

Do ensino colonial ao ensino para a libertação – um olhar às ideologias educativas na Guiné(-Bissau)¹

Sumaila Jaló²

Resumo

A presente comunicação procura compreender o carácter ideológico da prática educativa do PAIGC para a libertação dos povos da Guiné e Cabo-Verde, em oposição ao sistema educativo praticado pelo regime colonial português na Província da Guiné, entre 1954, ano da publicação do Estatuto do Indigenato, e 1986, seis anos após o golpe de Estado que derrubou o primeiro governo da Guiné-Bissau. Com base numa metodologia essencialmente qualitativa, alicerçada na análise de alguns Decretos-leis coloniais relacionados à matéria educativa; de três manuais escolares usados em diferentes fases das duas práticas educativas a que se focam a nossa abordagem; e na consulta a alguns estudos sobre a matéria, procura-se responder à pergunta: o que distingue a ideologia educativa do PAIGC àquela praticada nas escolas coloniais da Guiné?

Palavras-chave: Guiné(-Bissau), educação, ideologia, colonização, libertação.

Abstract

This communication seeks to understand the ideological character of the PAIGC's educational practice for the liberation of the peoples of Guinea and Cape Verde, in opposition to the educational system practiced by the portuguese colonial regime in the Province of Guinea, between 1954, the year of publication of the Statute of the Indigenato, and 1986, six years after the coup that overthrew the first government of Guinea-Bissau. Based on an essentially qualitative methodology, based on the analysis of some colonial Decree-laws related to educational matters: three textbooks used in different phases of the two educational practices to which our approach focuses; and in consultation with some studies on the subject, we seek to answer the question: what distinguishes the educational ideology of PAIGC from that practiced in colonial schools in Guinea?

Keywords: Guinea(-Bissau), education, ideology, colonization, liberation.

¹ A comunicação aqui resumida resulta de uma pesquisa realizada entre 2019 e 2020, no âmbito de Mestrado em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

² Faculdade de Letras e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, sumailadaguine@gmail.com

Introdução

Os objetivos da ocupação de África pelas potências coloniais europeias não se limitaram à pilhagem, expropriação de terras e exploração do trabalho indígena muitas vezes não remunerado. Ao lado de interesses económicos, havia uma dimensão simbólica da violência colonial, representada na assimilação dos povos nativos, considerados de não civilizados e suas culturas subalternizadas, na impossibilidade de eliminá-las. Para esta tarefa de aculturação das populações dominadas, os sistemas educativos eram concebidos em função da visão que os regimes políticos coloniais possuíam sobre o mundo – uma visão que inculcava a ideia de superioridade europeia sobre o resto do mundo, particularmente sobre o continente africano. Aimé Césaire (1971, p. 22), uma das mais conhecidas vozes contra o colonialismo, **não tem dúvida: “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”**.

Nas três secções que se seguem, procuramos comparar a prática educativa colonial na Guiné à do PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde), com vista a compreender os domínios ideológicos em que se baseavam, tendo três períodos históricos como escopo: 1954-1974, respetivamente, ano da última revisão do Estatuto dos Indígenas das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique – vulgarmente conhecido por Estatuto do Indigenato – e o da retirada definitiva das forças coloniais portuguesas na Guiné; 1964-1980, o primeiro, referente ao ano da criação das primeiras escolas integradas no projeto independentista do PAIGC, à margem do Congresso de Cassacá e, o segundo, ano em que um golpe de Estado perpetrado por uma ala do partido derrubou o primeiro regime político do país independente. Finalmente, deste ano (1980) a 1986, seis anos após o golpe militar e o período da consolidação da viragem ideológica nas estruturas do partido e no modelo de governação do país.

1. Educação colonial portuguesa na Guiné – uma instituição de assimilação de indígenas (1954-1974)

Desde os seus primórdios, a colonização portuguesa em África definiu como os seus principais objetivos **“colonizar domínios ultramarinos e ... civilizar as populações indígenas que neles se compreendam”**, conforme era estipulado no artigo 2º do Ato Colonial, estabelecido pelo Decreto-lei nº 22:465, de 11 de Abril de 1933. Para os casos específicos das colónias de Angola, Guiné e Moçambique, o Decreto-lei nº 39 666, referente ao Estatuto do **Indigenato, determinava as condições para um “indígena”** – denominação pejorativa que o vocabulário colonial usava para se referir a um nativo

considerado de não civilizado – **possuir o estatuto de “assimilado” (civilizado)** e ter acesso à cidadania portuguesa no território da sua nascença. Entre as principais condições exigidas pela lei, constavam, no artigo 6º, ter o pagamento de impostos em dia, possuir uma condição económica estável, levar uma vida à portuguesa e “falar e escrever corretamente a língua portuguesa”. Analisando a injustiça a ser promovida através destas condições impostas aos nativos para serem considerados de civilizados, Amílcar Cabral (2008, p. 54), líder do PAIGC e profundo conhecedor da realidade portuguesa, afirma: **“Se os portugueses tivessem de preencher estas condições, mais de 50% da população não teria direito ao estatuto de “civilizado” ou de “assimilado”**. Na verdade, as pretensões de suposta civilização das populações nativas das colónias através do ensino era das maiores contradições do colonialismo português, dado que na sua metrópole a situação não era das melhores, com taxas de analfabetismo em 1950 na ordem de 40% e de 30% em 1960 (Nóvoa, 2005, p. 113).

A 6 de Setembro de 1961, o Decreto-lei nº 43 893 revoga o Estatuto do Indigenato, resultado da pressão internacional que o Regime do Estado Novo sofria com mudanças crescentes no domínio dos Direitos Humanos, bem como pelo recurso à luta armada por parte de alguns dos movimentos independentistas das colónias portuguesas, como são os casos de MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), em 1961, e PAIGC, em 1963. Na época, estes partidos começavam igualmente a ter as suas causas discutidas na ONU, resultado de alianças com alguns países comunistas (Afonso & Gomes, 2000, p. 45). Na sequência das mudanças que o contexto impunha ao sistema colonial, em 1964, através do Decreto-lei nº 45 908, de 10 de Setembro, o governo português faz a reforma no ensino primário, estabelecendo normas que já não diferenciavam os estudantes das possessões portuguesas através de raça ou condição social. Embora este período tenha coincidido com a fase de maior alargamento da rede escolar nas colónias africanas de Portugal (Paulo, 1999, p. 324), as mudanças na legislação não alteraram o objetivo de assimilação dos alunos nativos, o qual Gomes (1996, p. 161) **caracteriza 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”**. Como exemplos da continuidade das ideias coloniais de aculturação dos povos oprimidos, oçamos as declarações de Silva Cunha, na altura Ministro de Ultramar (citado por Ferreira, 1977, p. 99), que, em 1972, mesmo à beira da queda do regime colonial português, ainda afirmava que o principal objetivo do ensino **nas colónias era de formar “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”**; e outra, de António de Spínola, Governador Militar da colónia da Guiné que, em 1969, num discurso de Ano Novo dirigido às populações locais, anunciava como um dos desafios de **promoção social: “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, p. 58). Para além de reiterar a finalidade de assimilação da população nativa, a última alocução faz-se carregar do facto de o ensino colonial na Guiné interessar-se sobretudo em instruir um número de alunos que fosse suficiente para auxiliar nos serviços administrativos da colónia.

Em anexo ao referido decreto que em 1964 instituíra reforma no ensino primário, encontra-se o programa com indicação das disciplinas que constituiriam o curso de professores de Escolas de Posto nas colónias. Entre essas disciplinas, afigura-se-nos importante destacar aqui as referentes a Língua Nacional, Moral e Religião e História da Pátria. A primeira delas, Língua Nacional, o português, para além de ser a língua de escolarização e aquela que serve ao funcionamento dos serviços da administração colonial, era um dos instrumentos de dominação do sistema. Como vimos atrás, a fluência em falar o português era uma das condições para um nativo sair da **situação de “indígena”, não civilizado, para o estatuto de “assimilado”,** civilizado, ainda que nunca atingindo o nível de prestígio de um colono. Sobre a importância que a língua portuguesa tinha para os ideais coloniais promovidos através do ensino, General Spínola (1970, p. 164), discursando para os professores de Escola de Posto recém-formados em Bolama, em 1969, afirma como principal missão da sua administração e dos professores a receberem diplomas, no domínio educativo, **“elevar o nível cultural do povo guineense, criando as condições necessárias para uma seleção escalonada de valores”,** o que se traduz **sobretudo “em todos saberem falar português, escrever e contar”** (*idem*).

A disciplina de Moral e Religião, como indica o nome, destinava-se a instruir os formandos na matéria da religião católica, pois, como é indicado **no anexo em análise, “os fundamentos religiosos da civilização portuguesa** são os valores cristãos definidos pela religião católica, que é religião **professada pela quase totalidade dos Portugueses”** (Decreto-lei n.º 45 908, de 10 de Setembro), **mas ainda a considerada de “verdadeira religião”,** uma categorização em clara desconsideração a outras religiões professadas nas colónias africanas de Portugal, como são o Islão e, sobretudo, as religiões de matriz africana, no caso particular da colónia da Guiné.

História da Pátria destinava-se sobretudo a servir de promoção do nacionalismo português (Fig. 1) através de projeção de figuras heroicas do seu passado histórico; das suas aventuras marítimas para viagens de exploração – **as quais o vocabulário colonialista trata de “viagens dos descobrimentos”;** e da extensão geográfica de uma nação que se acretiva estender-se **“do Minho a Timor”.** Para além de constarem do **desenho curricular para a formação de** professores de Escolas de Posto, as temáticas ligadas à Língua Portuguesa, Moral e Religião e História de Portugal abundam dos manuais usados no

ensino colonial, os quais eram concebidos para inculcar nos alunos os fundamentos da ideologia colonial portuguesa.



Figura. 1. Orgulho de ser Português.

Fonte: Manual de 4ª Classe (Ministério do Ultramar, 1972, p. 5).

O texto da figura acima resume as principais lições dos manuais escolares coloniais: o nacionalismo cravado no título, os símbolos da pátria, a **cruz de Cristo, as naus das viagens dos “descobrimentos”** (que preferimos chamar de viagens de exploração), um guerreiro empunhando espada e assegurando um escudo de proteção.

2. Educação para a libertação – a experiência do PAIGC (1964-1980)

O Congresso de Cassacá realizado de 13 a 17 de Fevereiro de 1964, numa aldeia com o mesmo nome no Sul da Guiné-Bissau, teve na criação das primeiras escolas do PAIGC nas zonas do interior do país que se iam libertando do domínio colonial uma das suas mais importantes resoluções no quadro do projeto independentista do partido. A prática educativa fundada à margem dessa importante reunião visava opor-se ao carácter alienador do ensino colonial, funcionando como principal instituição de formação do que **Amílcar Cabral chamava de “homens novos”, a quem caberia conduzir os**

destinos do país independente, pelo que antes devia cumprir o objetivo de **“promover a mobilização contra a opressão colonial”** (Koudawo, 1996, p. 75).

A organização do programa educativo do partido ia para além de criação de escolas do ensino primário formal e incluía as suas organizações de massa, com destaque para JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral), e um grupo de militantes encarregues de difundir a ideologia do partido e os objetivos da luta – que Cabral (2018, p. 292) **definia como** “recuperar o nosso destino e a nossa própria história” – junto das massas populares. Como analisa Sónia Borges (2019), este modelo do ensino era parte da educação para a militância, uma estratégia de mobilização da população para a luta pela independência, concebida para além do confronto militar.

Enquanto instituição ao serviço dos desígnios da independência e progresso dos povos da Guiné e Cabo-Verde, as escolas do PAIGC eram integradas na vida das comunidades que serviam. Num contexto em que as famílias tendiam a resistir em deixar que os filhos frequentassem as aulas, pela colisão entre o calendário escolar, os trabalhos agrícolas que asseguravam a sobrevivência de várias famílias e trabalhos domésticos sobretudo reservados às meninas, o partido não só concebia os conteúdos curriculares que procuravam responder às necessidades das comunidades e fundados na sua mundividência, mas também treinava os seus agentes educativos a incluírem a sensibilização às famílias da sua conceção sobre a educação, de modo a que estas se inteirassem da importância da instrução escolar na vida das crianças (*idem*). Por outro lado, as escolas eram obrigadas a ajustar o calendário escolar às atividades agrícolas dos agregados. Aliás, para evitar que os alunos olhassem para a vida no campo com desprezo, o partido aliava o ensino à prática de agricultura, sendo maior atividade produtiva nacional. A este respeito, Mário Cabral, o primeiro a desempenhar as funções do Comissário da Educação – atualmente Ministro da Educação – na Guiné-Bissau **independente, afirmava que “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”** (Cabral, citado por Freire, 1978, p. 44).

Para alguns estudiosos, o sistema educativo do PAIGC tinha as suas contradições representadas naquilo que Koudawo (1996, p. 75) constata em relação à seleção feita dos melhores alunos do ensino primário nas escolas das zonas libertadas do interior da Guiné, que seriam preparados noutros contextos (como na chamada Escola Piloto em Conacri) para se tornarem parte da elite a dirigir o país em libertação. Para este investigador, a seletividade subjacente a estas escolhas era contraditória ao princípio de democratização do ensino defendido pelo partido, fundamento para garantir que maior número das populações das zonas libertadas tivesse acesso à instrução escolar. Ainda que a constatação do Fafali Koudawo faça sentido, importa referir que o PAIGC se empenhava numa luta para fundação de um

país que iria precisar de dirigentes com alguma qualificação para assumir os serviços da administração pública, pelo que a aparente contradição na seleção dos melhores alunos devia ser entendida à luz desta necessidade. Outro paradoxo da prática educativa nas zonas libertadas é o que Sónia Borges (2019, p. 116) refere sobre **inculcação do “militarismo [e] hierarquização nos cargos diretivos das escolas, apesar de esforços na promoção de lideranças democráticas através da participação coletiva baseada no modelo socialista de crítica e autocrítica”, o que, do ponto de vista da investigadora cabo-verdiana, era uma forma de impelir “os alunos à obediência”.**

Uma das questões mais discutidas sobre o ensino nas escolas do PAIGC, desde a sua nascença até anos que se seguiram à independência, é a escolha da língua portuguesa para servir do meio pelo qual se realizava a alfabetização. Considerando-a sobretudo como instrumento de comunicação e pelo facto de ser uma língua com regras de escrita, Amílcar Cabral (1974, p. 214) **justificava a decisão argumentando que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas 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”.** A questão que talvez se podia colocar ao Cabral é o facto de considerar a língua portuguesa apenas como meio de comunicação, deixando encobrir a verdade de ter sido igualmente língua de dominação, como vimos na secção anterior. Outra questão frequente a este respeito é facto de o *kriol* (denominação local do crioulo) não ter sido escolhido para essa tarefa, já que era língua de entendimento entre as diferentes comunidades étnicas da Guiné e aquela que servia de principal meio de comunicação entre os guerrilheiros do partido oriundos de diferentes culturas. A esta pergunta, **Cabral responde com assertividade: 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”** (*idem*: 216). Contrário do que se podia pensar, Amílcar tinha consciência de que o *kriol* não podia ainda servir como língua do ensino ao mesmo nível que o português. Entretanto, no quinto ano da independência do país, em Março de 1978, com influência de Paulo Freire, pedagogo e filósofo brasileiro, realizou-se o I Seminário de Iniciação à Linguística Africana, com objetivo **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**, p. 44). Esta iniciativa, que se pretendia a base para institucionalização do *kriol* como língua de ensino, não foi concretizada, entre os motivos possíveis, porque o primeiro governo do país independente viria a sofrer um golpe militar dois anos depois.

O nacionalismo independentista, a projeção dos símbolos da pátria (hino e bandeira), a exaltação da epopeica luta de libertação nacional, enaltecendo os seus principais atores, de que Amílcar Cabral é o expoente máximo, e a promoção das palavras de ordem do partido gravadas em

“**Unidade e Luta**”, sobretudo a **unidade Guiné-Cabo-Verde** (Fig. 2), são apenas alguns dos exemplos da doutrinação ideológica representada nos manuais do ensino primário do PAIGC.

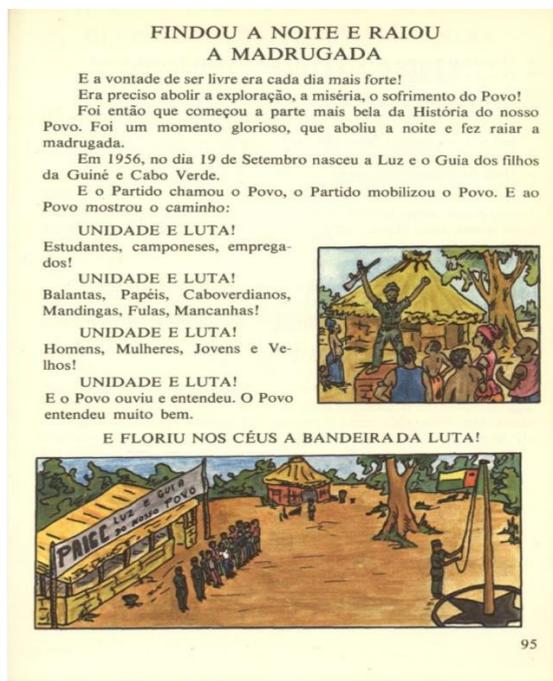


Figura. 2. Unidade e Luta.

Fonte: Manual de 3ª Classe (Serviços da Educação e Cultura do PAIGC, 1974, p. 95).

Evitando a promoção de conteúdos de conotação religiosa, que seria perigoso para os ideais de unidade nacional em que o partido tanto investia esforços, dado que o país é de populações de diferentes credos religiosos, os manuais usados nas escolas do PAIGC davam mais atenção à descrição dos episódios, atores e todo o processo da luta de libertação do que outras temáticas socioculturais que podiam ser objetos de estudo propostos pelos textos escolares, nomeadamente as questões relacionadas com a história pré-colonial do país, sua diversidade cultural e étnica, conforme observa Sónia Borges (2019). Sem pretensões de desvalorizar o ensino sobre esse passado pré-colonial, nomeadamente sobre a história das etnias do interior da Guiné, a pergunta que fazemos é: Não será pela salvaguarda da unidade nacional que os responsáveis do partido deliberadamente omitiram essa questão nos manuais do ensino primário? Não pretendendo tirar legitimidade a quem tenha um entendimento contrário, a nossa resposta a esta pergunta é no sentido afirmativo.

3. Golpe de estado de 1980 e a viragem ideológica no PAIGC

A 14 de Novembro de 1980, um golpe de Estado liderado por João **Bernardo “Nino” Vieira**, ex-guerrilheiro e comandante militar do PAIGC, derrubou o regime encabeçado por Luís de Almeida Cabral, primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau. Na origem do levantamento militar, estariam as velhas disputas entre as alas guineense e cabo-verdiana do partido – facto que estaria ainda entre os motivos do assassinato de Amílcar Cabral; a crise económica que assolava o país, resultante do desmoronamento do bloco socialista internacional, liderado por URSS, a principal aliada do PAIGC desde os tempos da luta pela independência, mas também pela corrupção que já se fazia sentir na administração pública, provocando escassez de géneros alimentícios nos quartéis e para a subsistência dos agregados familiares dos militares (cf. Monteiro, 2019; Murteira, 1999; Nóbrega, 2003; Lopes, 2015). Uma justificação diferente apresentava Nino Vieira (citado por Nóbrega, 2003, p. 220), nas palavras de quem o golpe resultava da:

“degradante situação económico-social do país, desvio da linha ideológica do Partido, consubstanciando na progressiva eliminação dos princípios do centralismo democrático, no combate duro à aplicação de crítica e autocrítica, na deturpação do princípio da Unida Guiné-Cabo Verde, e na introdução do divisionismo no seio dos militantes, responsáveis e dirigentes”.

Apesar de afirmações claramente a empurrar a culpa do sucedido sobre regime derrubado, do qual os principais autores do golpe faziam parte, foram nos anos que se seguiram à ação do Movimento Reajustador – como se batizou o grupo que protagonizou a mudança no poder – que se efetivou a alteração na orientação ideológica do PAIGC e cessou a unidade entre Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Além do mais, a situação económica do país piorou, as perseguições e a opressão aumentaram e a corrupção ganhou outros contornos (Monteiro, 2019, p. 275).

A 12 de Fevereiro de 1983, menos de três anos após o golpe de Estado e incapaz de conter a crise económica, o governo liderado por João Bernardo Vieira instituiu um Programa de Estabilização Económica (PEE), elaborado com assistência do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, resultando, entre outras medidas, na adesão ao liberalismo económico, consolidado em 1986 com implementação do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) – oficialização do abandono do centralismo democrático e do monopólio da economia pelo Estado. Deste modo, o inseguro socialismo da Guiné-Bissau dava lugar a uma organização económica com determinantes capitalistas, apesar de o partido paradoxalmente teimar em preservar a visão

marxista-leninista na prática educativa. Conforme analisam Geraldo Martins e Huco Monteiro (1996, pp. 185-186), as consequências da liberalização económica na conceção educativa do PAIGC faziam-se sentir, por exemplo, nas alterações que se operaram nos programas de História e Filosofia, duas disciplinas que serviam para divulgação da ideologia do partido no ensino secundário, para além de provocar a crescente renúncia do Estado das suas responsabilidades de garantir os serviços sociais e de educação à população.

No manual de 4ª Classe editado em 1986, seis anos após o golpe de Estado e ano de adoção do PAE, já era possível denotar conteúdos que procuravam legitimar o golpe e Estado desencadeado pelo Movimento Reajustador; textos que deixavam perceber os efeitos do fim da unidade Guiné-Cabo-Verde (Fig. 3); e um anticapitalismo assumido, apesar de mudanças na política económica, que conduziam o país justamente para o modelo de desenvolvimento capitalista.



Figura. 3. Unidade e Luta.
Fonte: Manual de 4ª Classe (Pereira et. al., 1986, p. 11).

Tendo adquirido um novo significado em consequência do golpe de Estado que pôs fim à união política entre a Guiné-Bissau e Cabo-Verde, **“Unidade e Luta”** aparecia no novo manual de 4ª classe com a supressão da parte que fazia menção a Cabo-Verde no mesmo texto anteriormente citado do manual

de 3ª classe do período anterior. De resto, era evidente ao longo de todo o manual em referência a não menção a Cabo-Verde como parte da luta pela independência, a legitimação do golpe de Estado e a responsabilização do regime golpeado pela situação em que o país se encontrava.

Considerações finais

Com base na breve comparação dos dois sistemas educativos que nos detemos a compreender nas páginas anteriores, podemos afirmar que o modelo económico assumido por um determinado poder político 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 Apple (1986). Assim, o modelo económico colonial essencialmente capitalista, baseado na expropriação de terras e exploração do trabalho indígena, encontrava referência na sua prática educativa assimilacionista e de suposta salvação dos povos nativos de obscurantismo e preguiça. **Esta ideologia educativa ancorada à tríade “Deus-Pátria-Família”** era igualmente praticada em Portugal metropolitano, pois tal como os aspirantes à carreira de professor de Escolas de Posto na Guiné tinham de aprender a disciplina de Moral e Religião, os requisitos para ingresso nos **chamados “postos de ensino”** para formação de professores na metrópole fundamentavam-se **essencialmente na “idoneidade moral e intelectual”** (Correia, 1998, p. 75).

A ideologia educativa do PAIGC, por sua vez, caracterizava-se pelo seu cunho marxista-leninista, mas também pan-africanista, sendo o socialismo a base da organização económica do Estado, embora com suas limitações, até o golpe de Estado de 1980, que viria a abrir caminho para o neoliberalismo na conceção política e económica do partido, com consequências no domínio educativo. Mas será que o fim do colonialismo resultou no abandono de algumas das suas práticas de injustiça e alienação? A nossa resposta a esta **questão é “não”**. Como exemplo de **práticas semelhantes** às do colonialismo, mesmo depois da independência da Guiné-Bissau, o português continuava a **merecer conotação de língua de “civilizado”, um forte cunho elitista e pseudointelectualista**, 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), se bem que existia quem não se expressasse bem em português na própria classe dirigente do país. Se era compreensível a escolha do português para servir de língua de ensino e aprendizagem nas primeiras escolas do PAIGC, fundadas em 1964, como vimos, atendendo às limitações económicas e até políticas que permitissem adotar o *kriol* logo no início como língua de escolarização, os anos que se seguiram à independência deviam ser de esforços no sentido de concretizar esse desejo que também era do Amílcar Cabral, mas sobretudo

porque, como dizia Fanon (1959, p. 50), **“falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”**. E o *kriol* era a língua em que se entendiam todas as diferenças étnicas da nação guineense forjada na luta pela independência, a língua nacional, para além de que aprender na língua que se domina melhor oferece maiores garantias para o sucesso escolar.

Para terminar, referimos uma interessante semelhança nos mecanismos de disseminação dos princípios ideológicos dos dois sistemas políticos que asseguravam as práticas educativas que aqui analisamos: o facto de ambas utilizarem as suas organizações de massa – como o próprio nome deixa antever – para se fazerem chegar junto das populações. No caso do PAIGC, como vimos anteriormente, era a JACC que assegurava esse papel junto da juventude e das comunidades nativas. Da parte do regime do Estado Novo, era à Mocidade Portuguesa que competia essa tarefa, cuja finalidade, segundo Correa (1998, p. 79), **“inspirada na Juventude Hitleriana, era a de complementar a formação de jovens portugueses de modo ideológico”**.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. & Gomes, C. M. (2000). *Guerra Colonial*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL UNIVERSITARIA.
- Borges, S. V. (2019). *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness – The PAIGC education in Guiné-Bissau 1963-1978*. Berlim: Peter Lang.
- Cabral, A. (1974). P.A.I.G.C: *Unidade e Luta*. Lisboa: Nova Aurora.
- Cabral, A. (2018). *A Luta Criou Raízes*. Praia: Fundação Amílcar Cabral.
- Césaire, A. (1971). *Discurso sobre o colonialismo*. Porto: Cadernos para o Diálogo.
- Correia, L. G. (1998). O Sistema Educativo no Estado Novo. *Ler História*, 35, 71-107.
- Decreto-Lei 39 666/54. (1954). Diário do Governo, 1 Série, 110, 560-565.
- Decreto-Lei nº 22:465/33. (1933). Diário do Governo, 1 Série, 83, 650-652.
- Fanon, F. (1959). *Peles Negras Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Ferreira, E. S. (1977). *O Fim de uma Era. O Colonialismo Português em África*. Lisboa: Sá de Costa.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registos de uma experiência em processo* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, R. (1996). Percurso da Educação Colonial no Estado Novo (1950-1964). In A. Nóvoa et. al (Eds.). *Para uma História da Educação Colonial* (pp. 153-163). Porto & Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação/EDUCA.
- Koudawo, F. (1996). A independência começa pela escola. Educação do PAIGC versus educação colonial. In J. Augel & C. Cardoso (Coords.). *Guiné-Bissau. Vinte Anos de Independência* (pp. 67-78). Bissau: INEP.

- Martins, G. & Monteiro, H. (1996). Efeitos do PAE no Sector da Educação. In I. Monteiro (Coord.). *O Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau – Análise dos efeitos socioeconómicos* (pp. 117-202). Bissau: INEP.
- Ministério do Ultramar (1971/1972). *Caminhos Portugueses. Livro de Leitura Para a 4ª Classe*. Porto: AMBAR.
- Monteiro, A. O. C. (2019). *Discurso Nacional e Etnicidade em África. O caso da Guiné-Bissau (1959-1994)*. Curitiba: Appris.
- Murteira, M. (1999). Formação e Colapso de uma Economia Colonial. In F. Bethencourt, K. Chauduri, (Coords.). *História da Expensão Portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)* (pp. 108-143) (Vol. V). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Nassum, M. (1994). Política Linguística Pós-colonial: rutura ou continuidade?. *Soronda*, 17, 1994, 45-78.
- Nóbrega, Á. (2003). *A Luta pelo Poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente História da Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- O Militante (1978, Março/Abril), (sem número), 43-47.
- Paulo, J. C. (1999). Da «Educação Colonial Portuguesa» ao Ensino no Ultramar. In F. Bethencourt, K. Chauduri, (Coords.). *História da Expensão Portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)* (pp. 304-333) (Vol. V). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pereira, P. et. al. (1986). *O Nosso Livro de Leitura (4ª Classe)*. Bissau: Imprensa Nacional.
- Serviços da Educação e Cultura do PAIGC (1974). *O Nosso Livro. 3ª Classe*. Bissau.
- Spínola, A. (1970). *Por uma Guiné Melhor*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.