responder afirmativamente a esta questão, mas fica aqui pela sua legitimidade, sobretudo sabendo que o partido dava muita importância a este desejo de, cada vez mais, promover a ideia de uma identidade nacional acima das diferenças étnico-culturais que alberga.

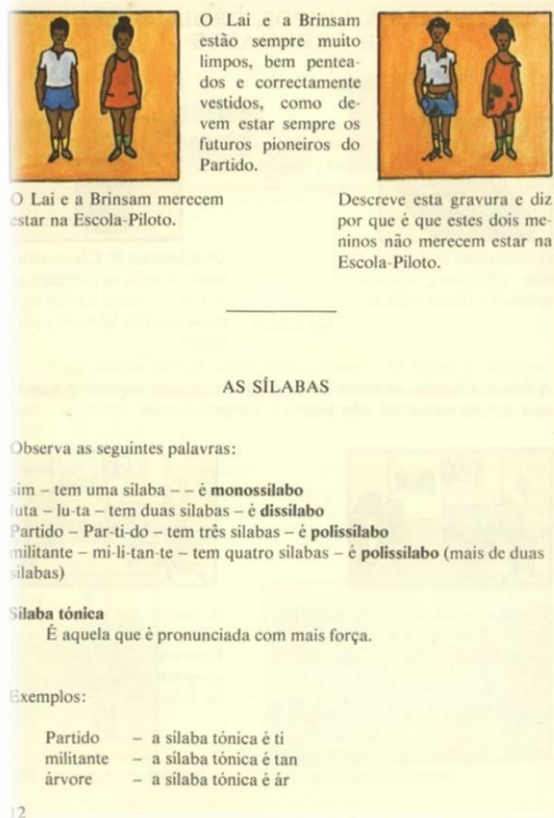


Figura 9 – “Sejamos Limpos, Ordenados e Arrumados”

Do manual de 3ª classe (pp. 11-12), este texto de leitura assemelha-se, no conteúdo e na forma, a textos de carácter instrutivo para os modos de apresentação pessoal, de que nos referimos atrás quando analisámos os traços ideológicos dos manuais do ensino colonial na Guiné.

No que toca à omissão da temática religiosa nos manuais, compreende-se que o partido tenha decidido por aplicar aos textos um carácter laico, desprovido de qualquer interesse de promoção de credos religiosos, o que, a acontecer, podia dificultar na mobilização das famílias a permitirem que as crianças frequentassem as escolas, dadas as diferenças religiosas existentes nas comunidades, e ainda seria uma equação difícil de resolver, já que os responsáveis educativos do partido teriam que escolher entre ensinar sobre todas as religiões professadas no país, ou eleger uma entre elas. Como observa Sónia Borges (2019: 135), “o objectivo era de explicar e desmistificar os fenómenos naturais para os alunos, mas ao mesmo tempo ter muito cuidado em não colocar as suas crenças religiosas em causa”. Uma diferença com os manuais do ensino colonial, que claramente promoviam a fé católica e, em menor escala, a religião muçulmana, referindo-se apenas às suas principais festividades²⁶.

²⁶ Como acontece no manual da 1ª classe do ensino colonial, analisado no terceiro capítulo.

Quadro 1: Outras frases com força ideológica nos manuais analisados

Manuais do ensino colonial	Manuais das escolas do PAIGC
Frases do manual da 1ª classe	Frases do manual de alfabetização²⁷
“O governador deseja o bem do povo” (p. 83)	“O povo luta na unidade” (p. 22)
“Todos trabalhamos para o bem da pátria portuguesa” (p. 46)	“A nossa riqueza é o nosso trabalho” (p. 44)
“O bom português honra e defende a sua pátria” (p. 80)	“A resistência é o seguinte: destruir alguma coisa, para construir outra coisa” (54)
“Os soldados defendem a nossa Guiné” (p. 31)	“Queremos que o nosso povo mande no seu destino, através dos seus filhos, na Guiné e em Cabo-Verde” (<i>idem</i>)
Frases do manual de 4ª classe	Frases do manual de 3ª classe
“O ideal que inspirou os descobrimentos portugueses e depois a obra que se lhe seguiu foi o de espalhar a fé e a comunicar aos povos os princípios da civilização” (p. 92)	“A história do nosso povo começou há muitos e milhares de anos” (p. 80)
“Quem haverá, pois, que possa negar a Portugal o direito de estar em muitas partes do mundo?!” (p. 116)	“O nosso povo nunca aboliu a sua vontade de ser livre.” (p. 92)
“Juízes e professores vindos de África, da Índia, de Macau, ministram justiça e ensino às gentes e nas terras metropolitanas.” (p. 127)	“Nós, do PAIGC, sentimos a luta e as vitórias desses povos como a nossa própria luta e as nossas próprias vitórias.” (p. 97)
“Os territórios que constituem Portugal são aqueles que foram descobertos e civilizados pelos seus filhos.” (p. 102)	“Quando o lobo colonizou a república dos animais” (p. 101)
“Heróis do mar, nobre povo / Nação valente e imortal” (p. 51)	“Floriu nos céus a bandeira da luta! / Avante contra o jugo estrangeiro!” (<i>Nô Pintcha</i> , manual de alfabetização, p. 68)

4.5. Formação Militante e alfabetização de adultos

Na perspectiva educativa do PAIGC, o ensino não se limitava ao espaço formal de aprendizagem. As suas escolas estendiam-se a uma dimensão com forte pendor político e de formação militante, que era a alfabetização de adultos. Visando sobretudo a conscientização da população adulta – assim como acontecia com as crianças e adolescentes do ensino primário formal – a alfabetização de adultos decorria sobretudo em cumprimento da máxima cabralista “os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. De acordo com Sónia Borges (2019: 117), ainda havia o trabalho desencadeado pelos

²⁷ Maior parte das frases citadas deste manual resultam de trechos de discursos de Amílcar Cabral que nele abundam.

comissários políticos na mobilização da massa para engajamento na luta armada pela independência, através de informação sobre a luta e os seus objectivos, sublinhando que estes comissários possam ser considerados os primeiros professores do ensino do partido para militância nas suas fileiras e, conseqüentemente, para garantir apoio popular à luta. A educação para a militância tinha três grupos-alvos a formar: professores-militantes, militares do partido e os outros estudantes das escolas do partido. Ela é definida por Borges (2019: 106) enquanto prática educativa consciente e empenhada, baseada nos princípios anti-colonial e decolonial²⁸, focada na ampla concepção e objectivos da luta pela independência. Como se pode compreender pela abordagem feita até aqui sobre o carácter ideológico da prática educativa do PAIGC, ele entra nesta definição da educação para militância traçada pela investigadora cabo-verdiana e como parte importante da luta pela independência.

Entretanto, sendo objectivo desta secção traçar um olhar sobre o domínio ideológico da alfabetização de adultos, através do seu carácter de educação para militância, mas também lançar um breve olhar sobre a disciplina escolar de Formação Militante, afigura-se importante convocar a análise que Paulo Freire fez, em *Cartas à Guiné-Bissau*, da situação em que decorriam as campanhas de alfabetização nos esforços empreendidos pelas autoridades nacionais nos primeiros anos da independência. Centrar-nos-emos, sobretudo, nas incidências dessa campanha entre as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), a população civil de Bissau e a do interior do país, e focando a compreensão dos sucessos e dificuldades que se vinham registando nessas campanhas nos domínios de politização dos alfabetizados e nas apropriações do acto de escrever e ler em português. Analisando a alfabetização sobretudo como âmbito de formação popular para reconstrução nacional, tendo o factor de consciencialização política como principal objectivo a alcançar, Freire (1978: 25-26) constatava que:

Como era de esperar, os trabalhos no seio das FARP, pelo alto índice de clareza política dos seus militantes, em decorrência de luta de libertação, já apresentavam resultados verdadeiramente positivos, apesar de inúmeras dificuldades a serem transpostas e de que

²⁸ O termo “decolonial” é usado aqui pela tradução que fizemos da autora em citação. No entanto, a leitura de Andrade & Reis (2018) ajuda a compreender o seu conceito como procura de afirmação de abordagens epistemológicas do Sul Global (América do Sul, particularmente, de onde é originária esta corrente epistemológica) face ao eurocentrismo do saber, que tende a subalternizar aquelas através de mecanismos de hierarquização do conhecimento. Uma corrente intelectual à procura de independências cultural, económica e do saber nos países do Sul, que ultrapasse a abordagem da corrente pós-colonial e que advoga pela coexistência de epistemologias de acordo com a diversidade geográfica e de contextos socioculturais global.

se achavam conscientes os responsáveis. Dificuldades ora quanto à falta de material, ora no que respeita a eficiência de certos animadores (alfabetizados), a demandar um permanente aperfeiçoamento.

Esta observação refere-se aos resultados da campanha de alfabetização nas estruturas das FARP apenas um ano após a assumpção da administração dos serviços de governação pelo PAIGC (1975). Dois anos mais tarde, em 1977, Freire (1978: 26) observava que os esforços de alfabetização nas mesmas estruturas militares de Bissau garantiam que “já não há, praticamente, analfabetos, enquanto a alfabetização atinge 80% dos militantes das Forças Armadas Revolucionárias do Povo nas demais zonas do país”, acreditando, como dissemos, que este relativo sucesso de alfabetização nas FARP se deva sobretudo à consciência política dos seus agentes em relação aos objectivos de reconstrução nacional, de que a educação é parte chave.

Do mesmo processo de alfabetização dos adultos entre a população civil de Bissau, no mesmo período analisado por Freire, os resultados desafiavam as autoridades a actuar com urgência nesse âmbito específico e o pedagogo brasileiro explica por que motivo os sucessos que se registavam nas estruturas das FARP não eram possíveis nas campanhas de alfabetização dos civis, em Bissau:

Uma coisa é trabalhar no seio das FARP, com militantes forjados na luta de libertação, claros com relação ao que significa os empenhos de reconstrução nacional, como continuação daquela luta, e outra é trabalhar nos bairros populares de Bissau, intocados, de maneira direta, pela guerra, e fortemente marcados pela ideologia colonialista (FREIRE, 1978: 28).

Já nas campanhas de alfabetização das populações a viver nas regiões rurais da Guiné-Bissau, as dificuldades a enfrentar ganhavam outros contornos, diferentes, portanto, da situação nas estruturas das FARP e também dos desafios nos bairros da capital Bissau. Na análise do Paulo Freire a que nos recorreremos para o nosso trabalho, ele faz uma apreciação da experiência na altura (1977) decorrendo em Sedengal, uma aldeia na região de Cacheu, Norte do país, e em que, no plano cultural e político, neste caso sobretudo na consecução da aliança entre a alfabetização e trabalho produtivo colectivo, um aspecto muito valorizado pelo conjunto dos objectivos educativos do PAIGC, registavam-se conquistas exemplares e geradoras de entusiasmo no seio da própria população local, mobilizada para contribuir no que lhe cabia na realização dos objectivos traçados pela campanha de alfabetização como parte do desafio da reconstrução nacional. No entanto,

o maior obstáculo ao processo de alfabetização de adultos era o desconhecimento, em muitos casos, da língua em que se pretendia que os alfabetizandos aprendessem a ler e a escrever. Freire (1978: 71-72) refere a essa questão em seguintes moldes:

É evidente, na experiência de Sedengal, que a alfabetização de adultos, enquanto ação cultural, possibilitando a descoberta do coletivo, terminou por engajar a população na prática do trabalho em comum. É evidente, também, que se vem estabelecendo [o] movimento dinâmico [...] entre as atividades nos círculos de cultura e a ação produtiva desenvolvida na horta coletiva. O que não se pode esperar, porém, no caso de Sedengal, é que o movimento dinâmico entre os círculos de cultura e a prática produtivo-coletiva seja capaz de, em si, superar um problema fundamental, de caráter linguístico, que tem a população. E que, entendendo o crioulo, um pouco, fala mais a sua língua, sem ter nenhuma experiência de português. Este é, na verdade, um real problema que se põe, não apenas com relação a Sedengal, mas a outras áreas do país.

Sendo objecto da nossa análise na secção sobre a problemática linguística na prática educativa da Guiné-Bissau, este exemplo de Sedengal, adicionado ao que anteriormente referimos de Mário Cabral, então Comissário da Educação do país, que recorda as dificuldades em convencer as populações no interior do país a aceitarem o português como língua em que iam aprender, foi sempre apontado por Paulo Freire como principal obstáculo ao sucesso cabal da campanha de alfabetização para a reconstrução nacional, como pretendiam as autoridades guineenses. Porém, no domínio cultural e de mobilização para trabalho colectivo nas comunidades, a alfabetização de adultos cumpria satisfatoriamente a sua tarefa, chegando, em muitos casos, a ser factor de entusiasmo junto da população e de salvação de toda a campanha de alfabetização em transformar-se num fracasso, já que, acredita Freire (1978: 72):

A sua tarefa de ação cultural continuará. O domínio da linguagem, enquanto “linguagem total”, da expressividade, permanecerá. A experiência de Sedengal [conclui] simplesmente se afirmará noutra sentido, já evidente hoje: na “leitura” e no da “re-escritura” da realidade, sem o aprendizado da escrita e da leitura dos signos linguísticos.

Repara-se nas análises que Paulo Freire faz das experiências de alfabetização em que se envolveu na Guiné-Bissau que, apesar de constatar as dificuldades que se iam enfrentar no domínio de apropriação da língua portuguesa, consequência da sua fraca difusão pelo regime colonial português entre a população, mas também da resistência que esta fazia em aceitá-la como “sua” língua, existe sempre a valorização dos objectivos cultural e

político da alfabetização enquanto processo de formação militante. Aliás, todo o processo educativo do PAIGC visava a promoção do partido e a sua visão sobre a reconstrução do país (sua ideologia, digamos) junto da população e, deste modo, seja uma educação para Formação Militante, nome de uma das disciplinas escolares dos níveis do segundo ciclo do ensino básico (o chamado ciclo preparatório), passando pelo ensino secundário até formação de professores, visando inculcar a ideologia do partido, como recorda João José Silva Monteiro, um dos nossos entrevistados, que, para além de ter sido professor da mesma disciplina, exerceu funções do seu coordenador:

Havia uma disciplina de que eu fui coordenador, que se chamava de Formação Militante. Desde o 1º ano até ao 11º (sétimo ano na nossa época) era só ensinar aspectos do materialismo histórico, materialismo dialéctico, do movimento operário internacional, da luta de classes a nível interno, a luta dos povos para a sua emancipação, estudávamos a Revolução Chinesa, a independência do Vietnam, os ventos que mudaram a África nos anos sessenta, estudávamos a nossa própria luta de libertação nacional, o pensamento de Amílcar Cabral, portanto, era muita ideologia.

A indicação de que esta disciplina tenha sido ensinada a partir do primeiro ano do ensino primário é talvez no sentido de que as noções marxista-leninista a ele subjacentes encontrem referências nos manuais escolares de que falamos na secção anterior, porque o primeiro ciclo do Ensino Básico não se compunha por disciplinas compartimentadas dentro seu conjunto curricular, mas de objectivos formativos representados nos manuais de aritmética e leitura. Mutar Cassamá, outro dos nossos entrevistados, especifica essa questão melhor, ao referir que a “Formação Militante era uma disciplina que começava desde o ciclo preparatório até na formação dos professores. Tinha seus coordenadores que organizavam os conteúdos e era sobre o marxismo, leninismo, luta de classes... e figura dos combatentes também”.

Da importância dada a esta disciplina no conjunto dos objectivos formativos das escolas do PAIGC, constata-se que chegava a constituir um dos critérios fundamentais de passagem de uma classe para outra, como assegurava o comissário Mário Cabral a Paulo Freire. Para os alunos transitarem de classe, “impõe-se a comprovação da sua seriedade nos estudos, a sua qualificação científica e técnica, em função do nível de onde vêm, bem como a comprovação das suas qualidades morais e de militantes” (CABRAL *apud* FREIRE, 1978: 41-42). Repare-se que, enquanto no ensino colonial a questão de moral aparece associada à religião católica, no ensino nas escolas do PAIGC ela aparece ligada

aos moldes comportamentais considerados indispensáveis para um militante ou cidadão que seja considerado exemplar.

5. Golpe de Estado de 1980 e a Viragem Ideológica no PAIGC

A 14 de Novembro de 1980, concretizou-se um golpe de Estado que derrubou a administração do Luís Cabral, primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau. O golpe era consequência de uma longa crise no seio do PAIGC, sustentada sobretudo por disputas entre a ala cabo-verdiana do partido – uma velha questão que terá estado entre os motivos que precipitaram o assassinato de Amílcar Cabral, líder fundador do movimento independentista da Guiné e Cabo-Verde (cf. MONTEIRO: 2019; MURTEIRA: 1999; NÓBREGA: 2003).

Entre os factores que estiveram na origem do levantamento militar que inaugurou o que seria mais tarde uma sucessão de golpes de estado no país, para além da rivalidade entre dirigentes cabo-verdianos e guineenses do partido, contava a grave crise económica em que o país se encontrava, resultante, entre outros motivos, da queda da URSS, principal potência aliada ao partido desde os tempos da luta armada pela independência e aquele que mais influências deixou na sua orientação ideológica. A este factor de crise económica, acrescenta-se um acentuado descontentamento no seio das forças armadas, devido à escassez de géneros alimentícios nos quartéis e para assistência aos agregados familiares dos militares, na maioria ex-guerrilheiros do partido (NÓBREGA: 2003). Nas palavras do Nino Vieira (VIEIRA *apud* NÓBREGA, 2003: 220), ex-comandante da guerrilha independentista e líder dos insurgentes:

Como causas fundamentais que originaram a nossa acção no passado 14 de Novembro, realçamos a degradante situação económico-social do país, o desvio da linha ideológica do Partido, consubstanciando na progressiva eliminação dos princípios do centralismo democrático, no combate duro à aplicação de crítica e auto-crítica, na deturpação do princípio da Unida Guiné-Cabo Verde, e na introdução do divisionismo no seio dos militantes, responsáveis e dirigentes.

Esta passagem do discurso proferido pelo líder do Movimento Reajustador – como se baptizou o grupo que concretizou a mudança no poder – embora seja de um tom à procura de legitimação do golpe de Estado junto da opinião pública, não deixa de evocar os motivos citados pelos autores²⁹ que tivemos oportunidade de ler sobre o assunto e às quais

²⁹ Vide MONTEIRO (2019), MURTEIRA (1999), NÓBREGA (2003) e LOPES (2015) com referências completas na bibliografia.

nos referimos atrás: disputas entre os militantes cabo-verdianos e guineenses do PAIGC e a crise económica que o país enfrentava nos princípios dos anos 80 do século passado.

Apesar de apontar para o abandono dos principais fundamentos ideológicos do partido pelo regime golpeado, a nova liderança não conseguiu evitar que fosse ela mesma a efectivar essa viragem nos princípios essencialmente marxista-leninista que orientavam as suas estruturas, pelo que se percebia dos discursos dos seus militantes e dirigentes, mas também através das instituições sob a sua tutela, como vimos no capítulo anterior em relação às instituições educativas. Através de uma detida análise de diversas fontes sobre os factores que conduziram ao golpe e da situação sociopolítica que se lhe seguiu, Artemisa Monteiro (2019: 275) conclui que:

O pós-14 de Novembro não apresentou mudanças políticas significativas, algumas críticas usadas para contestar o regime de Luís Cabral permaneceram, tais como, a centralização do poder, a opressão, a perseguição, os assassinatos e a personificação do poder, características que assombraram o PAIGC até à década de 1990.

A estes factores se acrescenta ainda “a luta interna no partido pelo poder, resultante de rivalidades e disputas étnicas que culminaram em prisões e fuzilamento de militantes e alto responsáveis do partido predominantemente da etnia balanta” (*idem*), que tinha sido a mais representada na guerrilha pela independência.

A 12 de Fevereiro de 1983, menos de três anos após os membros do Movimento Reajustador terem assumido o poder, o Conselho de Ministros aprova o Programa de Estabilização Económica (PEE), elaborado com apoios do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, o qual seria a base da adopção, em 1986, do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE), resultando, entre outras medidas, na adesão ao liberalismo económico – a oficialização do abandono do centralismo democrático e do monopólio da economia pelo Estado. O inseguro socialismo na Guiné-Bissau dava assim lugar a uma organização económica com determinantes capitalistas, embora o partido tenha tentado preservar, paradoxalmente, a visão marxista-leninista na prática educativa, como veremos mais à frente. Conforme analisam Martins & Monteiro (1996: 185-186), a liberalização económica teve consequências na organização do sistema educativo, originando alterações, por exemplo, nos programas da disciplina de Filosofia, que a par de História asseguravam a reprodução da visão política do partido no ensino secundário; e, no lugar de democratização/massificação dos serviços da educação, surgiu a primazia por

“eficiência, qualidade e racionalização de meios”, sendo, por exemplo, proibido a um aluno reprovar duas vezes consecutivas num nível escolar e tendo a idade do aluno importância capital para a sua admissão ao curso complementar do ensino secundário, “maneja a idade como se ela fosse um fenómeno bio-escolar e não uma construção histórico-social” (*idem*).

Este critério de selecção de alunos a frequentar o curso complementar do ensino secundário, baseado na idade, revelou-se de imediato num factor de desigualdade social – um dos males a que o PAIGC se propunha combater através do chamado programa maior progressista – na medida em que os alunos dos centros urbanos tendiam a ser favorecidos em relação aos oriundos das zonas rurais, maioria deles filhos de camponeses, base da resistência armada do partido contra o colonialismo. Em 1986, por exemplo, a taxa dos alunos originários do campo excluídos pelo modelo selectivo de ingresso no secundário era de 94% (MARTINS & MONTEIRO: 1996: 187).

No domínio ideológico, a assumpção do modelo liberal do desenvolvimento com a adesão ao PAE, controlado por organismos financeiros internacionais de vocação capitalista (FMI e Banco Mundial), o Estado começa a renunciar à sua função de garantir os serviços sociais de educação e outros à população³⁰, o que resultou não apenas na reprodução de acentuadas desigualdades sociais, como vimos, mas no abandono progressivo da visão educativa que o partido vinha praticando nas suas escolas desde a independência.

Olhando para a configuração do manual escolar de 4ª classe (PEREIRA *et. al.*, 1986), introduzido no sistema educativo seis anos após o golpe de 14 de Novembro de 1980, deparamo-nos com três novidades em relação aos manuais escolares já aqui analisados do período antes do golpe: a retirada de todos os elementos referentes à Unidade Guiné-Cabo-Verde; a legitimação do Movimento Reajustador, autor da mudança do regime; e um anti-capitalismo assumido, apesar de mudanças na política económica, que conduzia o país justamente para o modelo do desenvolvimento capitalista.

³⁰ Para uma noção mais aprofundada sobre os efeitos do PAE na educação, vide Martins & Monteiro (1996).

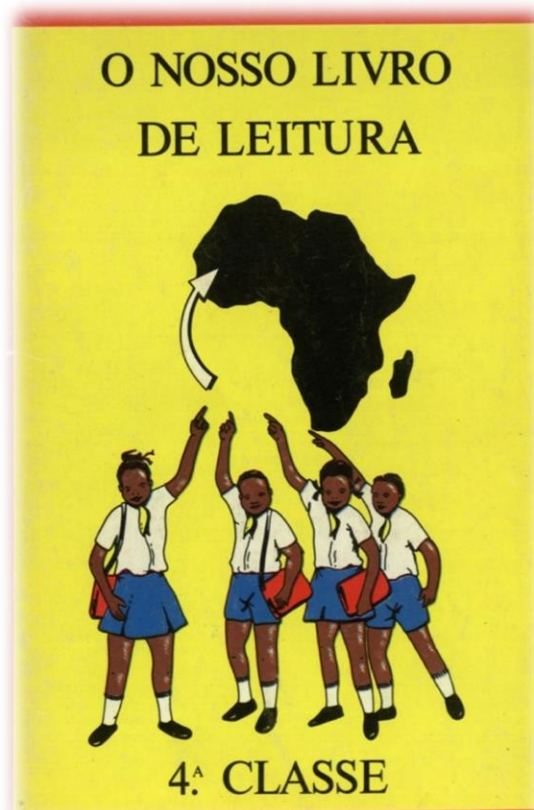


Figura 10 – “O Nosso Livro de Leitura

Logo na sua capa, o manual deixa perceber a centralização da sua abordagem ideológica no caso específico da Guiné-Bissau, marcando de certa forma o fim da Unidade Guiné-Cabo-Verde, tendo uma seta a apontar para a localização do país no mapa da África, indicando com este um certo pan-africanismo que ainda persistia nos ideais do PAIGC.

A actualização do sentido da Unidade e Luta mostra-se evidente no novo manual escolar. Num texto intitulado “Findou a Noite e Raiou a Madrugada” (p. 11), apresentando bandeiras do país ao lado do título, a independência é celebrada e o PAIGC é apresentado como “a Luz e o Guia dos filhos da Guiné” e a unidade a que se apelava era agora pela prevenção a eventuais divisionismos entre as etnias que compunham o tecido sociocultural do país: “Balantas, Manjacos, Papéis” ou “Mandingas, Fulas, Mancanhas” (*idem*). Entretanto, o mesmo texto, com o mesmo título, aparece no manual de 3ª classe (1974: 95) analisado no capítulo anterior, com a diferença de este ter sido usado no período anterior ao golpe que pôs fim à união dos Estados da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, resultando neste caso na retirada das menções a Cabo-Verde e cabo-verdianos na união a que o texto se refere. Essa retirada de frases e textos remetentes à realidade cabo-verdiana ainda se fazia sentir em outros textos, como são os exemplos de “A liberdade” (p. 30), cuja matéria anti-colonialista almejava uma “Liberdade para o Povo da Guiné-Bissau”; ou “A nossa História” (pp. 56-57), um resumo do passado histórico que começa com a

seguinte pergunta: “Sabia como vive o nosso povo, na Guiné-Bissau?”. O propósito era claro: ignorar tudo em relação ao que chegou de ser a unidade entre Guiné e Cabo-Verde, embora o partido continue a ser “da Independência da Guiné e Cabo-Verde”.

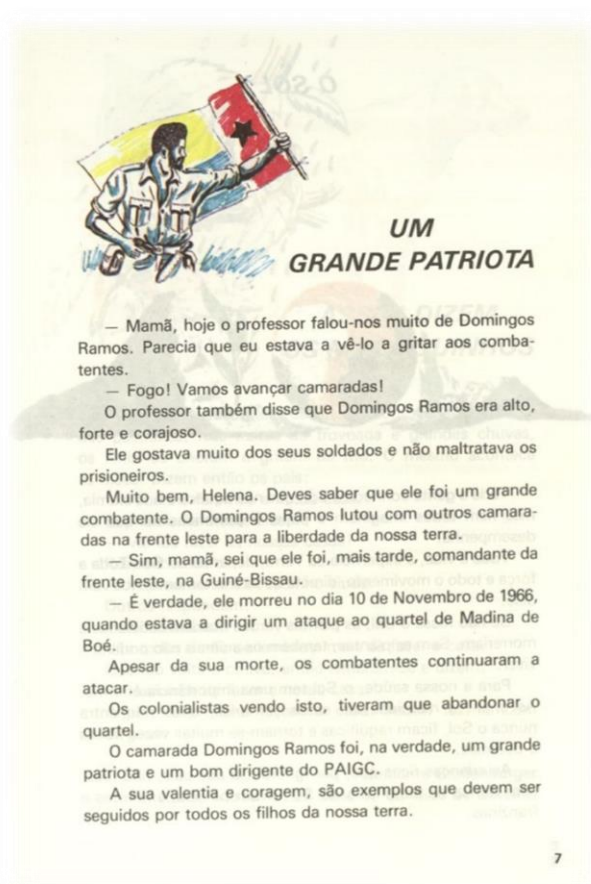


Figura 11 – “Um Grande Patriota”

Um texto a enaltecer a heroicidade do Domingos Ramos como exemplo de amor à pátria, pelo seu engajamento na luta armada pela independência, na qual morreu atingido por balas da tropa colonial.

A luta de libertação continuava a ser um assunto recorrente no manual em análise, mas as figuras dos combatentes enalticidos no novo tempo eram exclusivamente os originários da Guiné, sendo “Camarada Amílcar”³¹ (p. 3), “Nascido na cidade de Bafatá” (p. 22) o seu expoente máximo. Antes, num texto intitulado de “Um Grande Patriota” (p. 7), Domingos Ramos, um destacado guerrilheiro e ex-comandante da Frente Leste morto em combate em 1966, é destacado como exemplo de valentia e coragem “que devem ser seguidos por todos os filhos da nossa terra” (*idem*). Em “A Mulher na Luta de Libertação Nacional” (pp. 35-36), é realçado o papel das mulheres ao lado dos homens na luta de

³¹ Título de um poema do Agnelo Regalla, conhecido dirigente do partido no período em estudo, que mais tarde ajudou a fundar União para a Mudança, de que é líder actualmente.

libertação nacional e são exaltadas as figuras de Titina Silá, Teresa Badinca, Quinta da Costa e Canhe Na Tungue, como exemplos da grandeza feminina no combate ao colonialismo português na Guiné.



Figura 12 – “A mulher na Luta de Libertação Nacional”

Como se denota pelo próprio título, o texto aborda o papel da mulher na luta armada pela independência, uma questão de grande relevância nos debates públicos dos nossos dias em relação à construção da memória da luta armada pela independência, que tende a dar mais atenção aos combatentes (homens), deixando inibir a participação das mulheres nessa luta.

Estando no sexto ano do golpe que mudou os principais protagonistas do poder na Guiné-Bissau, não se estranha que no mesmo manual escolar haja lições procurando justificar o levantamento militar e glorificar o movimento militar e político que o praticou. Alguns textos ajudam-nos a compreender este claro objectivo de colocar a nova ordem política no partido e no país recém-independente no topo das atenções. O primeiro deles intitula-se literalmente de “Movimento Reajustador” (p. 12.), uma espécie de carta justificativa do golpe de Estado colocada à disposição do aluno, para explicar que “os princípios do partido e a linha que Amílcar Cabral traçara, tinham sido traídos”, justificando, por isso,

que um grupo de militantes conscientes do nosso Partido, liderados pelo Comandante João Bernardo Vieira, «Nino», sentindo as injustiças que estavam a ser praticadas na nossa terra e interpretando fielmente a vontade do nosso povo, promoveram um movimento, que culminou com a deposição do governo do Luís Cabral e seus agentes. (*idem*)

Justifica-se importante sublinhar que nem todos os membros do governo deposto deixaram de exercer cargos públicos depois do golpe. Sabe-se que 12 dos 19 membros do novo governo às ordens do Nino Vieira tinham estado no governo derrubado (NÓBREGA, 2003: 231), tornando-se ainda paradoxal afirmar-se defensor da linha política de Amílcar Cabral ao mesmo tempo que se celebra um acto que colocava o fim da Unidade Guiné-Cabo-Verde – de que Cabral foi um acérrimo defensor – e afastando a ala cabo-verdiana da direcção do partido.

Referindo-se a “Os Congressos do Partido” (pp. 65-66), o texto com o título transcrito recorda a célebre reunião-magna de Cassacá, realizada em 1964, sob a presidência de Amílcar Cabral, e da sua importância para o destino do partido, numa altura em que se iniciava apenas a luta pela independência. Sem referir os outros congressos realizados pela primeira administração política do partido e do país nos primeiros anos da independência – nomeadamente o de 1977, com importância no que refere ao reforço da linha ideológica do partido com influências marxistas – o texto é concluído com a seguinte referência ao I Congresso Extraordinário do PAIGC, realizado um ano após o golpe de Estado em consolidação:

De 8 a 14 de Novembro de 1981, foi realizado em Bissau, o I Congresso Extraordinário do PAIGC, pela necessidade de adaptar as directrizes do Partido à nova realidade surgida após os acontecimentos de 14 de Novembro de 1980, que restituíram a paz e a liberdade ao nosso Povo. (*idem*)

Como se encontra grafado no próprio manual, o congresso em referência decorreu sob o lema “Congresso do Reajustamento para a Unidade Nacional e Justiça Social”, dois dos principais objectivos progressistas do partido, desde a sua fundação, mas que contraditoriamente continuam a ser defendidos nos discursos dos seus dirigentes, quando na prática estavam em evidente regressão, como afirmámos atrás.

Em “A Produtividade do Trabalho” (pp. 64-65), após uma breve recordação do que foi a exploração do trabalho indígena para o benefício dos colonos, o texto debruça-se sobre a

importância de produção de melhores resultados em todos os trabalhos ligados ao plano do desenvolvimento traçado pelo partido, enaltecendo que, “após a independência, mais concretamente, após o Movimento Reajustador de 14 de Novembro, o objectivo de aumentar a produção está inteiramente ligado à preocupação do PAIGC” (*idem*).

Este esforço do apagamento de qualquer referência positiva em relação à administração do país sob a liderança do Luís Cabral, ao mesmo tempo em que é empreendido esforço adicional em induzir a aceitação da nova ordem nacional imposta pelo autodenominado Movimento Reajustador, encontra referências ao longo de toda a década de 80, como se pode denotar no preâmbulo do Decreto nº 60/1988, de 30 de Dezembro, referente à Estratégia de Desenvolvimento da Educação da República da Guiné-Bissau, onde o objectivo de “formação do homem novo” era retomado como meta por atingir pelo partido, analisando ainda que “durante estes últimos quinze anos [1973-1988] o nosso ensino tem vindo a degradar-se, de ano para ano, devido a vários factores, nomeadamente, a falta de recursos humanos e financeiros”. Não deixando de ser verdade esta afirmação, ela induz-nos a traçar duas observações: 1) começa a atacar as debilidades do sistema educativo a partir dos anos da independência, deixando encoberto o peso do colonialismo no atraso educativo do país em início da celebração da independência e ignorando os esforços de massificação do ensino nos anos anteriores ao golpe de 1980; 2) faz referência às “Leis pelas quais se rege, ainda, o ensino na República da Guiné-Bissau [que] datam da época colonial”, ignorando de novo o conjunto dos esforços realizados pelo primeiro governo do país para adopção de uma legislação concordante com o contexto da independência, como é exemplo o Decreto nº 35/1980, de 29 de Setembro, a instituir concursos documentais para recrutamento anual de agentes docentes eventuais e que, curiosamente, também no seu preâmbulo, chamava atenção para as situações de indefinições e imposições herdadas do ensino colonial, “que tinha por objectivo dificultar a [...] acção de formação cultural, científica e tecnológica dos quadros nacionais”, sendo, por isso, “necessário e indispensável ultrapassar as referidas indefinições e imposições que vêm funcionando como freios ao programa global de formação”. Repare-se que o último decreto é de menos de dois meses antes do golpe desencadeado pelo Movimento Reajustador.

Para melhor noção sobre a regressão na massificação da oferta educativa durante os anos imediatamente a seguir ao golpe de Estado de 1980, ao contrário do que pretendia induzir

o regime político que se lhe seguiu, Monteiro (1996: 105-106) traça uma análise indispensável a esta parte do nosso trabalho:

Durante os primeiros anos da independência, a escola guineense conheceu um período de expansão sem precedentes, atingindo o pico de 100 mil alunos em 1977. Mas logo depois, o sistema educativo sofreu graves revezes, perdendo cerca de 10 mil alunos entre 1981 e 1987, e isso em flagrante contradição com o discurso e o ideário políticos oficiais e contrário às tendências demográficas registadas. Em consequência, verifica-se uma quebra na taxa de escolaridade, passando de 45% a 37%, com agravante das assimetrias regionais e sociais.

No tocante ao volume da despesa pública no sector educativo, o Orçamento Geral do Estado (OGE) de 1978 – dois anos antes do golpe de Estado de 1980 – injectou 15,4% das suas somas para gastos no ensino básico, secundário e profissional. Já nos anos que se seguiram ao golpe, este valor nunca foi atingido sequer, variando a fatia orçamental para o sector educativo entre 13,0%, em 1981, e 12,4%, em 1989. (MONTEIRO, 1996: 115)

Retomando a análise do manual escolar de 4ª classe editado em 1986, deparamo-nos com o último dos três elementos que dele constam e que mais chamam atenção para a perspectiva assumida para o nosso trabalho: o anti-capitalismo ainda presente num texto já citado e referente a um resumo biográfico do Amílcar Cabral, passando por reconhecimento do apoio e solidariedade do mundo socialista para com o partido na luta que culminou com o derrube da administração colonial portuguesa na Guiné, mas apresentando o elemento paradoxal a que nos referimos, quando recorda Cabral como “tão grande homem, [...] uma ameaça constante aos opressores, exploradores e a todo sistema capitalista” (p. 23). Mesmo sabendo que no seio do próprio partido não foi uma tarefa fácil convencer os dirigentes à aceitação imediata do modelo económico capitalista, com a adesão à chamada liberalização económica ou economia do mercado (MURTEIRA: 1999; NÓBREGA: 2003), não deixa de ser interessante constatar que o PAIGC continuava a apregoar a má imagem do modelo económico já em vigor, através das instituições educativas que eram supostas alinhar as suas acções às opções político-económicas do governo.

Memórias “d’A Luta Armada de Libertação Nacional” (p. 25-26), com a tónica sempre colocada sobre o caso da Guiné-Bissau, devido à já referida cessação da Unidade Guiné-Cabo-Verde; a ideia de estudar como meio para participação no processo de reconstrução

nacional; e a promoção do pendor político pan-africanista do partido, são outras lições de carácter ideológico reproduzidos no manual que agora acabamos de analisar. Sobre esta última questão (o pan-africanismo), três textos incluídos no manual ajudam a captar os moldes em que a ideologia é enaltecida. São eles: “África é Nossa” (p. 45) e “Havemos de Voltar” (p. 55), poemas de Marcelo da Veiga e de Agostinho Neto, respectivamente, sendo o primeiro uma espécie de grito aos ouvidos do colonialismo espalhado pelo continente num tempo ainda recente, na altura, no sentido de que o continente pertence apenas aos seus povos; e o segundo, um texto do líder independentista angolano a augurar o regresso a “Angola libertada / Angola independente”. E ainda um texto intitulado “Uma Grande Árvore Humana” (p. 110), tratando-se de África, que, numa metáfora construída através dos elementos que fazem o aspecto físico de uma grande árvore, representando esses elementos a história, os países e os filhos do continente, chamados a se unirem no novo tempo das suas vidas, África é definida como “pátria de todos os africanos” (*idem*).

Considerações finais

A escola colonial tinha objectivos claros em África: assimilar os nativos dos territórios dominados, através da imposição da cultura da metrópole, tida como superior às daqueles, mas também de inculcação da visão sobre o mundo diferente dos modos ancestrais de vivências nas comunidades africanas. Aliás, estas eram consideradas pelo discurso colonial de atrasadas e incivilizadas.

A imposição da língua do colonizador e promoção da ideologia legitimadora do acto de colonização, através das instituições educativas, caracterizam algumas das formas de sujeição de que os povos colonizados eram alvos. Essencialmente rudimentar, de instrução básica, apenas para possibilitar aos poucos números de assimilados dominar a comunicação oral e escrita básicas em língua do dominador, estas escolas destinavam-se sobretudo para instruir auxiliares para os serviços administrativos coloniais. O seu carácter elitista, segregacionista e alienador procurava não apenas perpetuar as desigualdades entre a maioria da população durante muito tempo considerada de indígena – conotação de atrasado, rude e inculto, na linguagem colonial – e uma minoria constituída por colonos e número ínfimo de assimilados – estes constituídos por negros e mulatos alienados, 0.3% da população nativa das colónias da Guiné, Angola e Moçambique (CABRAL: 2008), até meados da revogação do Estatuto do Indigenato, que só aconteceu em 1961; mas também de uso de instituições religiosas com finalidade de convencer para existência de uma missão divina para a civilização dos povos de que não se reconheciam as religiões e cultos.

Se é verdade que as formas de colonização na África diferem de dominador para dominador, não é menos verdade que existem muitas semelhanças entre os mecanismos de dominação por eles usados para a subjugação dos povos explorados durante toda a sua vigência. No caso em que nos detemos a estudar, a colonização portuguesa na Guiné, os parágrafos anteriores desta secção da nossa abordagem apenas resumem as principais características analisadas nos capítulos aqui elaborados: uma administração colonial que procurava legitimar a sua acção de opressão através de instituições educativas formais e informais, como todas as outras forças coloniais que se instalaram no continente africano desde os finais do século XIX até último quartel do século XX, sendo este tempo precedido de longos anos de exploração e de escravização de pessoas negras.

Mas será que as independências retomaram as práticas educativas das sociedades africanas pré-coloniais? Apesar de a luta pela independência objectivar a retoma dos caminhos que levassem à História dos povos dominados, como acreditava Amílcar Cabral (*idem*), este desejo não queria dizer que o fim da presença da administração colonial na Guiné-Bissau, por exemplo, devesse representar corte total com a História construída entre sujeição e resistência ao colonialismo. Portanto, nem um regresso autêntico à realidade pré-colonial, nem uma aceitação total dos vestígios do colonialismo que originou uma longa luta armada pelas independências da Guiné e Cabo-Verde, mas uma valorização das culturas nativas não contraditórios aos desígnios progressistas do PAIGC e aceitação de heranças coloniais que não fossem de encontro com os mesmos objectivos do partido. No último caso, é de destacar a adopção do português como língua oficial do país independente: Guiné-Bissau.

Revestido de privilégio e merecendo a conotação de “civilização” desde os tempos coloniais até aos dias da independência, com o patrocínio administrativo daqueles que outrora foram os revolucionários que lutaram contra as instituições coloniais em que a mesma língua era um dos instrumentos de dominação, o português não deixou de ter esse significado elitista e de cunho pseudo-intelectualista, já que dominar esta língua possibilitava (ainda possibilita) ao falante ser visto na sociedade como sendo de uma classe intelectual privilegiada, como constata Nassum (1994: 66-67), se bem que existia quem não se expressasse bem em português na própria classe dirigente do país. No entanto, se era compreensível a decisão de assumir a língua do colonizador como língua para escolarização no país independente, dada à impossibilidade de descrição gramatical das línguas nacionais para servir a esse fim, os anos que se seguiram à independência não deviam perder de vista que a libertação cultural, a justiça social e a consolidação de uma identidade nacional também passavam por uso, nas escolas, das línguas nacionais mais faladas pela população, por ser uma decisão que possibilitava maiores sucessos escolares aos alunos guineenses. Em moldes defendidos por João José Monteiro (1996) e Mutar Cassamá, dois experientes agentes educativos da Guiné-Bissau, o ensino bilingue (*kriol* e português) nos primeiros anos de escolarização – mas também (acrescentamos) a consideração das comunidades rurais em que nem uma nem outra destas línguas é falada, sendo que nelas existem línguas das etnias dominantes, que devem ser estudadas em prazos possíveis, dentro das possibilidades técnicas e financeiras do Estado – deviam e ainda hoje devem ser encarados como dos desafios mais urgentes para um ensino

emancipador e potenciador de melhores resultados no desempenho socioprofissional dos educandos. Sobre esta última possibilidade, a de ensinar nas línguas étnicas, Johannes Augel (1996: 224) traça uma análise considerando sobretudo a necessidade de efectiva aprendizagem, que teria melhores resultados se o processo fosse mediado na língua “que a criança domina melhor”.

Para além da clara falta de uso efectivo da língua portuguesa pela maioria dos guineenses, por serem de um contexto multilingue e por terem sempre resistido à imposição da língua do colonizador, o próprio facto de a língua ser o elemento fulcral da comunicação entre as instituições do Estado e a população de um determinado país, sendo este factor de extrema importância para a transformação da vida social (NÓVOA *et. al.*, 2003: 12), devia ser o motivo suficiente para adopção de línguas nacionais para a prática do ensino na Guiné-Bissau. Olhando para as organizações criadas entre os ex-colonizadores e as ex-colónias, Manuel Nassum (1994: 57-58) não tem dúvida que “a *francofonia*, a *anglofonia*, a *lusofonia*, etc. não passam de instrumentos de reprodução das relações de dominação da África pelos países do centro”, concluindo que estas relações constituam “uma nova forma de colonização, uma vez que todas as ideias, os modos de pensar e de agir vindos do exterior para as sociedades africanas passam a penetrar através destes [instrumentos]”. A língua é um instrumento de poder que, quando utilizada na gestão de vida social sem que a maioria da população a use como meio de comunicação, acaba sempre por gerar efeitos de dominação e de exclusão ao mesmo tempo, porque é uma minoria a decidir a vida da maioria através de um meio desconhecido por esta.

Na Guiné-Bissau, os primeiros anos da independência foram de grandes esforços para a consolidação da ideologia de inspiração marxista-leninista e pan-africanista do PAIGC, através de um conjunto de práticas institucionais de que o sistema educativo era elemento chave. Fundado na prática educativa promovida nas antigas zonas libertadas, o novo sistema educativo procurava alicerçar-se nas realidades socioculturais do país, com vista a servir de instituição a formar o que o partido considerava de “homens novos”, que por sua vez deviam ser os obreiros da reconstrução nacional. Para esse objectivo, eram fundamentais a exaltação da memória dos sacrifícios da luta armada pela independência, através da recordação dos seus principais heróis, destacando-se a figura do Amílcar Cabral, carismático líder dos independentistas, e do que esses heróis representavam como exemplos de amor à pátria, que devia inspirar os novos combatentes, os da reconstrução

nacional. A instituição do Trabalho Produtivo como parte do currículo escolar tinha essa finalidade de inculcar nos alunos o valor do trabalho para o progresso almejado pelo país.

O nacionalismo, a referida exaltação dos heróis nacionais e a reafirmação do valor do trabalho para a edificação da sociedade projectada eram características partilhadas pelos dois sistemas educativos analisados nos seus aspectos ideológicos pelo nosso estudo. Porém, diferentes nas suas finalidades, porque, enquanto na escola colonial o objectivo era enaltecer o nacionalismo português multirracial e pluricontinental, engrandecer as figuras de heróis portugueses para a colonização e valorizar o trabalho administrativo e exploratório para o benefício dos interesses coloniais; no ensino do PAIGC para a libertação o objectivo era promover heróis que lutaram pela expulsão dos colonos, pela libertação do trabalho indígena e resgate da nação sob jugo colonial, o que também deixa transparecer o enfoque dos conteúdos escolares na valorização da recente luta pela independência, remetendo quase que para o esquecimento a História das comunidades pré-coloniais, incluindo as resistências que estes travaram contra a instalação das primeiras instituições coloniais no território a chamar-se de Guiné-Bissau após a independência, pelo menos é o que revelam os manuais aqui analisados.

Na retoma da visão histórica e comparativa das ideologias educativas colonial e de libertação realizadas através de instituições educativas da administração colonial e as do PAIGC, sobretudo nos dois primeiros períodos do nosso estudo, que vai de 1954 a 1980, é-nos indispensável convocar para esta parte final do nosso trabalho um interessante resumo do João José Silva Monteiro que, na entrevista que tivemos durante a nossa pesquisa, fez a seguinte constatação:

Na escola colonial, exaltava-se a pertença a “Portugal multirracial e pluricontinental”; aprendia-se a história e a geografia de Portugal; ensinaram-nos as figuras proeminentes da história portuguesa; somos informados do dia-a-dia de Portugal; ensinava-se a brincar em português. Inculcavam-nos aspectos da grandeza de Portugal, levando-nos a fazer esforços para pertencer à grande nação e a ter orgulho nisso. E, na escola da independência, era tudo ao contrário: fustigávamos Portugal; repudiávamos o colonialismo, o neocolonialismo, o imperialismo, etc.; aprendíamos a solidariedade para com os povos dos outros países. Por exemplo, aqui na Guiné, quando foi a independência do Zimbabwe, e mesmo antes da sua independência, havia manifestações de estudantes a favor da África de Sul e do Zimbabwe, reclamando o fim do regime do Apartheid e independência do Zimbabwe. Havia uma onda de solidariedade para com os povos de

Angola, Moçambique, vítimas da agressão imperialista, etc. Aprendemos a lidar com os cabo-verdianos como irmãos, porque antes não era assim. Falávamos da nossa História, com novas personagens como: Infali Sonco, Bocar Guidali, Mussa Moló, Ocanpolo Có, Incinha Té e do Alfa Moló. Começou-se a falar de Samory Touré, o grande imperador do Wassadu, do Sundiata Keita, do Mali, e do Lat Dior Diop, do Senegal. Mostravam-nos que devíamos ter orgulho de sermos africanos, enquanto no passado muitas pessoas tinham sido educadas a desprezar o que era africano.

Como reiterámos várias vezes ao longo dos capítulos anteriores, a disputa entre o poder colonial e o PAIGC não foi apenas no âmbito militar, mas foi igualmente uma acérrima disputa ideológica, sendo as instituições educativas formais e informais sob gestão das duas forças em confronto vectores importantes, se não fundamentais, para a legitimação dos seus antagónicos projectos político-sociais junto da população.

A análise feita das ideologias em que se fundamentavam cada um dos períodos educativos até aqui abordados permite-nos afirmar que o modelo económico adoptado por uma determinada administração política é geralmente aquele que funciona como bússola para a sua visão sobre o mundo, a sua ideologia, e esta constitui a base para o pensamento hegemónico da classe dominante reproduzido no currículo escolar, como diria Michael W. Apple (1986). Neste sentido, o modelo económico de um colonialismo essencialmente capitalista, baseado na expropriação de terras dos nativos e exploração do trabalho indígena mal remunerado e, muitas vezes, forçado, encontrava referência na prática educativa a retratar as populações nativas como sendo preguiçosas e de culturas atrasadas, representando a dominação colonial uma espécie de salvação aos povos indígenas desses supostos males de que padeciam, criados e legitimados pelo pensamento colonial.

Não sendo imune à prática de reprodução da visão do mundo da classe dirigente da sociedade através do ensino, a ideologia educativa do PAIGC caracterizava-se – desde as escolas das zonas libertadas até àquelas que compunham o sistema educativo em edificação nos primeiros anos da independência – por forte cunho marxista-leninista, mas também pan-africanista, sendo que o socialismo era a base da organização económica do Estado, embora a selecção dos melhores alunos para prosseguirem os estudos na chamada Escola Piloto em Conacri e em algumas universidades no estrangeiro representem, de alguma maneira, uma contradição com o princípio de justiça social defendido pelo PAIGC, como analisa Koudawo (1996), ainda que reconheçamos também a necessidade urgente que o partido tinha de formar futuros dirigentes para as instituições do país

independente, bem como a inclusão de aspectos de militarismo e de controle sobre os comportamentos dos educandos no currículo escolar sejam paradoxais aos princípios de democratização do ensino, crítica e auto-crítica, defendidos pelo partido (BORGES: 2019). Este pendor socialista perderia terreno para o neoliberalismo a que as instituições do país aderiram através do Programa de Estabilização Económica e, anos a seguir, do Programa de Ajustamento Estrutural, negociados com o FMI e o Banco Mundial, provocando alterações no modelo económico ao abrir-se para o capitalismo, antagónico ao socialismo que se teimava a promover nas instituições educativas, e que teria influências na liberalização política e multipartidarismo de inícios da década de 90.

As ideologias assumidas pelo PAIGC, tanto a nível político, quanto no domínio económico, com reprodução no âmbito educativo, nunca dependeram da escolha exclusiva do partido, pelo menos é o que dá a perceber a análise aqui realizada da visão política do partido através da sua prática educativa. O marxismo-leninismo não assumido pelo próprio Amílcar Cabral como identidade ideológica do partido – conforme constatamos do seu citado discurso no *Central Hall*, em Londres, apesar de ser a ideologia com que o partido claramente se identificava, como demonstram as suas alianças, discursos e actos, alguns dos quais analisados nos capítulos atrás – era suportado sobretudo pelos apoios do bloco socialista internacional, de que se destacam a Cuba e a URSS, sendo esta última aquela que maiores apoios prestava ao partido e cuja queda teve influências não apenas sobre as autoridades políticas da Guiné-Bissau, mas de outros países do chamado terceiro mundo dela dependentes na assistência financeira. Essa dependência financeira foi claramente o factor determinante para a viragem ideológica no partido nos primórdios da década de 1980, abandonando o socialismo que o animara ao longo de toda a luta pela independência e assumindo o capitalismo a que paradoxalmente nos mesmos anos ainda continuava a denunciar na sua prática educativa.

Qual é o papel do sistema educativo no processo de democratização em curso no país? Como é que a democracia e os ideais a ela ligados são tidos em consideração na prática pedagógica e na concepção de materiais didácticos, sobretudo pelos manuais escolares, com adopção do multipartidarismo como modelo político? E como é que o novo modelo político lida, através do sistema educativo, com a história pré-colonial e a memória da luta de libertação nacional? A estas e outras questões urge encontrar respostas através de estudos metódicos, sobretudo porque fica cada vez mais evidente que qualquer projecto social que se pretenda progressista deve encontrar na prática educativa o principal espaço

para a sua concepção e consequente realização com o máximo de mobilização possível de diferentes actores sociais.

Fontes

Legislações

Diário do Governo. Lisboa, nº 83, 11.04.1933.

Diário do Governo. Lisboa, nº 110, 20.05.1954.

Diário do Governo. Lisboa, nº 207, 06.09.1961.

Diário do Governo. Lisboa, nº 45 909, 10.09.1964.

Boletim Oficial. Bissau, nº 35, 29.09.1980.

Boletim Oficial. Bissau, nº 60, 30.12.1988.

Manuais escolares

Governo Provincial da Guiné, 1972 – *O Meu Primeiro Livro de Leitura (1ª Classe)*. Porto: AMBAR.

Ministério do Ultramar, 1971/1972 – *Caminhos Portugueses (Livro de Leitura Para a 4ª Classe)*. Porto: AMBAR.

PAIGC, (sem ano) – *Nô Pintcha*. Bissau.

Serviços da Educação e Cultura do PAIGC, 1974 – *O Nosso Livro (3ª Classe)*. Bissau.

PEREIRA, Paulo [et. al.], 1986 – *O Nosso Livro de Leitura (4ª Classe)*. Bissau: Imprensa Nacional.

Fontes orais

Entrevista a João José Silva Monteiro (realizada em 09 de Setembro de 2019)

Entrevista a Maria do Carmo Lopes Machado (realizada a 16 de Setembro de 2019)

Entrevista a Mutar Cassamá (realizada a 09 de Setembro de 2019)

Entrevista a Segunda Lopes (realizada a 04 de Outubro de 2019)

Outras fontes

CABRAL, Amílcar, 1974a – *P.A.I.G.C: Unidade e Luta*. Lisboa: Nova Aurora.

CABRAL, Amílcar, 1974b – *Alguns Princípios do Partido*. Lisboa: Seara Nova.

CABRAL, Amílcar, 2008 – *Amílcar Cabral. Documentário*. Lisboa: Edições Cotovia.

CABRAL, Amílcar, 2018 – *A Luta Criou Raízes*. Praia: Fundação Amílcar Cabral.

FREIRE, Paulo, 1978 – *Cartas à Guiné-Bissau: registos de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

INE, 2009 – *Recenseamento Geral da População e Habitação: Características Socioculturais*.

O Militante. Bissau, (sem número), Março/Abril de 1978.

SPÍNOLA, António de, 1970 – *Por uma Guiné Melhor*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Aniceto; GOMES, Carlos de Matos, 2000 – *Guerra Colonial*. Lisboa: Editorial Notícias.
- APPLE, Michael W., 1986 – *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL UNIVERSITARIA.
- AUGEL, Johannes – “Democratização do Ensino”, in CARDOSO e AUGEL (coord.) – *Transição Democrática na Guiné-Bissau e Outros Ensaio*s. Bissau, INEP, 1996b, p. 221-224.
- BORGES, Sónia Vaz, 2009 – *Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras (Tese de mestrado, História de África).
- BORGES, Sónia Vaz, 2019 – *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness – The PAIGC education in Guiné-Bissau 1963-1978*. Berlim: Peter Lang.
- CÁ, Lourenço Ocuni, 2005 – *Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado).
- CÉSAIRE, Aimé, 1971 – *Discurso sobre o colonialismo*. Porto: Cadernos para o Diálogo.
- CIDA-C, 1976 – *Guiné-Bissau – 3 Anos da Independência*. Lisboa: IMPRETIPO.
- CORREIA, Luís Grosso – “O Sistema Educativo no Estado Novo”. *Ler História*, nº 35, 1998, p. 71-107.
- CORREIA, Luís Grosso; MADEIRA, Ana Isabel Madeira, 2019 – “Colonial education and anti-colonial struggles” in John L. Rury e Eileen H. Tamura (ed.), *The Oxford Handbook of History of Education*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 413-426 (Capítulo 26). DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199340033.013.24.
- DE ANDRADE, Marcilea F. F.; REIS, Maurício de Novais – “O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas”. Maringá PR: Universidade Estadual de Maringá Departamento de Ciências Sociais, Revista Espaço Académico, nº 202, Março/2018. Disponível em: <https://www.academia.edu>.
- DIALLO, Ibrahima – “Contribuição para uma Reflexão: educação, multilinguismo e unidade nacional”. *A Construção da Nação em África: os exemplos de Angola, Cabo-*

- Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe*. Bissau, INEP/Kacu Martel, n° 07, 1989, p. 201-218.
- FANON, Frantz, 1959 - *Peles Negras Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA.
- FANON, Frantz, 1961 – *Os Condenados da Terra*. Lisboa: Editora Ulisseia.
- FERREIRA, Eduardo de Sousa, 1977 – *O Fim de uma Era. O Colonialismo Português em África*. Lisboa: Sá de Costa.
- FREIRE, Paulo, 1981 – *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, António, 1985 – *Por uma Pedagogia de Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1987 – *Pedagogia do Oprimido*, 15ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio, 2011 – *África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.
- FORREST, Joshua; LOBBAN, Richard, 1988 – *Historical Dictionary of Republic of Guinea-Bissau*. London: The Scarecrow Press, Inc.
- GOMES, Rui, 1996 – “Percurso da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964)”, in António NÓVOA *et al*, *Para uma História da Educação Colonial*. Porto & Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação/EDUCA, p. 153-163.
- JERÓNIMO, Miguel Bandeira, 2009 – *Livros brancos, almas negras. A missão civilizadora do colonialismo português, c. 1870-1930*. Lisboa: ICS.
- JERÓNIMO, Miguel Bandeira; MONTEIRO, José Pedro, 2018 – “Revogação do Estatuto Político, Civil e Criminal do Indígena”, in MARTINS, Bruno Sena; CARDINA, Miguel (org.) – *As Voltas do Passado. A Guerra Colonial e as Lutas de Libertação*. Lisboa: Tinta da China, p. 102-109.
- KOUDAWO, Fafali, 1996 – “A independência começa pela escola. Educação do PAIGC versus educação colonial”, in AUGEL, Johannes; CARDOSO, Carlos (coord.) – *Guiné-Bissau. Vinte Anos de Independência*. Bissau: INEP, p. 67-78.
- LOPES, Catarina (coord.), 2015 – *recortes da História da Guiné-Bissau*. S.L.: Vigaprintes Lda.
- MARTINS, Geraldo; MONTEIRO, Huco, 1996 – “Efeitos do PAE no Sector da Educação”, in MONTEIRO, António Isaac (coord.) – *O Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau – Análise dos efeitos sócio-económicos*. Bissau: INEP, p. 117-202.

- MARTINS, Susana, 2018 – “Realização da I Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas, em Casablanca”, in MARTINS, Bruno Sena; CARDINA, Miguel (org.) – *As Voltas do Passado. A Guerra Colonial e as Lutas de Libertação*. Lisboa: Tinta da China, p. 76-81.
- M´BOKOLO, Elikia, 2011 – *África Negra: história e civilizações (do século XIX aos nossos dias)*. Tomo II. Lisboa: Edições Colibri.
- MCLELLAN, David, 1987 – *A Ideologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MENDES, José Luís Morais Ferreira, 1969 – *Problemas e Perspectivas do Desenvolvimento Rural da Guiné*. Bissau: Centro de Estudos da Guiné Portuguesa.
- MONTEIRO, Artemisa O. Candé, 2019 – *Discurso Nacional e Etnicidade em África. O caso da Guiné-Bissau (1959-1994)*. Curitiba: Appris.
- MONTEIRO, João José, 1993 – “O ensino guineense – a democratização ameaçada”, in AUGEL, Johannes; CARDOSO, Carlos (coord.) – *Guiné-Bissau. Vinte Anos de Independência*. Bissau: INEP, p. 105-121.
- MORIN, Edgar, 1981 – *As Grandes Questões do nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MURTEIRA, Mário, 1999 – “Formação e Colapso de uma Economia Colonial”, in BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (coord.) – *História da Expensão Portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)*. Vol. V. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 108-143.
- NASSUM, Manuel – “Política Linguística Pós-colonial: ruptura ou continuidade?”. Bissau: INEP, Soronda, nº 17, 1994, p. 45-78.
- NÓBREGA, Álvaro, 2003 – *A Luta pelo Poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- NÓVOA, António *et. al.* – “Educational Knowledge and its Circulation – Historical and Comparative Approaches of Portuguese-Speaking Countries”. *Cadernos Prestige*, nº 5, 2003.
- NÓVOA, António, 2005 – *Evidentemente História da Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- PAULO, João Carlos, 1999 – “Da «Educação Colonial Portuguesa» ao Ensino no Ultramar”, in BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (coord.) – *História da Expensão Portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)*. Vol. V. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 304-333.
- PÉLISSIER, René, 1997 – *História da Guiné. Portugueses e Africanos na Senegâmbia (1841-1936)*. Lisboa: Editorial Estampa.

- RIBEIRO, Raquel, 2018 – “Conferência da Tricontinental em Havana, Cuba”, in MARTINS, Bruno Sena; CARDINA, Miguel (org.) – *As Voltas do Passado. A Guerra Colonial e as Lutas de Libertação*. Lisboa: Tinta da China, p. 149-155.
- ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir, 2012 – *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Instituto Paulo Freire.
- ROSAS, Fernando, 2018 – *História a História. África*. Lisboa: Tinta da China.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio; SAURÍ, Esteban Riambau, 1980 – *Ideología*. Barcelona: Editorial Labor.
- TORGAL, Luís Reis, 1996 – “Nós e os Outros: Portugal e a Guiné-Bissau no Ensino e na Memória Hitórica”, in António NÓVOA *et al.*, *Para uma História da Educação Colonial*. Porto & Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação/EDUCA, p. 363-378.

Anexos

Anexo 1

Entrevista com João José Silva Monteiro

João José Silva Monteiro, vulgarmente conhecido por Huco Monteiro, investigador, antigo professor do ensino secundário, ex-ministro e técnico da educação, escritor e actualmente PCA da Universidade Colinas de Boé, em Bissau.

Sumaila Jaló: Como estava a dizer, sou estudante de mestrado em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Portugal, e o meu trabalho para dissertação é sobre o “carácter ideológico do sistema educativo do PAIGC em oposição ao do colonialismo português na Guiné”. O trabalho prende-se com um período temporal que vai de 1954 (ano da publicação do Estatuto do Indigenato) a 1986, por aí (seis anos depois do primeiro dos quatro golpes de Estado ocorridos no país). A conversa que quero ter com o senhor é em consideração do seu percurso enquanto técnico da educação e investigador sobre o assunto há vários anos. Para começarmos a entrevista, a primeira pergunta que faço é: que idade tem?

João José Silva Monteiro: Tenho 61 anos de idade.

Sumaila: Onde fez os seus estudos primários?

João: Em Bissau.

Sumaila: Quando?

João: Eu entrei muito cedo para escola primária, quando tinha quatro anos de idade, em 1962/63. Comecei numa escola particular, a Escola do Professor Marciano. Depois interrompi, fui para Canchungo viver com o meu pai (aqui em Bissau era com a minha mãe). Esses anos foram anos perdidos na educação. Quando voltei, recomecei, já na escola de Padre, actual José de Sousa que, na altura, eu acho que era Dona Berta Craveiro Lopes. Ali é que eu fiz a 1^a, a 2^a e a 3^a classes. Estudei a 4^a classe, na mesma escola, mas como tive a má ideia de fugir para o Fanado nas vésperas dos exames, chumbei (1969/1970). No ano seguinte, eu concluí a quarta classe na Escola Central Gago Coutinho. Perdi um ano.

Sumaila: E o secundário?

João: O ensino secundário fiz em Bissau. Como toda a gente, comecei pelo ciclo preparatório, na altura Marechal Carmona, agora é Salvador Allende, entre 1971-73. No ano lectivo de 1973/74, entrei para o liceu de Bissau. Foi assim a minha carreira.

Sumaila: Os seus pais tinham alguma habilitação literária?

José: Do meu pai não sei dizer. Ele morreu cedo. A minha mãe, sim. Eu aprendi a ler e a escrever, mesmo a fazer contas com ela, em casa. A maior herança que eu recebi foi da minha mãe. Ela lia muito. Lia cerca de cem páginas por dia, entre livros da Colecção 6 balas, Rurais do Texas, os quadrinhos de toda a espécie e os Caprichos (novelas escritas). A nossa casa era uma casa de leitura.

Sumaila: Ela é guineense?

João: Sim, é guineense.

Sumaila: Portanto, fez o ensino primário e o ciclo preparatório nas escolas coloniais?

João: Sim. Mesmo o liceu. Eu entrei para o liceu na época colonial, embora tenha abandonado os estudos em 1974, porque queria fugir para o mato, para participar na luta armada de libertação nacional. Depois nem fui para o mato, nem continuei os estudos até se dar o 25 de Abril e a entrada do partido à zona zero. Comecei a estudar no período colonial. Estudei de 1ª classe até 7ª classe na época colonial, se compararmos com o regime actual.

Sumaila: As escolas em que estudou, particularmente no primário e ciclo preparatório, eram escolas missionária onde só estudavam guineenses ou tinham uma mistura de guineenses com filhos dos colonos?

João: A escola de Padre, escola da Missão Católica, era mais para guineenses, e guineenses numa situação particular: indígenas. Indígenas eram aqueles que não eram civilizados. Eram considerados civilizados os africanos originários de Cabo-Verde ou de São Tomé, ou então, originários de qualquer outro território africano, desde que possuíssem segundo grau e se comportassem não como o comum da sua raça. Enfim, uma definição bizarra que nem gosto de lembrar, mas está nos livros a definição do que é civilizado e do que é indígena. O certo é que todos aqueles que não tinham a certidão de nascimento, não tinham o Bilhete de Identidade, ou que estavam atrasados na escola, iam

para escola de Padre, escolas de Missão Católica, porque na escola oficial, os alunos tinham de entrar aos seis anos de idade para a pré-primária, aos sete para a primeira classe. Tinham de estar todos em regra, *et cetera*. Portanto, na minha escola, escola de Padre, éramos só guineenses, só! Não havia nenhum cidadão português. Éramos só nós.

Sumaila: Já na escola do ciclo preparatório Marechal Carmona, actual Salvador Allende, também era só para guineenses ou...

João: Não. No ciclo era o contrário, o ciclo era regime oficial. Entrávamos para o ciclo toda a gente: os que vinham da escola de Padre, das escolas particulares ... misturávamos todos e as turmas comportavam essa mistura. Na minha turma, no primeiro ano do ciclo, havia pelo menos um branco, português, filho de um alto oficial; havia cabo-verdianos e havia guineenses. Era uma mistura.

Sumaila: E como era a relação entre português, cabo-verdiano e guineense?

João: Nenhuma diferença. Nenhuma diferença. Éramos todos alunos. Nenhuma diferença.

Sumaila: Quais eram as principais dificuldades que sentia na escola colonial enquanto aluno?

João: Nenhuma! Bom, eu sempre fui bom aluno. Mesmo quando chumbasse (porque cheguei de chumbar, uma ou duas vezes) era bom aluno. Chumbei por faltas, quando fugi para ir ao Fanado na altura de exames, acho que foi em Junho. Era um ensino mais baseado na memória, havia poucos materiais didácticos, poucos livros. Os livros eram caros. Eu tive sorte de ter irmãos que já trabalhavam e que me ajudavam a comprar livros, mas havia pessoas que não tinham todos os livros. Era um ensino com muito castigo, nomeadamente no ensino primário. Havia muito castigo corporal. Você tinha de saber. O professor não se dava muito ao trabalho de explicar. Ele explicava uma vez e você tinha de perceber. Se não percebesse, era alvo de castigos. Portanto, isso fazia com que houvesse muitas reprovações, ou então muitos dos nossos colegas eram taxados de “burro”, ou de “não inteligentes”, mas que não tinha nada a ver. O problema era que o professor só explicava uma vez. Nem sabíamos se explicava bem ou não, mas você tinha de aprender numa só assentada. Isso era uma dificuldade para o comum dos colegas. Eu tive sorte, aprendo muito facilmente. Se for às aulas e o professor falar, capto tudo. Só não sabia matérias das aulas a que não assistia. Isso ajudava-me muito. Havia dois

sistemas na escola primária: sistema para os filhos de cidadãos e o reservado aos filhos dos indígenas. No nosso sistema (não sabia bem do outro sistema) o ensino era baseado em duas coisas: memória e surra. E disciplina também.

Sumaila: Em relação à língua de aprendizagem, quando ainda era aluno do primário e ciclo preparatório sobretudo, não sentia que para si e seus colegas português era um obstáculo?

João: Naturalmente que português era um obstáculo porque não era uma língua que nós falávamos todos os dias e em todas as circunstâncias. Na minha geração, passávamos 95% do nosso tempo diário a falar crioulo. Mesmo na escola, entre os colegas, falávamos em crioulo. Não se falava em português. O único momento em que nós falávamos o português era nas leituras, se te couber ler, ou então no diálogo com o professor. Ora, podes bem perceber que há poucas ocasiões de diálogo com o professor numa sala de aula daquele tempo. O professor falava para a turma e não para uma pessoa. E nós só nos dirigíamos ao professor para queixar do colega ao lado que me terá roubado o lápis, a borracha, um colega que mexeu comigo, ou então para responder a uma pergunta colocada pelo professor. E raras vezes dizíamos: “Professor, eu não percebi”, porque era mal visto e, às vezes, nem o professor levava essa colocação em consideração. Portanto, era uma língua pouco usada. Entretanto, mais uma vez, havia diferença entre os alunos na sua relação com a língua portuguesa. Alguns alunos vindos de certos meios tinham contactos mais frequentes com o português do que outros alunos: contactos pela rádio, contacto pelo meio em que vivia, onde alguns vizinhos falam português, ou então o facto de ter irmãos mais velhos que já estudavam no liceu ou na Escola Técnica e que, por uma ou outra razão, lidavam com um português. Havia essa diferença. A língua portuguesa era um obstáculo, sim. Na minha geração, os que conseguiram singrar, falavam todos muito bem o português. Acabaram por falar muito bem o português. Aliás, era condição para o sucesso escolar. Mas no início era uma dificuldade.

Sumaila: Olhando para as disciplinas que vocês tinham na escola e para lições que recebiam desde o primário até ciclo preparatório, como é que recorda o aspecto da História de Portugal e do engrandecimento do império colonial?

João: Nós, naquela altura, não sei se éramos cidadãos ou não, mas éramos súbditos de Portugal. Para nós não existia outra coisa senão Portugal e fazíamos todo o esforço para sermos bons cidadãos portugueses. Apesar das dificuldades e apesar das rixas, desavenças

entre nós e os filhos de portugueses, porque sabíamos que não éramos portugueses. Sabíamos que os portugueses na Guiné eram na sua maioria brancos, alguns cabo-verdianos, mas queríamos ser portugueses. Os livros de leitura (porque na escola primária não havia livros de História, era tudo nos livros de leitura) os temas eram todos ligados a “Portugal multirracial e pluricontinental”. Falávamos de Luís de Camões, falávamos dos reis de Portugal: de D. Afonso Henriques até à época moderna, falávamos do nosso Presidente Almirante Américo Tomás, que veio à visita em Bissau quando eu era estudante na escola primária, a Dona Gertrudes Rodrigues Tomás era a esposa do Américo Tomás, Presidente da República (eu ainda me lembro). Também quando era criança, aluno do ensino primário, veio visitar à Guiné o Marcelo Caetano, que era Primeiro-ministro, naquela altura chamava-se de Presidente do Conselho. Os temas, a ideologia, eram coloniais. Todos nós tínhamos a alegria e o orgulho de ser português. A primeira lição do livro de leitura da 3ª classe era “Orgulho de ser português”. Ensinavam-nos e inculcavam-nos esse orgulho de ser português. Só mais tarde descobrimos que havia uma outra nacionalidade possível e que havia um movimento... eu muito cedo conheci o movimento de libertação e nem sabia do que se tratava. Muito cedo! Nos meus quatro, cinco anos de idade, na minha casa, já se falava do movimento de libertação, pois os meus irmãos escutavam a Rádio Conacri. Até hoje conservo músicas da Guiné que eu ouvia, músicas nacionalistas, por exemplo: “Anós i afrikanu / lá di Guiné / Anós i afrikanu / lá di guiné” [“Nós somos africanos / lá da Guiné / Nós somos africanos / lá da Guiné”]. Eu tinha quatro anos e até hoje me recordo daquelas canções.

Sumaila: Olhando agora para escolas do PAIGC – já que andou do primário ao ciclo preparatório nas escolas coloniais e depois o secundário sobretudo depois da independência – quando se recorda dos anos no liceu, em que disciplinas se falava da luta, do partido e dos objectivos da independência?

João: No ciclo, tínhamos disciplinas que eram de carácter ideológico: havia a Religião e Moral. Recorde-se que a religião oficial do Estado era católica, apostólica e romana. Ensinava-se também a História. No segundo ano, recorde-me que houve uma revolução nas nossas mentes, um despertar, digamos assim, porque a minha turma: eu, Abdulai Silá, Serifo Mané, Gaspar Embaló e um conjunto de colegas... dissemos ao professor: “Nós não vamos estudar Escravatura” (meninos de 12, 13 anos de idade). Ele podia falar de tudo, mas Escravatura não. Não falámos de Escravatura na nossa turma. Estávamos em 1972, recusámos. Essa disciplina tinha uma carga ideológica e quando falavam de

Escravidura, não nos mostravam o fulcro da questão, nem o quão cruel foi esse acto bárbaro de aprisionar homens negros de África e vender na América para serem Escravos que trabalhavam nas plantações. Também não estudámos a Guiné. Dissemos que não íamos estudar a Guiné. Achávamos que o que nos contavam não correspondia à verdade. Mas éramos jovens de doze, treze, catorze anos de idade!

Depois da independência, houve muita carga ideológica também nas escolas. Através de várias disciplinas que se ensinava, quais sejam a História, a Formação Militante e a Filosofia, os novos poderes inculcavam uma ideologia. Na época colonial a Filosofia era contemplativa, onde se falava dos autores desde Platão até não sei quem, mas com a independência, na Filosofia falava-se do materialismo dialéctico, portanto, era uma filosofia marxista. A História também era o materialismo histórico: estudávamos a luta de classes, a exploração do homem pelo homem, o colonialismo, a Escravidura (no âmbito de acumulação primitiva do capital), portanto, com muita carga ideológica. Depois havia uma disciplina de que eu fui coordenador, que se chamava de Formação Militante. Desde o 1º ano até ao 11º (sétimo ano na nossa época) era só ensinar aspectos do materialismo histórico, materialismo dialéctico, do movimento operário internacional, da luta de classes a nível interno, a luta dos povos para a sua emancipação, estudávamos a Revolução Chinesa, a independência do Vietnam, os ventos que mudaram a África nos anos sessenta, estudávamos a nossa própria luta de libertação nacional, o pensamento de Amílcar Cabral, portanto, era muita ideologia. É pena porque depois da abertura política, em 1991, nós não podíamos continuar com o ensino da Formação Militante como se todos fossem militantes do PAIGC, mas no lugar da Formação Militante devia surgir uma outra disciplina que se chamava de Educação Cívica, infelizmente não foi o caso.

Sumaila: Estava a dizer que foi coordenador da disciplina de Formação Militante. Foi professor depois da independência?

João: Fui professor. Para todos nós que terminávamos o liceu era obrigação dar aula. Inicialmente, como Brigada Pedagógica. Sendo da Brigada Pedagógica, não era considerado um professor efectivo, nem era pago como professor. Pagavam-nos na altura 2500 pesos para dar aula. Era uma contribuição e o que nós recebíamos era mais um subsídio do que próprio salário. Eu, desde o 5º ano [correspondente ao 9º ano], fui recrutado para dar aulas de Português no Liceu das FARP; no 6º ano, comecei a dar aula de Formação Militante como coordenador. Os coordenadores da Formação Militante antes de mim, foram o Espírito Santo, que seria anos mais tarde o Presidente da

Assembleia em Cabo-Verde, Raúl Fernandes (actual vice-reitor da Universidade Amílcar Cabral) e o Aristides Gomes (actual Primeiro-Ministro). Depois deles eu ascendi, mas também Isaac, o Delfim da Silva (que foi meu professor), o Hélder Proença (também foi meu professor). De 1979 até 1983 fui coordenador nacional de Formação Militante. Fui o primeiro coordenador nacional dessa disciplina.

Sumaila: Já no 6º ano entrou como professor?

João: Quando passei para o 6º ano, mandaram-me estudar em Cuba para vir ser professor de Formação Militante. Quando regresssei dos estudos, tentaram meter-me na Brigada Pedagógica. Eu recusei, disse que ia ser mesmo professor porque fui mandado estudar para vir ser professor.

Sumaila: E qual foi o seu primeiro ano a lecionar Formação Militante?

João: Foi em 1979. Até 1978 era professor de Português. De 1977 a 1978 era professor de Português; de 1979 a 1983, professor de Formação Militante.

Sumaila: Antes de ter sido professor de Formação Militante pela sua formação em Cuba e depois de ter feito o secundário, como é que foi recrutado para ser professor de Português já em 1977?

João: Quando fundaram o ciclo das FARP, o director era o actual General Malam Camará, não tinham professores. Foram buscar nos liceus os melhores alunos para serem professores no ciclo. Eu fui escolhido directamente pela Luísa Buscardine, professora coordenadora de Língua Portuguesa no Liceu Nacional e pela camarada Dulce Borges, então Directora-Geral do Ensino. A mim escolheram-me para ir dar Português, com alunos que já tinham o 7º ano, nomeadamente o Luís Melo, actual Ministro das Forças Armadas, o Hélio Pimentel, Otílio Camacho e um monte de gente. Eu era coordenador de Português no ciclo das FARP.

Sumaila: Sabe que a Escola Normal Amílcar Cabral, pelas informações, era uma escola de formação de professores desde a época colonial?

João: Sim, desde 1968, acho. Começou a funcionar nesse ano.

Sumaila: E depois da independência continuou a formar professores, mas já pelo sistema educativo nacional?

João: Sim, mas formava a mesma categoria de professores: professores para escola primária, porque era uma Escola de formação de professores, mas professores do ensino primário, de 1ª a 4ª classe. Acho que foi inaugurada em 1968 e recebeu o nome do Governador que a criou, que é o Arnaldo Schultz, em Bolama. Mas em 1979 nós criámos uma outra escola, que é Tchico Té, a título da Escola Normal Superior, com a missão de formar professores do ensino secundário.

Sumaila: Antes de Tchico Té e para além da Escola Normal Amílcar Cabral, não havia outra escola de formação de professores?

João: Havia uma escola, mas que era mais de reciclagem, o Internato de Có, dirigido por Jorge Ampa, começou a funcionar em 1975 ou 76, acho, mas era mais para reciclagem dos professores que vieram do mato, porque no mato as pessoas davam aulas mas não tinham formação pedagógica, nem didáctica, nem nada. Era aquela palavra de ordem de Amílcar Cabral: “Os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Portanto, todos aqueles que aderiam à luta e que tinham alguma instrução eram aproveitados para dar aulas, mas não tinham formação e essa escola serviu precisamente para colmatar essa lacuna pedagógica, tal como a escola de Nhála foi criada para fazer a reciclagem de enfermeiras e parteiras formadas durante a luta.

Sumaila: Tem informações se os professores nativos que trabalharam para o ensino colonial transitaram depois da independência para escolas nacionais?

João: Sim, a maior parte. Há uma situação, na época colonial, nas zonas ocupadas pelos colonos, os professores tinham uma formação para dar aulas. Os professores da escola rudimentar tinham uma formação para dar aula na escola rudimentar. Não podiam dar aulas na escola oficial. Eles eram professores do ensino rudimentar, o ensino para indígenas. A maior parte deles era formada em Bula, numa espécie de Escola Normal também em Bula. Depois da independência continuaram. Não houve expurga dos professores, mesmo a nível do liceu. No entanto, na sua maior parte, os professores da escola oficial eram portugueses: mulheres de tropas (esposas de militares)... eram portugueses; os da escola rudimentar eram africanos da Guiné. Os portugueses naturalmente foram-se embora e os lugares foram ocupados por jovens que tinham acabado de sair, ou da escola de Bolama, ou da escola de Aveiro, para onde alguns tinham ido fazer a escola normal.

Sumaila: Sabe alguma coisa sobre as escolas contruídas nas chamadas zonas libertadas? Ainda era criança, mas enquanto investigador, o que sabe dessas escolas?

João: Nas matas, não havia escolas construídas em tijolo. Não havia nada de fixo, pois as escolas mudavam de lugar por causa dos ataques da força aérea portuguesa. As escolas eram de barracas nas matas, os internatos eram barracas cobertas de ramos de palmeira. Era tudo rudimentar. Entretanto, havia duas escolas – uma em Ziguinchor, um internato, e outra em Conacri, as chamadas escolas-piloto – essas, sim, eram escolas que funcionavam em edifícios próprios e onde as pessoas eram preparadas quer para o ensino médio, quer para o ensino superior. Mas no mato eram escolas de barracas, para que pudessem ser desmontadas e transferidas com facilidade, de um sítio para outro, para precaver contra as incursões dos portugueses nas zonas libertadas.

Sumaila: Quando fala de preparar pessoas nos internatos de Ziguinchor e de Conacri “para” ensino secundário e “para” ensino superior, o que é que pretende dizer?

João: Essas escolas davam todos os níveis, do primário ao secundário, e alguns dos seus alunos, sobretudo os mais novos e os melhores, eram seleccionados para irem fazer o ensino médio ou o ensino superior no estrangeiro. Iam para Cuba, União Soviética, Alemanha, portanto, para aqueles países que nos ofereciam bolsas de estudo. No mato, tínhamos um sistema de ensino de internato e semi-internato. Estes funcionavam no Sul, em Iemberem, em Cadique, e no Norte era em Maquê, Morés. Alguns iam para a Escola Piloto em Conacri.

Sumaila: Qual é a diferença entre internato e semi-internato?

João: O internato era onde os alunos viviam permanentemente e era um sítio com edifícios e tudo. Semi-internato era onde se estudava e depois voltava a casa, não se ficava na escola. Neste regime os alunos continuavam mesmos, mas a escola mudava do sítio quase todos os dias, porque se não, bastava aos portugueses saberem que num determinado sítio havia pessoas sempre reunidas, iam atacar.

Sumaila: Olhando para o projecto da independência (projecto no sentido conceptual) e dos objectivos do progresso, considera que houve uma forma de participação de professores e alunos, sobretudo depois da independência, no processo de reconstrução nacional?

João: É evidente, na própria luta. A nossa luta teve sempre uma componente de formação. A primeira coisa que Amílcar Cabral fez em Conacri com essa malta que foi para a guerra (alguns até nem tinha ido com o objectivo de participar na luta. Eram simples emigrantes, etc.) foi criar uma escola, lar-escola. Primeira coisa foi treinar as pessoas em Português. Ficas surpreendido quando ouves Nino Vieira a falar português. Falava bem, falava correctamente o português. Não falava como um português, mas falava correcta e fluentemente a língua portuguesa. E ele não era um caso à parte, na medida em que Tchico Mendes também, Domingos Ramos, Osvaldo Vieira, João da Costa, e tantos outros, falavam com fluência a língua portuguesa. Eles falavam português e francês, graças às sessões de formação organizadas por Amílcar Cabral, destinadas àqueles futuros dirigentes. O curso compreendia aulas da História da África, de que nunca tinham ouvido falar, porque tinham estudado na escola colonial. Depois, quando começámos a ter as primeiras regiões libertadas, criaram-se escolas para as crianças, porque quando começámos a ter as primeiras regiões libertadas, houve muita má coisa feita pelos combatentes: despotismo, comportavam-se como déspotas, tudo o que estava na zona libertada era deles. Já viu o filme dos vikings? Quando chegam a um sítio e conquistam-no, tomavam conta de tudo: colheitas, gados, mulheres, crianças... tudo para eles, os combatentes. Ora, muitas meninas foram usadas durante esse tempo. Foi para pôr termo a esses desmandos que foi convocado o Congresso de Cassacá, Cabral disse “Não! Não é para isto que estamos a lutar. Não estamos a lutar para substituir os chefes de posto ou os cipaios. Estamos a lutar para elevar o nível de vida da nossa população”. E uma das formas para isso, como eu disse, é a escola. Foi assim que a Nharabate foi para escola, a Engenheira Nharabate, Nhama da Costa, Seco Intchassó, Iancuba Indjai. Toda essa gente começou por frequentar a escola no mato. E quem dava aulas? Eram aquelas pessoas com mais instrução. Neste sentido, participaram para a construção do bem-estar da população. Cabral dizia que “a luta para independência não é só para termos hino, bandeira, ou termos ministros, não. A independência significa ter escolas, saúde para a nossa população, bem-estar, comer várias vezes ao dia...”. Os professores desempenharam um papel muito importante, tanto assim que, a nível da direcção superior do partido, encontravas os três fundadores, os líderes máximos (Amílcar, Aristides e Luís), logo depois tens os chefes militares (Domingos Ramos, Francisco Mendes, Nino Vieira...), a seguir são os professores ou então pessoas que lidavam com os alunos, como Carmen Pereira e outras pessoas que tinham como responsabilidade o ensino, a educação e a saúde da população.

Sumaila: Portanto, o partido prestava muita atenção aos professores?

João: Muita atenção! Na direcção superior do partido, havia gente que no início eram professores, mas depois preferiram ser combatentes e foram dos melhores que tivemos. Há casos positivos e há casos negativos. Lúcio Soares é um exemplo de caso positivo. Não foi voluntariamente à luta. Ele era professor e foi preso juntamente com muitas outras pessoas, numa emboscada, mas acabou a guerra como comandante de frente. Havia só três frentes: Sul, Norte e Leste. Ele acabou a luta como comandante da frente Norte. É um exemplo. Há outros exemplos: o Inocêncio Kani também era professor catequista. Mas este é um exemplo triste porque ele esteve depois implicado no assassinato de Amílcar Cabral. Mas era um desses professores que também pegaram nas armas e era um grande combatente, dizem.

A guerra entre o PAIGC e o poder colonial era uma luta armada, mas também guerra ideológica, na qual a escola desempenhava um papel muito importante. Eu, por exemplo, quando entrei para o liceu, éramos 200 a 300 alunos, pela primeira vez, porque antes entrava-se em grupos reduzidos de 10, 20 alunos de cada vez. Nós entramos em massa para o liceu, numa reacção dos portugueses contra a propaganda do PAIGC e de Amílcar Cabral que acusava os tucas de não darem atenção à escolarização dos guineenses. Dizia-se que nós tínhamos direito apenas ao ensino rudimentar. Então, os portugueses viram-se obrigados a abrir as portas do liceu e da escola técnica para uma maior proporção de jovens guineenses. Portanto, havia uma competição entre o poder colonial e o PAIGC. Quem formava mais guineenses? Teoricamente o PAIGC formou mais, mas se formos a ver bem, o PAIGC pegava em pessoas com 4ª classe, 2º ano e 5º anos do Liceu e mandava-as formar nas universidades [ri-se]. Mas era uma competição e o que contava mais era a propaganda da guerra. A escola foi um dos pilares da luta porque foi um espaço de competição entre o poder colonial e o movimento de libertação nacional.

Sumaila: Tem alguma informação de como os materiais didácticos para escolas do PAIGC eram confeccionados?

João: Sim, no início, o PAIGC criou um grupo dirigido por Luís Cabral (que foi das pessoas que fez mais para educação neste país, é incrível! Era excepcional, tirando a parte repressiva do seu regime, era um homem excepcional) ... criaram em Conacri um grupo pedagógico que integrava Luís Cabral, Dulce Almada, Lilica Boal, Domingos Brito, e começaram a fazer pequenos manuais escolares. Mas depois houve um apoio muito

grande da Suécia. Nos anos 70, todos os materiais vinham da Suécia: cadernos, papéis, canetas, livros, tudo. Eles disseram “nós não vamos dar armas. Arma, não”. Mas tudo o que era material didáctico, ou então roupa, ou comida, eles forneciam. Os armazéns do povo nasceram graças ao apoio sueco: sabão, óleo... davam tudo. Eu trabalhei no Ministério da Educação, fui director dos Serviços de Estudos e Avaliação, na direcção de planificação da educação, o Califa Seide era o director. Estávamos eu, Geraldo Martins, Mussá Embaló, Mamadu Saliu Dassi, posso afirmar que o apoio sueco para o sector ascendia a cerca de \$2 000 000, anualmente. Bastava ter uma boa ideia e os suecos estavam lá para apoiar. Uma vez, quando já estava no INEP, pagaram-me para fazer um estudo de viabilidade sobre a criação de uma escola de negócios na Guiné-Bissau (uma *business school*), seria a primeira escola superior da Guiné. Infelizmente era 1997, 1998 e nessa altura já não nos entendíamos com os suecos. Eles achavam que não havia vontade política na Guiné, que ofereciam muito dinheiro, mas o país não respondia como devia ser. E depois houve aquela guerra civil e tudo foi para água abaixo. Os Suecos apoiaram-nos muito na educação. Do resto, em termos de formação, eram os países socialistas, com a União Soviética à testa: União Soviética, Checoslováquia, Jugoslávia, Alemanha, Cuba...

Sumaila: Esses apoios eram mais na produção dos manuais. A concepção dos manuais era feita por técnicos do partido?

João: Durante a luta de libertação, os nacionais trabalharam sozinhos na confecção dos manuais. Com a independência, o ministério estava cheio de técnicos estrangeiros que prestavam assistência técnica, pois naquela altura não havia muitos quadros formados. Vou chamar uma lista de gente que estava a dirigir o Ministério da Educação, por exemplo, em 1975: Mário Cabral era engenheiro; o segundo dele era Domingos Brito, não tinha nenhuma formação; depois havia Carlos Dias, que também não tinha formação. Vinha depois a Dulce Borges, então Directora Geral do Ensino. Ela, sim, tinha uma formação superior, em Química. A Directora do Ensino Secundário era a Beatriz. Não tinha formação. A do Ensino Primário era Esperança Robalo, diplomada no Magistério Primário. Portanto, fazíamos, sim, boas coisas, mas precisávamos de uma assistência externa. Por exemplo, na área da alfabetização de adultos, que era uma experiência completamente nova, tivemos o apoio do grupo de Paulo Freire. Em tudo quanto dizia respeito aos aspectos pedagógicos e da planificação, o Ministério contava com o apoio dos alemães, da Alemanha Democrática. Havia também uma assistência técnica cubana,

que também deixou as suas marcas, nomeadamente na implementação da ligação estudo-trabalho e na criação de certas escolas. Por exemplo, a Escola Normal Tchico Té, foi criada graças a um esforço conjunto nosso (a Directora Geral do Ensino, Dulce), dos cubanos e dos alemães. Devemos também destacar o envolvimento pessoal de um professor português, o Jorge Sá Pinto. Era professor de História no Liceu, um indivíduo da esquerda e movido por um entusiasmo inusitado. A Escola da Educação Física e Desportos também foi fruto dessa mesma dinâmica.

Sumaila: Já que antes da e nos primeiros anos da independência estávamos (e ainda estamos) numa sociedade muito diversificada no domínio étnico e a questão da unidade nacional era (e ainda é) um desafio (mas a pergunta é mais para os tempos que lá vão) como é que os professores lidavam nas salas de aula com a questão da unidade nacional, que era importante para o projecto de libertação?

João: Sabe, nessa altura, não sei se era mais difícil ou era mais fácil, mas deixa-me dizer que era mais fácil, porque havia um único partido e uma única vontade política aglutinadora. A palavra do partido era uma lei. Se o partido ordenasse que caíssemos no porto de Pindjiguiti, íamos todos cair. Havia um professor na sala de aula, ele fala português e toda gente tem de aprender essa língua. E nessa altura também acreditávamos que a unidade nacional vinha de algumas renúncias (não renúncia completa), mas um passo em frente em relação às etnias. Os que iam à escola não eram representantes de etnias, eram guineenses. Iam para a escola aprender e aprendiam em português. No máximo dos máximos, em crioulo. Eu estava a dizer que nessa altura era mais fácil, porque se tratava de um contexto de imposição, não havendo democracia, nem direitos do homem tal como nós entendemos hoje, etc. Há países em que isso funcionou, em Portugal, por exemplo, eles mataram e apagaram tudo o que era diferente para serem só portugueses. Mas mataram mesmo. É curioso, quando vais a Portugal, aquele país foi durante séculos colonizado por muçulmanos e por árabes e não vês vestígios ostentatórios desse passado, praticamente. Há poucos e eles não enaltecem aqueles vestígios, contrariamente ao que acontece em Espanha. Mas Portugal também é uma das primeiras nações em toda a Europa. Nação no sentido em que as pessoas não se apresentam como basco, catalão, ou como mandinga, ou como fula... São todos portugueses. Naquela altura, eu dizia, era mais fácil e depois havia a questão da luta para unificar o país. A luta quis que ninguém fosse fula, balanta ou mandinga... éramos todos guineenses. Fula, mandinga, balanta... era bom em actividades culturais, danças..., mas para a escola o

movimento de libertação desdenhou o aspecto da identidade étnica. O discurso da identidade étnica veio connosco. Eu, por exemplo, num dos meus trabalhos, fui a primeira pessoa a falar da distribuição de níveis de ensino em função da etnia. Não sei se é bom ou mau, mas antes de nós isso não existia, porque também estávamos num processo de união com Cabo-Verde e muitos dirigentes da Guiné eram cabo-verdianos. Cabo-Verde não queria ouvir falar de balanta, manjaco, pepel... queria ouvir falar de guineenses e de cabo-verdianos, porque lá no país deles a nação é única, é cabo-verdiana. Eles consideram regiões, ilhas ou conjunto de ilhas, mas não têm bijagós, nem mandingas, resultantes do agrupamento étnico como na Guiné. Nos primeiros anos da nossa independência, a tendência para a construção da nação da Guiné-Bissau seguia este modelo, na esteira daquilo que aconteceu com os cabo-verdianos e do que o português fez, ou seja, uma nação que suplanta todas as etnias. Hoje em dia, fala-se de nações multinacionais. Um país como o Congo, em que todos são congolezes, mas em que os banhamulenguês, os bacongos e outros grupos conservam e reclamam a sua identidade própria. São entidades muito fortes. Eu acho que (e isso eu escrevi) as línguas nacionais são muito importantes para ajudar o guineense a compreender o português, até porque o guineense não fala português. Lembro-me que nas nossas reuniões em Conselho de Ministros alguns falavam em crioulo, porque não se sentiam à vontade, não diriam tudo o que eles pensavam dizer em português, ao passo que o diziam em crioulo. As línguas nacionais precisam ter um estatuto no ensino.

Sumaila: Falando das línguas nacionais (e já que estamos a falar da questão da unidade nacional), eu acho que não podemos negar a importância que o crioulo teve na unificação da própria guerrilha do PAIGC. A ausência do crioulo como língua do ensino não seria uma contradição em relação ao que a mesma língua conseguiu para a unificação da armada para a libertação, mas que não teve possibilidades de fazer na unificação do povo já independente a partir da educação?

João: Novamente há um problema ideológico aqui. Eu escrevi sobre isso. Sabes que em 1974 era negado ao crioulo o estatuto de língua. Era tratado como um dialecto.

Sumaila: Era tratada por dialecto até por responsáveis do partido?

João: Sim! Porque na concepção deles crioulo não era uma língua, mancanhe não era uma língua, nem manjaco, nem fula... há um problema ideológico.

O estatuto de línguas no imaginário intelectual guineense, na cabeça do colonizado, inclusive daqueles que lutavam pela independência com armas na mão, era reservado ao português, francês, inglês, latim, etc... porque tinham gramática. Achava-se que crioulo e as outras línguas nacionais não tinham gramática e que cada um falava ou podia falar e escrever como bem entendesse. Muito mais tarde, este argumento foi rebatido, então passou-se a justificar que, todavia, não eram uma língua por não possuir uma gramática escrita.

Tudo bem. Mas a língua não precisa disso. Se tiver, tudo bem. Não tem gramática escrita, mas se tu disseres uma frase desconstruída a alguém, ele reclama dizendo que não estás a falar bem o crioulo. É porque há alguma gramática. A mesma coisa acontece em fula, mandinga, pepel e balanta. Em fula, se disseres a uma pessoa “djarama” ou “on-djarama”, não é a mesma coisa, porque há uma gramática, só que não está escrita, mas não está escrita porque nem havia vontade política de escrever essas línguas. Hoje, Cabo-Verde que se mostrava reticente relativamente ao ensino em crioulo, em 1976, já está avançado e o crioulo tornou-se uma bandeira deles. Até dizem que o crioulo nasceu em Cabo-Verde. Que seja! Nós é que somos tolos. Mas tolos, não. Não andámos muito na escola. O grande problema da Guiné é que aqueles que vieram da luta de libertação nacional, fizeram o que puderam e não podiam fazer tudo. Porquê? Porque faltava-lhes o que nós hoje sabemos e podemos ter: o nível elevado de formação. Os suecos investiram muito para isso. O Djaló é linguista, fez formações e estágios para fazer a transcrição da língua. Fez-se a mesma coisa com o Alfredo, que foi ministro da Educação. Alfredo veio de Portugal, pago pelos suecos, para vir trabalhar no departamento de língua do INDE. Um belíssimo trabalho foi feito por Cherif Bbodj, professor de linguística, aliás ele até se tornou no chefe de cátedra no departamento de língua da Universidade Cheick Anta Diop. Ele fez a sua tese com base nas línguas da Guiné: manjaco, mancanhe, balanta... tudo está escrito, mas não há vontade política para levar esse trabalho para frente [...] Outrossim, nem sempre os círculos conservadores portugueses comungaram e nem apoiaram os nossos intentos, em matéria do ensino das línguas nacionais. Quando, no início dos anos noventa eu escrevi um artigo argumentando a necessidade de ensinar em crioulo nos primeiros anos do ensino, os portugueses quiseram ficar mal comigo. O português é uma das maiores riquezas que a gente tem, não nego. Só que, no estado das coisas, eu recomendo a sua apropriação através das nossas línguas. Então, um aluno que chega à sala de aula pela primeira vez, entra, e você fala com ele o português, espanhol, inglês, latim... ele nem

percebe o que isso é. Tem de se começar por ensinar a cumprimentar, depois ensiná-lo a dizer coisas básicas como: “Bom dia!”, “Professor, quero ir à casa de banho”, dizer ao colega ao lado “empresta-me um lápis”. Temos de ensiná-lo a falar. É isso que é ensinar a falar. Mas não. Em vez disso, temos andado a ensinar a conjugação dos verbos haver, verbo ter, verbo estar, verbo não sei quanto... não! Temos de ensinar a linguagem. Quais são as frases-tipo para cada situação: “Porquê que chegaste atrasado?” “Desculpe professor, eu cheguei atrasado porque a minha mãe...”. Temos de ensinar ao aluno essa frase. Ele vem com uma frase de casa para ensinar ao professor, ou então leva as aprendizagens da escola para ir ensinar aos irmãos em casa. Mas não fazemos isso.

Sumaila: Estamos a caminhar para o fim e há uma questão a que eu acho ser importante voltarmos: fez estudos primários e o ciclo preparatório no sistema educativo colonial, mas depois fez o liceu no sistema educativo nacional, como é que vê o aspecto ideológico colonial tratado nas escolas coloniais pelo que passou e depois o aspecto ideológico do partido independentista tratado nas escolas de pós-independência?

João: Eu acho que já falei disso. Na escola colonial, exaltava-se a pertença a “Portugal multirracial e pluricontinental”; aprendia-se a História e a Geografia de Portugal; ensinaram-nos as figuras proeminentes da História portuguesa; somos informados do dia-a-dia de Portugal; ensinava-se a brincar em português. Inculcavam-nos aspectos da grandeza de Portugal, levando-nos a fazer esforços para pertencer à grande nação e a ter orgulho nisso. E, na escola da independência era tudo ao contrário: fustigámos Portugal; repudiámos o colonialismo, o neocolonialismo, o imperialismo, etc.; aprendíamos a solidariedade para com os povos dos outros países, por exemplo, aqui na Guiné, quando foi a independência do Zimbabwe, e mesmo antes da sua independência, havia manifestações de estudantes a favor da África de Sul e do Zimbabwe, reclamando o fim do regime do Apartheid e independência do Zimbabwe. Havia uma onda de solidariedade para com os povos de Angola, Moçambique, vítimas da agressão imperialista, etc. Aprendemos a lidar com os cabo-verdianos como irmãos, porque antes não era assim. Falávamos da nossa História, com novas personagens como: Infali Sonco, Bocar Guidali, Mussa Moló, Ocanpolo Có, Incinha Té e do Alfa Moló,. Começou-se a falar de Samory Touré, o grande imperador do Wassadu, do Sundiata Keita, do Mali, e do Lat Dior Diop, do Senegal. Mostravam-nos que devíamos ter orgulho de sermos africanos, enquanto no passado muitas pessoas tinham sido educadas a desprezar o que era africano. Começámos a vestirmo-nos como africanos, a usar trajes africanos, entrámos no modo de revolução,

mostrando que a Guiné podia estar melhor. Todo o nosso sonho era ter uma Guiné melhor do que a que temos hoje, inclusive a realidade é mais dura do que os sonhos... era tudo ideológico. E mais ideológico de tudo era o ensino do marxismo-leninismo no ensino secundário. A Filosofia era marxista e leninista, pusemos de lado a religião, que foi excluída, aliás, completamente banida da escola. No tempo colonial havia formação moral, Educação Moral, acabámos com isso. Só ensinávamos, até abertura democrática em 1991, a Formação Militante, porque era marxismo, socialismo científico, a solidariedade dos povos anti-colónias, a luta anti-imperialista, a luta anti-colonialista. Enfim, muita carga ideológica.

Sumaila: Já depois do golpe militar de 1980, pelo chamado Movimento Reajustador, não sente que houve alguma coisa a mais e/ou a menos a nível ideológico em relação ao partido nas escolas?

João: Não, não. O único afrouxamento que houve foi em relação à unidade Guiné e Cabo-Verde, mas de resto continuou-se com o mesmo partido e com a mesma ideologia. Mesmo se os que governavam antes a dominavam mais do que a nova elite novembrista, não se pode falar de uma rotura ideológica. Esta viria a acontecer, sim, em 1984, com a passagem de uma orientação marxista-leninista para a economia de mercado. Depois, em 1991-92, com o desmoronamento do campo socialista e a queda do regime do partido único, nós não podíamos continuar a ensinar a ideologia do partido único na escola. Aí aconteceu uma mudança radical.

Sumaila: O que me quer dizer mais? O que acha que eu não perguntei e que, pela sua experiência, seria relevante para o meu trabalho?

João: Neste momento não sei... só posso dizer que estou disponível para mais entrevistas. Vai, lê o que eu disse e, depois, se necessário, continuamos.

Sumaila: Obrigado pela entrevista.

João: Muito obrigado digo eu.

Bissau, 09 de Setembro de 2019

Anexo 2

Entrevista com Maria do Carmo Lopes Machado

Maria do Carmo Lopes Machado, antiga professora e técnica dos serviços da Educação para Ensino Básico, recentemente reformada ao serviço da Escola Normal 17 de Fevereiro, escola de formação de professores em Bissau.

Sumaila Jaló: O estudo que estou a desenvolver para o meu mestrado é no sentido de compreender, de modo comparado, o carácter ideológico do sistema educativo colonial português na Guiné em relação ao sistema educativo que o substituiu, instituído pelo PAIGC a partir das suas escolas nas chamadas zonas libertadas. A minha entrevista com a senhora justifica-se pelo que se me aconselhou por dois dos meus anteriores entrevistados. A primeira pergunta que faço é a seguinte: onde é que estudou o ensino primário?

Maria do Carmo: Estudei o ensino primário em Bolama. Todo o meu estudo primário fiz em Bolama.

Sumaila: Andou no ciclo preparatório?

Maria: Não, não estudei no ciclo preparatório. Depois da 4ª classe, fiquei uns tempos sem estudar e mais tarde fui para Escola de Habilitação de Professores para Escolas de Posto, em Bolama.

Sumaila: Quantos anos durou a sua formação nessa escola?

Maria: A minha formação durou quatro anos.

Sumaila: E lembra-se do último ano da formação?

Maria: Foi em 1972. Depois da formação entrei no sistema como professora de Escola de Posto e fui trabalhar para Canchungo.

Sumaila: Os professores formados na escola de formação em Bolama trabalhavam apenas para o ensino primário, certo?

Maria: Sim, trabalhávamos apenas no ensino primário e a nossa formação continha capacitações para questões de saúde, agricultura... para além da parte pedagógica.

Sumaila: Já como professora, chegavam de ter alunos filhos de colonos nas vossas salas de aula?

Maria: Na minha turma, não. E nas dos meus colegas não me lembro. Iniciávamos com o nível de pré-primária e os nossos alunos eram sempre os nativos.

Sumaila: Voltando um pouco atrás e para a sua experiência enquanto aluna do ensino primário em Bolama, tinham colegas de turma filhos de colonos?

Maria: Tínhamos, com certeza. Na minha turma é que não me lembro de termos tido um colega branco. Nessa altura Bolama era centro de recrutamento de militares e por isso havia tendência para serem nossos colegas de turma.

Sumaila: Nunca se sentiu discriminada no meio escolar, enquanto uma negra, uma nativa?

Maria: Não, não era discriminada. Felizmente eu só tinha professores nativos, guineenses, graças a Deus.

Sumaila: E na escola de formação, não tiveram professores portugueses?

Maria: Na formação, tivemos, sim. O próprio director da escola era português, a sua esposa, alguns professores... já na formação tínhamos professores portugueses e havia professores que eram militares.

Sumaila: Como era a experiência de ser guineense e a formar-se para ser professora de Português numa sociedade em que o crioulo era a língua veicular?

Maria: Na escola não se falava o crioulo. Na formação, éramos obrigados a falar português. Se alguém fosse apanhado a falar crioulo, era castigado.

Sumaila: Que leitura faz disso, estarem na Guiné e não terem a língua que falam como língua de ensino?

Maria: Éramos obrigados a falar português, mas eu acho que não fazia mal algum. Tínhamos todo o tempo de falar crioulo em casa. Felizmente, o meu pai era funcionário público e com ele só falávamos português. Não tinha grandes dificuldades em falar

português. Com o resto da família falava crioulo, mas com o meu pai era português que falava.

Sumaila: Mas se tivesse opção de escolher entre crioulo e português, não no sentido de nacionalismo, nem de ser contra português...

Maria: Eu ia escolher crioulo, porque o crioulo era a língua que compreendia melhor e em que me comunicava mais com a maioria dos meus próximos, tirando o caso do meu pai.

Sumaila: Fez o secundário?

Maria: Não, não estudei o secundário. Lembro-me de ter feito apenas o primeiro período de 7ª classe, em Bolama, e depois não continuei, porque tive de ir de bolsa para estudar Magistério Primário em Aveiro, em 1977.

Sumaila: Recorda-se de como eram ensinados a História de Portugal no ensino primário?

Maria: Sim, recordo-me perfeitamente. Tínhamos de decorar tudo de cor: as cidades, os rios, os caminhos de ferro, as serras, etc. Éramos obrigados a decorar tudo: onde nascia um rio, onde desaguava, etc.

Sumaila: E sobre o regime político português?

Maria: Sabe, eu não era propriamente da cidade. Para quem conhece Bolama, eu era de uma zona chamada de Gã-Beafada, há três Km da cidade. O meu pai tinha um rádio que ouvia em volume alto. Apareceu-nos uma vez um grupo de militares em casa, à noite, porque alguém foi dizer-lhes que o meu pai se comunicava com o PAIGC. Eu tinha 12 anos de idade na altura. O mais grave foi que quando entraram, encontraram muitas baterias de rádio no quarto do meu pai. Isso fez-lhes acreditar que ele se comunicava com os guerrilheiros do partido. Ficámos todos assustados em casa, mas graças a Deus aquilo ficou apenas em conversa.

Sumaila: Em que disciplinas aprendiam sobre Portugal na escola de formação em Bolama?

Maria: Tínhamos Religião Moral, História, as ciências..., mas era tudo virado ao colonialismo.

Sumaila: O Que é que estudavam na Religião Moral?

Maria: Bem, como religiosa, acho que foi bom, porque aprendíamos tudo que dissesse respeito à religião.

Sumaila: Os seus antepassados eram católicos?

Maria: Não, os meus avôs não. Eram ateus, adoram ídolos. Os meus pais é que eram católicos, sim. O meu pai é mansoanca e a minha mãe de pai mandinga e mãe balanta. Só depois os meus pais se converteram ao catolicismo, mas os meus avós não eram.

Sumaila: E na História, nos tempos de formação, o que é que aprendiam?

Maria: Aprendíamos apenas a História de Portugal e alguma coisa sobre a Guiné, mas Guiné Portuguesa.

Sumaila: Quando se deu a independência, a senhora trabalhava em Canchungo numa escola sob administração colonial. Como é que aconteceu a transição para leccionar na escola do país independente?

Maria: A transição trouxe algumas mudanças. Como deve calcular, quando se muda de uma situação para outra a tendência é haver sempre resistências. Em algumas situações, por exemplo, nós e os alunos tínhamos de fazer trabalho produtivo. Uma vez, fomos com os alunos numas matas para trazer troncos para a beira da estrada para umas construções na escola. Antes da independência não havia trabalho produtivo nas escolas coloniais, mas nos primeiros anos da independência houve e de modo sério.

Sumaila: E o resultado do trabalho produtivo era para quê?

Maria: Acho que era para incutir nas nossas mentes de que era preciso trabalhar e toda a gente se sentia entusiasmada para trabalhar. Ninguém era obrigado, mas as pessoas sentiam-se obrigadas a trabalhar.

Sumaila: Voltemos atrás e olhemos para uma situação: ainda como aluna da escola colonial, sentia-se mais portuguesa ou já pensava numa nacionalidade possível e chamada de guineense?

Maria: Não, não me sentia guineense. Estava mais focada em me identificar como portuguesa. Quem, por exemplo, tivesse um nome nativo, sentia-se diminuída. Posso contar-te a minha história. Eu sou da etnia mansoanca e sei que o nome do meu avô era Matcha, mas como trabalhava para o regime colonial, foi-lhe mudado o nome para António Matcha. Quando nasceu o meu pai, obrigaram o meu avô a registar-lhe com o

nome de Firmino Lopes Machado. Já não era Firmino Matcha. O nosso avô disse-nos que ele tinha dito o nome de Firmino Matcha, mas recusaram esse nome e puseram o que entendiam correcto. Por isso é que eu fiquei com o nome português que tenho e não me sinto bem com ele. Uma vez, em Aveiro, fui à consulta num centro de saúde e para responder, na fila, o chamado à “Dona Maria do Carmo Lopes Machado”, uma senhora ao lado de mim reclamou que não era eu a ser chamada, porque era um nome português. Não respondi às reclamações que se multiplicaram na sala e fui responder. Ainda tenho para mim de que tinham razão de reclamar, porque de facto o meu nome não é africano.

Sumaila: Quando é que soube das movimentações do PAIGC para a libertação?

Maria: Estávamos em 1963. Estava em Bolama, onde se recrutava militares para exército colonial e assistíamos às suas deslocações para a praia de Ofir, onde iam treinar.

Sumaila: Como é que recebeu a nova da independência então?

Maria: Com alegria.

Sumaila: Voltando ao trabalho produtivo, servia para refeição dos alunos?

Maria: Havia hortas escolares e serviam para alimentação dos próprios alunos.

Sumaila: Havia manuais produzidos pela administração do partido para servir de material de aprendizagem nas suas escolas, nos primeiros anos da independência?

Maria: Havia os livros de pré-primária, de grande volume, deixados pelos colonos, e que ajudava a que os alunos não começassem a 1ª classe com grandes dificuldades. E depois da independência recebíamos livros produzidos pelo partido.

Sumaila: Sente que há alguma diferença no tratamento ao professor no pós-independência em relação à época colonial?

Maria: Sinto, sim. Há diferenças.

Sumaila: Em qual dos dois períodos se sentia mais à vontade a trabalhar?

Maria: Antes da independência eu sentia-me à vontade, porque depois de ter frequentada uma formação de quatro anos tinha condições pedagógicas suficientes para lecionar. De igual modo que me sentia à vontade depois da formação do Magistério Primário, já depois da independência. Não havia diferença, para dizer verdade. Até no que tem a ver com o

nível de tratamento, nos primeiros anos da independência, o professor era respeitado e sentia-se com “P” maiúscula.

Sumaila: Quando é que começou a sentir diferença no tratamento ao professor?

Maria: Quando começou a haver maior adesão à formação para ser professor. Não quero dizer que isso seja negativo, mas tornou-se algo diferente. No início, por exemplo, numa sala de aula de formação de professores o número máximo de formandos não ultrapassava 26, o que facilitava o processo de estágio pedagógico, mas hoje não. Depois começámos a ter turmas de 40, 50 alunos.

Sumaila: Nos primeiros anos da independência, como era a relação com o partido? Vocês, como professores, e o partido com o seu projecto de formar o que chamavam de “Homens Novos” ...

Maria: Acho que o professor era mais respeitado nessa altura. Eu não era da JAAC, mas era da UDEMU. Em relação ao salário, nos primeiros anos estava tudo bem e recebíamos atempadamente. Depois do golpe é que se começou a sentir desequilíbrios no tratamento ao professor, do salário não recebido a tempo... Na época colonial é que não éramos devidos o nosso salário. Mesmo no tratamento social, o professor era respeitado por toda a sociedade, até nos primeiros anos da independência.

Sumaila: O que acha que eu não perguntei à senhora e considera ser relevante para o meu trabalho?

Maria: A não ser que eu diga que torço por ti e faço votos que tudo te corra bem e oxalá volte para vir ajudar a mudar isto.

Sumaila: Obrigado pela entrevista, professora Maria do Carmo, e garanto que vou voltar e trabalhar para o sector da educação.

Bissau, 16 de Setembro de 2019

Anexo 3

Entrevista com Mutar Cassamá

Mutar Cassamá, antigo professor de Escola de Posto, em Binar, ainda na época colonial; do ensino primário, já com o país independente; da escola de formação de professores Amílcar Cabral, em Bolama; e actualmente docente na Escola Normal 17 de Fevereiro, em Bissau, uma escola de formação de professores do Ensino Básico.

Sumaila Jaló: O que estou a trabalhar é relacionado a História da Educação na Guiné-Bissau. O período definido para o meu trabalho é de 1954, ano da publicação do Estatuto do Indigenato, que estabelecia alguns critérios de acesso a educação para os nativos, na Guiné e outras colónias, a 1986, seis anos depois do golpe militar que derrubou o primeiro regime de governo após a independência. O meu objectivo é perceber três períodos históricos com relevância para a minha pesquisa: antes da independência, sobretudo do funcionamento das escolas coloniais; durante a luta pela independência, com escolas do PAIGC nas zonas libertadas até primeiros anos da independência; e primeiros anos do pós-golpe de Estado de 14 de Novembro de 1980. Pelas leituras feitas e fontes já consultadas, há fortes sinais que sejam estes os períodos onde se deram mudanças sobretudo no domínio ideológico nas escolas do país. É este o meu interesse neste momento: “carácter ideológico das escolas do PAIGC em comparação com o do sistema educativo colonial na Guiné”. Pretendo fazer entrevistas com professores como o senhor, que trabalharam pelas escolas coloniais, mas também aqueles que ou depois ou antes da independência trabalharam nas escolas do PAIGC. É neste sentido que aqui estou. Primeiro, antes de entrarmos no fundo da nossa conversa, pergunto do seu nome completo.

Mutar Cassamá: Meu nome é Mutar Cassamá, mas tenho nome de baptismo, que é António Mutar Cassamá, porque na época colonial para ter acesso à escola, sobretudo escolas missionárias, não se podia ter nome africano. Foi assim que acrescentei “António” ao meu nome e ficou “António Mutar Cassamá”, porque sem isso seria difícil ingressar a escola. Para eles o meu nome não era de um civilizado. Mas depois de ter feito a 4ª classe tirei o António e no documento ficou apenas Mutar Cassamá.

Sumaila: E qual é a sua idade neste momento?

Mutar: 64 anos de idade.

Sumaila: Onde é que estudou o ensino primário?

Mutar: Estudei o ensino primário em Binar, vila onde nasci. Comecei em Binar, estive depois em Bissau, devido à guerra no interior do país, mas de novo voltei a Binar para continuar os estudos e só fiz a 4ª classe em Bula. Em Binar era impossível, porque pela sua dimensão não tinha escola com esse nível. Na altura, o responsável da escola era um militar, o responsável máximo do quartel na aldeia, pelo que quando ia para Bula terminar o primário, tive de me apresentar no quartel ao responsável militar e da escola, no sentido de me admitir a entrada.

Sumaila: Recorda-se do ano em que fez a 4ª classe?

Mutar: Foi em 1970.

Sumaila: E depois?

Mutar: Depois de eu ter feito a 4ª classe concorri para o posto de Monitor Escolar, porque era admitido leccionar a quem tivesse esse nível. Mas naquela altura o ensino tinha qualidade e quem tinha 4ª classe, comparado a quem hoje tem 12º ano, é diferente. Então concorri para o posto e fui enviado para Mansabá.

Sumaila: E mais tarde fez ensino secundário?

Mutar: Depois de ter leccionado em Mansabá como Monitor Escolar, fui mandado de volta para a minha aldeia natal, Binar. Trabalhava à tarde e ia de bicicleta à noite para escola em Bula, de onde saía por volta das 23h30, 00h00, mais ou menos, para Binar. Foi então que conheci Soares Sambu, que foi Ministro de Negócios Estrangeiros.

Sumaila: Qual foi o último nível que frequentou no secundário?

Mutar: Foi 11ª classe.

Sumaila: Quando é que fez a 11ª classe?

Mutar: Fiz 5ª classe em Bula e depois vim para Bissau, onde já depois da independência fiz a 11ª classe. Naquela altura foram nossos professores: Koumba Ialá, ex-Presidente da República; Zeca, actual Secretário-Geral do Ministério da Educação; embora com o Koumba já nos tivéssemos conhecido em Binar, onde éramos vizinhos.

Sumaila: Os seus pais tinham instrução escolar?

Mutar: Infelizmente, nem o meu pai, nem a minha mãe sabiam ler. Mas digo-te que devo à minha mãe tudo o que hoje sou. O meu pai tinha possibilidades financeiras, era proprietário de uma grande manada e era Régulo de Binar, mas por questões da guerra foi preso e depois morto. Fiquei então com a minha mãe. A minha mãe sempre insistiu que eu estudasse e isso foi muito útil para mim.

Sumaila: Pelo que estou a perceber, fez estudos primários em escolas coloniais, certo?

Mutar: Sim, sim.

Sumaila: As vossas escolas eram particularmente para guineenses (nativos) ou havia filhos de colonos a estudar convosco?

Mutar: Bem, falo do contexto de Binar, que é uma zona muito fechada no interior do país, onde só nativos viviam praticamente, porque os portugueses não se aventuravam em viver em zonas daquelas. Portanto, éramos apenas nativos na nossa escola.

Sumaila: E tinham professores colonos?

Mutar: Não, não. Os nossos professores eram aqueles recrutados pela igreja católica, geralmente catequistas, e eram bons. Se te apanhassem a falar crioulo na escola, recebias castigo.

Sumaila: Era obrigatório falar português na escola?

Mutar: Sim, sim.

Sumaila: Qual era a principal dificuldade que sentiam enquanto guineenses? Português não era um obstáculo para a vossa aprendizagem?

Mutar: Não digo assim, porque nós vivíamos perto do quartel, onde estavam militares portugueses. Para se entender com aqueles militares, quiséssemos ou não, era obrigatório falar português. Acho que por isso era mais fácil para nós falar português. Falava-se mais o português do que agora. Bem ou mal, tínhamos de falar português, até pela necessidade de nos contactarmos com os militares, a exemplo das lavadeiras que para se comunicarem com os militares tinham de falar português.

Sumaila: Já no secundário, com a independência e nas escolas do PAIGC, recorda-se das disciplinas em que aprendiam sobre a luta pela independência e objectivos do progresso?

Mutar: Formação Militante.

Sumaila: Essa disciplina era mais sobre História e Geografia ou tinha outros elementos em relação à luta e objectivos do progresso?

Mutar: Bem, tentavam inculcar-nos na mente ideias revolucionárias, basicamente.

Sumaila: ideias revolucionárias do partido?

Mutar: Sim, do partido e, sobretudo, do bloco comunista. Faziam-nos perceber o socialismo e em destaque a ideologia comunista.

Sumaila: Recorda-se de alguma professora nas escolas do PAIGC?

Mutar: Pode ser que houvesse. Se a pergunta é em relação às escolas nas ditas zonas libertadas, não sei dizer bem, porque eu estava do outro lado.

Sumaila: E nas escolas coloniais, havia professoras ou monitoras?

Mutar: Sim, havia. Havia muitas com que entrei para o ensino e trabalhámos juntos.

Sumaila: Nos primeiros anos da independência, sentia que os professores e alunos de alguma forma participavam no processo de reconstrução do país, que era um dos objectivos da luta do partido?

Mutar: Depois da independência? Sim, sim.

Sumaila: Como caracteriza esse envolvimento?

Mutar: Na fase inicial, houve maior afluência. Naqueles tempos todos queriam identificar-se com o partido e isso fez a praticamente todos serem do partido. Só mais tarde é que muitos se desapegaram, com novas visões sobre o PAIGC, etc., mas no início todos se envolveram, quer alunos, quer professores... por exemplo, o barrete do tipo que Cabral usava (*sumbia*) era usado por quase toda a gente, chegando mesmo a haver a sua escassez no mercado. Todos o queriam usar em jeito de se identificar com o partido. Tudo o que tinha a ver com trabalho para reconstrução nacional tinha envolvimento de praticamente todos, porque todos queriam ser reconhecidos pela sua participação.

Sumaila: E vocês, professores, estavam de alguma forma ligados ao partido?

Mutar: É o que estou a dizer, naquela fase inicial da independência, todos se identificavam com o partido. Quem não era pioneiro, por exemplo, chegava a pensar que

não era patriota. Portanto, todos queriam ser pioneiros da JAAC. Mesmo que alguém não se identificasse com o partido, não o podia manifestar e na altura a máxima era: “Quem não estiver connosco é contra nós”, pelo que era necessário alguma forma de se identificar com o partido.

Sumaila: Tem informação de alguns professores que trabalharam pelo regime colonial terem trabalhado depois para escolas nacionais, no seu caso, por exemplo?

Mutar: Sim, sim. Quanto a isso não houve problemas. Muitos de nós que estávamos do outro lado incorporámos o sistema nacional. Alguns até foram nomeados a cargos de responsáveis regionais ou sectoriais da educação. No entanto, como o partido veio com a sua ideologia, nós o tínhamos de aceitar. Um caso curioso foi quando, numa aula minha, apareceu um comissário político a perguntar-me do manual de leitura com que trabalhávamos na nossa aula. Mostrei-lhe o livro, que foi o herdado do ensino colonial. O comissário ordenou então que a partir daquele dia fosse o livro do partido a ser usado, mas o problema era que o livro que queriam impor não era suficiente para todos os alunos. Levei a questão depois para uma reunião em Bissorã, que era a partir de onde se coordenavam as escolas de Binar, e onde se decidiu que, por não serem suficientes os livros fornecidos pelo partido, transitoriamente podíamos trabalhar com livros coloniais. A única coisa que se fez, pela minha sugestão, era que se deixasse de trabalhar com os textos do livro que denotavam princípios contrários àqueles do partido.

Sumaila: Enquanto aluno da escola colonial, no ensino básico, aprendiam a História de Portugal?

Mutar: Sim. Éramos levados a conhecer as principais cidades, caminhos de ferro, serras, principais rios de Portugal... éramos obrigados a conhecer tudo. Uma vez, quando já estudava em Portugal, fomos visitar uma zona em que passava o rio Minho e a professora estava a perguntar onde nos encontrávamos, tendo havido portugueses que não souberam responder, mas eu consegui dizer que era Minho. A professora ficou surpresa e perguntou como foi possível eu saber. Respondi que, apesar de ter sido a minha primeira vez lá, tinha aprendido essa geografia na escola, na Guiné. Ela perguntou-me se sabia a história do rio. Respondi que nascia num monte em Espanha, passa por Melgaço e desagua ali, na Caminha. Aprendíamos tudo aquilo de cor na escola, através de estudos do mapa, tanto mais que quando fui estudar para Portugal, revivi aquelas aulas.

Sumaila: Aquelas lições de História de Portugal e engrandecimento do poder colonial não vos fazia sentir alguma simpatia com a colonização?

Mutar: Claro que fazia. Criava em nós um sentimento de ser portugueses, que pertencíamos a uma nação, que era Portugal. Criava em nós um desejo de conhecer a metrópole, pela descrição que dela se fazia: Mosteiro de Jerónimos, Guimarães, castelo de Guimarães, Caminha (visitei alguns desses sítios depois). De facto, criava-se em nós um sentimento de que pertencíamos a uma grande nação, poderosa...

Sumaila: Olhando para realidade sociocultural em que as escolas se inseriam, como é a comunidade de Binar, onde fez os seus estudos primários, qual era a importância que a comunidade dava à escola?

Mutar: A escola era como se de tudo tratasse. Não havia escolas em todo o território nacional. Havia escolas sobretudo onde o poder colonial tinha quartéis. Havia gente que andava dezenas de quilómetros para ir à aldeia de Binar estudar. Portanto, naquele contexto, quem tivesse sorte de ter escola por perto, abraçava-a com toda a força. As escolas funcionavam perto dos quartéis para evitar que o professor fosse preso pelos guerrilheiros do PAIGC e, para isso, tinha de ter protecção militar. Mas o mais importante era que o saber era bem consolidado, porque, independentemente de serem militares responsáveis pelo funcionamento das escolas, havia inspectores em Bissau que de vez em quando iam averiguar o funcionamento das escolas no interior do país. Muitos desses inspectores eram ou oficiais militares, ou suas esposas, pelo que o seu deslocamento era assegurado ou por colunas armadas ou viajavam de avião. Os próprios professores tinham uma ligação com os quartéis, onde comiam e de onde era assegurada a sua segurança.

Sumaila: Trabalhou nas escolas coloniais como monitor e só depois da independência se tornou professor pelas escolas nacionais. Quando ainda trabalhava nas escolas coloniais e depois nas escolas do sistema nacional, não chegou a pensar que era necessário substituir português por crioulo como língua de ensino?

Mutar: Bem, eu tenho uma opinião própria sobre o crioulo. Penso que as nossas crianças, quando começarem a entrar na escola, nas primeiras fases de aprendizagem (jardim, pré-primária...), devem aprender em crioulo; quando começarem a ter noção da escrita e tudo mais, podem aprender nas duas línguas: crioulo e português, porque, de facto, muitas crianças enfrentam enormes dificuldades em aprender numa língua diferente da que falam em casa. Acho que o português devia passar a entrar como língua de ensino a partir de 2ª,

3ª classe por aí... e em paralelo com o crioulo. Isso ia permitir que as crianças aprendessem de melhor forma. Uma vez, fui executar provas numa aldeia, na parte oral, levantei um limão e perguntei a uma criança, em português: “O que é isto?”. Ela respondeu: “mbimbli”. Quer dizer, “limão”, mas era mesmo limão, só que respondeu na sua língua materna. Entretanto, na época colonial, tendo-se reconhecido que os alunos tinham dificuldades em língua portuguesa, na pré-primária e 1ª classe, havia manuais que facilitavam a aprendizagem das crianças, a partir de métodos muito simples e que permitiam às crianças ter as noções básicas da língua portuguesa, dependendo da qualidade do professor, claro.

Sumaila: Após a independência continuou a ser professor, mas já pelas escolas do PAIGC. Como se deu o contacto com o Comissariado da Educação do partido para lecionar nas suas escolas?

Mutar: Digo-te, na primeira fase foi difícil. Sentia que havia alguma desconfiança em nós. Com a independência, procuravam introduzir a sua ideologia no ensino e essa mudança não foi fácil para nós, quer no que tem a ver com os conteúdos que foram alterados por completo, quer em relação ao próprio salário. Eu, por exemplo, durante a época colonial, tinha salário até mês de Junho, garantidamente. Podia estender-se até Julho, mas isso dependia do desempenho do professor durante o ano lectivo e essa avaliação era feita através do desempenho dos seus alunos. Na altura, as provas finais eram conduzidas por outro professor, de outra escola ou até de outra cidade. Portanto, se os alunos tivessem bons desempenhos, o professor recebia de Outubro a Julho, caso contrário, não recebia o mês de Julho.

Sumaila: Mas como foi mesmo o contacto com o Comissariado Nacional da Educação?

Mutar: Foi de uma forma natural. O partido assumiu a administração e preparou o ano lectivo contando connosco e outros professores novos que entraram.

Sumaila: Que leitura faz da importância que era dada ao professor pela direcção superior do partido? Eram mais ou menos valorizados em relação à época colonial?

Mutar: Não havia muita diferença, porque foi uma espécie de continuidade. Embora a situação financeira não fosse das melhores, o partido considerava o ensinamento de Cabral de que nenhum país pode desenvolver-se sem quadros, sem professores. Nem tudo foi bom, mas fizeram o máximo para nos valorizarem. Houve uma transição suave, ainda

que não ousássemos reclamar do que não estava bem para não sermos vistos como obstáculos aos esforços do partido.

Sumaila: Nos primeiros anos da independência, havia uma escola para formação de professores?

Mutar: Sim, escola de Bolama. Era única escola que havia e era para formação de professores de escolas de posto.

Sumaila: Essa escola foi herdada da administração colonial, certo?

Mutar: Sim, mas depois foi denominada de Escola Normal Amílcar Cabral, onde trabalhei como professor e como Director. Fui para lá como professor, fui Sub-director e depois Director. Trabalhei 12 anos em Bolama e foram dos anos mais belos que tive como professor.

Sumaila: Quando é que foi para Bolama leccionar?

Mutar: Fui para Bolama em 1988, mas em Setembro de 1989 voltei para Alemanha, onde fiz cinco meses numa escola de formação de professores com nome da mulher de Lenine.

Sumaila: Quando ia para Bolama em 1988, qual era o seu nível escolar?

Mutar: Já tinha feito uma formação superior no Porto, em Portugal. A ideia não era ir para Bolama, era para ficar em Bissau, mas era tanta a burocracia que eu depois fui aconselhado por um primo a pedir que me mandassem para Bolama e livrar-me de não ser colocado. A escola funcionava em regime de internato. Os alunos não pagavam propina, pelo contrário, eles é que recebiam subsídio mensal do governo, a alimentação e outros apoios.

Sumaila: Já que foi Director da escola, como classifica o nível de organização e planificação do processo de formação de professores naquela escola?

Mutar: Naqueles tempos, todas as estruturas eram supervisionadas. Nós dependíamos do INDE, que inspeccionava todo o processo formativo a acontecer na escola. Por exemplo, para executar uma prova, tínhamos de produzir três propostas e uma delas era aprovada pelos técnicos do INDE para depois ser executada. Aquele controle obrigava-nos a trabalhar bem, era tudo bem planificado, diferente de agora.

Sumaila: Não houve paragem no funcionamento da escola de formação de professores em Bolama nos primeiros anos da independência, particularmente nos anos de transição administrativa?

Mutar: Não houve paragem, não. A escola continuou a formar professores e foi nessa altura que tomou o nome de Amílcar Cabral.

Sumaila: Também na formação dos professores havia disciplinas que promoviam a ideologia do partido?

Mutar: Claro, a Formação Militante. Era uma disciplina que começava desde o ciclo preparatório até na formação dos professores. Tinha seus coordenadores, que organizavam os conteúdos e era sobre o marxismo, leninismo, luta de classes... e figura dos combatentes também.

Sumaila: Que combatente era mais destacado naqueles conteúdos?

Mutar: Amílcar. Particularmente na escola em Bolama, 20 de Janeiro era um dia para a nossa maior festa. Organizavam-se palestras que contavam com presenças dos dirigentes do partido na região e outros que se deslocavam de Bissau.

Sumaila: Que comparação faz do sistema educativo entre os primeiros anos da independência a 1980 e dessa altura para pelo menos antes da adopção do regime democrático?

Mutar: Bem, faço resumo e digo que éramos poucos, mas bons, isto é, poucas escolas e poucos professores, por isso havia maior capacidade de controle. Hoje não há esse controle e num instante alguém se levanta e cria escola. É difícil. Na própria formação de professores há défice de qualidade. Torna-se normal criar escolas e tê-las como lugar para empregar amigos desempregados, mesmo que não estejam preparados para nelas trabalharem. Portanto, temos hoje muitas escolas com debilidades pedagógicas. Outra coisa é que antes da criação dos sindicatos dos professores não havia paralisações no funcionamento das aulas e os conteúdos programados eram lecionados pelo menos nas escolas onde se controlava o processo de aprendizagem. Hoje, não. São tantas as paralisações e o governo por seu lado não quer comprometer os apoios que recebe dos doadores: PAM, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial... mesmo havendo paralisações, o governo teme assumir as suas consequências a nível administrativo, o que também é prejudicial ao sistema educativo. Muito mau! Resultado: alunos com dias lectivos

insuficientes para aprender de facto. Na minha modesta opinião, devia-se até aumentar o período de permanência dos alunos nas salas de aulas, como acontece em Portugal, por exemplo. Isso permitiria maior nível de aprendizagem. Por cá, o tempo que o aluno leva na sala de aula é muito pouco. São apenas quatro horas.

Sumaila: Para terminarmos, que comparação faz da questão de ideologia nas escolas coloniais e nas do PAIGC?

Mutar: Não havia diferença. Uma faz para defender os seus interesses e a outra responde à mesma medida. No contexto da escola colonial, era impossível escapar-se da teia ideológica, por exemplo, quando se prendia um guerrilheiro do partido, todos ajudávamos a gritar que se tinha preso um terrorista, porque conseguiram convencer-nos que aqueles não queriam o nosso bem-estar. Da mesma forma, os de lá, do partido, esforçavam-se para convencer à massa que os colonos eram exploradores. Depois da independência é que se tornou complicado manifestar simpatia ao colonialismo, porque, se fosse descoberto nisso, podia passar mal...

Sumaila: Obrigado, Professor Mutar!

Mutar: De nada. Penso que este trabalho é de todos nós. Acredito que a tua formação é para servir o país. Desejo-te muita sorte e, quando terminares, veja se de facto voltar ao país será melhor opção, ou se será trabalhar por Portugal. Eu, por exemplo, estou a enfrentar uma situação complicada, estou em reforma e diminuíram-me o salário. Tenho que tratar de toda a papelada para entregar no Ministério, mas com fortes riscos de perder tudo o que construí durante a minha longa carreira, que é a possibilidade de não ser considerado pelo Estatuto de Carreira Docente, porque essa lei de tanto ficar engavetada, desde a sua promulgação pelo Presidente Malam Bacai Sanhá, nunca se praticou, tendo sido revista de novo. A questão que faço é: serei pago em consideração à minha carreira enquanto professor?

Bissau, 09 de Setembro de 2019

Anexo 4

Entrevista com Segunda Lopes

Segunda Lopes, antiga professora nas escolas do PAIGC nas zonas libertadas e cantora-combatente durante a luta armada pela independência na frente Sul, em Madina de Baixo.

Sumaila Jaló: Vamos começar, Tia Segunda. Como estou a dizer, a minha especialização é na História da Educação da Guiné-Bissau, mais concretamente fazendo um estudo comparado da ideologia educativa colonial portuguesa e a do PAIGC. Este último visto a partir das suas escolas em chamadas zonas libertadas. Por isso as minhas entrevistas a ex-professores das escolas dos dois sistemas educativos no período entre 1954 e 1986. Da senhora, o que quero compreender é a sua experiência a trabalhar naquelas que foram as primeiras escolas do nosso país. Mas primeiro pergunto: como é o seu nome completo?

Segunda Lopes: Meu nome é Segunda Lopes.

Sumaila: Que idade tem?

Segunda: Fiz 69 anos de idade no passado 12 de Maio.

Sumaila: Onde é que nasceu?

Segunda: Nasci na Ilha de Como, no Sul do país.

Sumaila: E onde estudou?

Segunda: Estudei na plena luta armada pela independência. Fui colega de turma do falecido Presidente Malam Bacai Sanhá. Fizemos exame de 4ª classe juntos. Geraldo Joaquim da Silva e Amaro Correia foram nossos avaliadores naquela prova. Depois Malam teve mais sorte que eu, mas na escola nunca foi melhor [sorri].

Sumaila: Quer dizer que foi aluna nas escolas do próprio partido?

Segunda: Sim, nas escolas do próprio partido. Depois, em 1967, após termos feito 4ª classe, eu e Malam Bacai fomos seleccionados para leccionar nas escolas do partido e fomos assistir o seminário dos professores em Conacri, porque Cabral dizia: “Os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Depois do seminário, voltámos à Guiné e

fomos distribuídos pelas zonas sob comando do partido para trabalhar nas suas escolas, a fim de cada um ensinar o que sabia, porque era este o princípio. Foi assim que entrei na educação. Fui trabalhar na altura para Can, aldeia onde nasceu o Malam Bacai. Ele foi para outra tabanca. Eu sou de Cubusseque de Baixo, nos arredores de Empada. O nosso responsável pelos serviços da educação do partido era Serifo Fall Camará. Em 1968, voltamos a Conacri para seminário de professores, que se fazia depois de cada ano lectivo e era dependente daqueles seminários que os professores eram promovidos para leccionar em níveis mais avançados, ou, no caso de fraco desempenho, a pessoa mantinha-se a trabalhar no mesmo nível em que vinha leccionando. 4ª classe era o nível mais elevado nas escolas onde trabalhávamos. Os seminários na escola Piloto em Conacri eram para capacitar os professores a fim de responder às necessidades educativas na altura. Em 1969, fomos receber instrução militar no centro para o efeito em Boé, porque lidávamos com crianças e era preciso aprender formas de agir em situações de ataques militares. Depois da instrução, procedemos juramento à bandeira nacional, um acto testemunhado por Amílcar Cabral. Se ele estivesse de vida, seguramente que não seria esta a minha situação. Ficou contente comigo naquele dia, abraçou-me e manifestou a sua alegria em ver-me comandar o meu pelotão. Eu me esforçava para demonstrar que era capaz de fazer tudo quanto os homens faziam. Cabral ficou muito contente comigo, como era seu hábito quando via uma mulher a destacar-se na companhia de homens.

Sumaila: Como eram construídas as escolas nas zonas libertadas?

Segunda: Eram feitas de baracas [palhotas], tudo rudimentar: as carteiras e a secretária do professor feitas à base de troncos de árvores e a baraca coberta de ramos de palmeira. Era o possível no momento.

Sumaila: Eram treinados para enfrentar situações de perigo. Em circunstâncias de bombardeamento, como faziam para evitar a morte das crianças?

Segunda: Meu filho, só Deus nos ajudava! Uma vez, quando já leccionava em Unal, lembro-me de termos sido atacados na zona por militares portugueses e fomos esconder num abrigo ao lado. Sébia, mãe de três filhos, deixou-me com as crianças e fugiu assustada. Tive de fugir depois com elas para o quartel onde se encontrava o exército sob ordens do Nino Vieira. Não conhecia bem a zona. Graças a Deus consegui sair do perigo salva com as crianças. Eu e Nino conhecíamos-nos e chamava-me de Madame Corobo, eu de *Comandant* a ele. Disse ao Nino para cuidar das crianças, porque o perigo era enorme.

Ele ordenou que eu passasse a noite no quartel e na manhã seguinte acompanhasse um dos seus agentes para a zona da escola em que ocorreu o ataque. Foi o que fizemos. Quem nos acompanhou foi um rapaz chamado de Midana, que era escolta da Cármen Pereira. Fomos até arredores da escola e, de longe, espreitámos por militares do exército português no lugar onde funcionava a nossa escola. Midana ordenou-me a sair da zona e voltei ao quartel à espera deles. Instantes a seguir lançaram um ataque à escola. Foi a primeira vez que vi um corpo humano despedaçado por balas, porque depois do primeiro ataque voltamos ao sítio. Foi então que os militares inimigos voltaram em força e retomaram o ataque. Ó meu Deus! À noite, fomos evacuados da zona para caminho a Quinara. O ataque aconteceu a 28 de Março de 1971. Foi nesse bombardeamento que uma colega minha, Fanta Sanha, e sua filha ficaram gravemente feridas.

Sumaila: E depois do perigo, dos ataques às zonas onde funcionavam as escolas, voltavam a usar o mesmo espaço para leccionar ou mudavam de lugar?

Segunda: Voltávamos para o mesmo lugar. Voltávamos, porque tínhamos a segurança garantida pelos militares do partido que ficavam nas imediações das escolas. As escolas funcionavam em zonas sob controle do partido, mas que não impedia que houvesse ataques esporádicas do exército português.

Sumaila: Havia refeições nas escolas garantidas pela administração do partido ou as crianças alimentavam-se nas casas dos pais?

Segunda: As crianças não permaneciam nas escolas. Elas vinham das casas dos pais e depois das aulas tinham de voltar à casa. Durante o período em que estiverem na escola, o professor era quem se responsabilizava delas, acontecendo que as mais novas eram acompanhadas cada uma para a sua casa pelo professor. No dia seguinte, são sempre os pais a acompanharem-nas para escola.

Sumaila: A direcção do partido fornecia manuais às suas escolas?

Segunda: Sim, trabalhávamos com manuais. Agora é que eles não existem, mas nós trabalhávamos com eles.

Sumaila: Esses manuais ensinavam algo sobre o partido e da própria luta pela independência?

Segunda: Sim, ensinavam. Lembro-me, por exemplo, de um com passagens sobre Nharabat, uma combatente muito conhecida nos dias de hoje. Falavam de Cabral e outros

combatentes. O manual de 4ª classe, por exemplo, tinha uma História do Domingos Ramos.

Sumaila: E os manuais chegavam para distribuir a todos os alunos?

Segunda: Claro! Na altura estava-se empenhado na questão educativa e de forma séria. Não era como hoje é.

Sumaila: Como era a relação entre a escola e as comunidades em que se inseriam?

Segunda: As comunidades tinham boas referências da escola. Eram sensibilizadas sobre o valor da educação e sabiam que não era para brincadeira. Cabral sempre dizia: “hoje a luta é com armas, mas amanhã será com canetas”, então todos deviam aprender para enfrentar as sociedades para que nos preparávamos ingressar e que, se não estivéssemos preparados, não poderíamos competir com os que nas grandes vilas estudavam. Não nos devíamos esquecer que estávamos a cumprir o programa mínimo e que o maior estava à nossa espera.

Sumaila: Como sabe, a Guiné foi sempre um país com diversidade étnica e religiosa, como é que os professores lidavam com essas diferenças nas aulas, até porque um dos principais objectivos do projecto de libertação do partido era fortalecer a unidade nacional?

Segunda: Graças a Deus, foi naquele ambiente que aprendemos a língua e cultura do outro, do camarada. Quem não percebia a lição em crioulo era ajudado a perceber na sua língua. Foi ali que soube falar mandinga, mancanha, fula (apesar de não ser com a mesma fluência hoje) ...

Sumaila: Quer dizer que as aulas não aconteciam apenas em português, mas com uso das línguas nacionais quando necessário?

Segunda: Sim, para melhor as crianças perceberem.

Sumaila: Era português a principal língua do ensino ou crioulo?

Segunda: O crioulo era mais usado nas nossas aulas, mas os manuais eram escritos em português. As leituras aconteciam em português, mas as explicações das lições em crioulo, para melhor facilitar a aprendizagem. Sejam sinceros.

Sumaila: Quando os alunos atingiam 4ª classe, conseguiam ler e escrever?

Segunda: Sim, já sabiam ler e escrever. Aprendiam com vontade e eram dedicados na altura. É diferente de hoje.

Sumaila: Que importância era dado ao professor pela direcção do partido?

Segunda: Deixa-me dizer-te que éramos dos poucos autorizados a usar o barrete da espécie que o próprio Cabral usava. Eu ainda tenho o meu. Cabral distinguiu o grupo dos professores como seu, “Grupo de Sumbia”, facto que originou a minha cantiga com o mesmo título. Cabral ordenou publicamente a que os professores usassem aquele barrete.

Sumaila: Os professores recebiam alguma recompensa monetária pelo seu trabalho?

Segunda: Não, não sabíamos o que era dinheiro. Estávamos dedicados ao nosso trabalho com convicção. Apenas recebíamos, aos Sábados, sabão, leite e açúcar. Mas mais do que isso havia respeito aos professores.

Sumaila: Voltemos à construção das escolas. As construções das escolas contavam com a participação dos populares das tabancas onde eram construídas?

Segunda: Sim, a população juntava-se na construção das escolas. Todos nos envolvíamos naquele trabalho.

Sumaila: Continuou professora depois da independência?

Segunda: Sim, continuei. Fui depois transferida de Boé para Bolama e de Bolama para Bachil, de onde fui para Pelundo, de lá para Morés e daqui para Boloma de novo, porque os jovens de Bissau não aceitavam trabalhar no interior do país e nós éramos obrigados a preencher essas faltas. Única vez que recusei trabalhar fora de Bissau foi quando me queriam tirar de cá para Bolama. Recusei na altura e disse aos responsáveis da educação: “Os meus filhos também precisam viver à luz de Bissau. Não vou. Se Bissau se transformar em rio, eu viro peixe”.

Sumaila: Em Bolama e em Morés, as escolas em que trabalhou eram internatos?

Segunda: Sim, nos internatos. Em Bolama, no jardim infantil, e em Morés com crianças do primário. Sempre trabalhei com crianças.

Sumaila: Como era o tratamento aos professores nos primeiros anos da independência?

Segunda: Continuou bom. O dinheiro é um hóspede, só veio depois. Havia respeito ao professor, sobretudo. Depois é que tudo mudou.

Sumaila: Até quando trabalhou como professora?

Segunda: Até após o golpe militar de 14 de Novembro de 1980. Foi nessa altura que me queriam transferir para Bolama e recusei. Esperança Robalo era Directora do Instituto de Amizade. Eu disse-lhe que não ia para Bolama. Deu-me então um guia para apresentar no Ministério dos Antigos Combatentes. Fui apresentar o guia no ministério e deixei de leccionar. Levei muitos anos a vender pão para cuidar dos meus filhos. Nunca baixei os braços porque nunca traí à minha pátria. Foi então que Francisca Pereira, na altura Presidente da Câmara Municipal de Bissau, ouviu as minhas queixas numa reunião da UDEMU e levou-me nos dias seguintes para trabalhar num dos departamentos da instituição. Lembro-me de ela me ter advertida: “Mas não escolha trabalho por fazer”. Não era o que me importava. O importante para mim era trabalhar e dar de comer aos meus filhos. O meu marido era instrutor militar e recebia 14 000 XOF, que dava para fazer pouco em casa.

Sumaila: Voltando à experiência nas zonas libertadas, sentiam-se que eram mais ou menos importantes que os guerrilheiros?

Segunda: Éramos iguais. Cada um tinha o seu papel a desempenhar para o mesmo fim: independência.

Sumaila: Como se sente ao recordar dos tempos a leccionar no mato?

Segunda: Sinto-me bem, porque muitos dos meus alunos hoje são quadros intelectuais do país. Foi por isso que trabalhámos e isso deixa qualquer pessoa satisfeita, ver fruto do seu trabalho. Um deles até foi ministro, Malal Sani. Ainda me lembro do dia em que fugiu dos pais com colegas para me irem procurar na escola e pedir que eu fosse sua mãe. Foi emocionante! Para além de leccionar, lavava roupa e cuidava daquelas 75 crianças sob a minha responsabilidade em Boé. Foi isso que me complicou o estado físico. Trabalhava duro, mas era um compromisso comigo mesma. Se hoje não tiver recompensa por isso, Deus há-de recompensar-me. Hoje, por exemplo, recebo 40 000 XOF como valor da minha reforma. Se sobrevivo, é por Deus e gente de bem. Deus é bom.

Sumaila: O que me quer dizer para terminarmos a nossa conversa?

Segunda: Que tenhas coragem para os estudos, que te formes bem e sejas aquele filho pródigo de que o país precisa. Mesmo que nessa altura já não estiver de vida, será uma forma de cumprir os nossos sonhos e razão das nossas lutas. Que Deus te abençoe e faça

de ti um homem de bons propósitos, que respeita os outros, e que tenha piedade dos que necessitam. Isso é que nos falta.

Sumaila: Obrigado, Tia Segunda! Muito obrigado pela conversa e pela oportunidade que me deu em aprender com a senhora.

Bissau, 04 de Outubro de 2019