

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica de Ana Maria Martinho.

Dedicado a:

Matilde.

AGRADECIMENTOS

À infinita generosidade, dedicação e carinho de Teresinha Araújo.

A Lilica Boal, pela paciência e interesse que colocou nas respostas a todas as minhas perguntas e por me ter recebido em sua casa.

À Fundação Amílcar Cabral, por me permitir conhecer melhor a história de Cabo-Verde e da Guiné-Bissau e pela total disponibilidade, interesse e apoio.

A Raja Litwinoff, pelo seu amor incansável pelos livros e assessoria de livreira conhecedora e apaixonada.

A Alda Rocha e Marta Gamito, pelas conversas, leituras e correções. Nestas últimas, sempre com um peso sabiamente distribuído entre a exigência, o rigor e a ternura.

Ao João, por me questionar sempre e por não me deixar cair no conforto das certezas absolutas.

ESCOLA-PILOTO DO PAIGC

ANA LÚCIA DA SILVA REIS

RESUMO

O que define a identidade nacional? – Eis a pergunta que nos fez dar início a esta dissertação. Como é que dois países sob o jugo da colonização portuguesa (Guiné-Bissau e Cabo Verde) se unem com o propósito de começar o processo de reafrikanização? Quem foram os responsáveis pelo início da luta de libertação no território guineense? De que modo é que se constrói “o homem novo” de que falava Amílcar Cabral? Como é que o projeto educativo do PAIGC contribui para a reafrikanização e construção da identidade nacional destes dois países? Quais foram as alianças que se realizaram a nível internacional para que a reafrikanização se tornasse numa realidade através, entre muitas outras medidas, da educação? Como era esse modelo educativo? Quem elaborou os manuais do PAIGC e que conteúdos trabalhavam? Como se combina a luta de libertação com a criação de escolas e a implementação de um novo modelo educativo nos territórios libertados?

Após termos entrevistado a diretora da escola-piloto de Conakry, Lilica Boal, e uma das alunas da escola, filha de Amélia Araújo (militante do PAIGC, combatente, e a responsável pela rádio Libertação) e de José Araújo (antigo ministro da educação em Cabo Verde, combatente, membro fundador do PAIGC e um dos responsáveis pela fuga dos estudantes, em 1961), Teresinha Araújo, tivemos a oportunidade de ouvir o relato sobre o funcionamento das escolas e confirmar os programas educativos do PAIGC e o processo de construção dos manuais escolares.

O projeto educativo do PAIGC pretendia lutar contra anos de educação colonialista, eurocentrada e elitista, que perpetuava uma estrutura social hierarquizada, assente no privilégio de ser branco e europeu, da qual se excluíam as camadas mais desfavorecidas da sociedade, neste caso, os africanos – negros, a quem era muito dificultado o acesso ao ensino, e quando lhes era permitido aceder recebiam uma educação que desprezava a sua cultura de origem e os formava como cidadãos brancos e europeus. Ou seja, havia uma negação de tudo o que estava relacionado com as línguas, a cultura, a história e a geografia africanas. Deste modo, a educação colonial construía a ideia de que não existia uma identidade caboverdiana, angolana, moçambicana ou guineense, porque eram todos portugueses a residir em diferentes latitudes – nas províncias ultramarinas.

O modelo educativo do PAIGC tenta resgatar traços identitários da cultura guineense e caboverdiana, oferecendo aos seus alunos materiais que os validam como cidadãos, nos quais se podem ver espelhados e aprender sobre a geografia, história e tradições dos seus países. Assim começa o processo de reafrikanização, motivado por tantos outros a nível mundial, inspirado em Aymé Césaire ou em Leopold Senghor.

A Casa dos Estudantes do Império foi um sítio-chave para definir o início da luta de libertação, sem este lugar de convívio entre jovens intelectuais de todos os territórios ultramarinos, teria sido muito mais difícil que Amílcar Cabral tivesse entrado em contacto com o movimento “Vamos descobrir Angola”, que tinha como objetivo também uma reafrikanização cultural do país. Podemos afirmar que a CEI foi o berço das lutas de libertação dos territórios ultramarinos, por essa razão, decidimos começar por falar da passagem de Amílcar Cabral pelo CEI.

PALAVRAS-CHAVE: Escola-Piloto, PAIGC, Lílca Boal, Amílcar Cabral, Homem-novo, Africanidade, Reafricanização, Educação, Manuais do PAIGC.

ÍNDICE

1.1. - Amílcar Cabral e a Casa dos Estudantes do Império -----	8
1.2. – Fundação do PAIGC -----	12
1.3. – Do massacre de Pidjiguiti à fuga dos estudantes – da teoria à ação. -----	16
1.4. – Congresso de Cassacá, 1964 – o primeiro passo para a criação da escola-piloto	21
1º Capítulo – Contextualização histórica-----	8
2.1. – A educação colonialista portuguesa e a Guiné-Bissau -----	24, 29
2.2. – A educação colonialista portuguesa e a Guiné-Bissau -----	29
2º Capítulo - A reafirmação dos espíritos – Contrariar a educação colonialista e lusocentrada-----	24
3.1. - Produção de materiais educativos e informativos do PAIGC -----	43
3.2. – Africanização em língua portuguesa – porquê?-----	47
3º Capítulo – Tipologia das escolas do PAIGC e funcionamento da escola-piloto de Conacri-----	37
4.1. - Levantamento e caracterização do vocabulário -----	53
4.2. – Descrição das temáticas dos textos e enquadramento ideológico-partidário ---	56
4º Capítulo - A aplicação da “africanização dos espíritos” na elaboração dos manuais	51
ANEXOS-----	73
BIBLIOGRAFIA(S)-----	69
CONCLUSÃO -----	68
LISTA DE ABREVIATURAS -----	7
RESUMO-----	4

LISTA DE ABREVIATURAS

CEA – Centro de Estudos Africanos

CEI – Casa dos Estudantes do Império

PAI – Partido Africano para a Independência

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde

PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado

ONU – Organização das Nações Unidas

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

1º CAPÍTULO – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

1.1. - Amílcar Cabral e a Casa dos Estudantes do Império

No dia 22 de setembro de 1945, é publicado, no 38º Boletim Oficial de Cabo Verde (Anexo 1), o anúncio de uma bolsa de estudo atribuída a Amílcar Lopes Cabral, no valor de 450 escudos, precisando que esse valor seria acrescentado à bolsa que o estudante já recebia da parte do Liceu Gil Eanes, de 350 escudos, o que daria o total de 800 escudos, que começariam a ser pagos na data em que o estudante embarcasse para a metrópole.

A partir de 1946, Amílcar Cabral frequenta o Instituto Superior de Agronomia e vive em Lisboa até ao ano de 1952, onde frequenta, com alguma regularidade, a Casa dos Estudantes do Império, o Centro de Estudos Africanos, o Clube Marítimo Africano e a Casa de África.

A Casa dos Estudantes do Império desempenhou um papel determinante na vida de Amílcar Cabral e de outros fundadores do PAIGC, assim como de fundadores de outros movimentos de libertação de países africanos e partidos políticos anti-colonialistas, visto ter constituído ao longo da sua existência um local de união e encontro entre muitos estudantes africanos.

Até 1944, estavam abertas as Casas de Angola, de Moçambique e de Cabo Verde, no entanto, o ministro das colónias, Vieira Machado e o próprio Marcelo Caetano, nomeado em 1940 para o cargo de Comissário Nacional da Mocidade Portuguesa, consideraram de suma importância que houvesse uma fusão entre estas, no sentido de:

“dar suporte à política centralizadora e integrista estatuída pelo Acto Colonial”¹

Esta medida correspondia, sobretudo, a uma vontade de tornar mais fácil a localização de todos os estudantes africanos e controlar, desse modo, os seus incipientes movimentos políticos e tendências associativistas.

¹ CABRITA MATEUS, Dalila. *A Luta pela Independência*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1999, p. 66.

“A Casa (CEI) situava-se no Arco do Cego, no número 23 da Avenida Duque d’Ávila, ocupando o primeiro e segundo andares e, ainda, as águas furtadas dum prédio da esquina. Lá está, ainda, a frontaria do edifício, com a memória assinalada em placa no passeio (...). Tinha uma cantina, um salão de jogos e de festas, uma biblioteca, um posto médico, secretaria e contabilidade naquele mesmo edifício. (...)”²

De uma forma natural, os estudantes africanos com alguma inquietação política começavam a juntar-se e a conversar sobre a situação económica, social e cultural dos seus respetivos países. Estes encontros começam a ser alvo de controlo pelos órgãos de perseguição política e os estudantes engendam a criação de grupos desportivos e culturais para justificarem os seus encontros sem serem questionados.

Mário de Andrade refere que eram tantos os africanos com vontade de participar nessas discussões de forma ativa que conseguiram ter suficientes elementos para formar uma equipa de futebol, com 22 jogadores.³ Deste modo, além do Clube Marítimo Africano e da Casa de África, surge também o Centro de Estudos Africanos, em 1951.

Nas palavras de Mário de Andrade:

“Assim nasceu o Centro de Estudos Africanos, em 1951. Pedimos a uma família de S. Tomé, que tinha um grande salão (lembro-me perfeitamente da rua em que essa casa se situava – era na Rua Actor Vale, nº37), que nos possibilitasse nele a realização das nossas reuniões. O 37 para os africanos designava a tal rua onde se realizavam as reuniões do Centro de Estudos Africanos. Era o centro das nossas conversas sobre África: aí estudávamos a geografia, a história, a literatura, as nossas línguas, os nossos problemas políticos.”⁴

O Centro de Estudos Africanos (CEA) será uma escola importantíssima para a maior parte dos estudantes que o frequentam. O testemunho de Mário de Andrade

² Idem, p.66.

³ ANDRADE, Mário de, *A geração de Cabral. Palestra feita na Escola-Piloto*, Instituto Amizade, PAIGC, 1973, pp. 6 ss.

⁴ *Ibidem*, p.18.

revela ainda o esquema do programa de conversas e estudos levados a cabo pelo grupo de estudantes:

“(...) o primeiro capítulo era A Terra e o Homem; o segundo, A Socioeconomia Africana; o terceiro, O Pensamento Negro; o quarto, Os Problemas do Ultramar Português e da restante África Negra; o quinto, O Negro no Mundo; o sexto e último, Os Problemas Essenciais para o Progresso do Mundo Negro.”⁵

Ora, o teor destas discussões, o aprofundar em cada uma das anteriores temáticas, juntamente com a inquietação política e a preocupação social que já faziam parte da personalidade de Amílcar Cabral fazem eco no espírito do jovem estudante e servem para alimentar a visão de uma união africana contra o império colonialista.

Neste sentido, é de destacar ainda a participação denunciadora de Amílcar Cabral na Mensagem, uma publicação da CEI, que começa por ser uma circular e termina sendo uma revista, que começa em julho de 1948 e perdura até 1952, perfazendo o total de 13 números e uma separata.

No número 11 da Mensagem, em 1949, Amílcar Cabral, sob o pseudónimo de Arlindo António, escreve aquele que é considerado pela historiadora Dalila Cabrita Mateus como um dos seus primeiros textos de reflexão política e de denúncia:

“(...) do caos surgirá um mundo novo e melhor (...) o mundo precisa de uma remodelação: uma nova ordem que não é a nazi, nem a que alguns sonham que há-de ser defendida por uma Polícia Internacional... Outra que dignificará o Homem, preto ou branco, vermelho ou amarelo... Hoje, porém, reina a luta. Guerra de canhões e de bombas. Guerra de ideias...”.

Neste texto, Amílcar Cabral denuncia as desigualdades e injustiças que se cometem contra o povo africano. Estas publicações, bem como os movimentos dos estudantes da CEI não são indiferentes aos órgãos de perseguição política e várias vezes há denúncias e algumas detenções, no entanto, os estudantes continuam com a sua mobilização e ganham alguma força e inspiração quando grupos de estudantes negros dos Estados Unidos se unem para lutar contra a segregação e o racismo.

⁵ PINTO DE ANDRADE, Mário, *Uma Entrevista de Michel Laban*, Edições João Sá da Costa, Abril de 1997, pp. 71 ss.

Estes movimentos confluem num objetivo sócio-cultural que aspira a uma “reafricanização dos espíritos”⁶ de inspiração no conceito de negritude criado por Aimé Césaire, em 1935, e retomado por Léopold Sédar Senghor, anos mais tarde.

A possibilidade que Amílcar Cabral teve, tal como outros estudantes africanos, de contactar com outras elites intelectuais africanas, assim como de outros países, contribui para fortalecer a consciência de responsabilização pelo futuro dos seus respetivos países e serve de motor para empreenderem os mais variados caminhos de libertação anti-colonialista, acentuando a necessidade da recuperação de uma identidade africana.

A nível internacional, Portugal era cada vez mais desconsiderado por perpetuar uma política colonialista baseada na imposição pela força. Em pleno século XX, Portugal era o único país europeu a assumir declaradamente a sua postura de país colonial e colonialista e a declarar orgulhosamente a sua ascendência, como povo, sobre o povo subjugado. Essa imagem e a falta de apoios internacionais são fatores que servem também para alimentar o movimento político anti-colonialista, que foi grandemente sustentado por países que apoiaram política ou financeiramente o PAIGC, como Cuba, China, a Tanzânia, a ex-URSS, o Senegal, além de países europeus como a Suécia, Dinamarca, Noruega e a Finlândia.

Em 1971, um ano depois de ter começado a luta armada, o PAIGC congratula-se por receber cada vez mais apoios, tal como descreve Amílcar Cabral, em janeiro de 1971, no Relatório sobre a situação da luta:

“A Suécia, que como os outros países escandinavos, está disposta a dar-nos um apoio humanitário muito útil, aumentou em 75% a ajuda que ela nos tinha dado para 1970.”⁷

Além das ajudas em forma de dinheiro, vestuário, armamento, formação, materiais escolares, ou recursos humanos, Amílcar Cabral soube conquistar diversos

⁶ ANDRADE, Mário de, *op. cit.*.

⁷ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.88

tipos de apoios no estrangeiro, através das inúmeras conferências e palestras em que participou. Além dos já mencionados, contava com o apoio da ONU e do próprio Papa Paulo VI. Este último facto, como o próprio Amílcar Cabral menciona, desconcertou politicamente a ditadura portuguesa, que era altamente conservadora e católica.

“A Conferência de Roma e a audiência com o Papa Paulo VI, marcaram uma nova etapa da nossa luta no plano internacional, a qual provocou no inimigo colonialista uma desorientação que ele não soube ou não pôde esconder. Vários Comitês de apoio à nossa luta foram criados na Europa e conseguimos despertar e desenvolver a solidariedade para com o nosso povo mesmo nos países que são os primeiros aliados do colonialismo português.”⁸

1.2. – Fundação do PAIGC

Em 1952, Amílcar Cabral consegue ser destinado para trabalhar na Guiné como engenheiro agrónomo, na Granja Experimental de Pessubé, para onde se desloca com a sua mulher, naquele momento, Maria Helena Rodrigues, também engenheira, que trabalhará ao seu lado no recenseamento agrícola do terreno guineense.

O trabalho na Granja, juntamente com o posterior encargo de recolher informação de recenseamento agrícola do território da Guiné, foram duas formas de conhecer em profundidade a situação do povo guineense e de ganhar a confiança das pessoas.

Segundo Luís Cabral:

“Foi com o maior entusiasmo que ele (Amílcar Cabral) se pôs imediatamente em acção, pois compreendeu as vantagens a tirar desta oportunidade única de conhecer toda a Guiné, as suas populações e os problemas que se lhes punham.”⁹

Luís Cabral refere este momento como um ponto de viragem decisivo na história de Cabo Verde e da Guiné Bissau, permitindo que Amílcar Cabral estabelecesse também uma relação de proximidade com as comunidades locais, sendo

⁸ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.88

⁹ CABRAL, Luís, *Crónica da Libertação*, Edições “O Jornal”, Lisboa, 1983.

simultaneamente testemunho das injustiças e desigualdades que eram praticadas e perpetuadas pela maioria dos funcionários portugueses. Os contactos estabelecidos de forma mais direta com a população foram também aproveitados para transmitir a mensagem política do PAIGC e tentar angariar *aderentes e militantes*¹⁰.

Foi em Bissau, em 1956, que teve lugar um encontro entre Amílcar Cabral, Luís Cabral, Aristides Pereira, Fernando Fortes e eventualmente outros membros, sobre o quais não existe um consenso. Chamemos-lhe um encontro, apesar de ser considerado pela maior parte dos membros do PAIGC como o momento da fundação do partido.

Por um lado, Abílio Duarte, pioneiro do PAI e membro do PAIGC, também se encontrava em Bissau e não foi convocado para esse encontro, o que segundo o próprio Abílio Duarte, em entrevista ao historiador José Vicente Lopes, em 1995, invalida esta data como a data da fundação do partido.¹¹

Abílio Duarte, nessa mesma entrevista, cita ainda três nomes que não se encontram mencionados por Luís Cabral no relato sobre o encontro, publicado em 1984, são eles: Joaquim Carrington da Costa, João Rosa e Víctor Robalo, os três guineenses.

Luís Cabral considera a data da fundação do PAI em 1956, tal como os autores Peter Karibe Mendy e Carlos Lopes, que a situam em Bissau, no dia 19 de setembro.

No entanto, autores como António E. Duarte Silva consideram a fundação do PAIGC apenas no ano 1960, aquando da Conferência de Quadros das Organizações Nacionalistas, em Dakar, quando o PAI altera a sua sigla para PAIGC, com o intuito de: “(...) reafirmar a política de Unidade Guiné-Cabo Verde; por outro, para se demarcar do PAI senegalês, cujo dirigente Majhemout Diop fora detido, acusado de «esquerdismo» e prepara a luta total pela independência(...)”¹²

¹⁰ Vide: *Estatutos do PAIGC*.

¹¹ LOPES, José Vicente, Cabo Verde, os bastidores da independência, p. 42

¹² DUARTE SILVA, António E., *Guiné-Bissau: a causa do nacionalismo e a fundação do PAIGC*, *Cadernos de Estudos Africanos*, p.142 ss. [Online], 9/10 | 2006, acesso em: 4 de junho, 2018. URL: <http://journals.openedition.org/cea/1236> ; DOI : 10.4000/cea.1236)

O historiador José Vicente Lopes, numa entrevista que faz a Aristides Pereira, em 1995, na cidade da Praia, transcreve as seguintes palavras de Aristides:

“Depois de estarmos instalados em Conakry, demo-nos conta do diferendo entre Senghor e Sekou Touré. O partido até então chamava-se apenas PAI, o que coincidia com um partido no Senegal, que também tinha esse nome, de modo que Senghor achava que nós éramos um ramo guineense-cabo-verdiano do PAI senegalês (...).”¹³

É, efetivamente, em 1960, que o PAI passa a chamar-se PAIGC e a ganhar alguma notoriedade, no entanto, isto só pôde acontecer porque já se tinham criado os estatutos, a filosofia do partido e já se tinham construído as bases daquilo que deveria ser o processo de independência das colónias.

Segundo Luís Cabral, no dia 19 de setembro, em 1956, é criado na clandestinidade um novo partido político: o PAI (Partido Africano da Independência), na cidade de Bissau, resultante de um encontro onde estavam presentes, além de Luís e Amílcar Cabral: Aristides Pereira; Fernando Fortes; Júlio Almeida e Elysée Turpin. Esta é também a data assumida como a fundação do partido pelo próprio PAIGC, tal como se pode constatar na sua página oficial.

De acordo com a historiadora Dalila Cabrita Mateus, que cita Ignatiev Oleg, a reunião clandestina que deu lugar à fundação do PAIGC, teve lugar no número 16-A da rua Dr. Vieira Machado (na casa onde morava Aristides Pereira), em Bissau e estiveram presentes: Amílcar e Luís Cabral; Aristides Pereira; Júlio Almeida; Fernando Fortes e Elysée Turpin.¹⁴

Ora, segundo Luís Cabral, presente na reunião, a mesma decorreu no fim de tarde do dia 19 de setembro, na casa onde residiam Aristides Pereira e Fernando Fortes, na rua Guerra Junqueiro, nº 9-C, descreve ainda a rua como:

¹³ *Ibidem*, p. 42

¹⁴ OLEG, Ignatiev, *Amílcar Cabral*, p.96

“A rua não era ainda alcatroada, e tanto o Aristides como o Fortes eram solteiros. Chegámos primeiro, o Amílcar e eu, depois o Júlio Almeida e finalmente o Elysée Turpin.”¹⁵

Não deixa de ser interessante a discussão relativa à data da fundação, nem a ausência de consenso na morada onde teve lugar o encontro, mas mais curioso é que não haja uniformidade no que diz respeito aos fundadores.

Tendo em conta que as informações registadas, até agora, cumprem a função de nos contextualizar naquilo que é o tema central deste trabalho, depois de expor a controvérsia existente, debruçar-nos-emos exclusivamente sobre o tema das escolas nas zonas libertadas, sem pretender apurar uma verdade quanto à data, local, e todos os fundadores do PAIGC.

O documento com os estatutos e principais objetivos do partido PAI (Anexo 4), datado de 1956, em Bissau, segundo Luís Cabral foi escrito antes do encontro que alguns consideram como o momento da fundação do PAI (posterior PAIGC).

Nos estatutos do partido constam os objetivos do mesmo, entre os quais se incluíam a independência imediata de Cabo Verde e Guiné-Bissau; as condições para ser militante, vincando a diferença entre aderente e militante; a declaração da vontade e da necessidade de formação de uma frente comum de luta contra o colonialismo português; a definição dos princípios sob os quais se regia o partido, definindo-se como um partido de centralismo democrático, onde os membros do mesmo deviam operar sob o princípio da direção coletiva e também a salientar a alínea que menciona o facto de cada membro do partido ter a obrigação de tomar conhecimento e relatar as condições e dificuldades de vida do povo.

Finalmente, na alínea 23 menciona-se a importância da realização do I Congresso Federal, que só viria a acontecer em 1964, em Cassacá.

“Até a realização do I Congresso Federal, o PAI é dirigido por um Bureau Politico, formado por cinco membros, entre os quais é eleito o Secretário Geral do Partido. (...) Enquanto durar a situação de clandestinidade em que o Partido é

¹⁵ CABRAL, Luís, *Crónica da Libertação*, Lisboa, Edições “O Jornal”, 1984, p. 43.

obrigado a viver por causa da repressão colonial portuguesa, o Bureau Politico poderá instalar-se, no conjunto, ou em parte, fora da Guiné e, de preferência, num dos países vizinhos.”¹⁶

O que pretendiam, então, os africanos das colónias portuguesas, ainda em 1960, antes do início da luta armada? Nas palavras de Amílcar Cabral:

“As organizações africanas anticolonialistas das colónias portuguesas, que representam as aspirações legítimas dos seus povos, querem restabelecer a dignidade humana dos africanos, a sua liberdade e o direito de decidirem do seu futuro. Estas organizações querem que o povo beneficie de um verdadeiro desenvolvimento social, baseado num trabalho produtivo e no progresso económico, na unidade e na fraternidade africana, na amizade e na igualdade entre todos os povos, incluindo o povo português. Querem a paz ao serviço da humanidade. As organizações africanas que lutam contra o colonialismo português acreditam na existência de meios pacíficos para a conquista da independência.”¹⁷

1.3. – Do massacre de Pidjiguiti à fuga dos estudantes – da teoria à ação.

Um dos acontecimentos mais marcantes e que maior impacto teve na mudança de rumo da história da libertação dos países africanos de língua portuguesa foi aquele que ficou conhecido como o massacre de Pidjiguiti, a 3 de agosto de 1959. Centenas de marinheiros e trabalhadores do cais fizeram greve para reivindicarem melhores condições de trabalho. Conseguiram manter o cais fechado e inoperativo durante várias horas, perante a estupefação dos patrões, que não estavam habituados a este tipo de confronto. Depois de vários momentos de tensão, as autoridades portuárias entraram em contacto com a polícia e o exército, que foram chamados a intervir, disparando sobre os trabalhadores no cais. A repressão que a PIDE fez sentir foi de uma enorme violência, visando dar uma lição a qualquer grupo que se insurgisse contra a autoridade. “Depois do massacre do Cais do Pindjiguiti (Bissau, 3 de Agosto de 1959) no qual militares e civis portugueses mataram a tiro dezenas de trabalhadores

¹⁶ Estatutos do PAIGC, Bissau, 1956, p. 6

¹⁷ CABRAL, Amílcar, Unidade e Luta, a arma da teoria, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.73

guineenses em greve, uma onda de repressão e de terror, planeada e comandada pela PIDE, veio tornar mais dura a vida e a luta do povo da Guiné. A par disso, a administração colonial conseguiu, com o aumento da exportação do arroz, criar mais uma arma de opressão – a fome – que castiga actualmente uma grande parte do povo guineense.”¹⁸

Desde então, o massacre de Pidjiguiti povoa o imaginário coletivo, representando um marco formador da identidade nacional que continua a ser convocado sempre que existem lutas contra a desigualdade social ou pela melhoria das condições de trabalho. Além disso, o massacre de Pidjiguiti tornou-se num símbolo de luta contra o colonizador e uma prova irrefutável das parcas condições de trabalho e da violência que era dirigida de forma desproporcionada aos trabalhadores guineenses.

“A tarde sangrenta de 3 de Agosto fizera mais de cinquenta mortos e muitas dezenas de feridos entre os marinheiros pacíficos que mais não queriam que viver um pouco melhor.(...) Na noite de 3 de Agosto, reuni-me com o Aristides e o Fortes. Este, na sua qualidade de chefe da Estação Postal, tinha podido meter no correio que devia partir na manhã seguinte, cópias de um comunicado elaborado rapidamente sobre os acontecimentos, endereçadas às principais emissoras escutadas em Bissau. Lembro-me bem que Rádio Brazzaville, BBC, Rádio Conakry e Rádio Dakar, estavam entre aquelas que receberam e difundiram a notícia que os colonialistas não queriam que saísse da Guiné. Simultaneamente, foi também enviado um primeiro relatório ao Amílcar que se encontrava nesse momento em Angola.”¹⁹

Devido à brutalidade da repressão das forças da autoridade colonial e ao número de mortos, o eco que esta notícia teve nos dirigentes dos movimentos nacionalistas fez com que houvesse uma mudança radical, sobretudo no caso do PAIGC, onde se mudou de uma agitação nacionalista para uma estratégia de libertação nacional, trabalhando arduamente na mobilização dos camponeses, na preparação da

¹⁸ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.27

¹⁹ CABRAL, Luís, *Crónica da Libertação*, Lisboa, Edições “O Jornal”, 1984, p. 69.

luta armada e na instalação da direção do partido na República da Guiné-Conacri. Luís Cabral explica a decisão de mobilização dos camponeses: por um lado por serem os mais afetados pela pobreza e falta de meios a que estavam submetidos, mas também por nos núcleos urbanos as populações estarem muito controladas pelas forças colonialistas e ser mais difícil mobilizar militantes.

Porém, o massacre de Pidjiguiti não fora o único elemento que impulsionou uma mudança na forma como se encarava a luta. Também as crises de fome e seca em Cabo-Verde se agudizavam e levavam à morte milhares de conterrâneos de Amílcar Cabral.

“Em Cabo Verde, além de todas as medidas de repressão adoptadas pela Administração colonial e pela PIDE, o Governo português voltou a deixar morrer à fome, no último ano, milhares de pessoas. A população cabo-verdiana que, por exemplo, apenas num período de seis anos (1942 a 1947) sofreu uma baixa de 30 000 pessoas dizimadas pela fome, continua à mercê das chamadas *crises agrícolas* e, portanto, sujeita à exportação periódica de milhares dos seus filhos, como trabalhadores *contratados*, para as roças portuguesas das outras colónias.²⁰

É neste contexto de indignação e mobilização política que se prepara a fuga de vários estudantes africanos da metrópole para os seus respetivos países, em África. Dalila Cabrita Mateus²¹ dá conta de três grupos, de mais de uma centena de estudantes africanos, na sua maioria da CEI, que em junho de 1961 foge de Portugal em direção a Espanha, daí alguns partem para Paris e outros para a Suíça. Apesar de a historiadora não o mencionar supõe-se que Lilica Boal, que virá a ser a diretora da escola-piloto, ia no segundo grupo, que é referido como o grupo onde viajavam também mulheres e crianças e pelo trajeto que é descrito pela historiadora, que coincide com o que descreve a própria Maria da Luz Boal.

²⁰ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.28.

²¹ CABRITA MATEUS, Dalila. *A Luta pela Independência*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1999, p.101 ss.

A fuga foi relatada por vários jornais europeus, como *La Nation Française*, *Le Côte Basque* (Anexo 2), e também nos portugueses *O Século* e o *Diário de Notícias*, além de ter sido mencionada em correspondências oficiais em Paris, Londres, EUA e Lisboa.

Lilica Boal relata a sua própria fuga em entrevista com Madalena Sampaio:

“Saímos de Lisboa para o Porto e, no dia seguinte, muito cedo, partimos em direção à fronteira espanhola. Mas, em Espanha, a polícia já estava à nossa espera. Fomos chamados para a polícia e cada um ia fazendo a sua declaração. Entretanto, terá havido uma intervenção da Igreja Protestante, porque depois ficámos instalados numa igreja do Conselho Ecuménico das Igrejas. Portugal já tinha pedido a Espanha para nos mandar de volta. [Mas] fomos libertados em Espanha e seguimos para Paris.

Entretanto, houve comunicação com outros países de África, com o Gana. E aí [o Presidente] Kwame Nkrumah prontificou-se a mandar um avião para nos ir buscar à Alemanha. Chegados ao Gana fomos alojados num liceu. Era um grupo de cerca de 50 jovens estudantes. Tivemos oportunidade de contactar vários dirigentes dos outros países [como os angolanos Viriato Cruz e Lúcio Lara]. Foi aí que eu me encontrei, pela primeira vez, com Amílcar Cabral que, por acaso, conhecia muito bem a minha família do Tarrafal.”²²

Qual é a importância desta fuga? A relevância que tem reside no facto de representar uma viagem de retorno às origens para um grande grupo de intelectuais africanos, que até então residiam na metrópole, mantendo um papel ativo na luta, mas à distância, com todas as implicações que a distância pode acarretar. Neste momento, crucial para o desenvolvimento da história, deparamo-nos com um grande número de estudantes que regressa para desempenhar um papel ativo na luta armada e para ocupar funções determinantes para o processo de libertação, como viríamos posteriormente a confirmar.

²² SAMPAIO, Madalena – *Lilica Boal, a eterna directora das escolas-piloto do PAIGC* – 2014 – <http://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-do-paigc/a-17678843> – acesso em: 20 de abril, 2018.

De facto, o dia 3 de agosto de 1961, (1 ano após o massacre) foi proclamado pelo PAIGC como dia da passagem da revolução nacional da fase da luta política à da insurreição nacional, à ação direta contra as forças colonialistas, declarando também que todos os seus militantes e quadros estão mobilizados para a ação direta na luta de libertação nacional.

Na carta enviada pelo secretário-geral do PAIGC, Amílcar Cabral, podemos ler as seguintes declarações:

“O PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA,(...) CONVIDA todas as organizações nacionalistas dos nossos países a melhorar a sua organização, a reforçar a sua preparação para a luta de libertação da Guiné e de Cabo Verde e a coordenar a sua acção na Frente Unida de Libertação da Guiné “portuguesa” e de Cabo Verde (F.L.L.);

REAFIRMA a solidariedade activa dos nossos povos para com o povo de Angola em luta; REAFIRMA a vontade dos nossos povos de procurar a todo o momento, por via da negociação, uma solução pacífica do conflito que os opõe ao Governo português, de acordo com o seu direito alienável à autodeterminação e à independência nacional; FAZ APELO a todos os povos amantes da paz e da liberdade, em particular aos povos africanos e asiáticos para que dêem uma ajuda concreta e imediata aos nosso povos em luta contra a dominação estrangeira.”²³

1.4. – Congresso de Cassacá, 1964 – o primeiro passo para a criação da escola-piloto

A fotografia de Amílcar Cabral numa canoa (Anexo 3), com o seu irmão - Luís Cabral, Armando Ramos, entre outros militantes do PAIGC, a atravessarem o canal de Canefaque, na Guiné, é uma foto histórica, por marcar o início de uma nova era para o PAIGC, que sairá do I Congresso de Cassacá reforçado pelo apoio que recebe dos seus aderentes e militantes e da população das tabancas.

²³ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.36.

De acordo com o relato de Luís Cabral, à medida que abandonaram a canoa e avançavam em direção ao interior, à tabanca de Cassacá, onde decorreria o I Congresso, muitos populares se foram juntando ao grupo.

Cassacá fazia parte de uma das zonas libertadas, tinha sido alvo de bombardeamento pela aviação portuguesa e estava agora em processo de reconstrução, por isso, a escolha desta zona para a realização do I Congresso não havia sido por acaso, o PAIGC queria marcar presença nas zonas libertadas e mandar uma mensagem de apoio à população.

“Chegámos à entrada da base. No largo preparado para o acontecimento, tinham apenas deixado algumas árvores cujos ramos compridos se abriam para a defesa contra a aviação. O largo estava cheio de gente. Guerrilheiros apumados, crianças, raparigas, *homens-grandes*, todos se perfilaram quando o Amílcar surgiu à entrada da base. Ao fundo, no extremo oposto à entrada, distinguiam-se os dirigentes e responsáveis convocados para a reunião.”²⁴

Estavam presentes quase todos os dirigentes do PAIGC: Aristides Pereira; Luís Cabral; Domingos Ramos; Osvaldo Vieira; Chico Mendes; Nino Vieira, que chegou mais tarde por vir da batalha do Komo (zona estratégica na vitória do PAIGC, por ser o primeiro território a ser totalmente libertado), Rui Djassi e inclusive Constantino Teixeira, que estando preso tinha conseguido fugir à Polícia e chegar até à base de Cassacá. Luís Cabral faz notar a ausência de Vitorino Costa, que não tinha sobrevivido à primeira fase de preparação para a luta armada.

De acordo com o relato de Luís Cabral, muitos responsáveis do partido ainda não tinham uniformes, mas neste congresso, Domingos Ramos distribuiu fardas por todos os delegados.

Segundo o relato de Luís Cabral, há mais de um ano que muitas zonas do país se encontravam totalmente libertadas e apesar de essa ser uma boa notícia para os membros do PAIGC, implicava um revés que acarretava grandes complicações. As populações locais não podiam abastecer-se nos núcleos urbanos, que estavam

²⁴ CABRAL, Luís, Crónica da Libertação, Lisboa, Edições “O Jornal”, 1984, p.65.

controlados pelo exército português, nem tinham assistência sanitária, ou possibilidade de enviar as crianças à escola. Pediam, por isso, que esses serviços lhes fossem dados pelo PAIGC.

“Os pais e as crianças pediam escolas. Isso era uma exigência justa, à qual teríamos de ser capazes de dar resposta. A palavra de ordem era “os que sabem ler devem ensinar aos que não sabem”. Muitos combatentes seriam chamados a deixar as unidades da guerrilha ou do exército, para abrirem escolas para as nossas crianças, para ensinarem o nosso povo.”²⁵

É no I Congresso de Cassacá que Amílcar Cabral fala pela primeira vez do conceito de “reconstrução nacional” e que decide que o cumprimento desse objetivo ficará sob a responsabilidade de Luís Cabral.

Três dias depois, no dia 15 de fevereiro de 1964, após várias reuniões e muitas decisões sobre o futuro do PAIGC, de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, os dirigentes do partido foram abandonando a zona:

“Retomámos a lancha a motor “Unidade”, para o regresso. A viagem desta vez teria muito mais alegria, não só pelos resultados do Congresso, mas também pela presença dos jovens que viriam a ser os fundadores da nossa Escola-Piloto. Para apreciar o valor histórico da decisão tomada numa tentativa de compensar aquelas crianças das canseiras da sua deslocação a Cassaca, criando uma Escola-Internato especialmente concebida para elas, é preciso conhecer a situação de ensino na Guiné, durante os tempos áureos do colonialismo. Em todo o Sul, havia apenas algumas escolas nas sedes dos postos administrativos, e elas eram em geral destinadas aos filhos dos funcionários ou empregados desses centros. Quando a escola era da Missão Católica, algumas crianças mais felizes do meio camponês conseguiam ascender a ela. O analfabetismo atingia mais de 99% fora dos centros urbanos. Pode-se dizer que os filhos dos camponeses das tabancas não tinham acesso ao ensino. (...) a preocupação da direcção do Partido em fundar uma escola-piloto e levar para lá todo esse grupo de

²⁵ *Idem*, p.173

jovens que estava em Cassaca foi sem dúvida o primeiro grande passo dado no caminho da reconstrução nacional.”²⁶

Através do testemunho de Luís Cabral temos conhecimento das principais decisões tomadas no I Congresso, é graças a este relato que confirmamos a informação dada pela própria Lilica Boal, de que a mesma integrou o grupo dos primeiros estudantes da CEI que fugiram de Portugal e que veio a ser, tal como Luís Cabral e Domingos Ramos, uma das responsáveis pela escola-piloto.

“(…) os primeiros responsáveis da nova escola - o professor Brito, como eu antigo empregado da Casa Gouveia, e a professora Lilica, licenciada em Filosofia e História, do grupo de nacionalistas que deixou clandestinamente Portugal em 1961.”

Temos, então, aqui o embrião das escolas-piloto, que começaram como uma ideia utópica no I Congresso de Cassacá, em 1964 e que duraram até 1973, dando formação àqueles que viriam a tornar-se nos primeiros quadros formados do e no país, nos mais diferentes ramos.

²⁶ Ibidem, p.188 ss

2º CAPÍTULO - A REAFRICANIZAÇÃO DOS ESPÍRITOS – CONTRARIAR A EDUCAÇÃO COLONIALISTA E LUSOCENTRADA.

2.1. – A educação colonialista portuguesa e a Guiné-Bissau

Mário de Andrade, durante uma palestra numa escola-piloto, em 1973, resume as motivações dos fundadores dos movimentos e partidos de libertação, explicando aos jovens alunos a importância da recuperação e/ou criação de uma identidade nacional e sobretudo, como viria a dizer Amílcar Cabral em 1969, na Conferência de Quadros²⁷, a necessidade de valorizar a sua própria cultura, visto que, como povo historicamente colonizado, o homem africano tende a desvalorizar as suas origens e a perceber a cultura alheia como mais civilizada do que a sua. O que Cabral defende é que se recuperem as tradições ancestrais, mas que se adote sem complexos aquilo que as outras culturas trazem de inovador e moderno, abandonando tudo o que for fruto da superstição e da ignorância.

“Nós começámos a criar a consciência de representarmos as aspirações dos nossos povos oprimidos e de sermos, por assim dizer, a esperança da nossa sociedade.

Mas havia já alguns movimentos que estavam em curso nalguns dos nossos países. Em Angola, por exemplo, havia um movimento cultural com esta palavra de ordem: “Vamos descobrir Angola.” Esse movimento ocupava um lugar importante nos nossos encontros, nas nossas conversas em Portugal, porque era também um dos caminhos que nos havia de levar à luta política, à organização dos partidos políticos.

Porque é que esse movimento se chamava “Vamos descobrir Angola”?

Como sabem, nas escolas daquela época dizia-se que os portugueses tinham descoberto Angola, que os primeiros descobridores tinham chegado aos nossos países e que não tinham encontrado nada, que tinham encontrado selvagens a quem tinham levado a “civilização”. Ora isso aparecia nos nossos livros de estudo, quer nas escolas, quer nos liceus e até mesmo nas Universidades. Tudo isso constituía um verdadeiro

²⁷ CABRAL, Amílcar, Pensar para melhor agir. As Intervenções de Amílcar Cabral no Seminário de Quadros do PAIGC, Praia, 2014, p. 189 ss.

insulto à nossa própria personalidade cultural, à nossa própria história. Nesses livros, nada se aprendia relativo à nossa própria vida.²⁸”

O facto de o povo africano estudar a sua própria história segundo a perspectiva do europeu foi um dos fatores de mobilização por parte destes intelectuais africanos, que deu origem a vários movimentos de recuperação da identidade, de identificação com a terra e com as raízes. É no seio desta preocupação que surge a necessidade de criação de materiais escolares para as crianças das escolas nas zonas libertadas e que esses materiais espelhassem a realidade das crianças em causa e não a realidade das crianças portuguesas a viverem na metrópole.

Em 1960, Amílcar Cabral escreveu um texto em inglês, editado em brochura pela “Union of Democratic Control”, intitulado “The facts about Portugal’s African colonies”, que foi publicado, em Londres, sob o pseudónimo de Abel Djassi e prefaciado por Basil Davidson, no qual relata o estado da educação nos países africanos de língua portuguesa e denuncia a anulação das línguas e culturas africanas imposta pelo colonialismo português.

“As Missões católicas detêm o monopólio da educação dos pretendidos “não civilizados”. Segundo os acordos concluídos entre Portugal e o Vaticano, esta educação deve estar “conforme aos princípios doutrinários da Constituição portuguesa e seguir a linha dos projectos e dos programas emanados do Governo. O que significa que 99,7% da população africana fica impedida de frequentar as escolas laicas. (...) Em Angola, em Moçambique e na Guiné, 99% da população é analfabeta. Regiões, muito mais vastas do que Portugal, não possuem escola. (...) Não há nenhuma Universidade nas colónias. Cem africanos frequentam as universidades portuguesas ou preparam-se para as frequentar – cem estudantes numa população de 11 milhões! (...) Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de

²⁸ ANDRADE, Mário de, *op. cit.* p.7.

serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia a história portuguesa”²⁹

Havia, no PAIGC, uma consciência educativa, cultural e social que se traduziu na criação dos tão necessitados materiais nos quais os alunos das escolas nas zonas libertadas puderam encontrar um referente. Esse referente tinha uma enorme importância, tendo em conta que não só representava uma referência de teor cultural, mas também linguístico, ideológico e até fisionómico. Ou seja, os alunos das escolas nas zonas libertadas tomaram contacto, em 1966, pela primeira vez, com um material didático que validava a sua existência como indivíduos negros, guineenses ou caboverdianos, habitantes de uma tabanca³⁰, com um universo de referências que lhes eram totalmente familiares e que reforçavam os costumes, canções e tradições da cultura africana.

“Para os portugueses, educar era portanto sinónimo de “desafricanizar”. Tanto melhor se isto conduzia à criação de seres divididos, desenraizados, dilacerados – africanos que pensavam como brancos. Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e incitava à sua imitação como o único critério de um sucesso que só podia ser individual.”³¹

Considerando, pois, que em 1964, a taxa de analfabetismo na Guiné-Bissau e Cabo Verde, na população negra, fora dos centros urbanos, era superior a 90%, urgia uma solução que diminuísse a taxa de analfabetismo e que formasse novos cidadãos. Como tal, e seguindo este paradigma, mas também para proteger e educar as crianças vítimas de guerra, foi criado em 1964 e inaugurado em Fevereiro de 1965, o Instituto de Amizade (Teranga), no Senegal, mais tarde, criar-se-iam outros internatos, na Guiné-Conacri e nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, onde era ministrado o ensino pré-escolar, primário e secundário.

²⁹ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.71.

³⁰ Na Guiné-Bissau: povoação ou aldeia.

³¹ DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, *Guiné-Bissau: Reinventar a educação*, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.20 e ss.

O Instituto da Amizade foi o primeiro de outras escolas-piloto que viriam a formar muitos dos principais quadros políticos, administrativos e intelectuais da Guiné-Bissau e Cabo-Verde.

Analisemos, então, como era a educação na Guiné-Bissau, até esta data.

De acordo com o projeto de investigação sobre a história do ensino na Guiné, de Alexandre Furtado, publicado na Revista de Estudos Guineenses a 1 de janeiro de 1986, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, de Bissau, entre 1965-66, foram abertas 127 escolas, nas quais trabalhavam 191 professores e estudavam 13 361 alunos (no total de escolas).

No mesmo ano, mas apenas nas escolas primárias portuguesas, incluindo os três tipos diferentes: oficiais, missionárias e militares, havia 162 escolas, 256 professores e 13544 alunos inscritos. Estas escolas encontravam-se nos principais centros populacionais, eram dotadas de todos os materiais didáticos necessários e os programas e manuais eram diretamente importados de Portugal, sem qualquer modificação. As disciplinas de história e de geografia estavam ligadas à realidade portuguesa. É importante lembrar que o acesso dos alunos africanos a estas escolas era muito dificultado pela administração portuguesa, visto que só podiam aceder às mesmas os alunos com o estatuto de assimilado. É verdade que, a partir de 1960, Portugal é obrigado pela ONU a renunciar à utilização e à aplicação destes estatutos, pelo que as colónias passaram a ser denominadas como províncias portuguesas de além-mar e todos os cidadãos tiveram automaticamente direito à cidadania portuguesa, no entanto, serviu para que os critérios de acesso às escolas se tornassem mais rigorosos. Havia uma taxa de reprovação no teste de acesso ao liceu que rondava os 85%.

Era, pois, uma prioridade do PAIGC criar uma educação dirigida ao “homem novo” de que falava Amílcar Cabral no Congresso de Cassacá.

Esta mesma preocupação fica registada em muitos poemas e discursos de alguns dos intelectuais e futuros políticos africanos, que temos vindo a referir.

Mário de Andrade menciona o caso de Angola, sendo que podemos considerar o exemplo válido também para os outros países africanos de língua portuguesa, visto que os conteúdos ensinados às crianças nos territórios colonizados eram os mesmos.

“No caso de Angola, um grupo de jovens que tinha terminado por essa altura o Liceu, que tinha 20 anos por volta do fim da Guerra, resolveu lançar em 1948 o grito da independência: “Vamos descobrir Angola”, isto é, incentivar o estudo e a expressão literária da nossa própria realidade. Um dos patriotas que esteve à testa desse movimento é um poeta, Viriato Cruz, que foi mais tarde, numa certa época, o primeiro Secretário Geral do Movimento Popular da Libertação de Angola. (...) Assim começamos a definir a nossa identidade de estudantes africanos, filhos da nossa terra, filhos do povo, que tinham tido a oportunidade, a “chance” de se infiltrar naqueles lugares vazios que deixava a administração colonial portuguesa para prosseguirmos os nossos estudos, para sermos os melhores alunos do Liceu, e poder triunfar sobre o racismo. (...)”³²

Havia várias dificuldades e muito trabalho a levar a cabo, sendo que os obstáculos viriam não apenas dos portugueses, que obstaculizaram e muitas vezes impediram que o processo de reafirmação começasse, tendo como especial alvo da artilharia as escolas nas zonas libertadas, – naturalmente, o exército português era consciente da importância da educação para a construção da identidade - mas também por parte de uma certa elite africana – educada nas escolas colonialistas - que uma vez chegada ao poder, fosse ele de ordem cultural, política, ou administrativa, tendia a repetir o padrão do colonizador e muitas vezes subjugava pela força e autoridade o resto da população, ou seja: os mais fracos e mais pobres.

Tanto Luís Cabral, como o próprio Amílcar Cabral e Agostinho Neto referem esta dificuldade e mostram-se atentos, combatendo de forma radical o abuso de poder, quer seja de natureza racista, quer o de natureza classista. Além deste problema, dá-se um outro fenómeno relativamente contraditório, que é o de uma certa europeização da elite africana que dificulta que haja um processo de identificação cultural. Ou seja, a elite intelectual africana, culta e formada, sente que

³² ANDRADE, Mário de, *op. cit.* p.8.

umenta o fosso entre a mesma e o resto da população – maioritariamente analfabeta, tendo algumas dificuldades para comunicar a mensagem e para se pôr no lugar do povo.

Agostinho Neto espelha esta preocupação no seguinte poema:

“E escrevo / versos que tu não entendes / Compreendes a minha angústia? // Para aqui estou eu // Mussunda amigo / escrevendo versos que tu não entendes. // Não era isto / o que nós queríamos, bem sei / mas no espírito e na inteligência / nós somos // Nós somos / Mussunda amigo / Nós somos! // Inseparáveis / Caminhando ainda para o nosso sonho.”³³

Este e outros poemas, como o de António Jacinto, poeta angolano, delatam o crescimento do fosso social e a situação de analfabetismo de grande parte da população, como podemos observar na “Carta dum contratado”:

“Eu queria escrever-te uma carta.../ MAS AH, MEU AMOR, EU NÃO SEI COMPREENDER / Porque é, porque é, porque é, meu bem/ QUE TU NÃO SABES LER e EU-- oh! / DESESPERO-NÃO SEI ESCREVER TAMBÉM.”³⁴

2.2. – A educação colonialista portuguesa e a Guiné-Bissau

Desde 1935, com o Primeiro Congresso do Ensino Colonial, no Porto, que ficou patente o ímpeto educativo-colonialista do Estado Novo. Esta estratégia educativa era levada a cabo em duas frentes, por um lado, através da educação das crianças portuguesas, da metrópole, alimentando o seu orgulho pela pátria ultramarina, arquitetando uma visão territorial pluricontinental e concebendo as colónias como uma extensão territorial extra-europeia. Os descobridores eram descritos como grandes aventureiros, enaltecidos como heróis nacionais, e todos os seus feitos eram ensinados como parte do património histórico e cultural do povo português. Os descobrimentos receberam um papel primordial no ensino da história portuguesa, sem nunca se considerar, de forma crítica, o outro lado da história – o do colonizado.

³³ NETO, Agostinho, Poemas, p. 13.

³⁴ CRUZ, Viriato da, Poemas.

Este plano de educação fazia parte de um conjunto de estratégias da propaganda nacional, que pretendiam, em grande medida, alimentar nas crianças e jovens portugueses a sensação de pertença ao Portugal ultramarino, inflamando o desejo de descobrir e perpetuar a sua presença nos mesmos.

“Aparece, então, na África uma instituição, também ela à margem da vida, caricatura de um modelo exterior – a escola do colonizador. Uma escola cujo único objectivo é ensinar aos Africanos a melhor maneira de serem úteis aos portugueses. Assim, enquanto o exército colonial invadia o território e brutalizava os corpos, a escola colonial – seu complemento funcional – aprisionava os espíritos e domesticava a alma.”³⁵

Podemos observar, como ponto culminante da celebração desta estratégia, a organização da Exposição do Mundo Português, em 1940, em Belém, que promoveu e mostrou ao mundo inteiro (3 milhões de visitantes) um Portugal distribuído por vários continentes, com um povo que adoutrinava e dava civilização aos povos colonizados.

Por outro lado, consideremos a educação colonialista nos territórios ocupados pelos portugueses, neste caso, na Guiné-Bissau. O Estado Novo, até 1960, distinguia os cidadãos não portugueses a viverem nos territórios ultramarinos entre indígenas e assimilados.

Para que os indígenas passassem a ser considerados assimilados, tinham de cumprir determinados requisitos – detalhados abaixo.

No expediente número 305/20 (Anexo 5), a 11 de junho, do ano de 1934, podemos constatar quais eram os padrões de civilidade exigidos a um indígena para poder ser aceite como assimilado: o mesmo deveria apresentar um certificado de posse de bens ou que exercia alguma profissão ou ofício que garantisse o seu sustento. Ainda assim, era-lhe exigido que não praticasse nenhum uso ou costume típicos da sua raça (sem especificar quais são), que tivesse um bom comportamento (sem detalhar o que é considerado bom comportamento), deve ainda provar que tem o exame de 2º

³⁵ DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.20.

grau da instrução primária e pagar o respetivo imposto de selo para obter todos os certificados.

Mesmo sem os números exatos de cidadãos que tenham passado de indígenas a assimilados, podemos concluir que o processo de assimilação estava concebido de forma a ser muito difícil ascender socialmente. A metrópole precisava de mão de obra forçada e não havia melhor forma de a assegurar do que manter uma parte considerável da população na pobreza e ignorância.

“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 “assimilada”, tem de fazer prova de estabilidade económica e gozar de um nível de vida mais elevado do que a maior parte da população de Portugal. Têm 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”.³⁶

Assim sendo, os indígenas não tinham acesso à educação e eram explorados em trabalhos forçados na agricultura ou pecuária, os assimilados, depois de terem recebido “a carta de assimilados”, poderiam aceder à educação, tal como os seus filhos. Acediam, no entanto, a uma educação que não considerava, em momento algum, a sua história, origem, território ou etnia. A educação consistia num modelo de formatação na cultura, história e mentalidade portuguesas.

Esta estratégia assenta na *política de integração gradual*³⁷ que:

“(…)visava a transformação, a modelação da população autóctone segundo o figurino europeu, a sua desafricanização, conservando-se ao mesmo tempo, um falso respeito pelo direito às tradições.³⁸”

³⁶ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Lua, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.68.

³⁷ FURTADO, Alexandre, *Revista de Estudos Guineenses Soronda*, 1986, Bissau, p. 128

³⁸ *idem*

Por outras palavras, o que esta política pretendia era eliminar a consciência do indivíduo enquanto elemento de uma coletividade com tradições, danças, canções, língua, costumes, alimentação, vestuário e comportamentos sociais próprios. Pretendia desenraizar estes indivíduos, de modo a que desvalorizassem a sua origem, sem nunca conseguirem alcançar plenamente o estatuto de cidadão português. Deste modo, o Estado Novo conseguiria fragmentar a sociedade e continuar a dominá-la.

“Nos distritos rurais, os africanos vivem em condições miseráveis. Nas cidades, os africanos “não civilizados” vivem em bairros cada vez mais afastados do centro, em sórdidos bairros de lata, como os muceques de Luanda. Poucas casas ocupadas por africanos poderiam ser consideradas habitáveis segundo os critérios mínimos de salubridade. Foram construídas pelas autoridades em zonas reservadas, tal como na África do Sul. Depois de terem ultrapassado inúmeros obstáculos, alguns “assimilados” procuram arranjar um alojamento aceitável. Apenas uma pequena parte o consegue, os que frequentaram a Universidade e os que, cada vez menos numerosos, ingressam, apesar do racismo, no funcionalismo público. Estas pessoas são sempre citadas pela propaganda colonial. A maior parte dos europeus, no entanto, vive em moradias, algumas das quais são verdadeiros palacetes coloniais comparáveis às mais ricas vivendas em Portugal. Os africanos “não civilizados”, particularmente os das cidades, devem trazer com eles as respectivas cadernetas e respeitar o recolher obrigatório às nove horas da noite. Um “assimilado” prevenido traz sempre com ele o bilhete de identidade; quando as autoridades e os colonos o querem admitir, esta constitui a única prova válida de que se trata de um ser humano.”³⁹

Regressando à educação, podemos concluir que o aluno negro, guineense (mas também o angolano, o moçambicano, o caboverdiano...) era integrado numa escola para brancos, com o estatuto de assimilado. Perguntamo-nos: assimilado a quê? A uma cultura europeia. A uma cultura branca. A uma cultura portuguesa. Nos materiais distribuídos, o aluno assimilado poderia estudar a língua portuguesa, a história de Portugal e os hábitos de Portugal. A sua própria existência só era considerada a partir

³⁹ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Lua, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.69

da chegada dos portugueses ao seu território, pelo que, as suas tradições, história, cultura e língua eram totalmente desvalorizadas e ignoradas.

Até 1973, o ensino colonial, na Guiné, era dividido em quatro partes: Ensino de Adaptação, Ensino Rudimentar, Ensino Primário e Ensino Secundário, de acordo com o relatório apresentado em 1988, por Alexandre Furtado, na Revista Soronda.

Segundo este relatório, o ensino de adaptação era destinado aos indígenas e foi criado pelo Decreto-Lei 39666, de 20 de maio de 1959. Este tipo de ensino tinha uma duração compreendida entre 1 e 2 anos e tinha como objetivo preparar as crianças indígenas para a entrada nas escolas rudimentares, após este procedimento, cumpririam um dos requisitos para obterem a carta de assimilado.

“Paralelamente ao ensino literário, impunha-se a obrigação de um mínimo de duas horas diárias de trabalho no campo nas zonas rurais e, nos centros onde tal não era possível, eram substituídas por duas horas de trabalhos oficinais. Esta combinação do ensino teórico com o ensino prático não tinha uma finalidade pedagógica mas sim essencialmente económica e sobretudo discriminatória, na medida em que os “civilizados” estavam isentos de trabalhos físicos”.⁴⁰

O ensino rudimentar, por sua vez, durava 4 anos e era composto por uma fase de iniciação à língua portuguesa e adaptação ao meio social, após estes 4 anos o aluno estaria apto a iniciar a 3ª classe do ensino para civilizados.

O ensino primário era destinado aos filhos dos colonialistas ou dos assimilados e encontravam-se nos principais centros populacionais, além disso, cumpriam um programa educativo importado de Portugal, através do qual os alunos aprendiam a Língua, a História e a Geografia de Portugal. Deste modo, os filhos dos colonialistas tinham uma formação idêntica à dos alunos em Portugal e os filhos dos assimilados continuavam o seu processo de desfrancização, seriam “europeus negros”⁴¹.

O ensino secundário, ao longo da história colonialista, sempre foi de muito difícil acesso, quer em termos geográficos, quer a nível da exigência das provas de

⁴⁰ FURTADO, Alexandre, Revista de Estudos Guineenses Soronda, 1986, Bissau, p. 133

⁴¹ *idem*, p. 135.

admissão. O liceu em Bissau foi criado em 1958 e era frequentado por uma minoria de alunos, situava-se na capital e tinha uma taxa de reprovação de 85%.

“No primeiro ano do seu funcionamento o acesso era condicionado pela realização de provas de admissão que constavam de um programa especial para o qual não existiam escolas senão particulares e à custa dos pais tornando-as também selectivas pela sua própria natureza”⁴²

Podemos comprovar que à medida que aumenta o grau de ensino vai sendo cada vez mais difícil que um aluno guineense, à época “um assimilado”, pudesse acompanhar o nível de ensino, não só pelas limitações financeiras, como pelos condicionamentos geográficos e pela dificuldade de aprendizagem do programa sem o acompanhamento pedagógico devido. Há, no entanto, um revés na história educativa da Guiné, que se prende com o facto de, em 1960, Portugal ser obrigado, pela ONU, a abandonar a utilização dos termos “civilizados” e “não civilizados”, o que levou a que o Estado Novo alterasse a denominação das colónias, ou territórios ultramarinos, e passasse a chamá-las províncias portuguesas de além-mar, contribuindo para que todos os cidadãos destas províncias obtivessem, de forma instantânea, a nacionalidade portuguesa.

Ora, esta alteração nos estatutos de cidadãos “não civilizados” poderia ter sido suficiente para reverter as dificuldades de acesso ao ensino, no entanto, o que se comprovou, segundo Alexandre Furtado, foi o inverso, ou seja, apesar de os cidadãos serem todos considerados “civilizados” e todos terem a nacionalidade portuguesa não representou uma relação diretamente proporcional na facilidade de acesso ao ensino, porque os critérios de seleção tornaram-se mais rigorosos. Deste modo, de acordo com os dados de Alexandre Furtado:

“No último ano lectivo 1973/74, o último da era colonial, a situação de ensino apresentava-se como uma pirâmide tendo na base 23 600 alunos na 1ª classe e no topo, 80 alunos na 11ª classe ou 7º ano.”⁴³

⁴² FURTADO, Alexandre, Revista de Estudos Guineenses Soronda, 1986, Bissau, p. 136.

⁴³ *idem.*

“Durante os 11 anos de luta armada, o número de escolas e de quadros formados foi incomparavelmente superior aos formados pelos colonialistas durante cinco séculos de dominação. É de sublinhar que de 1471 a 1961 os colonialistas formaram apenas 14 guineenses a nível universitário e 11 a nível médio.⁴⁴”

De modo a termos alguma abrangência cronológica e para podermos comparar com os números apresentados pelo estudo anteriormente referido, optámos por apresentar também os dados relativos aos anos 1965 – 1966 e os anos de 1971 – 1972, segundo os dados do próprio PAIGC⁴⁵.

Nas escolas de educação portuguesa, entre 1965 e 1966, havia 162 escolas primárias, 256 professores e 13544 alunos.

No mesmo ano, na educação PAIGC, havia 127 escolas, 191 professores e 13361 alunos.

Entre 1971 e 1972, havia 356 escolas primárias portuguesas, 750 professores e 34837 alunos.

Por outro lado, nas escolas do PAIGC, no mesmo período – nas zonas libertadas – havia 164 escolas, 258 professores e 14531 alunos.

Curiosamente, em 10 anos de luta armada, em regime educativo de exceção, o PAIGC conseguiu formar: 36 quadros com ensino superior, 46 com curso técnico médico, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais.

Se não tivéssemos ainda suficiente informação para entender o contexto do surgimento de um novo modelo de ensino, com o PAIGC, poderíamos ainda considerar a denúncia presente no depoimento de Estêvão António Tavares (Anexo 6), em 1962, perante uma Comissão Especial da ONU, na qual não só descreve os níveis de ensino em que se divide a escolaridade na Guiné-Bissau, àquela data, mas também vai enumerando todos os fatores de afastamento do cidadão indígena da educação

⁴⁴ FURTADO, Alexandre, Revista de Estudos Guineenses Soronda, 1986, Bissau, p. 137

⁴⁵ Documentos da ex-aluna Teresinha Araújo (em anexo).

formal. Menciona não só os fatores financeiros, como já referido, mas também os castigos corporais e vexações por parte dos professores responsáveis e a distância a que as escolas se encontravam relativamente às residências dos alunos.

“Embora o ensino seja, em princípio, gratuito, uma grande parte das crianças mestiças e negras assimiladas é forçada a abandonar os estudos por falta de meios para a aquisição de material escolar e até de vestuário (roupas e calçado) que são obrigadas a possuir, para entrar na escola.”⁴⁶

Surge, então, após o Congresso de Cassacá, em fevereiro de 1964, a decisão da criação de escolas. Vão surgir, como analisaremos posteriormente, diferentes tipos de escolas, que abarcarão desde a formação dos quadros políticos do PAIGC aos filhos dos camponeses das zonas libertadas. O projeto educativo do PAIGC assentava, grosso modo, em três aspetos distintos: a formação política, a formação técnica e a transformação dos comportamentos, entendendo-se como tal o comportamentos sociais e culturais.

De acordo com Amílcar Cabral, o grande mentor deste projeto educativo, o projeto devia passar por afastar a mentalidade colonialista dos comportamentos e pensamentos dos africanos, ou seja, descolonizar as mentes e africanizá-las, começando o processo inverso àquele que o Estado Novo tinha desenvolvido durante décadas.

“Nas nossas escolas, temos de excluir tudo quanto traduza a mentalidade colonialista. Já começámos a fazê-lo, editando novos livros, que falam da nossa terra, do nosso Partido, da nossa luta, do presente e do futuro do nosso povo e dos seus direitos.”⁴⁷

⁴⁶ TAVARES, Estêvão António, Depoimento à ONU, em 1962, p. 3

⁴⁷ CABRAL, Amílcar, Pensar para melhor agir. As Intervenções de Amílcar Cabral no Seminário de Quadros do PAIGC, Praia, 2014, p. 199.

3º CAPÍTULO – TIPOLOGIA DAS ESCOLAS DO PAIGC E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA-PILOTO DE CONACRI

“A existência da República da Guiné ao nosso lado permitiu ao nosso Partido decidir que alguns dos seus dirigentes aí fossem instalar-se temporariamente para criar os meios necessários para apoiar a luta. Isso permitiu-nos criar uma escola política para a preparação de militantes políticos ativos, o que foi decisivo para a nossa luta. Em 1960 em condições miseráveis, criámos em Conacri uma escola política para onde mandávamos, primeiro, os militantes das cidades, para os preparar politicamente e para serem treinados e saberem mobilizar o povo para a luta.”⁴⁸

A partir de 1960 começam a ser abertas escolas políticas e escolas de combatentes do PAIGC – como o Lar do Bonfim - na Guiné-Conacri, no entanto, não nos deteremos a analisar este tipo de escolas, mas sim as escolas-piloto, em regime de internato ou não: Escola-piloto de Conacri - em Ratoma, na Guiné-Conacri, Internato de Terranga - em Zeguinchor, no Senegal e a Escola-piloto de Samine, na Guiné-Bissau.

As escolas do PAIGC pretendiam dar formação política aos seus militantes e combatentes, não nos devemos esquecer de que são escolas com valores políticos muito arraigados, no entanto, também dão formação técnica, alfabetizam e pretendem “transformar os comportamentos individuais e coletivos”.

Havia vários tipos de escolas, divididas de acordo com as limitações geográficas, deslocação da população, com as condicionantes da guerra e com a especificidade do ensino, sendo denominadas como escolas de mato – aquelas que, com meios muito rudimentares, juntavam alguns alunos e um professor para dar as aulas. A sala podia ser debaixo de uma árvore, a cadeira podia ser um tronco ou uma pedra e a secretária, se houvesse, podia ser uma porta reaproveitada ou qualquer superfície onde o aluno conseguisse apoiar o caderno. A principal preocupação era que tudo o que tivessem pudesse ser facilmente transportado para outro lugar, caso fossem alvos de bombardeamentos. Por outro lado, havia as escolas de tabanca, que apesar de tão-

⁴⁸ *Idem*, p. 219

pouco terem uma infraestruturas muito complexa, já ofereciam uma cobertura, normalmente uma palhota, tinham bancos e secretárias e davam vazão às necessidades educativas de uma população concreta, na medida em que eram construídas nas imediações ou dentro de uma localidade. O público de ambas as escolas eram as crianças deslocadas, filhas de militantes, combatentes ou órfãos de guerra que vivessem nas zonas mencionadas.

O PAIGC desenvolveu ainda o centro de formação de professores, a funcionar em Conacri, dirigido a todos aqueles que desempenhavam o papel de formadores nos vários tipos de escolas. Está ainda por confirmar se Paulo Freire, o pensador, pedagogo e filósofo brasileiro, participou na elaboração dos programas educativos para professores e alunos durante a luta de libertação. De acordo com a diretora Lilica Boal, em entrevista com a mestrandia (Anexo 7), é referida a interação de Paulo Freire com os professores do PAIGC e a formação recebida por estes últimos, no âmbito do curso de 74 horas de alfabetização, no entanto, não é especificado o período de colaboração. Na pesquisa que efetuámos, conseguimos averiguar que houve participação ativa e documentada após a libertação, mas não foi possível confirmar a participação de Paulo Freire na fase prévia à libertação.

De acordo com o testemunho do próprio Paulo Freire, que fazemos questão de reproduzir (quase na íntegra) para esclarecer os contornos do acordo que estabeleceu com o governo da Guiné-Bissau, numa conversa com Donaldo Macedo:

“(…) em janeiro de 1975, quando estava em Genebra, recebi uma longa carta de José Maria Nunes Pereira, professor brasileiro da Universidade Católica do Rio de Janeiro, na época trabalhando como coordenador do Centro de Estudos Africanos e Asiáticos na Universidade Cândido Mendes, também no Rio de Janeiro. O professor Pereira escreveu que, como coordenador de Estudos Africanos e Asiáticos, voltara recentemente da Guiné-Bissau, onde mantivera longa reunião com o ministro de Educação, Mário Cabral, e com o presidente da Guiné-Bissau, Luís Cabral, irmão de Amílcar Cabral, o fundador do PAIGC. Na carta, Pereira enfatizou que tanto o presidente quanto o ministro de Educação haviam insistido com ele para que me perguntasse se aceitaria um convite para coordenar uma equipe de educadores na campanha de alfabetização da Guiné-Bissau. Essa campanha estaria centrada na

alfabetização de adultos, mas incluiria também outras áreas de educação. (...) quando o departamento em que eu trabalhava no Conselho Mundial teve a oportunidade de contribuir com a Guiné-Bissau e assumiu um compromisso de proporcionar assistência técnica, aceitou, também, o compromisso financeiro disso decorrente. Ou seja, mesmo tendo pouco dinheiro, o departamento pagou meu salário toda vez que fui à Guiné-Bissau, como se eu estivesse em Genebra.”⁴⁹

Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, membros do IDAC (Instituto de Ação Cultural, fundado por Paulo Freire), em Genebra, em 1976, reiteram o testemunho de Paulo Freire:

“Na Primavera de 1975, recebemos no IDAC, em Genebra, uma carta assinada por Mário Cabral, Ministro da Educação da República da Guiné-Bissau, a qual convidava Paulo Freire e a equipe do IDAC a irem à Guiné para contribuir para o desenvolvimento de um programa nacional de alfabetização de adultos.”⁵⁰

As escolas de combatentes e o centro de instrução político-militar de Medina do Boé foram as primeiras estruturas de formação do PAIGC, visto a sua primeira preocupação ter sido começar a luta armada para a libertação do território ocupado.

Finalmente, os internatos e semi-internatos ou escolas-piloto.

Estes últimos, por serem considerados as escolas de referência para as outras escolas e por representarem um modelo educativo inovador implementado com regime de exceção, numa zona em guerra de libertação, vão merecer a nossa atenção e a descrição do modelo de funcionamento.

Não conseguimos averiguar como funcionavam todos os internatos, mas podemos descrever o modelo de funcionamento da escola-piloto de Conacri, como referido anteriormente, a escola de referência para todas as anteriores.

Para a descrição do funcionamento da escola-piloto de Conacri, baseámo-nos nos relatos da diretora, Lilica Boal, e da ex-aluna, Teresinha Araújo – ambos os relatos

⁴⁹ FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo, Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra, 1990, Editora Paz e Terra, Brasil, p. 47 e ss.

⁵⁰ DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.7.

foram obtidos através de entrevista presencial, mas também nos discursos de Amílcar Cabral, na Conferência de Quadros, entre os dias 19 a 24 de novembro, de 1969, nos quais determinou quais seriam os parâmetros de admissão para rapazes e raparigas, deixando clara a preocupação com os casamentos na adolescência e com a necessidade imperiosa de combater o analfabetismo:

“No ano passado, por exemplo, só ficaram na Escola-Piloto aqueles que tiveram pelo menos a classificação de Suficiente. Este ano só ficarão os que tiverem a classificação de Bom, porque a nossa Escola-Piloto destina-se à elite dos nossos alunos, quer dizer, os melhores de todos os alunos. Porquê? Porque a nossa terra tem muitos meninos jovens, rapazes e raparigas, que querem vir para a Escola-Piloto para aprender. (...) Não podemos permitir isso. Fizemos e devemos fazer apenas uma excepção, que é exigirmos às raparigas um pouco menos que aos rapazes, sobretudo no que se refere à idade e ao avanço nos estudos. Os rapazes só serão admitidos com a quarta classe. Quanto às raparigas, sobretudo considerando que, quando chegam à quarta classe, já estão desenvolvidas e, em regra, os pais andam à procura de maneira de as casar, temos de fazer o possível, se tiverem capacidade, de as colocar logo na Escola-Piloto. Devemos, pois, admiti-las com a terceira classe e, mesmo que tenham quinze ou dezasseis anos, devemos recebê-las, porque queremos a promoção, o avanço das nossas mulheres. E o melhor avanço, um dos principais avanços, é ensiná-las a ler e a escrever correctamente. Essa é a razão por que fizemos diferença entre rapazes e raparigas na questão de admissão na Escola-Piloto.”⁵¹

A escola-piloto de Conacri funcionava em regime de internato, tendo como inspiração o modelo dos internatos cubanos. Os alunos eram filhos de combatentes, militantes e órfãos de guerra. As turmas não eram constituídas pela idade dos alunos, predominando, desse modo, uma heterogeneidade etária, fruto do principal critério de seleção – a dedicação e o nível de conhecimento dos alunos – que eram escolhidos de todas as outras escolas, a fim de aprofundarem os estudos na escola-piloto de Conacri, visto que, após terminarem o 5º ou 6º ano, poderiam receber bolsas de

⁵¹ CABRAL, Amílcar, Pensar para melhor agir. As Intervenções de Amílcar Cabral no Seminário de Quadros do PAIGC, Praia, 2014, p.267

estudo para prosseguirem os estudos nos países afins à causa do PAIGC: União Soviética, Alemanha, Cuba, Suécia, Noruega e Finlândia.

“Assim, principalmente nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam plenamente da gestão da escola e da sua manutenção material. Através dessas experiências práticas de integração da educação no trabalho e na participação política, procurava-se desenvolver nos estudantes uma nova mentalidade, livre dos preconceitos e dos aspectos negativos da sociedade tradicional.”⁵²

Os materiais usados no processo de aprendizagem eram elaborados pelos professores da escola-piloto e pelos estudantes universitários a viverem no estrangeiro, que participaram também na elaboração dos quatro manuais educativos, inspirados nos manuais usados do Senegal, que foram feitos de forma criteriosa, pensando no processo de reconstrução de uma cultura nacional africana.

Na escola-piloto de Conacri predominava o uso da língua portuguesa, o que impedia que as crianças das comunidades próximas tivessem a oportunidade de frequentar estas escolas, no entanto, aos fins de semana, havia uma abertura pontual à comunidade, normalmente, com um intuito informativo, que se baseava no visionamento de um filme ou reportagem sobre hábitos de alimentação, de higiene ou de comportamento.

A nosso ver, um dos aspetos mais inovadores destas escolas, foi o facto de privilegiar o espírito crítico e o debate aberto, assim como a relação de proximidade entre os alunos e professores, como prova disso, consideremos o exercício semanal – em pequeno grupo – que era composto por um professor e entre quatro a cinco alunos, para fazerem um balanço sobre a semana que tinha terminado, submetendo-se a um processo de auto e hetero-avaliação, fomentando, deste modo, o diálogo, a capacidade de análise, a possibilidade de assumir o erro e de o corrigir, exercitando o *feedback* corretivo em pequenos grupos de ação. O *feedback* corretivo de que falamos aqui aplica-se de uma forma bastante genérica, visto que é usado quer para corrigir o

⁵² DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.22.

processo de aprendizagem, quer para reencaminhar questões comportamentais e de vivência em comunidade.

A escola-piloto era uma escola de formação integral, ou seja, considerando que todos os alunos estudavam em regime de internato, consistia num acompanhamento, por parte do professor, que ia desde a alimentação, higiene, vestuário, postura física, dicção, adequação do registo oral e escrito (colocação de voz, contacto visual, vocabulário e formas de tratamento) à situação de comunicação, ordem nas camaratas, organização e cuidado com os materiais educativos, até ao acompanhamento psicológico e, obviamente, escolar. Ou seja, o professor desempenhava funções que visavam um crescimento, não apenas intelectual – que almejava o sucesso escolar, mas também que desse ao aluno ferramentas para a inserção social e a realização profissional.

Outro dos aspetos que considerámos relevante e de grande atualidade, recai sobre o modelo de gestão das tarefas semanais. É importante referir que os alunos e alunas deviam levar a cabo todas as tarefas relativas à limpeza e manutenção de toda a infraestrutura da escola, bem como na lavagem e preparação dos uniformes de todos os alunos e alunas, além da participação nas tarefas da cozinha e arrumação das zonas de descanso e de jogo. De acordo com a aluna Teresa Araújo e a diretora Lilica Boal, todas estas tarefas foram desde o primeiro momento divididas de forma igualitária entre rapazes e raparigas, sem quaisquer diferenças de género.

É ainda de salientar a formação cultural dada aos alunos das escolas-piloto, fruto de uma pesquisa feita por Lucette Cabral (atualmente, já não será conhecida pelo apelido Cabral, mas é como aparece nas referências da época). Os alunos recebiam aulas de dança e aprendiam as canções e danças tradicionais da sua cultura, tendo feito vários espetáculos ao longo do seu percurso escolar.

Dentro do grupo de alunos, destacavam-se o grupo dos pioneiros, grupo este escolhido por terem notas e comportamento exemplares. Os pioneiros foram os responsáveis por projetos de grande impacto informativo e político, como a criação do jornal “O Blufo”.

Finalmente, gostaríamos ainda de referir que os internatos ofereciam acompanhamento médico a todos os seus alunos e insistiam na prática desportiva.

3.1. - Produção de materiais educativos e informativos do PAIGC

O objetivo primordial do PAIGC, a par da libertação do colonialismo, era a criação e progressiva definição de uma cultura nacional que servisse de base ao desenvolvimento social, económico e, claro está, cultural. Como tal, a produção de materiais educativos e informativos materializavam o intuito de recuperação e divulgação dos conteúdos culturais (história, tradições, línguas, geografia, etc.) de ambos os povos: guineenses e caboverdianos.

“Para que a cultura possa desempenhar o papel importante que lhe compete no âmbito do desenvolvimento do movimento de libertação, este deve saber preservar os valores culturais positivos de cada grupo social bem definido, de cada categoria, realizando a confluência desses valores no sentido da luta, dando-lhes uma nova dimensão – a dimensão nacional. Perante esta necessidade, a luta de libertação é, acima de tudo, uma luta tanto pela preservação e sobrevivência dos valores culturais do povo como pela harmonização e desenvolvimento desses valores num quadro nacional.”⁵³

Para levar a cabo a tarefa educativa e informativa, o PAIGC criou e publicou vários materiais, quer de índole educativa, quer informativa, que visavam contrariar a ideia instaurada pelo colonialismo de que os povos africanos não tinham atingido a maturidade cultural – argumento defendido por políticas colonialistas e racistas, para justificar o domínio e a supremacia branca/europeia/portuguesa.

Como tal, o PAIGC tenta restaurar a confiança dos africanos na sua própria cultura, de modo a consolidar o processo de reafrikanização:

“De Cartago ou Guizeh ao Zimbabwe, de Meroé a Benin e Ifé, do Saara ou de Tombuctu a Kilwa, através da imensidade e da diversidade das condições naturais do continente, a cultura dos povos africanos é um facto inegável: tanto nas obras de arte

⁵³ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.275

como nas tradições orais e escritas, nas concepções cosmogónicas como na música e nas danças, nas religiões e crenças, como no equilíbrio dinâmico das estruturas económicas, políticas e sociais que o homem africano soube criar.”⁵⁴

No que diz respeito aos materiais informativos, foram publicados os jornais *Blufo* e *Libertação*, além da criação da rádio *Libertação*.

O *Jornal Blufo* era da responsabilidade dos Pioneiros do PAIGC, foi publicado pela primeira vez em janeiro de 1966 e teve, de acordo com os registos da Fundação Mário Soares, 22 números, sendo o último publicado em dezembro de 1970.

No crioulo guineense, *blufo* é um indivíduo não circuncidado, ou um jovem que desconhece as regras de relacionamento entre adultos.

O *Blufo* pretendia ser a voz dos jovens alunos e de toda a juventude guineense e caboverdiana e dar conta das últimas notícias da luta de libertação, bem como divulgar as atividades dos pioneiros aquando das suas visitas ao estrangeiro ou aquando das visitas de comitivas estrangeiras às escolas-piloto. De acordo com a Fundação Mário Soares:

“A saída mesmo irregular e em pequenas tiragens do *Blufo* – que se publicou ao longo de cinco anos (Janeiro de 1966 a Dezembro de 1970) – constituiu, sem dúvida, um marco assinalável na vida da Escola-Piloto, ao mesmo tempo que a sua influência se fazia sentir em muitas regiões do interior da Guiné onde chegava. A própria designação do pequeno jornal decorreu de uma escolha criteriosa: “*Blufo*” significa o jovem balanta ainda não circuncidado, a quem, no fundo, tudo é permitido e de quem se espera rebeldia e coragem.

Um outro traço marcante do *Blufo* é a presença nas suas páginas de fotografias de jovens guineenses, como sinal de esperança no futuro, quando o país vivia uma guerra difícil e mortífera. Ora, muitos desses jovens são hoje médicos, engenheiros, advogados, políticos – o que contrasta severamente com a herança colonial em matéria de educação.”

⁵⁴ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.277

O Jornal Libertação e a Rádio Libertação eram os órgãos de comunicação oficial do partido e a forma mais privilegiada de fazer chegar a informação sobre os avanços da luta armada.

A maior parte dos textos de mobilização política escritos por Amílcar Cabral, na clandestinidade, foram publicados no jornal Libertação, criado no dia 1 de dezembro, de 1960, sob o pseudónimo de Abel Djassi – estes textos também foram difundidos em forma de folhetos.

No que diz respeito à Rádio Libertação – da responsabilidade de Amélia Araújo, criada em 1967, teve um papel determinante na contra-propaganda, tal como descreve Amílcar Cabral:

“Em 1967, conseguimos dispor de uma estação emissora pertencente ao Partido, Rádio Libertação. Este facto novo perturbou toda a propaganda radiofónica dos colonialistas portugueses, que não podem evitar que os nossos compatriotas ouçam as nossas emissões diárias. Pudemos assim não apenas desmascarar e neutralizar a propaganda inimiga, mas também desenvolver a nossa acção política por meio de uma ampla informação sobre a marcha da luta, os objectivos do nosso Partido, os crimes dos colonialistas portugueses e os acontecimentos africanos mundiais. Por outro lado, organizámos programas especiais destinados aos soldados portugueses, para informar e esclarecer as tropas coloniais sobre o carácter injusto e inútil da guerra que eles travam no nosso país.”⁵⁵

Dentro do tema dos materiais informativos, o PAIGC também promoveu a divulgação dos discursos de Amílcar Cabral, como ferramenta essencial de informação.

No que diz respeito aos materiais educativos, temática que vai merecer a nossa análise de forma mais aprofundada, o PAIGC elaborou, editou e imprimiu 4 manuais educativos.

Para este efeito, teve o apoio da Suécia, onde foram publicados os respetivos manuais, mais concretamente, em Upsalla.

⁵⁵ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.65

“Assim, começou-se por mudar o programa das matérias de conteúdo ideológico mais intenso, como a história e a geografia. A realidade da Guiné e da África substituiu a realidade portuguesa e europeia como temas de estudo.”⁵⁶

Através da entrevista à diretora Lilica Boal, tomamos conhecimento das viagens que a própria realizou à Suécia, com o objetivo de rever os manuais, antes de serem impressos.

“O nosso primeiro livro de leitura” é publicado em 1964, pelo Departamento Secretariado, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comité Central do PAIGC, em Uppsala, na Suécia. Volta a ter uma segunda edição, em 1966.

“O nosso livro, 2ª classe”, é publicado em 1970, e é elaborado e editado pelos Serviços de Instrução do PAIGC - Regiões Libertadas da Guiné. Impresso em Uppsala, na Suécia.

“O nosso livro, 3ª classe”, por já ter sido publicado em 1974, é elaborado e editado pelos Serviços de Educação Nacional e Cultura do PAIGC, em Uppsala, na Suécia.

“O nosso livro, 4ª classe”, é publicado em 1972, e é elaborado e editado pelos Serviços de Instrução do PAIGC – Regiões Libertadas da Guiné, em Uppsala, na Suécia.

Optámos por nomear os livros pela sua ordem no relativo ao ano da classe a que se dirigiam e não pelo ano de impressão.

Amílcar Cabral, na sua intervenção, no Conselho Científico do Instituto da África da Academia das Ciências da URSS, a 23 de dezembro de 1972, faz questão de enaltecer a generosidade do povo e do governo suecos e de sublinhar a importância da ajuda que prestaram aos povos guineenses e caboverdiano:

“Também estamos aqui, talvez correndo o risco de ferir a tradicional modéstia do vosso povo, para afirmar publicamente o reconhecimento profundo do nosso povo africano para com a Suécia, seu Governo, seu Parlamento e o seu Partido Social Democrata, pela ajuda humanitária que prestam ao nosso Partido em benefício das

⁵⁶ DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.23.

populações das nossas regiões libertadas, ajuda que consideramos ser de valor histórico, pois ela confirma e consolida em nós o desejo consciente de desenvolver uma cooperação sincera e multilateral entre a Suécia e o nosso país após a conquista da nossa independência, ao serviço do verdadeiro progresso económico, social e cultural do nosso povo.”⁵⁷

3.2. – Africanização em língua portuguesa – porquê?

“A cultura é a síntese dinâmica da realidade, ao nível da consciência do indivíduo, da coletividade ou de um grupo humano, das relações existentes entre as categorias sociais nessa sociedade. As manifestações culturais são as diferentes formas em que individual ou coletivamente se exprime esta síntese em cada etapa da evolução da sociedade ou do grupo humano em questão.”⁵⁸

Tendo como base a afirmação de Amílcar Cabral, no mesmo Conselho Científico acima referido, e contemplando a vontade de reconstrução de uma identidade africana, podemos perguntar-nos como se realizou esse processo? Que manifestações culturais foram tidas em conta? Que línguas? Que literatura?

Tal como relatam Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, na Guiné, numa população de 800 000 habitantes coexistem mais de 20 etnias diferentes, entre as quais a diversidade está presente nos mais diversos âmbitos da vida humana:

“(…) desde a cor da pele até a forma de habitação e de povoamento; da língua à religião; do vestuário ao regime alimentar; do instrumento agrícola até as regras de casamento; da divisão do trabalho à repartição das riquezas. Assim, os Balantas, por exemplo, vivem sem Estado e sem hierarquia, numa sociedade horizontal e igualitária onde cada família trabalha uma terra que foi e é propriedade comunal da aldeia. (...) os Fulas, onde prevalece uma hierarquia bem definida, fundada sobre a autoridade dos chefes que vivem do trabalho dos camponeses e das mulheres. Diversidade também no plano religioso, com os muçulmanos e os animistas coexistindo com alguns cristãos.

⁵⁷ CABRAL, Amílcar, A Luta criou raízes, Intervenções. Entrevistas. Reflexões. Artigos, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2018, Praia, p.314 ss.

⁵⁸ *idem*

Mais de 20 línguas “étnicas” e ainda uma língua franca em gestação – o crioulo – uma espécie de português africanizado e enriquecido por contribuições das línguas regionais.”⁵⁹

Durante o colonialismo, a estratégia fora a da divisão e afastamento entre os diversos povos, baseando-se na máxima de “dividir para reinar”, todavia, durante a luta de libertação, o que se pretendia era criar um projeto comum a todos os povos guineenses e caboverdianos e criar um imaginário coletivo no qual todos se pudessem rever.

Ora, considerando que estamos a avaliar um projeto educativo que aspirava a ser unificador entre dois países – Cabo Verde e Guiné-Bissau – e que nos dois países viviam mais de 20 etnias diferentes e não havia uma única língua local que fosse falada por uma parte significativa da população e que, como tal, pudesse desempenhar um papel unificador, o PAIGC optou por veicular a sua ideologia através da língua portuguesa.

Não deixa de ser contraditório que estes territórios, em plena guerra de libertação e de confronto com o colonizador, optem por utilizar a língua do colonizador. No entanto, Amílcar Cabral justifica a opção do PAIGC, argumentando que nenhuma outra língua desempenharia o mesmo papel de unificação, nem permitiria o mesmo grau de desenvolvimento e expansão intelectual e económica aos povos das zonas libertadas. A língua portuguesa foi, pois, escolhida como ferramenta de comunicação, de negociação e de desenvolvimento cultural, não obstante, ser essencial a introdução (como veremos nos manuais do PAIGC) de vocabulário local, a inserção de histórias tradicionais, a inclusão de nomes próprios familiares à população das zonas libertadas, a criação de imagens representativas da realidade destas comunidades, a introdução de letras de canções tradicionais, tudo confluindo na recuperação e simultaneamente instauração de um modelo cultural com o qual os povos de Cabo-Verde e Guiné-Bissau se identificassem e no qual se sentissem representados.

⁵⁹ DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.13.

A escolha da língua portuguesa não foi consensual, todavia, poderíamos considerar que foi a escolha menos polémica, tendo em conta a riqueza e variedade do tecido étnico-linguístico da Guiné-Bissau:

“(…) há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Outros pensam que é melhor em fula, em mandinga ou em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, mas ainda não é possível. Como vamos escrever nessas línguas, agora? Quem conhece as suas fonéticas?(…) A língua portuguesa é uma das melhores coisas que os portugueses nos deixaram, porque a língua não é senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, um meio para exprimirem as realidades da vida e do mundo.(…)”⁶⁰

Além da problemática escolha política por uma das línguas locais: balanta, mandinga, papel, fula, mancanha, crioulo, entre outras – que levaria ao domínio de uma língua e cultura sobre as demais, levantavam-se outras questões de igual pertinência e difícil resolução, que se prendem com o facto de as línguas locais ainda não terem assimilado vocabulário científico, ou por ainda não terem um código de escrita uniformizado, como refere Amílcar Cabral:

“(…) eu escrevo “n’ca na bai”, outro pode escrever “n’ka na bai”. Não pode ser assim. Para ensinar numa língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira. (...) A nossa língua ficou ao nível daquele mundo a que chegámos e em que vivemos, enquanto a língua dos portugueses avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades concretas relativas, por exemplo, à ciência. Nós dizemos: “A Lua é um satélite natural da Terra”. Digam “satélite” em balanta ou em mancanha. Isso só é possível falando muito, enquanto que em português trata-se apenas de uma palavra que outros povos podem entender.”⁶¹

⁶⁰ *Ibidem*, p. 201, ss.

⁶¹ CABRAL, Amílcar, *Pensar para melhor agir. Intervenções no Seminário de Quadros, 1969*, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2014, Praia, p.200, ss.

É com estes argumentos que Amílcar Cabral justifica a escolha pela língua portuguesa, não sem antes reforçar a ideia de que as línguas locais deverão seguir o seu percurso normal de enriquecimento e desenvolvimento e que talvez, um dia, consigam traduzir todo o conhecimento adquirido pelos seus povos.

4º CAPÍTULO - A APLICAÇÃO DA “AFRICANIZAÇÃO DOS ESPÍRITOS” NA ELABORAÇÃO DOS MANUAIS

O PAIGC e Amílcar Cabral pretendiam eliminar as atitudes colonialistas e colonizadas e com elas almejavam a descolonização das mentalidades, objetivo que apenas seria alcançado através da educação e da recuperação da cultura própria.

“Na sua obra *Os Condenados da Terra*, Fanon descreve o mecanismo desta violência que o colonizador impõe ao colonizado mas que, um dia, se volta contra ele, colonizador. Esta violência irreprimível e absoluta do colonizado que se revolta, afirma Fanon, não é uma tempestade absurda, nem a ressurreição de instintos selvagens, nem mesmo um efeito do ressentimento: é através dela que o homem colonizado redescobre a sua humanidade.”⁶²

Quando pensaram no sistema educativo que desejavam implementar, projetaram, em primeiro lugar, como seria o povo que resultasse dessa educação. Convém não esquecermos que o PAIGC pretendia formar quadros para a criação de um novo país, de uma nova nação, de um povo que pudesse ser dono do seu destino.

Os objetivos da resistência cultural cumprir-se-iam, pois, na conquista da independência nacional se esta fosse acompanhada de progresso económico e social para o povo, logo, para que tal fosse realidade, teriam de alcançar, nas palavras do próprio Amílcar Cabral:

“ – desenvolvimento de uma cultura popular e de todos os valores culturais positivos, autóctones;

- desenvolvimento de um cultural nacional baseada na história e nas conquistas da própria luta;

- elevação constante da consciência política e moral do povo (de todas as categorias sociais) e do patriotismo, espírito de sacrifício e dedicação à causa da independência, da justiça e do progresso;

⁶² DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.14

- desenvolvimento de uma cultura científica, técnica e tecnológica, compatível com as exigências do progresso;

- desenvolvimento, com base numa assimilação crítica das conquistas da humanidade nos domínios da arte, da ciência, da literatura, etc, de uma cultura universal tendente a uma progressiva integração no mundo actual e nas perspectivas da sua evolução;

- elevação constante e generalizada dos sentimentos de humanismo, solidariedade, respeito e dedicação desinteressada à pessoa humana.”⁶³

Como tal, a escola, a formação dos professores, as disciplinas e, sobretudo, os materiais usados, com especial atenção para os manuais escolares, refletiam essa preocupação e espelhavam um conhecimento profundo das necessidades do povo e das ambições de desenvolvimento projetadas para o mesmo. Os manuais educativos são a materialização dos anseios do partido e a constatação das necessidades educativas do povo. Em cada texto, poderemos aferir o objetivo traçado e que necessidade estará a tentar colmatar.

“Nas nossas escolas, temos de excluir tudo quanto traduza a mentalidade colonialista. Já começámos a fazê-lo, editando novos livros, que falam da nossa terra, do nosso Partido, da nossa luta, do presente e do futuro do nosso povo e dos seus direitos.(...) Devemos fazer de cada responsável e de cada militante com alguns conhecimentos um professor, não deixando o trabalho de ensinar só aos professores nas escolas. Qualquer camarada, seja comandante, membro da direcção do Partido, comissário político, elemento de segurança ou enfermeiro, tem a obrigação de sempre ensinar, esclarecer, explicar, ajudar. Cada conversa de um camarada, seja qual for o seu nível, deve ser aproveitada como uma lição.”⁶⁴

Como referido anteriormente, a língua escolhida para o processo de africanização foi a língua portuguesa, por questões práticas de comunicação e

⁶³ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.281.

⁶⁴ CABRAL, Amílcar, *Pensar para melhor agir. As Intervenções de Amílcar Cabral no Seminário de Quadros do PAIGC*, Praia, 2014, p. 199.

unificação, porém, os costumes, a literatura, a geografia e a história versam sobre a Guiné-Bissau e as ilhas de Cabo-Verde.

Neste capítulo, pretendemos analisar o primeiro dos quatro manuais elaborados e impressos pelo PAIGC, quanto às temáticas introduzidas nos textos e ao vocabulário referente à realidade africana destes dois países, quer seja aplicado em línguas locais (balanta, crioulo da Guiné-Bissau ou de Cabo-Verde, etc.), quer seja na língua portuguesa.

4.1. - Levantamento e caracterização do vocabulário

Em “O nosso primeiro livro de leitura”, o primeiro manual publicado pelo PAIGC, em 1964, podemos observar que se introduz vocabulário típico destes dois países, que optámos por classificar nas seguintes temáticas: alimentação, agricultura, antroponímia, toponímia, utensílios, instrumentos musicais, ou vários (deixaremos esta denominação genérica para o vocabulário-tipo que se use apenas uma vez e, por isso, não constitui uma regra).

Por ser um manual destinado à primeira classe, não faz uso de textos muito longos, incidindo sobretudo em palavras selecionadas para conhecimento do alfabeto e dígrafos da língua portuguesa, porém, não deixa de ser interessante, a análise desse vocabulário e das temáticas escolhidas para os referidos textos.

No relativo à temática da alimentação, por ordem alfabética, foram introduzidas as seguintes palavras: cachupa (do crioulo de Cabo-Verde para designar um prato tradicional à base de milho cozido e feijão, com toucinho, peixe ou carne) e mafé (palavra do crioulo guineense para designar um prato tradicional à base de carne ou de peixe cozido num molho de manteiga).

No que diz respeito ao vocabulário da temática da agricultura, também por ordem alfabética, podemos observar a introdução das palavras: côco, coqueiro, goiaba, goiabeira, inhame (tubérculo), lala (variedade de palmeira ou depressão de fraca drenagem com savanas ervosas, sem árvores nem arbustos, onde, por vezes, se pode cultivar arroz), mandioca, mancarra (amendoim), manga, papaia e sisal.

Quanto à antroponímia, verificámos o uso de vários nomes próprios, como os enumerados a seguir: Abdulai, Ali, Alsau, Aminata, Anita, Auá, Bácar, Brinsan, Camará,

Demba, Djassi, Famatá, Fanta, Fatumatá, Flora, Koda, Kondé, Lai, Malam, Mamadu, Maninho, Mutna, Mussa, N`Bunde, N`Canha, N`Dafa, Nharebate, Nhima, Nho Maninho, N`Tchia, N`Kuia, N`Sumba, Nilo, Okante, Pam, Sambu, Séni, Téni, Titina, Tomango e Tugna.

Em relação à toponímia, são mencionadas localidades guineenses, sendo que algumas correspondem a referências históricas de bombardeamentos colonialistas ou zonas representativas de vitórias do PAIGC durante a luta de libertação: Binar, Bissau, Bissorã, Bór, Buba, Bula, Cabedu, Cacine (rio), Catió, Guiné, Ghana, Geba, Gabu, Katungo, Morés, Safim, Suncar, Tite e Xime.

Para terminarmos o levantamento do vocabulário do primeiro livro, faltar-nos-ia apenas referir, no âmbito dos instrumentos musicais: o bombolon, um instrumento de percussão, de formato cilíndrico, do qual se extrai som através do embate de bastões de madeira contra um cilindro oco, também de madeira, usado tradicionalmente para chamar a população e para acompanhar eventos solenes ou algumas canções tradicionais.

Na temática vários: a bolanha (grande terreno pantanoso, geralmente perto de um rio, onde se cultiva arroz), o mezinho (do crioulo guineense, remédio) e a tabanca (do crioulo guineense, povoação).

Podemos perguntar-nos se a restauração da identidade nacional e cultural de um povo se pode promover ou recuperar através da utilização mais ou menos forçada, mais ou menos artificial, de toponímia, antroponímia, entre outros.

Certamente esta questão já foi tratada, nomeadamente por Ernest Renan, em 1882, quando pergunta: O que é uma nação? O que é uma identidade nacional?

Benedict Anderson, em 1983, um século mais tarde, parece dar uma resposta a Renan, quando afirma que as nações, tal como as pessoas, se valem da construção de narrativas para dar sentido às suas identidades. Por outro lado, de acordo com Silvia Valenchi Frota, (2015, 52), a identidade é construída em contacto com o outro e consiste na identificação com o outro, com o/s grupo/s com o/s qual/is o indivíduo estabelece relação/ões.

Nesse caso, o que fazer quando não existe um único grupo de identificação? Que estratégia adotar quando se visa criar uma identidade nacional hegemónica, na qual a grande maioria dos cidadãos se reveja e com a qual se sinta identificada, quando coexistem várias línguas, etnias, religiões e tradições? Qual será a memória resgatada e qual será a estratégia discursiva?

Amílcar Cabral tenta responder a essas questões quando, em entrevista concedida às revistas *Anticolonialismo* e *Polémica*, em Londres, a 27 de outubro de 1971, diz o seguinte:

“No nosso caso, depois de longo tempo de vida na nossa terra, os grupos étnicos, separadamente ou conjuntamente, seguindo o tipo de economia que haviam desenvolvido, criaram uma certa cultura, que em si mesma tem os seus aspetos positivos e negativos. Quando a dominação colonial se impõe dentro duma terra a primeira preocupação dessa dominação é barrar o caminho à cultura desse povo. Por isso mesmo consideramos (e isso verificou-se, por exemplo, no processo de desenvolvimento do nacionalismo em África, quando se começaram a cultivar poemas e danças africanas para contestar a cultura do país dominador) que o nosso povo, ao pegar em armas para se bater pela sua libertação, estava em primeiro lugar a manifestar a sua recusa em aceitar uma cultura estrangeira. Portanto, essa luta é necessariamente um ato cultural, ato cultural que implica essa conclusão, demonstração clara de que temos uma história nossa da qual fomos retirados pelo colonialismo, e que estamos decididos a continuar essa história.”⁶⁵

Ou seja, podemos concluir que o PAIGC adota como estratégia discursiva a unificação linguística, através da língua portuguesa, recorrendo a vocabulário local de várias línguas autóctones, fazendo uso do imaginário popular de várias etnias para consolidar a sensação de pertença a uma cultura comum e reforça a ideia de africanidade através da valorização das tradições que são comuns a todas as etnias, mesmo que com algumas ligeiras diferenças, como as danças, as canções ou a gastronomia. Respondendo à pergunta “como se constrói uma identidade nacional?” –

⁶⁵ CABRAL, Amílcar, *A Luta criou raízes, Intervenções. Entrevistas. Reflexões. Artigos*, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2018, Praia, p.171

é construída por oposição à identidade imposta pelo colonialista, mas também sabendo aproveitar aquilo que o contacto com o outro deixou de positivo, como a língua, o desenvolvimento técnico (em alguns campos) ou o contributo para o abandono de crenças e superstições que contrariam o progresso e o entendimento científico do mundo.

“A cultura é a síntese dinâmica da realidade, ao nível da consciência do indivíduo, da coletividade ou de um grupo humano, das relações existentes entre as categorias sociais nessa sociedade. As manifestações culturais são as diferentes formas em que individual ou coletivamente se exprime esta síntese em cada etapa da evolução da sociedade ou do grupo humano em questão.”⁶⁶

4.2. – Descrição das temáticas dos textos e enquadramento ideológico-partidário

Para além dos elementos de reafirmação que podemos encontrar explicitamente nos textos, tal como detalhámos anteriormente, também gostaríamos de analisar a correspondência entre as temáticas escolhidas para os textos dos manuais educativos e as temáticas apontadas por Amílcar Cabral nos seus discursos, aproveitando, assim, para confirmar que a ideologia partidária, mas também a social, filosófica e educativa de Amílcar Cabral e do PAIGC se pode ver retratada em cada um dos textos selecionados.

O PAIGC, tal como já foi referido, quando mencionámos o contexto do apoio financeiro e político, durante a luta de libertação recebeu auxílio, em termos de formação militar e armamento, de países de ideologia comunista, tais como a ex-URSS, a China ou Cuba, fator esse que contribuiu para consolidar a postura ideológica do partido como uma postura próxima do comunismo.

Consideramos ainda ser de grande importância o facto de todos os textos, que estão acompanhados de imagens, terem sido ilustrados com desenhos de pessoas fisionomicamente identificáveis com a realidade dos dois países em questão (Guiné-Bissau e Cabo-Verde), onde se encontram num contexto lúdico, de estudo, de trabalho

⁶⁶ CABRAL, Amílcar, A Luta criou raízes, Intervenções. Entrevistas. Reflexões. Artigos, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2018, Praia, p. 351

ou num ambiente doméstico, com um vestuário, fauna, flora e arquitetura relativos aos costumes e características dos países mencionados. A decisão de incluir imagens de pessoas que validam o próprio aluno é de extrema relevância, visto que, até então, a informação que os alunos recebiam através dos manuais era sempre relativa à vida e quotidiano dos portugueses.

A introdução deste tipo de imagens, que poderia ser considerado um detalhe, constitui, a nosso entender, uma alteração no paradigma da educação que contribui de forma muito positiva para a criação e validação da imagem de si mesmo.

Este tema é ainda hoje muito pertinente e continua a ser motivo de discussão na criação e avaliação dos manuais atuais. Como representar numa imagem (ou num texto) um conjunto de alunos heterogéneo, multicultural, multiétnico e multirracial? Nos manuais portugueses das décadas de 60 e 70, as que aqui analisamos, constavam apenas imagens correspondentes aos estilos de vida portugueses (leia-se: paradigma europeu e branco), o que impossibilitava que os alunos guineenses ou caboverdianos (os casos que analisamos) se recriassem nessas imagens. Apesar da extemporaneidade, parece-nos oportuno referir que, em Portugal, os manuais escolares e os estudos sobre os manuais escolares continuam a ser alvo de análise por se considerar que não dão voz a todos os alunos que frequentam o ensino nacional. Afirma-se ainda que não só não se dá voz como muitas vezes a referência ao outro (ao não branco e não europeu) é feita na terceira pessoa, ou seja, menciona-se o outro do ponto de vista do branco-europeu e não se “ouve” o discurso em primeira pessoa daquele que ali se representa. De acordo com as investigadoras e sociólogas Marta Araújo e Silvia Rodríguez Maeso:

“ (...) a maior parte dos estudos falha significativamente em:

a)oferecer uma crítica ao colonialismo e ao nacionalismo para além dos seus “excessos”e, portanto, não dá conta de modo adequado do seu papel constitutivo na construção dos estados-nação na Europa e nas suas formações democráticas contemporâneas;

2) dialogar com as fórmulas narrativas mais amplas, que permitem a naturalização e despolitização de raça, e, portanto, de considerar a necessidade de uma abordagem descolonial à história e à educação.”⁶⁷

Consideramos, pois, que os manuais do PAIGC constituem um caso de interessante atualidade no que diz respeito à representação do aluno-alvo e um objeto de estudo pertinente na área da educação, da história e da sociologia.

Tendo consciência da limitação académica para abordar uma investigação multidisciplinar aprofundada, concentraremos os nossos esforços no levantamento do vocabulário e dos textos nos quais o processo de educação se interliga com o da “africanização das mentes” e, por conseguinte, com os ideais do PAIGC.

De acordo com Amílcar Cabral, a formação e o conhecimento eram a única via para que estes dois países pudessem progredir, daí ter dedicado grande parte do seu empenho à “resistência cultural”, através da criação das já mencionadas escolas e dos materiais educativos e informativos.

“(…) devemos estimular o interesse da nossa gente em relação à literatura, à ciência, etc., porque sabemos que não são os analfabetos que podem desenvolver uma terra. Para isso, é preciso gente que lê e que escreve, e todos os que sabem ler e escrever devem ensinar àqueles que não sabem. Há muito tempo que o nosso Partido lançou esta palavra de ordem e começou a criar escolas, a melhorar a preparação dos professores, a formar quadros para podermos avançar no caminho dos conhecimentos científicos.”⁶⁸

Passamos a descrever os respetivos textos respeitando a ordem pela qual ocorrem no manual, não sem antes mencionar que vamos dar destaque aos textos que estão diretamente relacionados com os discursos de Amílcar Cabral, sem serem exclusiva ou explicitamente de conteúdo partidário, também serão excluídos da análise os textos de carácter meramente informativo. Em ambos os casos, os textos

⁶⁷ ARAÚJO, Marta, RODRÍGUEZ MAESO, Silvia, Os Contornos do Eurocentrismo, Raça, história e textos políticos, 2016, Edições Almedina, Coimbra, p. 172.

⁶⁸ CABRAL, Amílcar, Pensar para melhor agir. Intervenções no Seminário de Quadros, 1969, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2014, Praia, p.193

serão mencionados e catalogados quanto à sua temática, mas não serão alvo de análise exaustiva, por nos parecer que carecem de importância para o objetivo a que nos propomos: estabelecer uma linha de conexão entre as temáticas dos textos e os discursos de Amílcar Cabral.

Através da escolha criteriosa destes textos, Amílcar Cabral pretendia ressaltar as características positivas do povo da Guiné e de Cabo Verde, mostrar que essas características se poderiam potenciar e até melhorar, de modo a alcançar o sucesso económico, profissional e a crescer culturalmente. Tentava projetar uma imagem do povo que ele esperava que um dia chegassem a ser – desenvolvido, independente, instruído, esclarecido e informado, mas baseando-se na análise prévia do potencial do povo, em vários âmbitos, quer no âmbito agrícola, através da análise dos terrenos (e dos seus usos para a agricultura e pecuária), quer no âmbito científico, analisando as principais carências a nível de desenvolvimento e estimulando o aparecimento de profissões especializadas, que pudessem contribuir rapidamente para o progresso científico, técnico e cultural.

O facto de serem abordados temas como as profissões, a agricultura, a pecuária, os alimentos mais importantes, a higiene, a família, a escola, a leitura, é consistente com o projeto de reconstrução de uma identidade nacional e não só não desvirtua o programa partidário do PAIGC, como o consolida, dando aos alunos (crianças e adultos) um imaginário no qual se pudessem recriar como “homem novo”, como um ideal a perseguir.

O primeiro texto, intitulado “A escola” incide sobre a temática escolar e salienta a atividade da leitura e a diferença de rotina entre as pessoas que a frequentam por oposição às que não, mencionando a dureza do trabalho no campo, bem como a atividade de um guerrilheiro, que não vai à escola porque luta contra os colonialistas. Conseguimos subentender o valor dado quer ao trabalho do agricultor quer ao do guerrilheiro, havendo uma apologia implícita do esforço, dedicação e busca da perfeição, presentes também nos discursos de Amílcar Cabral:

“Desde agora, temos de desenvolver em todo o nosso povo, combatentes, militantes e população em geral, a consciência de que, quando um ser humano está a

fazer um trabalho, deve fazê-lo bem, o mais depressa possível e da maneira mais simples. Devemos incluir e desenvolver no nosso espírito o sentido da perfeição, que não temos ainda.”⁶⁹

No segundo texto, “A aula”, a temática é a sala de aula, fazendo-se uma associação clara entre o comportamento dos alunos e o seu aproveitamento escolar, é mencionado um aluno que tem um bom comportamento, que presta atenção e que lê em voz alta para a turma, comparativamente com um aluno que se distrai e que brinca durante o tempo de aula e que, por isso, acaba por receber um castigo, incitando os alunos a seguirem o bom comportamento para receberem prémios no final do ano escolar. Havendo, mais uma vez, a defesa não explícita do brio e da busca da perfeição que o aluno deve ter no seu processo de aprendizagem.

O terceiro texto, “As frutas”, descreve o tipo de frutas autóctones, enumerando a diversidade agrícola, dando indicações alimentares e incitando à agricultura de auto-subsistência.

“Temos de pôr na cabeça, no quadro da luta, qual é o aspecto principal da nossa resistência económica. No caso concreto da nossa terra, todos vocês sabem já, é a agricultura, pois não temos mais nada. É a agricultura hoje, a agricultura amanhã e, talvez, ainda a agricultura mais tarde. Desde já, devemos fazer o máximo de esforços para a promover, elevando a consciência política dos nossos camaradas e patrícios agricultores, mostrando-lhes que o caminho da agricultura é o primeiro para o sucesso do nosso povo.”⁷⁰

Convém lembrar que Amílcar Cabral é engenheiro agrónomo e que fez o seu primeiro trabalho na Guiné, em 1952, na Granja Experimental de Pessubé, para onde se deslocou com a sua mulher, naquele momento, Maria Helena Rodrigues, também engenheira, que trabalhará ao seu lado no recenseamento agrícola do terreno guineense. O trabalho na Granja, juntamente com o posterior encargo de recolher

⁶⁹ CABRAL, Amílcar, Pensar para melhor agir. Intervenções no Seminário de Quadros, 1969, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2014, Praia, p.195

⁷⁰ *idem*, p.175.

informação de recenseamento agrícola do território da Guiné, constituiu um momento de enorme importância na vida de Amílcar Cabral e uma forma de conhecer em profundidade a situação do povo guineense.

Desse trabalho, resulta um vastíssimo relatório técnico, do qual reproduziremos uma pequena parte, que nos permitirá entender a importância que Amílcar Cabral dava à agricultura e o porquê da predominância deste tema face aos outros, nos textos dos manuais educativos.

“Os “povos” da Guiné são agricultores. Dessa realidade vive a Guiné: do trabalho daqueles que, secular e socialmente anónimos, com base na tradição e no conhecimento empírico do meio, cultivam a terra e são, por isso mesmo, o elemento essencial da economia guineense. A agricultura, a tantas vezes apoucada agricultura do indígena, não é apenas a base da economia guineense: é a própria economia da Guiné. Sem ela, nem alimentação, nem comércio, nem indústria.

Em relação à actividade agrícola, os “povos” da Guiné podem ser assim classificados: *a) povos de contribuição principal* (balanta, fula, mandinga e majaco; *b) povos de contribuição secundária* (mancanha, papel, beafada e felupe); *c) povos de contribuição subsidiária* (os restantes).”⁷¹

O quarto texto, intitulado “O pequeno Kondé vai à escola”, dá ênfase à pontualidade dos alunos na ida à escola. A ausência de pontualidade era um problema que Amílcar Cabral e o PAIGC desejavam contrariar, por isso, enfatizam a importância da mesma nos textos dos manuais educativos. Como podemos comprovar através do seu discurso – no qual Amílcar Cabral tenta lembrar que o povo conhece bem a importância da pontualidade nas tarefas agrícolas, pelo que só faltaria que transferissem essa pontualidade para as outras áreas da vida.

“Devemos ter a noção do tempo na nossa cultura, na nossa acção. O nosso povo conhece muito bem o que é o tempo. Sabe que, se não lavrar até uma determinada altura e não semear tantos dias depois das primeiras chuvas, está mal.

⁷¹ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p. 52.

Sabe quando o arroz de viveiro tem de passar para a bolanha, quanto tempo depois de abrir a bolanha e de cortar o tarrafe pode começar a plantar, etc., etc.

Pelo contrário, muitos dos nossos camaradas não têm a menor noção do tempo. Se precisam levantar-se às cinco da manhã, levantam-se às nove, se é preciso fazer uma emboscada a partir das quatro da tarde, aparecem só no dia seguinte e verificam que os tugas já passaram.”⁷²

No quinto texto, com o título “O primeiro passo”, os autores do manual quiseram falar sobre a dificuldade da alfabetização na idade adulta e transmitem a ideia de superação das dificuldades através do esforço pessoal. O PAIGC queria contrariar os níveis de analfabetismo na população, não apenas nos jovens, mas também na camada adulta.

“No quadro da nossa acção, devemos levantar bem alto a bandeira contra o analfabetismo na nossa terra.”⁷³

Em 1975, já depois da libertação, o panorama do analfabetismo continuava a ser desolador, como descrevem Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira:

“Em Setembro de 1975, no momento da nossa chegada à Guiné, a situação comportava os seguintes dados: a existência de uma grande massa de analfabetos (praticamente 90% da população adulta); a decisão política do Partido de combater o mais rapidamente possível o que era considerado como uma das principais sequelas da dominação colonial; o desejo por parte da população, principalmente nas regiões próximas dos centros urbanos, de poder adquirir os instrumentos de leitura, escrita e cálculo.”⁷⁴

No sexto texto, intitulado “A pesca”, a temática é a de uma profissão tradicional, no qual se ressalta a ideia de valentia e coragem de um pescador, que

⁷² CABRAL, Amílcar, *Pensar para melhor agir. Intervenções no Seminário de Quadros, 1969*, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2014, Praia, p.196

⁷³ *idem*, p.199

⁷⁴ DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, *Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978*, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.25.

apesar dos bombardeamentos continua a levar a cabo a sua tarefa, fazendo uma apologia da normalidade e da manutenção da rotina.

Para Amílcar Cabral, o investimento nas profissões tradicionais era a forma mais eficaz de (re)construir a economia nacional, pelo que, na sua opinião se deveria reforçar a dedicação às profissões que o povo conhecia bem:

“Desenvolver o artesanato (fabrico de carteiras, cestos e balaios, cadeiras e outros móveis, tecelagem de bandas, panos e outros tecidos, artigos de cerâmica, potes, moringos, etc. – todos os produtos úteis que o nosso povo sabe fabricar por métodos tradicionais). Ajudar os ferreiros a continuarem a desenvolver o seu trabalho, nomeadamente no fabrico e reparação de material agrícola.(...)”⁷⁵

O sétimo texto, “O burro”, é dedicado à importância do burro como força de trabalho. Menciona-se as suas qualidades e virtudes e enumera-se as vantagens e desvantagens face ao cavalo. Quer neste texto quer no décimo “Os animais”, consideramos haver uma chamada de atenção para a importância da pecuária, informação prática sobre como cuidar dos animais e o que extrair dos mesmos e como melhorar a qualidade de vida dos pastores através do bom uso dos animais e da alfabetização. Temas que podemos observar também no discurso que transcrevemos abaixo.

“Dar atenção especial ao tratamento do gado e aos animais de criação (porcos, galinhas, carneiros, etc.) aos alimentos para o gado e à conservação das pastagens.”⁷⁶

No oitavo texto, cujo título é “A verdade”, expõe-se o diálogo de duas crianças que justificam a sua falta de pontualidade na chegada à escola, sendo que uma delas mente sobre as causas do atraso e a outra diz a verdade. O texto pretende criar uma moral, a de que a verdade compensa e salienta, mais uma vez, a importância da pontualidade.

⁷⁵ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.179.

⁷⁶ *idem*, p.179

No nono texto, “Os jogos”, salienta-se a importância do desporto e do convívio e descreve-se o recreio como um espaço de alegria.

Neste caso, não encontramos diretamente nenhum discurso em que nos possamos basear, mas acreditamos ser revelador da importância dada, por Amílcar Cabral, ao jogo, ao convívio e ao bem estar das crianças, de um modo geral, o descrito na seguinte citação:

“(…)durante os longos anos da luta de libertação, ele (Amílcar Cabral) tinha o hábito de visitar todas as manhãs a escola mantida pelo Partido, passando bastante tempo a observar os jogos das crianças e a conversar com elas. “As crianças”, dizia ele, “são as flores e a razão de ser da nossa luta. Elas representam o futuro”⁷⁷

O décimo primeiro texto, “A minha tabanca”, faz a descrição detalhada de uma tabanca, com as suas ruas estreitas, os quintais, o largo com as árvores e a rotina dentro da tabanca.

No décimo segundo texto, “A higiene”, os autores do manual descrevem como devem ser os rituais de higiene diária, dando ênfase à lavagem cuidada das mãos. Também neste ponto, Amílcar Cabral e o PAIGC tinham uma visão muito clara da importância da limpeza e do cuidado com a higiene pessoal, quer na saúde da população quer no seu aspeto, como podemos constatar no discurso transcrito abaixo.

“Perfeição é muito importante no nosso trabalho, mas também na nossa maneira de vestir e na higiene. Um povo que está a lutar pela sua independência, pela sua dignidade, desde hoje, tem de andar com os pés limpos, vestir roupa limpa e pentear o cabelo. Para a nossa dignidade, para abrir novos caminhos na vida, tem uma grande importância a maneira como nos comportamos.”⁷⁸

No décimo terceiro, intitulado “A família”, descreve a família e os rituais de socialização entre as mesmas.

⁷⁷ DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, Guiné-Bissau: Reinventar a educação, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa, p.17

⁷⁸ CABRAL, Amílcar, Pensar para melhor agir. Intervenções no Seminário de Quadros, 1969, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2014, Praia, p.196

No décimo quarto texto, “A mancarra”, é destacada a importância que a mancarra tem na agricultura nacional, descrevendo-se os vários usos e aproveitamentos que se pode levar a cabo a partir desta matéria-prima.

“Nas regiões libertadas desenvolver a produção agrícola tanto pelo aumento das áreas cultivadas como por meio da melhoria dos trabalhos agrícolas, mais cuidados à agricultura e pelo aumento do número de culturas. Dar atenção especial ao desenvolvimento das culturas alimentares (arroz, milho, mandioca, batata, feijão, legumes, bananeira, cajueiro, laranjeira e outras árvores de fruto).”⁷⁹

O décimo quinto texto, “Os animais ferozes”, parece-nos ser meramente informativo, mencionado os perigos que podem representar determinados animais selvagens, como o leão, o leopardo, a pantera, o tigre ou a cobra.

O décimo sexto texto, “O velho N’Bunde e a escola”, é um dos textos mais extensos e mais diverso em termos de temáticas abordadas, visto que começa por adquirir explicitamente um teor anti-colonialista, quando fala sobre o facto de o velho N’Bunde nunca ter enriquecido porque era explorado pelos colonialistas, depois disso, faz a apologia da união harmoniosa entre as várias etnias, mencionando o sentimento fraterno que une os vários povos no seio do PAIGC, apela também à militância ativa dos agricultores no partido e termina com a ressalva à importância da alfabetização, inclusive na idade adulta.

Acreditamos que aquilo que está escrito neste texto se relaciona diretamente com o que disse Amílcar Cabral no seguinte discurso:

“Cada responsável e cada militante do nosso Partido, cada elemento da população da nossa terra, na Guiné e em Cabo Verde tem de ter consciência de que a nossa luta não se faz apenas no plano político e no plano militar. A nossa luta – a nossa resistência – tem de ser feita em todos os planos da vida do nosso povo.”⁸⁰

⁷⁹ CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral, p.179

⁸⁰ *idem*, p.179

No décimo sexto texto, “As profissões”, faz-se uma descrição das tarefas desempenhadas por cada profissional. Acreditamos que o tema deste texto se pode relacionar com o já mencionado discurso sobre a importância das profissões tradicionais, que o povo sabe levar a cabo de forma profissional.

O décimo sétimo texto, “O Corpo Humano”, é de carácter exclusivamente informativo, tal como o décimo oitavo, “Os Dentes”.

O décimo nono texto, “A falta de chuva”, aborda uma temática muito importante para Amílcar Cabral, presente nos seus primeiros textos políticos, ainda com o pseudónimo de Abdil Djassi, quando critica a gestão que o colonialismo faz da água e da comida, em Cabo Verde, deixando morrer centenas de pessoas por falta de bens essenciais. Cria um diálogo entre uma mãe e um filho, que falam sobre a falta de chuva, no qual a mãe afirma que quando Cabo Verde for independente deixará de haver falta de água e de comida. Esta luta manteve-se até à independência, como o prova o Relatório do PAIGC, apresentado por Abílio Duarte, a 29 de março de 1974, ao Comité de Descolonização da ONU, em Nova Iorque.

“Nesta segunda metade do século XX – o século das luzes e da liberdade – nas ilhas de Cabo Verde morrem ainda seres humanos de fome. Estão submetidos à exploração mais violenta e são objectos de uma monstruosa opressão nacional, social e cultural. Na realidade, a situação do nosso povo nas ilhas de Cabo Verde, assim como a dos demais povos dominados por Portugal, parece absurda.”⁸¹

O vigésimo texto, “Katungo”, menciona uma zona libertada pelos guerrilheiros do PAIGC, é, por isso, de teor explicitamente partidário, no entanto, tal como no caso do vigésimo segundo texto, apesar de estar intrinsecamente ligado à doutrinação partidária do PAIGC, também forma parte da história do país. No vigésimo segundo texto, “Morés”, descreve-se um bombardeamento feito pelas forças militares portuguesas, foi também uma das primeiras zonas ter uma escola do PAIGC. Neste caso, fala-se sobre as primeiras infraestruturas sociais construídas pelo PAIGC, não

⁸¹ Relatório do PAIGC, Sobre a situação em Cabo Verde, 1974, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.

apenas a escola, como também o posto de saúde, onde a população era atendida por um médico. Aqui estava sediada também a base militar dos guerrilheiros do PAIGC.

O vigésimo primeiro texto, “A semana. O mês. O ano.”, é de caráter informativo, no qual se detalha o número de dias que compõem a semana, o mês e o ano.

O vigésimo terceiro texto é também informativo, sobre os meios de transporte, descrevendo as velocidades a que podemos viajar em cada um dos meios de transporte.

O vigésimo quarto texto é sobre o mar, assume um teor informativo, sobre o mar como recurso e como ponto de contacto com o resto do mundo.

O livro termina com o programa do partido, uma breve história da luta de libertação e o hino do PAIGC.

CONCLUSÃO

A atualidade das escolas-piloto, a nosso ver, reside essencialmente no facto de promover o diálogo e o espírito crítico – através de reuniões semanais, em pequeno-grupo – 5 alunos e um professor, para fazerem auto e hetero-avaliação e comentarem livremente o que tinham avaliado de negativo e de positivo, em si e nos colegas, mas também, e talvez seja o ponto mais interessante, no facto de considerar o aluno como um agente ativo do processo de aprendizagem, implicando-o em todas as tarefas educativas e colocando o foco nas necessidades e motivações educativas de cada aluno, sendo inclusive pedido que prestassem ajuda no ensino dos alunos mais jovens ou com menos nível, o que permitiria ativar os saberes adquiridos.

Em nenhum momento é explicitado, pelos responsáveis do PAIGC, nem verificado nos documentos consultados, que o desenvolvimento do projeto educativo tenha tido como base, de forma consciente ou premeditada, o foco no aluno, porém, pela preocupação revelada na escolha dos materiais: imagens, textos e vocabulário local e na forma como os professores aproximavam a matéria dada da realidade dos alunos, acreditamos ser pertinente fazer essa comparação.

Além disso, gostaríamos de salientar o carácter inovador do ponto de vista da validação identitária do aluno. Pela primeira vez, como pudemos comprovar, os alunos guineenses e caboverdianos puderam apoiar o seu processo de aprendizagem em manuais apropriados à sua realidade, pensados para as suas especificidades culturais e linguísticas.

Para terminar, não gostaríamos de descurar o importante impacto do levantamento feito por Lucette Cabral das canções e danças tradicionais, contribuindo para uma construção cultural e para um sentimento coletivo de pertença que acreditamos ter tido grande impacto na construção da identidade cultural.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Mário de, *A geração de Cabral. Palestra feita na Escola-Piloto*, Instituto Amizade, PAIGC, 1973.

ARAÚJO, Marta, RODRÍGUEZ MAESO, Silvia, *Os Contornos do Eurocentrismo, Raça, história e textos políticos*, 2016, Edições Almedina, Coimbra.

CABRAL, Amílcar, *A Luta criou raízes, Intervenções. Entrevistas. Reflexões. Artigos*, Edições Fundação Amílcar Cabral, 2018, Praia.

CABRAL, Amílcar, *Pensar para melhor agir, Intervenções no seminário de Quadros*, 1969, Praia, Fundação Amílcar Cabral, 2014.

CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a arma da teoria*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar

CABRAL, Amílcar, *Unidade e Luta, a prática revolucionária*, Coordenação de Mário de Andrade, 1, Praia, 2013, Fundação Amílcar Cabral

CABRAL, Luís, *Crónica da Libertação*, Edições "O Jornal", Lisboa, 1983.

CABRITA MATEUS, Dalila. *A Luta pela Independência*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1999

DAVIDSON, Basil, *As ilhas afortunadas*, Lisboa, Editora Caminho, 1988.

DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy e Miguel Darcy, *Guiné-Bissau: Reinventar a educação*, 1978, Livraria Sá da Costa, Lisboa.

Documentos da ex-aluna da escola-piloto: Teresinha Araújo.

DUARTE SILVA, António E., *Guiné-Bissau: a causa do nacionalismo e a fundação do PAIGC*, *Cadernos de Estudos Africanos*, [Online], 9/10 | 2006, acesso em: 4 de junho, 2018. URL: <http://journals.openedition.org/cea/1236> ; DOI : 10.4000/cea.1236)

Estatutos do PAIGC, Bissau, 1956

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo, *Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra*, 1990, Editora Paz e Terra, Brasil.

FURTADO, Alexandre, *Revista de Estudos Guineenses Soronda*, 1986, Bissau, p. 128

LOPES, Carlos, *Desafios contemporâneos da África*, São Paulo, Editora Unesp, 2011.

LOPES, José Vicente, *Cabo Verde os bastidores da independência*, Praia – Mindelo, Edição de Instituto Camões Centro Cultural Português Praia - Mindelo, 1996.

PAIGC, *Sobre a situação em Cabo Verde*, (Cadernos Livres, nº3), Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1974.

PINTO DE ANDRADE, Mário, *Uma Entrevista de Michel Laban*, Edições João Sá da Costa, Abril de 1997.

SAMPAIO, Madalena – *Lilica Boal, a eterna directora das escolas-piloto do PAIGC* – 2014 – <http://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-do-paigc/a-17678843> – acesso em: 20 de abril, 2018.

TAVARES, Estêvão António, Depoimento à ONU, em 1962.

Revista Desafios, nº3, Edição temática: *O Lugar da Memória e a reinvenção das origens*, Praia, Edições UniCV, Novembro, 2016.

Anexo 1 _ Anúncio oficial de bolsa concedida a Amílcar Cabral para estudar em Lisboa_cedido por Fundação Mário Soares (Arquivo Amílcar Cabral).

Repartição Técnica dos Serviços de Saúde

PORTARIA

Em 12 de Setembro de 1945. — Reconduzindo por mais três anos, a partir do 16 do próximo mês de Outubro, o enfermeiro de 2.ª classe, provisório, **Mário Alberto de Carvalho**.

(Visada pelo Tribunal Administrativo, em 19 de Setembro de 1945).

(Os emolumentos de 205 devidos pelo *visado*, serão descontados no primeiro título de vencimentos a abonar-se-lhe).

Repartição Técnica dos Serviços de Saúde, na cidade da Praia, 19 de Setembro de 1945. — O chefe dos Serviços de Saúde, interino, **Gertrudes Augusta César Osório**.

Repartição Central dos Serviços dos Correios, Telégrafos e Telefones

Extractos de PORTARIAS

De 6 de Setembro de 1945

Maria Amélia Andrade Sanches, telefonista de 2.ª classe do quadro do pessoal de exploração dos CTT desta colónia — promovida, precedendo concurso, a telefonista de 1.ª classe, numa das vagas existentes no quadro fixado pelo artigo 220.º do decreto n.º 34:076, de 2 de Novembro de 1944.

Adelina Braga Ferro Vera Cruz, telefonista de 2.ª classe do quadro do pessoal de exploração dos CTT deste colónia — promovida, precedendo concurso, a telefonista de 1.ª classe, numa das vagas existentes no quadro fixado pelo artigo 220.º do decreto n.º 34:076, de 2 de Novembro de 1944.

(Visadas pelo Tribunal Administrativo em 12 de Setembro de 1945).

(Os emolumentos de *visado* deverão ser descontados no primeiro título de vencimentos a abonar às promovidas).

José da Câmara Fialho, operador, provisório, do quadro do pessoal de exploração dos CTT desta colónia, actualmente no cumprimento da pena de 182 dias de inactividade, que lhe foi aplicada por despacho de 10 de Abril último — exonerado do referido lugar, em virtude do disposto no § 3.º do artigo 219.º da Reforma Administrativa Ultramarina.

DESPACHOS

De Sua Ex.ª o Governador :

De 28 de Agosto de 1945

José Mendes Teixeira — confio o cargo de encarregado da estação telegrafo-postal dos Picos, em substituição de **Mário Barbosa**, dispensado, a seu pedido.

De 6 de Setembro

Alice Antunes e Estefânia Otero Sequeira Medina Santos, telefonistas de 2.ª classe do quadro do pessoal de exploração dos CTT, desempenhando, por substituição, os lugares de telefonistas de 1.ª classe — mandadas reverter aos seus lugares efectivos, em virtude das promoções efectuadas das telefonistas **Andrade Sanches** e **Braga Ferro**.

Aida Medina de Sousa Carvalho, telefonista de 2.ª classe do quadro do pessoal de exploração dos CTT, adida, em serviço — mandada ingressar no quadro, na mesma categoria, na vaga resultante da promoção à 1.ª classe da telefonista **Maria Amélia Andrade Sanches**, mantendo-se-lhe os seus antigos vencimentos, nos termos do disposto no artigo 422.º do decreto n.º 34:076, de 2 de Novembro do ano findo.

Do chefe dos Serviços :

De 12 de Setembro de 1945

Constantino Maria Pereira, operador, provisório, do quadro do pessoal de exploração dos CTT — transferido da estação radiotelegráfica da Praia para a de S. Vicente.

Repartição Central dos Serviços dos Correios, Telégrafos e Telefones na cidade da Praia, 17 de Setembro de 1945. — O chefe dos Serviços, substituto, **Jerônimo António Araújo**.

Repartição Técnica dos Serviços de Obras Públicas, Agrimensura e Cadastro

DESPACHO

De Sua Ex.ª O Governador :

De 14 de Setembro de 1945

Engenheiro civil **José Velasco Garcia**, engenheiro subalterno, contratado, da Repartição Técnica dos Serviços de Obras Públicas, Agrimensura e Cadastro, desta colónia — denunciado o respectivo contrato de prestação de serviço, de 25 de Novembro de 1944, cuja validade termina em 30 de Novembro do ano corrente.

Repartição Técnica dos Serviços de Obras Públicas, Agrimensura e Cadastro, na cidade da Praia, 20 de Setembro de 1945. — O chefe dos Serviços, interino, **Orlando Luis de Oliveira**, capitão de infantaria.

Repartição Militar

PORTARIA

O Capitão do Corpo do Estado Maior **José de Oliveira Vitoriano** desempenhou, durante quasi dois anos, os cargos de adjunto do chefe do Estado Maior e de chefe do Estado Maior do Quartel General das Forças em Operações a Cabo Verde.

Foi louvado nas O. S. do Q. G. das F. O. C. Verde n.º 1 de 2 de Janeiro; n.º 72 de 28 de Abril; e n.º 140 de 18 de Agosto de 1945 pela inteligência, desembaraço, saber, bom critério e apuro moral provado no desempenho das suas funções.

Circunstâncias várias permitiram-me apreciar, directamente, muitas qualidades neste oficial.

Nestes termos :

O Governador da colónia de Cabo Verde, no uso das faculdades que lhe são atribuídas pelo artigo 31.º do Acto Colonial e pelo n.º 21.º do artigo 39.º da Carta Orgânica do Império Colonial Português, determina :

E louvado o Capitão do C. E. Maior **José de Oliveira Vitoriano** pela relevante colaboração prestada aos comandantes das F. O. C. V., no que demonstrou ser dotado de salientes qualidades de organizador e coordenador, de muito saber, vontade reflectida e firme, actividade, serena energia, espirito de cooperação e lealdade, e alto sentimento do dever.

Residência do Governo da colónia de Cabo Verde, na cidade da Praia, 18 de Setembro de 1945. — O Governador, **João de Figueiredo**, Capitão de Fragata.

AVISOS E ANÚNCIOS OFICIAIS

Casa dos Estudantes do Império

ANÚNCIO

Para os devidos efeitos se comunica a lista da classificação dos concorrentes à bolsa de estudos a conceder na metrópole, referente ao anúncio publicado no *Boletim Oficial* n.º 19, de 12/5/45.

- 1.º — Amílcar Lopes Cabral.
- 2.º — Arnaldo Lopes Mariano.
- 3.º — Arnaldo Celestino Santos.
- 4.º — Olavo Moniz.
- 5.º — Estuino de Brito.
- 6.º — Alfredo Carvalho Veiga.
- 7.º — Eduardo Vieira Fomes.
- 8.º — Mário Antunes Corroia Pinto.
- 9.º — Silvestre Pinheiro Faria.

Validade do concurso : dois anos.

Mais se comunica que :

(a) atendendo a que o nível económico da maioria dos estudantes de Cabo Verde é baixo, raros sendo aqueles que dispõem duma mesada superior a 800\$.

(b) tendo em vista que o sr. Amílcar Cabral já possui uma bolsa concedida pelo Liceu Gil Eanes no valor de 350\$, conforme nos foi comunicado pela Helderia do Liceu, a direcção da Secção de Cabo Verde da Casa dos Estudantes do Império determina que :

1.º — O sr. Amílcar Lopes Cabral é considerado bolsista da Secção de Cabo Verde da C. E. I. com todas as regalias e obrigações inerentes a tal categoria.

2.º — O sr. Amílcar Lopes Cabral receberá mensalmente, a partir da data do seu embarque para a metrópole, a quantia de 450\$ (quatrocentos e cinquenta escudos) que com os 350\$ da bolsa do Liceu prefaz 800\$ mensais.

3.º — O total das receitas dos bolsistas da Secção não poderá exceder 800\$ mensais, ficando assim alterada a parte do anúncio publicado no *Boletim Oficial* n.º 19, de 12/5/45 que diz : bolsa no montante de 900\$ mensais.

4.º — O sr. Arnaldo Lopes Mariano é considerado subsidiado da Secção de Cabo Verde da C. E. I. devendo receber mensalmente, a partir de 1 de Outubro de 1945 até ao fim do curso, o subsídio de 400\$ por verba transferida do capítulo «bolsistas» do orçamento da Secção para o capítulo «subsídios» do mesmo.

Lisboa, 2 de Agosto de 1945.

A Direcção da Secção de Cabo Verde. — **Humberto Duarte Fonseca** — **João Henriques dos Santos** — **Ido Mario Feijó** — **Jorge Duarte Fonseca** — **Raul Correia Pinto** — **José Martins da Fonseca**.

Serviços de Estatística

Comissão Central de Preços e Abastecimentos

Para os devidos efeitos se torna publico que Sua Ex.ª o Governador, por seu despacho de 10 do corrente, autorizou os seguintes talenquamentos para vigorar na cidade da Praia :

Bolsas :	Orçalista	Rota/Bolsa
Tipo Luxo :		
Cada.	4538	1813
Tipo popular :		
Cada.	8360	1013

Comissão Central de Preços e Abastecimentos, na cidade da Praia, 24 de Setembro de 1945. — Pela Comissão, **M. Serra**.

Anexo 2 _ Jornais que relataram a fuga dos estudantes, em 1961_Cedido por Teresinha Araújo (arquivo privado)

P. 9. - Le chemin des écoliers d'Angola : vers Prague via Hendaye et la Suisse



LA NATION FRANÇAISE

LE MERCREDI. — PRIX : 1 NF.
N° 305. — 9 AGOUT 1961

Fondateur : Michel VIVIER
Directeur politique : Pierre BOUTANG

Pour M. le Pasteur Bøegner Les faux problèmes

par Marcel De Corte
Professeur à l'Université de Liège.

geistige Bøed, le lien spirituel ! L'entraide volontiers d'une autre image : il manque la conception, qui, comme le (suite page 2.)

Dans ce numéro :
Page 5 : Jean Madiran
Page 6 : Jean-Baptiste Erbol Jean Languet

Le chemin de la victoire du communisme passait, selon Lénine, par Pékin et Dakar. Aujourd'hui, ces étapes intermédiaires sont presque inutiles : la victoire soviétique passe par Washington, le « peace corps » de M. Kennedy, et le Département d'Etat.

Les sociétés humaines ont toujours été devant des problèmes. Les obstacles qu'on pouvait voir ou palper en quelque sorte, et dont l'origine était physique. Nos problèmes sont in-

Ce qui me frappe de plus en plus et jusqu'à l'obsession, c'est l'amoncellement déordonné de problèmes insolubles devant lesquels les hommes d'Etat sont placés aujourd'hui. Sans doute, tout a toujours été très mal, assurait Romain Rolland, sarcastique, sage et sans illusion. Mais il me paraît évident qu'entre autre époque et toutes celles qui l'ont précédée, il y a une différence de nature.

Notre confrère le « Sud-Ouest » publie aujourd'hui l'information suivante dont on apprécie le caractère officiel :

« Un convoi de quarante étudiants angolais, venant d'Afrique a transité à travers l'Espagne, où l'absence de visa espagnol leur a valu quelques difficultés à la frontière d'Irun.

Agés de 20 à 33 ans, avec une jeune fille parmi eux, ces étudiants angolais, munis de passeports portugais, étaient portés comme étant étudiants en médecine, sciences économiques, sciences commerciales, ingénieurs chimistes, etc.

Convoqués par trois citoyens américains, tous étaient porteurs d'un sauf-conduit de transit à travers la France délivré par le Consul du Sénégal à Paris. Après avoir été retenus à Irun

par les autorités espagnoles, en raison de leur situation irrégulière, les quarante étudiants angolais ont été autorisés à passer en France, où ils étaient attendus par un pasteur de l'Eglise réformée, délégué par le pasteur Bøegner.

Ils prirent aussitôt la route de la Suisse. »

Les personnes curieuses (heureusement qu'il en est fort peu) se poseront les questions suivantes :

1. — Pourquoi les Angolais, qui ont un passeport portugais, ont-ils un sauf-conduit du Consul du Sénégal à Paris ?
2. — Vont-ils s'arrêter en Suisse une fois qu'ils y seront arrivés ?
3. — N'est-il pas exact qu'un précédent convoi angolais avait un sauf-conduit Congolais ?
4. — S'agissant de sujets portugais, le gouvernement de Lisbonne a-t-il connu ce voyage et l'approuve-t-il ? etc... etc...

CÔTE BASQUE 5-7-61

Questions troublantes au sujet des étudiants angolais

176, Rue de Valenciennes
75007 PARIS
7507-44

Après avoir été retenus à Irun

par les autorités espagnoles, en raison de leur situation irrégulière, les quarante étudiants angolais ont été autorisés à passer en France, où ils étaient attendus par un pasteur de l'Eglise réformée, délégué par le pasteur Bøegner.

Ils prirent aussitôt la route de la Suisse. »

Les personnes curieuses (heureusement qu'il en est fort peu) se poseront les questions suivantes :

1. — Pourquoi les Angolais, qui ont un passeport portugais, ont-ils un sauf-conduit du Consul du Sénégal à Paris ?
2. — Vont-ils s'arrêter en Suisse une fois qu'ils y seront arrivés ?
3. — N'est-il pas exact qu'un précédent convoi angolais avait un sauf-conduit Congolais ?
4. — S'agissant de sujets portugais, le gouvernement de Lisbonne a-t-il connu ce voyage et l'approuve-t-il ? etc... etc...

CÔTE BASQUE 5-7-61

Anexo 3_ Foto de Amílcar Cabral no 1º Congresso de Cassacá_cedida pela Fundação Mário Soares (Arquivo Amílcar Cabral).



Anexo 4 – Estatutos do PAIGC_Cedido pela Fundação Mário Soares – (Arquivo Amílcar Cabral)

PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA
P.A.I.
(Quintá dita Portuguesa)

ESTATUTOS

Bissau, 1956

ESTATUTOS

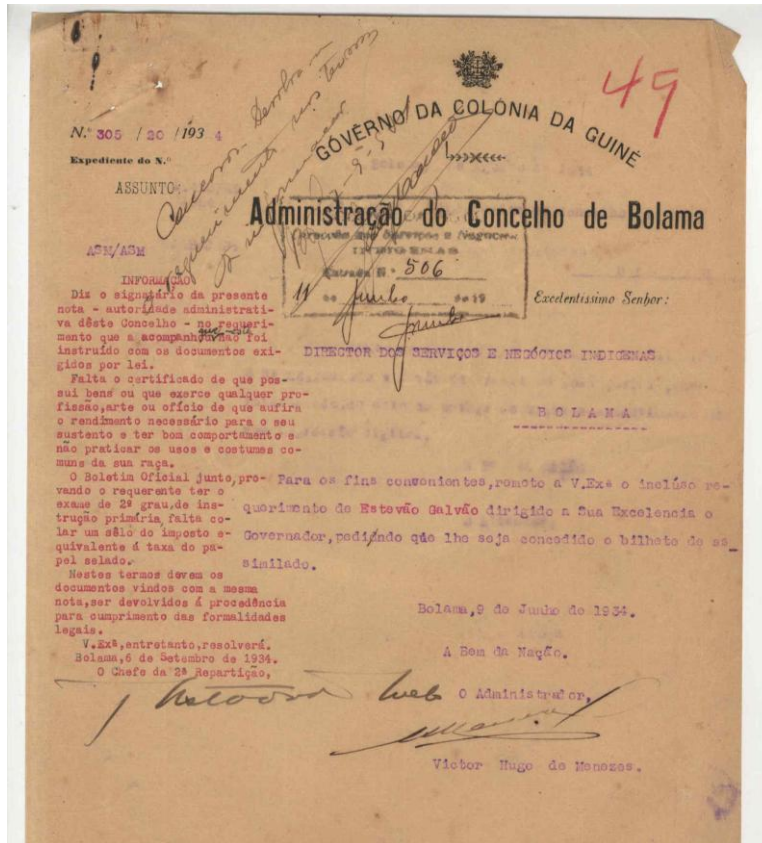
do
PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA
(P.A.I.)
(Quintá dita PORTUGUESA)

1. É criado na Quintá dita Portuguesa um partido político autónomo, com o nome de PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA (P.A.I.), com sede na cidade de Bissau.
2. O P.A.I. é uma organização política das classes trabalhadoras da Quintá dita Portuguesa e de Cabo Verde, e enceta a sua actividade nestes dois países.
3. O P.A.I.募集 e apóia, entre os emigrantes guineenses e caboverdeanos residentes na pátria africana, a criação de organizações e movimentos que funcionem como despojos do P.A.I. no exterior.
4. O P.A.I. tem por objectivos:
 - A conquista imediata da independência nacional da Quintá dita Portuguesa e de Cabo Verde;
 - A descolonização e a emancipação das populações guineenses e caboverdeanas, secularesmente exploradas pelo colonialismo português;
 - A realização de um rápido progresso económico e de uma verdadeira prosperidade social das povoações da Quintá dita Portuguesa e de Cabo Verde.
5. Para a conquista da independência nacional da Quintá dita Portuguesa e de Cabo Verde, o P.A.I. mobiliza, organiza e dirige as massas populares guineenses e caboverdeanas na luta de libertação do colonialismo português.
6. O P.A.I. reserva-se o direito de firmar com outras organizações, partidos, movimentos ou frentes de luta anti-colonialistas, da Quintá dita Portuguesa, de Cabo Verde e de outros países sob dominação colonial portuguesa, uma Frente unida para conquistar a luta contra o imperialismo português e alcançar a sua libertação total.
7. Podem ser membros do P.A.I. as pessoas maiores de 15 anos, que acatem nestes princípios, prestem o juramento de adesão ao Partido e paguem regularmente as suas cotizações.
8. Os membros do P.A.I. podem ser **Militantes** e **Admistradores** . Os militantes os membros que se devotam inteiramente à actividade partidária e à aplicação integral das palavras de ordem do Partido. Os Admistradores os membros que, por não justificadas, não podem dedicar-se à actividade militante.
9. Todos os membros do P.A.I. pagam uma cota mensal cujo montante é fixado pelo Congresso.
10. A qualidade de membro perde-se:
 - Por expulsão pronunciada pelo Comité Nacional, por sua iniciativa ou de qualquer órgão dirigente legitimamente eleito no interior;
 - Por desistência voluntária, devidamente justificada e aceite pelo Comité Nacional.

- 11. O P.A.I. é organizado à base de território (Distritos e Zonas) e de locais de trabalho ou de residência (Secções e Grupos). Para efeitos de organização do P.A.I. a Guiné dita Portuguesa é dividida em 10 Distritos e 40 Zonas e o Arquipélago do Cabo Verde, em 5 Distritos e 14 Zonas.
- 12. O princípio director em que se baseia a estrutura orgânica do P.A.I. é o centralismo democrático, e os organismos do Partido trabalham segundo o princípio da direcção colectiva.
- 13. A organização de base do P.A.I. é o Grupo. O Grupo é criado nos locais de trabalho tais como empresas, fabricas, minas, oficinas, escritórios, repartições publicas, lojas, "pontas", granjas, cais, maris, quartéis, escolas, etc., e nos locais de residência tais como ruas, bairros, "muruças", "cabanas", etc., sempre que nesses locais existam três ou mais membros do Partido.
As tarefas do Grupo são:
- Agitar e organizar as massas populares, fazer entre elas a propaganda dos pontos de vista do Partido, dar realização pratica ao programa do Partido.
- Conhecer e transmitir nos organismos superiores do Partido os sentimentos e as reivindicações do povo, levar os membros do Partido a tomar parte activa na resolução dos problemas do povo.
- Seleccionar membros, coltar as cotas, controlar a accao dos membros, desenvolver entre eles o espirito de critica e auto-critica e concorrer para a solução das mesmas em geral.
A criação de um Grupo deve ser aprovada pelo Comité de Secção.
O organismo superior da organização de base é a Assembleia do Grupo, que se reúne pelo menos duas vezes por mês, elige o Secretariado do Grupo e escolhe os Delegados à Conferência da Secção.
O Secretariado do Grupo tem um mandato de um ano, dirige a actividade diaria da organização de base e pode ser destituído a qualquer momento pela Assembleia que o eligeu.
- 14. A Secção é criada nos locais de trabalho ou de residência com três ou mais Grupos, ou entre três ou mais Grupos de diferentes locais de trabalho ou de residência.
A criação de uma Secção deve ser aprovada pelo Comité de Zona.
O organismo superior da Secção é a Conferência da Secção, que se reúne ordinariamente pelo menos duas vezes por ano, por convocatória do Comité de Secção ou de outro organismo superior do Partido. A Conferência da Secção delibera sobre questões que dizem respeito à Secção, elige o Comité de Secção e escolhe os Delegados à Conferência de Zona.
O Comité de Secção é o organismo dirigente da Secção, tem um mandato de um ano, reúne-se uma vez por mês e é responsável perante a Conferência da Secção e os organismos superiores do Partido. Aplica as resoluções da Conferência da Secção, assegura o cumprimento das directivas dos organismos superiores do Partido, cria organizações de base, orienta e controla o trabalho dos Grupos, fomenta o espirito de critica e auto-critica e dirige os estudos destinados a melhorar a preparação teorica dos membros do Partido.
O Comité de Secção elige no seu seio um Secretariado de três a cinco membros para cuidar do trabalho diario de direcção e controlar o cumprimento das resoluções dos organismos superiores do Partido. O Comité de Secção organiza uma Comissão de

- Finanças para arrecdar as cotas provenientes dos Grupos e entregar ao Comité da Zona a parte correspondente.
- 15. A Zona é formada pelas Secções existentes na unidade de divisão territorial do Partido.
O organismo superior da Zona é a Conferência da Zona, que se reúne ordinariamente uma vez por ano, sob convocatória do Comité de Zona, para escolher os Delegados à Conferência Distrital, eliger o Comité de Zona e deliberar sobre os assuntos de ordem de dia. A Conferência de Zona pode reunir-se extraordinariamente, por convocatoria dos organismos superiores do Partido ou por exigência de pelo menos dois terços do numero de militantes do Partido na Zona.
O Comité de Zona é o organismo dirigente da Zona, tem um mandato de um ano, reúne-se pelo menos uma vez em cada dois meses e é responsável perante os organismos superiores do Partido e perante a Conferência de Zona. O Comité de Zona aplica as resoluções da Conferência de Zona, assegura o cumprimento das directivas dos organismos superiores do Partido, orienta e controla o trabalho das Secções, fomenta o espirito de critica e auto-critica assim como a preparação teorica dos membros do Partido.
O Comité de Zona é constituído por representantes das Secções (um representante de cada Secção). Elige no seu seio um Secretariado de três a cinco membros, para cuidar do trabalho diario de direcção e controlar o cumprimento das resoluções do Partido. Organiza uma Comissão de Finanças, para arrecdar as cotas provenientes das Secções e entregar ao Comité Distrital a parte correspondente.
- 16. O Distrito é formado por duas ou mais Zonas.
O organismo superior do Distrito é a Conferência Distrital que se reúne ordinariamente uma vez em cada ano e meio, por convocatoria do Comité Distrital, para escolher os Delegados à Conferência Nacional, eliger o Comité Distrital e deliberar sobre os assuntos de ordem de dia. A Conferência Distrital pode reunir-se extraordinariamente por convocação dos organismos superiores do Partido ou por exigência de pelo menos dois terços do numero de Zonas do Distrito, sob a condição de essa exigência ter a aprovação do Comité Nacional.
O Comité Distrital é o organismo dirigente do Distrito, tem um mandato de um ano e meio, reúne-se uma vez em cada três meses e é responsável perante a Conferência Distrital e os organismos superiores do Partido. Aplica as resoluções da Conferência Distrital, orienta e controla a actividade do Partido nas Zonas, fomenta o espirito de critica e auto-critica assim como a preparação teorica dos membros do Partido.
O Comité Distrital elige no seu seio um Secretariado de três a cinco membros, para cuidar do trabalho diario de direcção e controlar o cumprimento das resoluções do Partido. Organiza uma Comissão de Finanças para arrecdar as cotas provenientes das Zonas e entregar ao Comité Nacional a parte correspondente.
- 17. O organismo superior do P.A.I. em cada pais é a Conferência Nacional. A Conferência Nacional reúne-se ordinariamente de dois em dois anos, sob convocatoria do Comité Nacional, para:
- Eleger, renovar e aprovar os Informes do Comité Nacional.
- Dever a estratégia e as taticas do Partido no pais, e propor alterações ao Comité Federal.
- Eleger o Comité Nacional.
- Seleccor os Delegados ao Congresso, de accordo com as normas fixadas pelo Comité Federal.

Anexo 5 – expediente 305/20 – Cedido pela Fundação Mário Soares (Arquivo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa de Bissau)



Anexo 6 - Depoimento de Estêvão António Tavares



Denúncia António Estevão perante a comissão da ONU.pdf

Anexo 7 – Entrevista a Lilica Boal



Lilica Boal.m4a

Anexo 8 – O nosso primeiro livro de leitura _ Cedido pela Fundação Amílcar

Cabral



O NOSSO PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA.pdf