

Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)

Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro

Práticas da História, n.º 17 (2023): 45-81

www.praticasdahistoria.pt

Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro

Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)

O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) projetava edificar um novo sistema educativo, combatendo os legados coloniais. Uma análise de conteúdo a dez manuais do ensino primário adotados em Cabo Verde entre 1975 e 1990 sobre como representavam Portugal, constitui relevante ângulo para se averiguar o cumprimento deste desiderato. Nos manuais de leitura adotados em 1975 nota-se ausência de referência a Portugal como ex colonizador. No manual de história do mesmo período os portugueses são caracterizados como povos que cometeram “crimes contra a dignidade da pessoa humana”, que “não respeitaram o nosso povo”, e autores de “exploração bárbara”.

Nos manuais de início de 1980, verifica-se raras incidências sobre a colonização. Destaca-se a aproximação dos valores históricos e culturais de Cabo Verde a Portugal, em estreito paralelismo com os interesses diplomáticos e de cooperação com Portugal. Palavras-chave: Cabo Verde, independência, manuais escolares, sistema educativo colonial, representações sociais, PAIGC.

Representations of Portugal in Cape Verdean Elementary School Textbooks (1975-1990)

The African Party for the Independence of Guinea and Cabo Verde (PAIGC) planned to build a new education system, combating colonial legacies. A content analysis of ten primary school textbooks adopted in Cape Verde between 1975 and 1990 on how they represented Portugal is a relevant angle to ascertain the fulfilment of this desideratum.

In the reading textbooks adopted in 1975, there is no reference to Portugal as a former colonizer. In the history textbook of the same period, the Portuguese are characterized as peoples who committed “crimes against the dignity of the human being”, who “did not respect our people”, and authors of “barbaric exploitation”.

In the textbooks of the early 1980s, there are rare incidences on colonization. The approximation of Cape Verde’s historical and cultural values to Portugal is noteworthy, in close parallelism with diplomatic and cooperation interests with Portugal. Keywords: Cape Verde, independence, school textbooks, colonial educational system, social representations, PAIGC.

Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)

Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro*

Introdução

Os manuais escolares constituem uma “esfera crucial para a construção de narrativas nacionais”¹ mas também são instrumentos cimeiros para a análise de conhecimentos e informações que um dado país veicula sobre determinadas sociedades e, por esta via, encerra representações que este tem em relação àquelas. Efetivamente, os manuais escolares disponibilizam conhecimentos, informações e instrumentos oficiais que uma sociedade procura veicular pela via da educação formal. De igual modo, enquadram os factos, as figuras, as datas e eventos, produzindo uma narrativa sobre como as coisas são, o que aconteceu e o porquê de serem como são.²

No presente artigo, procura-se perceber como os manuais escolares³ do ensino primário adotados em Cabo Verde entre 1975 e 1990

* Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro (osvaldino.monteiro@docente.unicv.edu.cv). Universidade de Cabo Verde, Campus do Palmarejo Grande, C.P. 379-C, 7943-010, Praia, Santiago, Cabo Verde, Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, Avenida Cidade de Lisboa, Praia, Fazenda 212, Cabo Verde. Artigo original: 9-10-2023; artigo revisto: 2-1-2024; aceite para publicação: 8-1-2024.

1 Marta Araújo e Anabela Rodrigues, “História e memória em movimento: escravatura, educação e (anti-)racismo em Portugal”, *Revista História Hoje* 7, n.º 14 (2018): 110, disponível em <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.468>, consultado em 27 de dezembro de 2023.

2 James H. Williams, *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of Nation* (Rotterdam: Sense Publishers, 2014), 1.

3 O estudo sobre os manuais escolares tem merecido grande destaque atualmente no mundo inteiro, constituindo um campo de grande relevância para se compreender importantes fenómenos de construção discursiva e prática de uma dada nação e não só. No caso de Cabo Verde, o referido campo de investigação encontra-se ainda numa fase embrionária.

conceitualizaram e descreveram Portugal. Pretende-se averiguar como Cabo Verde, enquanto uma ex-colônia que conquistou a sua independência pela via das armas, incorporou no seu sistema educativo, mormente no subsistema do ensino primário, nos primeiros anos após esta conquista, informações e conhecimentos sobre a ex-potência colonizadora, tendo em consideração que o movimento que lutou pela independência e que assumiu a gestão do país defendeu, antes e durante a luta, a necessidade de uma profunda rutura com os valores históricos, culturais e identitários do sistema educativo colonial, num país em que o imaginário de pertença a Europa passou por vários momentos de configuração, sobretudo a partir de movimentos literários.⁴ Duas questões de partida devem ser lançadas: a estruturação do sistema educativo erguido com a independência altera as formas de representação de Portugal, antiga potência colonizadora? Consequentemente, os fundamentos da luta de libertação e do projeto de nação ancorados numa matriz essencialmente africana encontraram adequada ressonância no sistema educativo cabo-verdiano, mormente no ensino primário?

O artigo emoldura-se pelos propósitos de, a partir da história do sistema educativo e dos recursos pedagógicos nacionais, procurar perceber como o país tem estado a relacionar-se com importantes marcos da sua história, no quadro do centenário de Amílcar Cabral (2024) e da aproximação da data de comemoração do meio século (2025) da independência. O artigo organiza-se em torno de quatro eixos essenciais. Depois da breve introdução, proceder-se-á a uma sucinta análise das questões das representações sociais. A ênfase será colocada na compreensão das contribuições teóricas sobre o modo como o processo de construção das representações sociais se processa. De seguida, as vicissitudes do desmantelamento dos legados da educação colonial nos territórios independentes serão resumidamente examinadas. Neste que- sito, serão implicados alguns estudos comparados para demonstrar que a independência política dos territórios colonizados não se traduziu,

⁴ Victor Barros, “Cabo Verde: os avatares dos discursos identitários e a imaginação dos espaços de presença”, in *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, org. Cristina Sarmiento e Suzano Costa (Coimbra: Almedina, 2013), 141-169.

de forma imediata, na instauração de sistemas educativos assentes em valores idiossincráticos e autónomos. O levantamento de um conjunto de referências textuais e imagéticas sobre Portugal dará continuidade à estruturação da presente reflexão. Esta incursão retrocederá aos manuais adotados na Escola-Piloto e nas escolas das zonas libertadas na Guiné-Bissau. O artigo finalizará com a interpretação das informações sistematizadas à luz de importantes contribuições teóricas e com a apresentação das considerações finais.

Representações e construção social da realidade

O estudo das representações sociais é antigo e complexo, mas com um elevado nível de atualidade e pertinência. Está na origem do pensamento ocidental a ambição de perceber o conceito de “representação”. Por exemplo, na “alegoria da caverna”, de Platão, é demonstrado que a acessibilidade à verdade só é possível através da reflexão da mesma.⁵ Isto é, o acesso à verdade depende da interação de vários fatores em presença. O conceito de “representação” está relacionado com o mundo e com os pensamentos sobre o mundo.⁶ Assume-se, desde logo, que o mundo social é, em aspetos importantes, não encontrado e/ou descoberto, mas construído e inventado. Neste processo, a produção de significados está totalmente ligada à cultura, que desempenha um importante papel no processo de fazer as coisas significarem algo.⁷ Estes significados não podem ser entendidos como “a verdade”.

No campo da psicologia, sobretudo a chamada “psicologia social”, o conceito de “representação” é analisado principalmente como “representações sociais”. O pensador mais proeminente neste campo é o psicólogo Serge Moscovici, graças aos seus trabalhos realizados em França a partir do início dos anos 60 do século XX. Para Moscovici,

5 Rex Butler, “Representation”, em *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (Nova Jérsea: Wiley, 2007), <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosr054>.

6 Dennis F. Thompson, “Political Representation”, Em *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Amesterdão: Elsevier, 2001): 11696-11698, <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01228-6>.

7 Stewart Hall, *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (Londres: Sage Publications, 1987).

citado por Sánchez,⁸ as representações sociais não são apenas mentais, mas também construções simbólicas criadas e recriadas no processo de interação social em que, acrescenta-se, a escolarização constitui um fator cimeiro. As “representações sociais” constituem fenómenos que requerem descrições e explicações. Através delas é possível ter acesso a vários pensamentos, crenças, declarações e explicações geradas pela vida diária e utilizadas para interpretar uma dada realidade concreta ou abstrata através da comunicação.

Moscovici estudou também o processo de construção das “representações sociais” onde, fundamentalmente, se destacam dois caminhos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste na transformação de entidades abstratas em concretas. Isto é, as informações disponíveis são expressas, selecionadas e simplificadas de modo a traduzir as realidades físicas ou os conceitos em imagens. Os manuais escolares participam neste processo. A ancoragem significa o processo de categorização através do qual as entidades são classificadas e nomeadas. É um processo em que os significados são atribuídos num sistema pessoal de pensamento e implica uma espécie de instrumentalização do conhecimento.

Do exposto reitera-se que, no presente trabalho, utiliza-se “representações de Portugal” para se referir à “imagem”, ao “sentimento”, às “ideias e práticas”, ao “pensamento”, às “opiniões”, ao “sistema de valores”, às “atitudes para com” que os referidos manuais escolares tentavam veicular e construir sobre Portugal. Sumariando, o significado de “representação” a reter está principalmente relacionado com o processo de atribuição de sentido. Ou seja, o modo como os manuais escolares, normalmente concebidos mediante orientações político-ideológicas superiores, mobilizam determinados conhecimentos históricos, culturais, sociais, etc., para conceitualizar e descrever Portugal.

⁸ Román Reyes, “Representaciones sociales”, em *Diccionario crítico de ciencias sociales: terminología científico-social*, ed. Román Reyes (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2009).

Cabo Verde independente e a estruturação do sistema educativo: constrangimentos e desafios

Os serviços educativos implementados em Cabo Verde até à data da proclamação da independência nacional, 5 de julho de 1975, estiveram marcados por limitações na inscrição e frequência dos alunos, escassez e impreparação docente, degradantes condições infraestruturais dos parques estabelecimentos de ensino existentes, aviltantes condições dos equipamentos e existência de um currículo totalmente alienante, com conteúdos “marcadamente fascizantes e procolonialistas”⁹ Efetivamente, “os programas de ensino da Geografia, da História e principalmente as selectas literárias continham uma incidência marcada sobre os rios e serras, heróis, figuras notáveis das letras e artes, usos e costumes de Portugal”.¹⁰ Portanto, “o sistema educativo herdado da colonização estava inadaptado às necessidades do país”.¹¹

Na primeira hora, o PAIGC inscreveu no seu programa elaborado em 1963 o objetivo de liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo,¹² num claro exercício de inverter o epistemicídio, isto é, o processo histórico de negação das formas de conhecimento produzidas pelos colonizado,¹³ e a árdua tarefa de “provar a existência de nítidas descontinuidades entre o colonizador e o colonizado e, por esta via, legitimar a reivindicação à independência”.¹⁴

Os projetos educativos do PAIGC para as repúblicas de Guiné-Bissau e Cabo Verde visavam a criação e consolidação dos dois Esta-

9 PAIGC, *Cabo Verde – Educação* (Bissau: INEP, 1977), 7; Fonds Africain de Développement, *Rapport d’achèvement du Projet de Restructuration et d’Expansion du Système Educatif (PRESE), République du Cap Vert* (Abidjan: Banque africaine de développement, 1997).

10 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 5.

11 Fonds Africain de Développement, *Rapport d’achèvement*, 2.

12 Francisco de Macedo, “A Educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro”, *Itinerarium* 23, n.º 96-97 (1977): 158-194, disponível em https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/macedo_1977.pdf, consultado em 10 de outubro de 2023.

13 Aparecida Sueli Carneiro, “A construção do outro como não ser como fundamento do ser” (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 2005), 96-124, disponível em <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>, consultado em 24 de dezembro de 2023.

14 Gabriel Fernandes, *A diluição da África: uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós-)colonial* (Florianópolis: UFSC, 2002), 36.

dos, “abraçando o combate ao colonialismo e à ignorância”.¹⁵ Segundo Amílcar Cabral, delineador dos princípios do partido, “a luta de libertação é, acima de tudo, um ato de cultura. Só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura a partir do novo dinamismo social que desencadeia”.¹⁶ Amílcar Cabral sublinhava que “o fundamento da libertação nacional reside no direito inalienável que tem qualquer povo, sejam quais forem as fórmulas adoptadas ao nível do direito internacional, de ter a sua própria história”.¹⁷ Ora, “a educação era um aspeto da luta global, dentro do PAIGC”,¹⁸ por conseguinte, ela deveria fundamentar-se nos valores da cultura enquanto instrumento desta resistência pois “a cultura [...] é assim um elemento essencial da história de um povo”.¹⁹

O PAIGC assumiu igualmente que, com a conquista da independência, o sistema educativo nascente em Cabo Verde deveria traduzir-se numa grande rutura com a educação colonial, pois “impunha-se oferecer uma reconversão das mentalidades das nossas crianças e jovens, educá-los nos princípios do Partido, fazer deles os continuadores da obra começada pelo nosso grande líder, Amílcar Cabral”.²⁰ Assim, a proclamação da independência nacional colocou o partido-Estado numa encruzilhada entre o compromisso de desmantelamento dos legados da educação colonial; o estratégico e prioritário interesse de implementação de um sistema educativo capaz de “converter os princípios políticos e ideológicos do Partido em convicções pessoais e hábitos de conduta quotidiana”;²¹ e a configuração de um sistema educativo capaz de promover uma maior conexão do “nosso povo” aos seus valores his-

15 Francisco de Macedo, “A Educação na República da Guiné-Bissau”, 166.

16 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 5.

17 Marco Mondaini, ed., *Cultura em tempos de libertação nacional e revolução social: Amílcar Cabral, Samora Machel e Mário de Andrade* (Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016), 39, disponível em <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/147/145/417?inline=1>, consultado em 5 de janeiro de 2024.

18 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 5.

19 Mondaini, ed., *Cultura em tempos de libertação nacional*, 38.

20 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

21 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

tóricos, culturais e identitários;²² e “assegurar a instrução primária a todas as crianças em idade escolar”,²³ como afirmara Calos Reis, titular da pasta da Educação em 1975.

A necessidade emergencial era assegurar o funcionamento do sistema, protelando, estrategicamente, “a verdadeira reformulação do ensino, em bases que retomam a experiência já iniciada durante a luta de libertação nacional, [...] para uma segunda etapa”.²⁴ Assim, “num primeiro tempo, tratou-se de desembaraçar os programas do seu carácter alienante, substituindo matérias de conteúdo ideológico mais marcadamente fascizante e procolonialista. A realidade da Guiné, de Cabo Verde e da África começaram a substituir a realidade portuguesa e europeia”,²⁵ numa espécie de “invenção de uma nação africana”.²⁶ A eliminação total dos legados coloniais na educação não constituía tarefa fácil.

Importantes estudos²⁷ têm demonstrado que a descolonização dos sistemas educativos africanos tem decorrido lentamente, mesmo nos casos em que se previa que tal descolonização devia constituir-se medida prioritária. Mbembe (2014), por exemplo, alerta-nos para a complexidade do desmantelamento das heranças coloniais, destacando que tal empreitada não se resume tão somente na transferência de poder

22 República de Cabo Verde, *Constituição da República de Cabo Verde* (Praia: Assembleia Nacional Popular, 1980), art.º 16.º, disponível em <http://portais.parlamento.cv/constituicao/arquivos/CRCVConstitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Rep%C3%BAblica%20de%20Cabo%20Verde.pdf>, consultado em 10 de dezembro de 2023.

23 José Vicente Lopes, *Cabo Verde. Os bastidores da independência* (Praia: Spleen Edições, 2002), 488.

24 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

25 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

26 José Carlos Gomes dos Anjos, “De políticos-literários a político-técnicos: a perda da imaginação política e o mimetismo estatal pós-colonial em Cabo Verde”, em *Entre África e a Europa*, 117-140.

27 Vide, por exemplo, os trabalhos de: Michael Schulz e Ezechiel Sentama, “The Relational Legacies of Colonialism: Peace Education and Reconciliation in Rwanda”, *Third World Quarterly* 42, n.º 5 (2020): 1052-1068, disponível em <https://doi.org/10.1080/01436597.2020.1853521>; Merima Ali, Boqian Jiang Odd-Helge Fjeldstad e Abdulaziz B. Shifa, “Colonial Legacy, State-building and the Salience of Ethnicity in Sub-saharan Africa”, *The Economic Journal* 129, n.º 619 (2019): 1048-1081, disponível em <https://doi.org/10.1111/eoj.12595>; Roger-François Gauthier, *The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices* (Paris: UNESCO, 2006); A. W. Cheikh, *Perspectives de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne: défis liés à l'impact de l'EPT et axes d'orientation stratégique* (Dakar: UNESCO, 2001); R. Chenchabi, *La colonización cultural: la influencia de las políticas culturales en los estilos de desarrollo* (Madrid: Fundación Encuentro, 1988).

das potências coloniais para as suas antigas possessões, no momento de proclamação da independência. Considera que a descolonização é semelhante a uma revolução. Esta revolução visa a reconquista que deve ser seguida de instituição de novas relações entre o sujeito (agora “livre”) e o mundo, onde ele, o sujeito, deveria reabilitar-se. A descolonização, na perspectiva do mesmo autor, é uma luta. Nesta luta, as estruturas de colonização devem ser desmanteladas mediante um apurado processo de autoconhecimento, ou seja, de conscientização.²⁸ É uma árdua tarefa epistemológica²⁹ conexa à política da vida, isto é, às condições de possibilidade do sujeito africano.³⁰ Em síntese, razões múltiplas e complexas justificam este facto: (i) as dificuldades económicas e financeiras do Estado recém-independente, que impediram uma verdadeira reforma educativa;³¹ (ii) a (re)apropriação da matriz da educação colonial como recurso estratégico para materializar objetivos políticos, ideológicos e económicos da novel elite política do país independente;³² e (iii) os contornos das relações diplomáticas e de cooperação entre o Estado independente e a antiga potência colonizadora. São fatores que podem ter contribuído para o facto de valores, pontos de vista e formas europeias de seleção e organização do conhecimento estarem ainda visivelmente presentes nos sistemas educativos de muitos destes países.

No caso de Cabo Verde, a independência política, mais de um ano após a proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau que seguiu, segundo o comandante Pedro Pires, “o roteiro político e

28 Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967).

29 Achile Mbembe, *Sortir de la grande nuit. Essai sur l’Afrique décolonisée* (Paris: La Découverte/Poche, 2013): 9-60.

30 Achile Mbembe, *De la postcolonie. Essai sur l’imagination politique dans l’Afrique contemporaine* (Paris: Karthala, 1996), XVI.

31 O caso de Cabo Verde pode ser um excelente exemplo deste facto. Com efeito, os estudos preparatórios da reforma educativa começaram nos primeiros anos da década de 80. A materialização desta reforma só acontece com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro. A preparação da reforma contou com o apoio financeiro e técnico de vários parceiros internacionais.

32 Joan Ricart-Huguet, “The Unequal Political and Economic Legacy of Colonial Education in Africa” (Tese de doutoramento, Faculty of Princeton University, 2018), 114-149, disponível em <https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp018623j143q>, consultado em 4 de dezembro de 2023.

estratégico deixado por Amílcar Cabral”,³³ abriu as portas para a materialização de um dos objetivos de maior relevância da fundação do movimento em 1956: possibilitou as condições para a criação de “um sistema educativo de acordo com as opções, a cultura e as aspirações do nosso povo”, pois “os longos séculos de dominação colonial marcaram profundamente o nosso povo, pelo desprezo sistemático pela nossa personalidade e a nossa cultura, pelo abandono a que foi votada”.³⁴ Assim, era premente a “liquidação dos complexos criados pelo colonialismo, das conseqüências da cultura e exploração colonialistas”.³⁵

O plano de trabalho adotado foi organizado em duas fases em que a primeira, considerada mais urgente, mas sem indicação do prazo do seu término, guiava-se pela reformulação dos programas das disciplinas consideradas de caráter geral e dos livros de leitura para a aprendizagem da Língua Portuguesa, História e Geografia, todos do ensino primário. Na segunda fase, previa-se a modificação dos programas das mesmas disciplinas do ciclo preparatório³⁶ e secundário e as disciplinas de Matemática e Química do ensino liceal. Em suma, a programação escolar “era um problema de grande importância para nós” e previa-se que “não vai ser resolvido num espaço de tempo curto”,³⁷ como afirmara o ministro da Educação da altura, Carlos Reis,³⁸ em agosto de 1975, “os livros de leitura para a instrução primária estão quase prontos, temos efectuado contacto no exterior para assegurarmos a edição desses livros”.³⁹ Projetava-se um novo programa de ensino para o país, com foco na reformulação dos programas disciplinares dos vários ciclos de ensino, no lançamento de um abrangente e ambicioso programa de for-

33 Celso Castro, Thais Blank e Diana Sichel, *Comandante Pedro Pires: Memórias da luta anticolonial em Guiné-Bissau e da construção da República de Cabo Verde* (Rio de Janeiro: FGV, 2021), 113.

34 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro de Educação”, 14 de agosto de 1975.

35 Carlos Reis, *A educação em Cabo Verde: um outro olhar* (Praia: Pedro Cardoso, 2018), 68.

36 Ciclo Preparatório corresponde à fase intermédia, de dois anos, entre o fim dos quatro anos do ensino primário e o início do ensino secundário. Com a reforma educativa de 1990 deixou de existir.

37 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro de Educação”.

38 O ministro da Educação tutelava igualmente as pastas da Cultura, da Juventude e dos Desportos

39 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro de Educação”.

mação de docentes mediante a adoção de um paradigma de ensino e aprendizagem voltados para a valorização do meio nacional e local, do trabalho manual e da inovação pedagógica e tecnológica.

Na sequência desses compromissos, aproximadamente um ano após a proclamação da independência, o Ministério da Educação afirmava ter levado a cabo as seguintes ações:

Desenvolver o sentido de responsabilidade e da disciplina revolucionária entre os estudantes e servidores da educação, em geral; analisar a estrutura herdada de período colonial com vista à eliminação dos aspetos negativos e valorizar tudo quanto possa conferir à nossa gente a preparação adequada à realização dos elevados fins que o nosso Cabo Verde tem em vista; reformular os programas escolares e aperfeiçoar os conhecimentos dos nossos professores através de estágios e cursos intensivos; assegurar, até certo ponto, o funcionamento do sistema herdado da época colonial e, progressivamente, fundar um sistema novo conforme com a realidade do nosso país; aumentar as redes das escolas primárias e instituir os elementos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população; planificar a formação de quadros de acordo com a prioridade dos sectores ligados ao desenvolvimento do nosso país.⁴⁰

As informações acima sistematizadas demonstram que o propósito de desmantelamento dos legados coloniais na educação exigia tempo, recursos e estratégia política, num contexto em que o país contava com cerca de 75% da população analfabeta, uma elevada percentagem de professores sem preparação adequada e uma rede de escolas muito insuficiente e em acelerado ritmo de degradação, sem esquecer ainda que os investimentos em estruturas educativas feitos em Cabo Verde eram

⁴⁰ *Voz di Povo*, “Ministério de Educação e Cultura. Criar um sistema educativo de acordo com as opções, a cultura e as aspirações do nosso povo”, 11 de junho de 1976.

superiores aos da Guiné-Bissau mas em dose de muito desequilíbrio, quando comparado entre as ilhas.

As bases heurísticas implicadas no presente artigo documentam que vários outros fatores podem ser mobilizados para a análise e compreensão dos condicionantes da estruturação do sistema educativo nacional, com influência direta na conceção dos recursos pedagógicos. Destacam-se os inúmeros protocolos e acordos de cooperação assinados com parceiros estrangeiros visando a mobilização de recursos humanos, técnicos, pedagógicos e financeiros para responder às demandas da estruturação do sistema educativo nacional. Descortinemos, brevemente, alguns documentos assinados com Portugal.

Com efeito, as etapas de negociação que conduziram à proclamação da independência de Cabo Verde enformam uma gradual amenização do clima de conflito, de desentendimento e de desconfiança mútua existentes entre as delegações do PAIGC e do Governo de Portugal, como, de resto, os testemunhos das personalidades envolvidas nesses encontros realçam.⁴¹ Os encontros de Dakar (17 de maio de 1974), Londres (25 de maio de 1974), Argel (25 de agosto de 1974) e sobretudo o de Lisboa (19 de dezembro de 1974) moldaram, paulatinamente, um ambiente de entendimento e lançaram as linhas-mestras sobre as quais as relações de cooperação entre Cabo Verde e Portugal deveriam alicerçar-se depois da proclamação da independência. Almeida Santos, falando sobre o encontro de Londres, descreveu o ambiente reinante nos momentos iniciais de negociação destacando a postura de aparente desconfiança por parte de Pedro Pires.⁴² Efetivamente, Pedro Pires tinha recebido importante assessoria do ministro argelino da Educação, Mohammed Seddik Benyahia, um dos atores importantes na negociação da independência da Argélia com a França,⁴³ de modo que a sua postura tinha sido estrategicamente preparada.

Contudo, “foi só na quarta fase de negociações, Praia, 14 a 15 e abril de 1976, que se abriu o caminho para a cooperação franca e mul-

41 Lopes, *Cabo Verde*, 303.

42 Lopes, *Cabo Verde*, 303.

43 Castro, Blank e Sichel, *Comandante Pedro Pires*, 121.

tiforme”.⁴⁴ Efetivamente, “a partir da instauração do 1.º Governo, em julho de 1976 (PS), verificou-se, no entanto, uma vontade política dos dirigentes portugueses em «desanuviar» as suas relações com as ex-colónias e estabelecer bases sólidas de cooperação com elas”.⁴⁵ Como se pode constatar, “no âmbito da intensificação das ações de cooperação entre os dois Estados, começou a ganhar visibilidade o *mínimo cultural compartilhado*”.⁴⁶

Com a intensificação da cooperação, as sequelas coloniais foram paulatina e estrategicamente saradas, apesar de o embaixador de Portugal ter assinalado, na entrega das cartas credenciais a Cabo Verde, que “Portugal sente os problemas de Cabo Verde como sente os seus próprios e não poupará esforços para que estas ilhas martirizadas (agora recuperadas para a sua dignificação de nação) sejam para todos os cabo-verdianos, de todas as latitudes, a Pátria que sonharam ter e que souberam conquistar”.⁴⁷ Na mesma cerimónia, o Presidente Aristides Pereira, primeiro presidente de Cabo Verde independente, sublinhou que com a

assinatura do protocolo de Amizade e Cooperação entre a nossa jovem República e Portugal, demos provas de sermos coerentes com os grandes princípios do nosso Partido e da nossa luta: nunca confundimos o bom povo português com o regime colonial fascista que reinou quase meio século. [...] enterramos todo um passado, para sobre ele criar um novo tipo de relações, fundado na amizade, no respeito e na reciprocidade de vantagens.⁴⁸

44 Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal, “As relações entre Cabo Verde e Portugal, de 25 de abril de 1974 até hoje”, 1978, Arquivo Histórico de Cabo Verde, cx 911, peça 509, 3.

45 Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal, “As relações entre Cabo Verde e Portugal”, 6.

46 Fernandes, *A diluição da África*, 180.

47 *Voz di Povo*, “Primeiros embaixadores em Cabo Verde – Cartas credenciais”, 24 de julho de 1975.

48 *Voz di Povo*, “Primeiros Embaixadores em Cabo Verde”.

Mais tarde, em 1980, com o tal caminho franco e multiforme, Aristides Pereira reiterara a “convivência multi-secular do homem português e cabo-verdiano, que permitiu incessantes trocas de valores materiais, espirituais e morais”.⁴⁹ Como recentemente assumiu Pedro Pires, “a nossa visão não era de promover rupturas; era, ao contrário, de estabelecer pontes. Fizemos o nosso melhor para manter as relações saudáveis e frutuosas com Portugal e estabelecer pontes com a sociedade portuguesa, apesar das nossas grandes mágoas”.⁵⁰

Na sequência dos protocolos assinados, os setores da educação, formação, ciência e cultura constituíram importantes eixos de cooperação entre Portugal e Cabo Verde. Manuais escolares e material bibliográfico português de referência, sebentas, professores e especialistas portugueses participaram na estruturação do sistema educativo cabo-verdiano. A continuidade da língua portuguesa como principal veículo da educação formal não enfrentou sonantes, estruturados e persistentes questionamentos públicos apesar de, em abril de 1977, o I Seminário sobre o Crioulo ter sublinhado o “fosso entre a escola, que utiliza o português como língua de ensino, e o meio familiar e social da criança, a violência a que esta é submetida ao se recusar a sua língua materna como língua de ensino”.⁵¹

Do que vem de ser dito destaca-se que a tarefa de desmantelamento das raízes da educação colonial, assumida como princípio-trave da luta pela independência e descolonização, estrategicamente deixou de ser a grande prioridade no quadro de estruturação de um novo sistema educativo. Importantes recursos pedagógicos e apoios financeiros e técnicos do governo português, a nível de elaboração de manuais, continuaram a chegar o país. Com eles, obviamente, as suas conceções históricas, culturais, identitárias, etc.

49 *Voz di Povo*, “Cooperação luso-cabo-verdiana: um exemplo”, 9 de abril de 1980.

50 Celso Castro, Thais Blank e Diana Sichel, *Comandante Pedro Pires*, 159.

51 *Voz di Povo*, “Dignificar a língua materna”, 25 de abril de 1979.

Informações, ilustrações e abordagens sobre Portugal nos manuais escolares do ensino primário cabo-verdiano de 1975 a 1990

No presente tópico proceder-se-á à recolha de informações, ilustrações e abordagens sobre Portugal presentes em alguns manuais do ensino primário cabo-verdiano adotados entre 1975 e 1990, recuperando também as experiências da Escola-Piloto e as das escolas das zonas libertadas na Guiné-Bissau. Não obstante as dificuldades enfrentadas no acesso a esses manuais por não se encontrarem disponíveis nos arquivos do país, conseguiu-se trabalhar com 10 manuais, da 1.^a à 6.^a classe, sendo oito de leitura, um de História e um de Estudos Sociais, obtidos nos arquivos privados dos professores aposentados e em funções. A partir da análise dos conteúdos dos textos e ilustrações incorporados nos manuais, procedeu-se à seleção de trechos que direta ou indiretamente abordam Portugal. As ilustrações selecionadas retratam exemplos de figuras, personagens e imagens utilizadas e que, aparentemente, se encontram distantes da realidade cabo-verdiana, pendendo para realidades externas, mormente as europeias. Nestas ilustrações destacam-se os cenários e a aparência dos personagens.

Os manuais utilizados pelo PAIGC na Escola-Piloto, em Conacri, e nas escolas das zonas libertadas, na Guiné-Bissau, têm sido ultimamente objeto de vários estudos.⁵² Para o presente artigo, a análise dos manuais escolares utilizados nos referidos contextos visa, sobretudo, identificar as matrizes por eles seguidos e, por esta via, perscrutar as

⁵² Vide, por exemplo: Sónia Vaz Borges, “A educação política para a libertação na Guiné-Bissau entre 1963-1974”, *Instituto Tricontinental de Pesquisa Social*, 1 de julho de 2022, disponível em <https://thetricontinental.org/pt-pt/estudos-1-libertacao-nacional-paigc-educacao/>, consultado em 8 de janeiro de 2024; Mélanie Toulhoat, “‘Lutar, aprender, vencer, trabalhar’. Alphabétisation pour adultes, éducation populaire et réseaux militants en Guinée-Bissau nouvellement indépendante”, *Revue d’Histoire Contemporaine de l’Afrique* (2022), disponível em <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2022.varia03>; Sónia Vaz Borges, *Militant Education, Liberation Struggle and Consciousness: The PAIGC Education in Guinea Bissau, 1963–1978* (Berlim: Peter Lang, 2019); Ana Lúcia da Silva Reis, “Escolas-Piloto do PAIGC” (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2020), disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/101129/1/Escolas-piloto%20do%20PAIGC_formato%20oficial_vers%30a3o%20final.pdf, consultado em 8 de janeiro de 2024; Madalena Sampaio, “Lilica Boal, a eterna directora das escolas-piloto do PAIGC”, *DW*, 17 de outubro de 2014, disponível em <http://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-dopaigc/a-17678843>, consultado em 8 de janeiro de 2024.

raízes dos manuais escolares adotados em Cabo Verde depois da proclamação da independência nacional.

Assim, como ilustra a figura 1 abaixo, três manuais escolares deste período sobressaem: (i) *O nosso primeiro livro de leitura*; (ii) *O nosso livro. 2.^a classe*; (iii) e *O nosso livro. 3.^a classe*. O primeiro foi editado pelo Departamento do Secretariado, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comité Central do PAIGC (2.^a edição, de 1966). O segundo foi elaborado pelos Serviços de Instrução do PAIGC e publicado pela Wretmans Botyckeri AB, Uppsala, em 1970. O terceiro manual conta com a chancela dos Serviços de Educação Nacional e Cultura do PAIGC, com data de 1974.



Figura 1. Manuais da Escola-Piloto e das zonas libertadas. Fonte: “www.casacomum.org/; <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000035&p=1>.

Os manuais acima referidos centralizaram os seus conteúdos na divulgação do PAIGC e dos compromissos de longo prazo com o desenvolvimento da Guiné-Bissau: o porquê do seu surgimento, a sua função na luta de libertação e na condução dos destinos da Guiné e de Cabo Verde, das personalidades proeminentes do partido. Os supracitados manuais realçam também a preocupação de uma educação estribada na ordem, na obediência, na disciplina, na assunção da pátria transformadora e na valorização da história, cultura, natureza e crenças dos povos da Guiné e de Cabo Verde. Destacando *O nosso primeiro livro de leitura*, este ressaltava igualmente a questão da natureza, da

agricultura e meio ambiente, dos alimentos, do mar, dos instrumentos musicais, da vida comunitária, da convivência na tabanca, das tarefas da casa, das profissões, da família, dos animais selvagens e ferozes, do corpo humano, etc.⁵³

Com referência ao objeto principal do presente estudo, os três manuais veiculam poucas informações sobre Portugal, referenciados como “os colonialistas”. Destacam-se os seguintes trechos:

“O colonialista usa chicote. Ele vai ser corrido com o seu chicote.”

“Nada pode levar o velho Ali a não cumprir a sua obrigação. Ele não tem medo do rio com os seus jacarés, nem dos colonialistas com os seus canhões e bombardeiros.”

“Os colonialistas maltratavam o Povo. Os cipaios davam palmatórias na gente”.⁵⁴

“Foi então que, há quinhentos anos, começaram a chegar à costa de África caravelas, cheias de marinheiros, de soldados, de missionários, de comerciantes. Logo que eles desembarcaram, começaram os abusos e os crimes. Os tugas sempre cometeram abusos na nossa Terra e um dos primeiros abusos foi o de não respeitarem o Africano como pessoa humana. Quando chegaram à África disseram que a cultura e as civilizações dos Africanos não prestavam e que eles vinham civilizar a África.”

“Era preciso abolir a exploração, a miséria, o sofrimento do Povo!”⁵⁵

53 Leonel Vicente Mendes, *A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: Uma perspectiva histórica (1963-1973)* (Curitiba: Brazil Publishing, 2021).

54 Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, *O nosso primeiro livro de leitura* (s/l: s/e, 1966), 24 e 51.

55 Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, *O nosso livro. 3.ª classe* (s/l: s/e, 1974), 84 e 95.

Vários temas, textos, imagens e abordagens dos manuais escolares do ensino primário adotados em Cabo Verde nas fronteiras cronológicas já anunciadas coincidem com os conteúdos acima referidos. Portanto, qualquer estudo historiográfico ou de outra natureza sobre os manuais escolares depois da proclamação da independência exige conhecer os manuais adotados na Escola-Piloto e nas escolas nas zonas libertadas. Aliás, como foi anteriormente reiterado, várias diretrizes e princípios que nortearam o sistema educativo depois da proclamação da independência têm as suas raízes nas experiências educativas das referidas escolas.

De seguida, as atenções serão direcionadas para os manuais escolares adotados em Cabo Verde entre 1975 e 1990. Pelos elementos cronológicos disponíveis, pode-se identificar duas gerações de manuais: a primeira adotada com a proclamação da independência e a segunda adotada no início dos anos 80.

Em relação à primeira geração, os manuais escolares utilizados no presente estudo são: *O nosso livro. 4.ª classe*;⁵⁶ *Livro de História, ensino primário*;⁵⁷ e *Textos e imagens, 5.ª e 6.ª classes*, como ilustra a figura 2.



Figura 2. Exemplos de manuais escolares da primeira geração.

⁵⁶ República de Cabo Verde, Ministério de Educação e Cultura, *O nosso livro. 4.ª classe* (s/l: s/e, s/d).

⁵⁷ República de Cabo Verde, Ministério da Educação e Cultura, *Livro de História, ensino primário*, 2.ª ed. (Praia: Imprensa Nacional, 1979).

O manual intitulado *O nosso livro. 4.ª classe* pertence à primeira geração de manuais escolares adotados para o ensino primário. Trata-se de um manual com muita incidência na formação ideológico-partidária, moral, cívica e patriótica. O referido manual dá muito destaque aos temas que abordam a necessidade de desenvolvimento do entendimento entre os povos e as sociedades, em África e no mundo, tendo em conta os textos sobre a amizade entre os povos, Cabo Verde no mundo, entre outros. Abundam os símbolos e as personalidades do PAIGC/Cabo Verde. Outrossim, constitui-se como um manual com vários elementos de continuidade dos manuais utilizados nas áreas libertadas em Guiné-Bissau. Incorpora 82 lições com destaque para as relacionadas com o fim do colonialismo, o nosso povo, a higiene, a habitação, como começou a luta armada na Guiné, heróis nacionais, a agricultura, a mulher africana, etc.

Os trechos que direta ou indiretamente abordam Portugal e os portugueses não abundam neste manual. Eis alguns exemplos que fazem menções a Portugal e aos colonialistas portugueses:

“Foi então que, há quinhentos anos, começaram a chegar à costa da Africa caravelas, muitas caravelas, cheias de marinheiros, de soldados, de missionários, de comerciantes. Logo que eles desembarcaram, começaram os abusos e crimes. Os aventureiros sempre cometeram violência na nossa terra e não respeitaram o Africano como pessoa humana. Quando chegaram a Africa disseram que a nossa cultura e civilização não prestavam e que eles nos vinham civilizar.”

“O povo da Guiné e Cabo Verde viveu na miséria, na ignorância e no medo, sob a dominação das mais violentas explorações coloniais.”⁵⁸

Em relação às ilustrações, podem identificar-se personagens que ilustram temáticas de interesse nacional, mas com aspetos fenótipos pouco africanos

58 República de Cabo Verde, *O nosso livro. 4.ª classe* (s/l: s/e, s/d), 24 e 26.

ou cabo-verdianos. Na página 113 do manual, a ilustração do texto intitulado “O mistério da vida. A sementinha vai nascer” é disso um exemplo. Trata-se de um texto que enfatiza o processo de nascimento, podendo ser comparado ao nascimento do país, de Cabo Verde depois da conquista da independência.

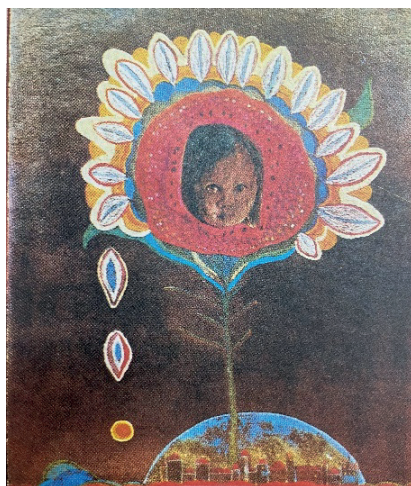


Figura 3. Ilustração do texto “O mistério da vida. A sementinha vai nascer”.

Fonte: *O nosso livro. 4.ª classe.*

De modo geral, as ilustrações deste manual são feitas majoritariamente com personagens com cor da pele negra ou com uma tonalidade próxima da negra, salvo a figura 3 acima.

O manual intitulado *Livro de História, ensino primário*,⁵⁹ com a segunda edição de 1979, incorpora um número razoável de trechos sobre Portugal, portugueses/colonialistas, não incorporando nenhuma ilustração. Eis alguns trechos do referido manual:

“Em Cabo Verde, a exploração colonial impediu-nos de acompanhar a marcha do desenvolvimento da Huma-

59 Este manual escolar foi inspirado no documento “Lições de História da Guiné e de Cabo Verde”, aprovado no IV Centro de Aperfeiçoamento de Professores, julho/setembro de 1968, disponível em <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.050>, consultado em 8 de janeiro de 2024.

nidade. Só com a nossa independência Nacional é que se abriram as perspectivas de desenvolvimento do nosso país com base no trabalho organizado do nosso Povo.”

“Digamos logo que a nossa história foi muito dolorosa. Na nossa terra foram praticados crimes contra a dignidade da pessoa humana. Todos esses crimes foram escondidos para que o mundo não os pudesse conhecer. Na nossa terra essas coisas não foram ensinadas nas escolas. Todos os que frequentaram a escola do governo colonial em Cabo Verde estudaram, sim, a história, mas não a do nosso povo. Estudaram a história de um outro povo que não é nosso.”

“Os colonialistas portugueses, por onde passavam, deixavam aldeias incendiadas e tribos em dispersão. Entretanto, os seus navios enchiam-se de milhares de africanos, que seriam transformados em escravos, ou melhor, em «máquinas de trabalho», propriedades exclusivas dos colonos.”

“Os portugueses, à medida que iniciam o rápido povoamento das ilhas, dão começo, ao mesmo tempo, à colonização, em que o escravo foi barbaramente explorado.”

“Os colonos portugueses abusavam, descaradamente, dos nossos irmãos africanos, sobretudo mulheres, com as quais eles se recusavam a casar, mas com quem se unem. Isto era grande afronta para a mulher escrava.”

“Foi por meio dessa violência que a população de Cabo Verde se transformou lentamente.”

“O sistema de dominação colonial português era, portanto, dos mais desumanos e atrasados.”

“O colonialismo português aparecia como um dos mais bárbaros que a história conheceu.”⁶⁰

60 República de Cabo Verde, *Livro de História, ensino primário* (Praia: Imprensa Nacional, 1979), 35, 40, 45, 48, 49 e 167.

O manual intitulado *Textos e imagens. 5.ª e 6.ª classes*⁶¹ centra os seus textos nos aspetos sociais, económicos, culturais e históricos das ilhas de Cabo Verde, com base em vários escritores nacionais e nas recolhas feitas no jornal da época, *Voz di Povo*. O documento incorpora muitos textos e imagens resultantes dos trabalhos dos alunos. Incorpora poucas referências diretas a Portugal e aos portugueses. O destaque a considerar vai para uma imagem que se encontra na parte final do livro onde se apresenta uma criança europeia com uma linguagem corporal de felicidade e satisfação, em um movimento semiótico de seguir em frente, como demonstra a Figura 4 seguinte.

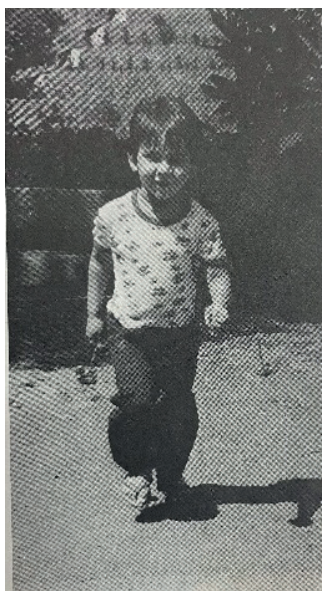


Figura 4. Imagem do manual *Textos e Imagens. 5.ª e 6.ª classes*.

No que concerne aos manuais da denominada “segunda geração”, foram analisados os seguintes: *Começo a ler, 1.ª classe*,⁶² *Já sei ler*,

61 República de Cabo Verde, Ministério de Educação e Cultura, *Textos e imagens. 5.ª e 6.ª classes* (s/l: s/ed, s/d).

62 República de Cabo Verde, *Começo a ler. 1.ª classe* (Praia: Ministério da Educação, 1985). A segunda edição foi composta e impressa nas Oficinas Gráficas de Bloco Gráfico, com orientação pedagógica e gráfica da Porto Editora.

2.^ª classe,⁶³ *Gosto de ler*, 3.^ª classe,⁶⁴ e *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa*, 5.^ª classe.⁶⁵

Os manuais de leitura *Começo a ler*, 1.^ª classe, *Já sei ler*, 2.^ª classe e *Gosto de ler*, 3.^ª classe, cujas capas a figura 5 ilustra, incorporam poucas referências textuais a Portugal.



Figura 5. Manuais de leitura da segunda geração dos manuais adotados em Cabo Verde.

São manuais genéricos, focados na educação cívica, moral e patriótica. A análise dos manuais demonstra que várias ilustrações retratam cenários e personagens com aparências que enfatizam uma mestiçagem muito clara e até branca. Nota-se, por exemplo, que as várias ilustrações da aluna Mimi, da Mamã e do Papá distanciam-se bastante de pessoas de fenótipo negro, aproximando-se das de fenótipo branca ou mestiça. Contam com algumas fotografias de crianças cabo-verdianas,

63 República de Cabo Verde, *Já sei ler. 2.^ª classe* (Praia: Ministério da Educação, 1985). Manual elaborado sob a orientação e responsabilidade de Porto Editora.

64 República de Cabo Verde, *Gosto de ler. 3.^ª classe* (Praia: Ministério da Educação, s/d). Manual elaborado sob a orientação pedagógica e gráfica de Porto Editora.

65 República de Cabo Verde, *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa para a 5.^ª classe do ensino básico complementar* (Praia: Tipografia Santos, 1986). A elaboração do manual contou com a colaboração de Centro de Línguas do Curso de Formação de Professores, Gabinete de Estudos e Planeamento e com a orientação pedagógica e gráfica de Porto Editora.

mas a tonalidade da pele dominante é a branca ou mestiça (bastante clara).

No manual *Começo a ler, 1.^a classe*, o texto “Hora de saída” é ilustrado com uma imagem de uma professora com traços físicos europeus. De igual modo, no manual *Já sei ler. 2.^a classe*, o texto “A nossa professora” é ilustrado com a imagem de uma professora com profundas aparências físicas europeias. Iguais características podem ser encontradas nas ilustrações de vários textos da 1.^a, 2.^a e 3.^a classes. As ilustrações dos cenários seguem a mesma tendência. Por exemplo, no manual da 2.^a classe, na lição 5, o texto “Jardim da escola”, o conteúdo refere-se a plantas e flores que não fazem parte da mundividência dos alunos: lírios, begônias, bocas-de-lobo, roseira. Este exemplo distancia-se bastante do texto incluído no manual das áreas libertadas sobre a mulher, em que se sugeria ao aluno que oferecesse flores das matas de Guiné às mulheres “da nossa terra”.



Figura 6. Ilustrações de manuais da 1.^a e 2.^a classes. Fonte: República de Cabo Verde, *Começo a ler. 1.^a classe*, 64; República de Cabo Verde, *Já sei ler. 2.^a classe*, 8; República de Cabo Verde, *Gosto de ler. 3.^a classe*, 30.

Vários outros textos incorporados nesses manuais apresentam personagens com características físicas predominantemente europeias ou mestiças muito claras. Evidencia-se a tendência para a diferenciação

das ilustrações com fenótipos de acordo com as atividades profissionais. Isto é, os setores de atividades relacionados com a agricultura e a construção civil são tendencialmente ilustrados com personagens com uma pele muito mais escura. Os profissionais como professoras são representados com uma aparência de mestiça (muita clara) e branca, como se pode constatar nas imagens.

Finalmente, no manual *Caminhar 1*, do 1.º ano do ensino básico complementar, de língua portuguesa, com montagem e impressão de 1993, destaca-se a diminuição de ilustrações com cores, símbolos e personalidades do PAIGC/CV, bem como os textos de matriz ideológico-partidário. Os textos são generalistas, não incidem objetivamente sobre as questões da história, da luta, da cultura e da identidade cabo-verdianas. O manual não inclui textos focados na consolidação da independência e das conquistas da independência pelo PAIGC. Várias ilustrações, a começar pela capa, utilizam imagens de crianças com características fenótipos europeizados. Neste manual encontra-se um trecho de Amílcar Cabral sobre a importância da utilização da língua portuguesa.

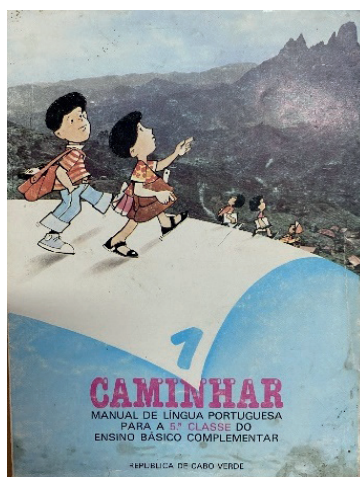


Figura 7. Capa do livro *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa para a 5.ª classe do ensino básico complementar.*

As representações de Portugal nos manuais escolares do ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)

Cumprindo a este derradeiro tópico do presente artigo refletir sobre as principais nuances verificadas nos manuais escrutinados. Para a perquirição do objeto de estudo, os manuais utilizados foram agrupados em duas gerações. Trata-se de uma estratégia metodológica que visa identificar, conhecer e compreender os seus perfis atendendo às fronteiras temporais indicadas. Recupera-se e destaca-se ainda, nesta etapa da presente reflexão, a obrigatoriedade de não se perder de vista que os processos de estruturação da política educativa nacional, mormente a produção dos manuais escolares, devem ser compreendidos, é nossa convicção, num campo mais abrangente da conceção do Estado, das disputas políticas e ideológicas havidas e da própria densidade e diversidade das relações diplomáticas e da cooperação desenvolvidas com parceiros como Portugal, por exemplo.

Assim, das informações textuais e imagéticas recolhidas no manual de leitura da primeira geração, constata-se que o foco se encontra na formação cívica, moral, patriótica e político-ideológica dos alunos e, por conseguinte, as lições seguiram as preocupações de implementação das ordens cívica e moral, do valor do trabalho, da luta permanente, da atitude revolucionária, de uma educação produtiva, e de uma matriz anticolonial, patriótica, de Não-Alinhamento, do africanismo, entre outros aspetos. São princípios que nortearam o PAIGC na luta de libertação e a edificação do Estado e que constituíram uma estratégia de “busca de traços de origem e de afirmação da cabo-verdianidade”, pela via de *reafricanização dos espíritos* com o propósito de “criar condições à institucionalização de uma unidade nacional fundada nos valores africanos da luta”. Esses manuais incluem também importantes manifestações culturais cabo-verdianas na sequência do espoletar de uma certa “catarse cultural das bases, a partir da despenalização das manifestações culturais silenciadas pelo poder colonial”.⁶⁶ Está-se perante o desiderato, pela via dos manuais, da criação “do homem novo”

66 Fernandes, *A diluição da África*, 177.

onde “a África reaparece como novo referencial do crioulo cabo-verdiano, no âmbito de um projeto de resgate da dignidade do colonizado”.⁶⁷ Estamos perante o compromisso de reconfiguração do imaginário do cabo-verdiano matizado na “crença no mito de uma especificidade sociocultural”⁶⁸ tendencialmente europeia.

Contrariamente ao manual de leitura da primeira geração analisado, os trechos do manual de História do ensino primário adotado neste mesmo período são muito mais incisivos na caracterização que fazem de Portugal e da colonização portuguesa. Segundo o manual em pauta, a presença portuguesa em África contribuiu para obstaculizar a participação deste continente no progresso da humanidade. Os colonialistas portugueses introduziram processos intensos de violência, pilhagem e escravatura em África. Realizaram uma “exploração bárbara”, abusaram das mulheres africanas e cometeram “crimes contra a dignidade da pessoa humana”. O manual, na sua composição, integra um vasto leque de conteúdos sobre a África e Cabo Verde, resumindo a uma presença residual a história da Europa. Compreensível é, sem margem para dúvidas, o facto de este manual ter assumido o desafio de ensinar a história de África aos alunos cabo-verdianos procurando, por conseguinte, inverter o ensino colonial em que tais conteúdos eram silenciados. Esta aproximação, justifica-se, obviamente, pelo projeto político da unidade, considerado o “polo condensador do programa do PAIGC”,⁶⁹ por um lado e, por outro, pelo seguimento das linhas matriciais de reivindicação da independência fundamentada na “afirmação da identidade africana do arquipélago”.⁷⁰ De tal forma o é que existe uma grande similitude entre as abordagens temáticas incorporadas em materiais diversos utilizados durante a luta de libertação e nos manuais da Escola-Piloto e os temas, conteúdos e textos incorporados neste ma-

67 Gabriel Fernandes, “Nação e dupla inclusão: entre o pragmatismo e o saudosismo”, em *Entre África e a Europa*, 38.

68 Barros, “Cabo Verde”, 141-172.

69 José Augusto Pereira, “A luta de independência nacional nas ilhas de Cabo Verde na encruzilhada da(s) memória(s)”, *Lusotopie* 19, n.º 1 (2020): 6, <https://doi.org/10.1163/17683084-12341749>.

70 José Carlos Gomes dos Anjos, *Intelectuais, literatura e poder em Cabo Verde: lutas de definição da identidade nacional* (Praia: IPC, 2002), 161.

nual de história. Contrariamente ao manual de leitura escrutinado, o manual de história não se coibiu em caracterizar abertamente Portugal e os portugueses com os adjetivos suprarreferidos. Analisando a história dos manuais escolares em Cabo Verde, da independência ao presente, tal abordagem nunca mais foi incorporada de forma tão direta nos materiais didáticos. Acredita-se que o aprofundamento dos processos de cooperação Cabo Verde-Portugal obrigou à mobilização do *mínimo cultural compartilhado*, no quadro de uma clara estratégia de adoção “do modelo identitário lusitano-mestiço”.⁷¹

Nos manuais de leitura da segunda geração encontram-se textos e ilustrações com cenários, figuras e personagens cujas aparências físicas predominantes se distanciam visivelmente das realidades das ilhas com maior incidência da escravatura e da presença de elementos tidos como africanos. Textos com elevada relevância simbólica para os alunos apresentam ilustrações tendencialmente mestiça (clara) e branca. Por exemplo, as ilustrações dos textos “A sementinha”, “O jardim da escola”, “A nossa professora”, entre outros, podem espoletar questionamentos como: que propósitos justificam a ilustração de textos tão simbólicos unicamente com imagens e personagens mestiças (clara) e brancas? São sinais da desistência da política de *reafricanização* dos espíritos? Ou será que estamos perante um exemplo de triunfo das pelepas identitárias a favor do modelo lusitano-mestiço como mito de origem da cabo-verdianidade, secundarizando a reivindicação de que a população cabo-verdiana descende grandemente de escravos? São instrumentos de continuidade da anti-negritude patente nas relações sociais do contexto colonial?⁷²

Complementarmente, a segunda geração de manuais de leitura do ensino primário cabo-verdiano praticamente não incorpora textos com informações explícitas sobre a dominação colonial portuguesa em Cabo Verde. Dispõem de lições e textos que promovem o entendimento entre os dois povos. Portanto, contrariamente à primeira geração de manuais

71 Fernandes, *A diluição da África*, 180.

72 José Carlos Gomes dos Anjos e Eufémia Vicente Rocha, “Traços de antinegritude em Cabo Verde”, *Sociologias*, 59, n.º 24 (2022): 108-136, disponível em <http://doi.org/10.1590/15174522-120600>.

de leitura acima abordados, na segunda geração não se integram textos que abordem explicitamente o colonialismo português. Não se adjetivam os portugueses nos moldes feitos pelo manual de história acima escrutinado e praticamente desiste-se de textos de matriz histórico-cultural africana. No que concerne às ilustrações, incorporam numerosos cenários, figuras e personagens com características muito próximas do branco, da Europa, do europeu. Foram identificados casos em que se nota uma tendência de diferenciação das características físicas dos personagens de acordo com as funções profissionais que exercem, como ilustra a figura 8.



Figura 8. Ilustração de professora e alunos numa visita de estudo a uma obra.
Fonte: *Já sei ler. 2.ª classe*, 42.

Como se pode observar, as ilustrações que retratam a professora apresentadas acima (figuras 8 e 6) encaixam-se claramente nos indivíduos com características físicas e indumentária não muito comuns em Cabo Verde, mesmo nas ilhas que reivindicam a sua aproximação à Europa. A figura 8 apresenta os trabalhadores das obras com uma tonalidade de pele negra. Esta situação pode, inclusive, ser verificada nos manuais de leitura utilizados nas zonas libertadas em Guiné-Bissau.

Um outro exemplo a realçar é a forma como os pioneiros do PAI-GC-CV, elemento determinante na conceção ideológica e política do

partido, são representados. Em alguns manuais de leitura dos anos 80, as características físicas dos pioneiros, “as melhores crianças da nossa terra”, aproximam-se muito do mestiço (claro) e do fenótipo branco. É curioso que mesmo nos manuais das escolas das áreas libertadas se observa este facto, como aclara a figura 9 seguinte.



Figura 9. Retratos de pioneiros nos manuais *O nosso livro. 3.ª classe* (1974) e *Já sei ler. 2.ª classe* (1985).

É facto que se pode vislumbrar um processo nascente e continuado de “branqueamento” e europeização das personagens, cenários e ilustrações dos textos de leitura. Inversamente, constata-se a diminuição de abordagens que adjetivam e/ou caracterizam a colonização portuguesa e Portugal como povo colonizador, ator da implementação do sistema que uma década antes o PAIGC criticava arduamente e projetava desmantelar. Estamos perante um projeto claramente dissonante dos princípios matriciais da luta de libertação e das primeiras orientações para a edificação do sistema educativo. Há evidência de diluição do sentimento de pertença a África bem como o alargamento de posicionamentos críticos por parte de uma elite mais aberta e contestatória ao regime monopartidário. O desfalcamento na continuidade de uma postura de caracterização de Portugal e da colonização portuguesa nos moldes apresentados pelo manual de história dez anos após a independência deve-se a quê? Há a influência dos apoios externos recebidos para a (re)configuração do sistema educativo nacional logo em 1975, pois “tivemos que recorrer a técnicos e conselheiros da UNESCO

de Portugal?”⁷³ Esmorecimento do propósito de africanização do nosso sistema educativo atendendo às dificuldades de desmantelamento da educação colonial debatidos anteriormente e o próprio fim do projeto de unidade Guiné-Cabo Verde? Compromissos políticos e económicos de um país em que a situação de independente tão cedo se mostrou ser uma verdadeira situação de dependente dos parceiros externos, mormente Portugal, e onde os indícios da irmandade cultural foram lançados nos últimos encontros de negociação para independência? Impossibilidade de um real retorno às origens africanas porque não existiam sinais inequívocos desta origem,⁷⁴ mesmo sabendo-se que Cabo Verde é a única sociedade saída da escravatura onde a dimensão cultural africana serviu de detonador à luta de libertação⁷⁵ Maior centralidade nos objetivos de ideologização da sociedade na base dos princípios do partido-Estado em detrimento da aposta na instauração de um projeto educativo forjado na história do povo e da nação cabo-verdianos?

Grande parte dos questionamentos acima apontados devem ser escrutados no quadro de um aprofundamento progressivo das relações de cooperação entre Cabo Verde e Portugal, cujos suportes heurísticos seguintes constituem exemplos e ampliam o seu entendimento.

Efetivamente, em 1977, de 19 a 22 de janeiro, o primeiro-ministro da República de Cabo Verde, comandante Pedro Pires, realizou uma importante visita de trabalho a Portugal. No seu discurso, Pedro Pires reiterou que a visita surgiu “no quadro das relações cordiais e amistosas existentes entre os nossos dois países e simboliza a vontade de os nossos dois governos trabalharem para que os mesmos estreitem e se consolidem”.⁷⁶ Em 1979, o Presidente da República de Cabo Verde visitou Portugal. O jornal *Voz di Povo* de 2 de fevereiro de 1979 anunciava a visita com o título “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”.⁷⁷

73 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro da Educação”.

74 Fernandes, *A diluição da África*.

75 Dulce Almada Duarte, “Os fundamentos culturais da unidade”, em *Continuar Cabral: Simpósio Internacional Amílcar Cabral, Cabo Verde, 17 a 20 de Janeiro de 1983* (Odivelas: Gra-defito/Prelo-Estampa, 1983), 208.

76 *Voz di Povo*, “Visita de Pedro Pires a Portugal”, 29 de janeiro de 1977.

77 *Voz di Povo*, “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”, 2 de fevereiro de 1979.

Em 1980, o Presidente da República de Portugal, Ramalho Eanes, visitou Cabo Verde. Da agenda de trabalhos constava a inauguração do Centro Cultural Português na Praia, que incorporava uma biblioteca com capacidade para cinco mil livros, uma sala de projeção de filmes e uma sala para exposição de fotografias e artes plásticas.⁷⁸ Portanto, esses exemplos demonstram a aproximação dos dois países em termos de cooperação cultural, com um impacto óbvio na reorganização dos conteúdos incorporados no sistema educativo cabo-verdiano, mormente o subsistema de ensino primário. Paralelamente, o fim da unidade Guiné-Cabo Verde “fez nascer certos problemas de natureza cultural [...] dos quais há que tomar consciência para não acontecer que o povo cabo-verdiano estagne, ou mesmo regrida, na sua marcha para assumir inteiramente a sua africanidade”.⁷⁹ No campo da educação, contrariamente ao alerta de Dulce Almada, constata-se a diminuição da presença de uma densa matriz africana nos manuais escolares. É preciso prestar atenção a esses processos. É preciso reflectir sobre o impacto dos legados da educação colonial na compreensão da nossa história e identidade.⁸⁰

Considerações finais

Projetado, inicialmente, como um estudo de índole fundamentalmente descritivo, os resultados da análise dos manuais demandaram uma adequada aproximação a importantes contribuições teóricas, históricas e culturais para uma melhor compreensão dos questionamentos inicialmente levantados.

Os resultados da análise apontam os manuais escolares do ensino primário do período escrutinado como palco de embates dos ensejos de sedimentação dos princípios basilares do movimento da luta de libertação, da edificação da nova nação e da gestão dos compromissos de cooperação externa onde a brunidura das pontes culturais com Portugal

78 *Voz di Povo*, “Ramalho Eanes em Cabo Verde”, 16 de abril de 1980.

79 Duarte, “Os fundamentos culturais da unidade”, 222-223.

80 Ayi Kwei Armah, “What Colonial Education Did to Africans?”, *New African* 451 (2006): 36-41.

constituía fator-chave. Estando “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”, os manuais escolares analisados demonstraram a exclusão paulatina de abordagens de assuntos que podiam ameaçar a “simbólica fraternidade entre os povos cabo-verdianos e portugueses”,⁸¹ optando por, nas palavras de Aristides Pereira, “enterrarmos todo o passado, para sobre ele criar um novo tipo de relações”.⁸² Inversamente, a primeira geração dos manuais elucida uma tímida e efémera aproximação ao continente africano como resposta aos compromissos político-ideológicos – facto que, em pouco tempo, entrou num processo de marginalização quase total. Para esclarecer esta situação foram imbricados importantes estudos nacionais e internacionais. Há evidências de favorecimento de um desequilíbrio tendencialmente desfavorável à presença das dimensões africanas nos manuais e, por conseguinte, de um modelo identitário triunfador das pejejas havidas entre as elites política e intelectual do país, o modelo do mestiço lusitano.

A investigação realizada demonstra a importância das opções da política educativa, mormente a configuração dos manuais escolares, na compreensão da história da nação cabo-verdiana pós-independência. Expõe os arranjos realizados no ensino de importantes aspetos da trajetória histórica, cultural e identitária cabo-verdianas. Outrossim, comparando com os manuais atualmente adotados, a presente investigação aclara a profunda apatia destes e integrar a dimensão africana da nossa história bem como os aspectos mais genuínos da memória da nossa nação. É fundamental sistematizar em espaços museológicos e interpretativos, conforme a nova moda, a história da educação cabo-verdiana. Os 50 anos de independência que se aproximam exigem estudos aprofundados desta importante dimensão do país. Exigem-se perspectivas críticas, holísticas e pleiteadoras da (re)interpretação da história da nação a partir do ângulo do que o sistema educativo vem ensinando sobre nós mesmos. Não poderemos almejar conquistas de maior conhecimento da nossa história, cultura e identidade, no país e

81 *Voz di Povo*, “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”, 2 de fevereiro de 1979.

82 *Voz di Povo*, “Primeiros embaixadores em Cabo Verde”, 24 de julho de 1975.

na diáspora, se, historicamente, o exercício da educação histórica como estratégia de (re)criar e (re)imaginar a nação continuar visivelmente desvigoroso e eivado de legados coloniais.⁸³ Portanto, a investigação realizada permitiu recolher elementos que respondem negativamente às duas questões inicialmente colocadas.

83 Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro, “O sistema educativo cabo-verdiano e a imaginação da Nação”, *A Nação*, 30 de setembro de 2023, disponível em <https://www.anacao.cv/noticia/2023/09/30/o-sistema-educativo-cabo-verdiano-e-a-imaginacao-da-nacao/>, consultado em 8 de janeiro de 2024; Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro, “O ensino secundário em Cabo Verde: trajetória histórica, desafios e formação pedagógica docente” (Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 2014), 51-74, disponível em <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/12060>, consultado em 8 de janeiro de 2024.

BIBLIOGRAFIA

Ali, Merima, Odd-Helge Fjeldstad, Boqian Jiang, e Abdulaziz B. Shifa. “Colonial Legacy, State-building and the Salience of Ethnicity in Sub-saharan Africa”. *The Economic Journal* 129, n.º 619 (2019): 1048-1081. <https://doi.org/10.1111/eoj.12595>.

Anjos, José Carlos dos. “De políticos-literários a políticos-técnicos: a perda da imaginação política”. In *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, organizado por Cristina Sarmiento e Suzano Costa, 117-140. Coimbra: Almedina, 2013.

Araújo, Marta, e Anabela Rodrigues. “História e memória em movimento: escravidão, educação e (anti-)racismo em Portugal”. *Revista História Hoje* 7, n.º 14 (2018): 107-132. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.468>.

Armah, Ayi Kwei. “What Colonial Education Did to Africans?”. *New African* 451 (2006): 36-41.

Barros, Victor. “Cabo Verde: os avatares dos discursos identitários e a imaginação”. In *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, editado por Cristina Montalvão Sarmiento e Suzano Costa, 141-169. Coimbra: Almedina, 2013.

Borges, Sónia Vaz. *Militant Education, Liberation Struggle and Consciousness: The PAIGC Education in Guinea Bissau, 1963–1978*. Berlin: Peter Lang, 2019.

Borges, Sónia Vaz. “A educação política para a libertação na Guiné-Bissau entre 1963-1974”. *Instituto Tricontinental de Pesquisa Social*, 1 de julho de 2022. Disponível em <https://thetricontinental.org/pt-pt/estudos-1-libertacao-nacional-paigc-educacao/>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.

Butler, Rex. “Representation”. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Nova Jér-sia: Wiley, 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosr054>.

Carneiro, Aparecida Sueli. “A construção do outro como não ser como fundamento do ser”. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 2005, 96-124. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Consultado em 24 de dezembro de 2023.

Castro, Celso, Thais Blank, e Diana Sichel. *Comandante Pedro Pires. Memórias de luta anticolonial em Guiné-Bissau e da construção da República de Cabo Verde*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.

Cheikh, A. W. *Perspectives de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne: défis liés a l'impact de l'EPT et axes d'orientation stratégique*. Dakar: UNESCO, 2001.

Chenchabi, R. *La colonización cultural: la influencia de las políticas culturales en los estilos de desarrollo*. Madrid: Fundación Encuentro, 1988.

Duarte, Dulce Almada. “Os fundamentos culturais da unidade”. In *Continuar Cabral: Simpósio Internacional Amílcar Cabral, Cabo Verde, 17 a 20 de Janeiro de 1983*, 205-223. Odivelas: Gradefito/Prelo-Estampa, 1983.

Fernandes, Gabriel. *A diluição da África: uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós-)colonial*. Florianópolis: UFSC, 2002.

Fernandes, Gabriel. “Nação e dupla inclusão: entre o pragmatismo e o saudosismo”. In *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, editado por Cristina Montalvão Sarmiento e Suzano Costa, 23-41. Coimbra: Almedina, 2013.

Fonds Africain de Développement. *Rapport d'achèvement du Projet de Restructuration et d'Expansion du Système Educatif (PRESE)*. République du Cap Vert. Abidjan: Banque africaine de développement, 1997.

Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Gauthier, Roger-François. *The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices*. Paris: UNESCO, 2006.

Hall, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage Publications, 1987.

Lopes, José Vicente. *Cabo Verde. Os bastidores da independência*. Praia: Spleen Edições, 2002.

Macedo, Francisco de. “A educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro”. *Itinerarium* 23, n.º 96-97 (1977): 158-194. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/macedo_1977.pdf. Consultado em 10 de outubro de 2023.

Mbembe, Achille. *De la postcolonie. Essai sur l’imagination politique dans l’Afrique contemporaine*. Paris: Karthala, 1996.

Mbembe, Achille. *Sortir de la grande nuit. Essai sur l’Afrique décolonisée*. Paris: La Découverte/Poche. 2013.

Mendes, Leonel Vicente. *A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)*. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal. “As relações entre Cabo Verde e Portugal de 25 de Abril de 1974 até hoje”, 1978. Arquivo Histórico de Cabo Verde, cx 911, peça 509.

Mondaini, Marco, ed. *Cultura em tempos de libertação nacional e revolução social: Amílcar Cabral, Samora Machel e Mário de Andrade*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/147/145/417?inline=1>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.

Monteiro, Francisco Osvaldino Nascimento. “O sistema educativo cabo-verdiano e a imaginação da Nação”. *A Nação*, 30 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.anacao.cv/noticia/2023/09/30/o-sistema-educativo-cabo-verdiano-e-a-imaginacao-da-nacao/>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.

Monteiro, Francisco Osvaldino Nascimento. “O ensino secundário em Cabo Verde: trajetória histórica, desafios e formação (pedagógica) docente”. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 2014. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/12060>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. “Cabo Verde, Educação. Documento que descreve a situação educativa em Guiné e Cabo Verde e as propostas do Partido para a nova educação nacional”. 1977.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. “Lições de História da Guiné e Cabo Verde”. Conacri: s/ed, 1968. Disponível em http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_39969.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. *O Nosso Livro 2.ª Classe*. S/l: s/ed, 1970.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. *O Nosso Livro: 3ª Classe*. S/l: s/ed, 1974.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. *O Nosso Primeiro Livro de Leitura*. 2.ª edição. S/l: s/ed, 1966.

Pereira, José Augusto. “A luta de libertação nacional nas ilhas de Cabo Verde na encruzilhada da(s) memória(s)”. *Lusotopie* 19, n.º 1 (2020): 76-100. <https://doi.org/10.1163/17683084-12341749>.

Reis, Carlos. *A educação em Cabo Verde: um outro olhar*. Praia: Pedro Cardoso, 2018.

República de Cabo Verde. *Textos e Imagens, 5.ª e 6.ª Classes*. S/l: s/ed, s/d.

República de Cabo Verde. *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa para a 5.ª classe do Ensino Básico Complementar*. Praia: Tipografia Sntos, 1986.

- República de Cabo Verde. *Começo a Ler, 1^a Classe*. Bloco Gráfico LDA ed., 1985.
- República de Cabo Verde. *Constituição da República de Cabo Verde de 1980*. Praia: Assembleia Nacional Popular, 1980.
- República de Cabo Verde. *Gosto de Ler, 3^a Classe*. Praia, Ministério da Educação.
- República de Cabo Verde. *Já Sei Ler, 2^a Classe*. Praia, Ministério da Educação, 1985.
- República de Cabo Verde. *Livro De História, Ensino Primário*. Praia: Imprensa Nacional, 1979.
- República de Cabo Verde. *O Nosso Livro 4^a Classe*. S/l: s/ed, s/d.
- Reyes, Román, ed. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: Terminología Científico-Social*. Villaviciosa de Odón (Madrid): Plaza y Valdés, 2009.
- Reyes, Román. “Representaciones Sociales”. In *Diccionario crítico de ciencias sociales: Terminología Científico-Social*, ed. Román Reyes. Villaviciosa de Odón (Madrid): Plaza y Valdés, 2009.
- Ricart-Huguet, Joan. “The Unequal Political and Economic Legacy of Colonial Education in Africa”. Tese de Doutorado, Faculty of Princeton University, 2018. Disponível em: <https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp018623j143q>. Consultado em 4 de dezembro de 2023.
- Schulz, Michael, e Ezechiel Sentama. “The Relational Legacies of Colonialism: Peace Education and Reconciliation in Rwanda”. *Third World Quarterly* 42, n.º 5 (maio de 2021): 1052-1068. <https://doi.org/10.1080/01436597.2020.1853521>.
- Thompson, Dennis F. “Political Representation”. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 11696-11698. Amesterdão: Elsevier, 2001.
- Toulhoat, Mélani. “‘Lutar, aprender, vencer, trabalhar’. Alphabétisation pour adultes, éducation populaire et réseaux militants en Guinée-Bissau nouvellement indépendante”. *Revue d’Histoire Contemporaine de l’Afrique* (julho 2022). <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2022.varia03>.
- Voz di Povo. “Primeiros Embaixadores em Cabo Verde. Cartas Credenciais”, julho de 1975.
- Voz di Povo. “Entrevista com o Ministro de Educação”, agosto de 1975.
- Voz di Povo. “Ministério de Educação e Cultura. Criar um Sistema Educativo de Acordo com as Opções, a Cultura e as Aspirações do Nosso Povo”, junho de 1976.
- Voz di Povo. “Visita de Pedro Pires a Portugal”. Janeiro de 1977.
- Voz di Povo. “Cabo Verde e Portugal Vingados pela História”, fevereiro de 1979.
- Voz di Povo. “Ramalho Eanes em Cabo Verde”, 16 de abril de 1980.
- Voz di Povo. “Dignificar a Língua Materna”, abril de 1979.
- Voz di Povo. “Cooperação Luso Cabo-Verdiana: Um Exemplo”, abril de 1980.
- Williams, James H., ed. *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of Nation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

Referência para citação:

Monteiro, Francisco Osvaldino Nascimento. “Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 45-81. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33132>.