



**UNILAB**  
**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL**  
**DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**  
**CAMPUS DOS MALÊS**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS**

**JOSÉ EDUARDO GARCIA DOS SANTOS**

**ANÁLISE DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO NO PERÍODO**  
**COLONIAL (DOS MEADOS DO SÉC XVI AOS MEADOS**  
**DO SÉCULO XX ANTES DA INDEPENDÊNCIA)**

São Francisco do Conde

2017

**JOSÉ EDUARDO GARCIA DOS SANTOS**

**ANÁLISE DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO NO PERÍODO  
COLONIAL (DOS MEADOS DO SÉC XVI AOS MEADOS  
DO SÉCULO XX ANTES DA INDEPENDÊNCIA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Carlindo Fausto Antonio.

São Francisco do Conde

2017

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Santos, José Eduardo Garcia Dos.

S237a

Análise do sistema educativo cabo-verdiano no período colonial dos meados do séc. XVI aos meados do séc. XX antes da independência / José Eduardo Garcia Dos Santos. - São Francisco do Conde, 2017. 40 f: il.

Monografia - Curso de Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Carlindo Fausto Antonio.

1. Cabo Verde - Estado Colonial. 2. Cabo Verde - Educação. 3. Identidade. 4. Cabo Verde - Igreja. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 966.58

---

**JOSÉ EDUARDO GARCIA DOS SANTOS**

**ANÁLISE DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO NO PERÍODO  
COLONIAL (DOS MEADOS DO SÉC XVI AOS MEADOS  
DO SÉCULO XX ANTES DA INDEPENDÊNCIA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

DATA DE APROVAÇÃO: 19/07/2017

**BANCA EXAMINADORA**

**Carlindo Fausto Antonio – Orientador**

Doutor em Teoria Literária e História da Literatura pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

**Fernando Jorge Pina Tavares – Examinador**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

**Claudilene Maria da Silva – Examinador**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Dedico este trabalho aos meus pais, por tudo que fizeram e fazem por mim, pelo amor, pela atenção, pela preocupação, pela força e pela confiança depositada em mim, dedico também aos meus irmãos que sempre estão “presentes”, querendo saber de mim (se estou bem ou não), pelo apoio moral que me dão, e também dedico aos meus amigos aqui presentes e aqueles que se encontram no meu país pelo apoio moral.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida e saúde que me deu a honra de desfrutar. Em seguida, e não menos especial, agradeço aos meus pais, Agilo Antônio dos Santo e Militaria Baessa, pela educação, pelo carinho pelo amor, por toda atenção que disponibilizaram por mim em todos os momentos da minha vida. Pois uma boa parte do que sou e me orgulho de ser, devo a eles. Agradeço também aos meus irmãos por todo apoio e força, sempre me motivando e mostrando que apesar da distância sempre iam estar do meu lado, e, no entanto, sempre estiveram. Agradeço a Carol Souza, minha namorada, a pessoa que sempre esteve do meu lado e em quaisquer circunstâncias. Agradeço ao meu orientador Carlindo Fausto Antônio por toda a atenção dispensada, pelo aprendizado e pela sua contribuição à realização desse trabalho. Agradeço também, claro, aos meus amigos que vivem no meu país e aos meus amigos e companheiros de luta aqui presentes, Emanuel Semedo, Lázaro Una, Danilson Ivandro, Fernando Colonia, Sonia Amada, Jacica Fernandes, Avelino, Emily Veloso, Victor Bedam, Carlitos Massambé, André Joel, Edysana, em que “sempre” existiu de uma forma mútua, carinho, amizade e motivação que com certeza forma úteis para a efetivação desse trabalho. Quero dizer-vos que vocês são especiais. De um modo geral eu quero agradecer a todos que sempre fizeram parte da minha vida e alguns que não mencionei.

## RESUMO

Este trabalho estuda, a partir de levantamento bibliográfico, o processo educativo em Cabo Verde no período colonial e suas consequências ou impacto na construção da identidade, na formação política, social e, de modo especial, na curricular. A pesquisa cuidará da análise de como se deu o processo da instrução escolar nesse período. Tratará igualmente da compreensão do papel desenvolvido pela igreja que, em comunhão com o processo educativo formal, tinha o papel de desafricanizar as mentes e de reafirmar currículos colonizadores. Pretende-se também, com este trabalho, facilitar a compreensão do processo colonial e de como a educação foi um poderoso instrumento sobre o qual os colonizadores se apoiaram para garantir a dominação do povo Cabo-verdiano. Pode-se concluir, relevando o estudo aqui apresentado, que o sistema de ensino colonial, além de ser elitista, procurava, por intermédio das igrejas e das escolas, desafricanizar os cabo-verdianos através da imposição e transmissão do universo cultural do colonizador; com a pretensão de garantir a assimilação, a reprodução e a perpetuação da sua estrutura social dominante.

**Palavras-chave:** Cabo Verde. Educação. Estado Colonial. Identidade. Igreja.

## **ABSTRACT**

This work studies, from a bibliographic survey, the educational process in Cape Verde in the colonial period and its consequences or impact on the construction of identity, political formation, social, and especially curricula formation. The research will take care of the analysis of how the process of school instruction occurred in that period. Will also deal with the understanding of the role played by the church, which in communion with the formal educational process had the role of challenging the minds and reaffirming colonizing curricula. It is also intended to facilitate the understanding of the colonial process and how education was a powerful instrument on which the colonists supported themselves to guarantee the domination of the Cape Verdean people. It can be concluded, emphasizing the study presented here, that the colonial education system, in addition to being an elector, sought, through the churches and schools, to defricanize the Cape Verdeans through the imposition and transmission of the cultural universe of the colonizer; with the aim of guaranteeing the assimilation, reproduction and enhancement of its dominant social structure.

**Keywords:** Cape Verde. Church. Colonial State. Education. Identity.

## RISUMU

Kel trabadju li ta studa, atravez di livantamentu bibliográficu, prucesu esdUCativu em Cabu Verdi na periodu kolonial i si konsekuencias ou impáctus na konstruçon di identidadi, na formaçon pulítica, social, e di modu especial, curricular. Es peskisa li ta cuida de analisa forma ki da prucesu di instruçon escolar na kel periodu li. Kel peskiza li ta trata també de mesmu forma, de fazi compendi papel desenvolidu pa Igreja, ki em union ku prucesu esdUCativu formal, é tinha papel di desafricaniza mentes i di reafirma currículus kolonizadoras. Ta pretendedu també ku kel trabadju li també, facilita comprençon di prucesu kolonial i di komu educaçon foi um puerosu instrumentu ki kolonnizadoras apoia nel pa garanti dominaçon sobri povu cabu-verdiano. Konsiderandu considerandu kel estudu feitu li, podi ser koncluídu ki sistema di ensinu kolonial alem dê ser elitista, é ta buscaba també, atravez de skolas cu igrejas, desafricaniza cabu-verdianus pur meiu di imposiçon i di transmiçon di universu kultural di kolonizador; ku pritençon di garanti assimilaçon, riproduçon i perpetuaçon di si strutura social duminanti.

**Palabras-txabis:** Cabu Verdi. Educaçon. Identidad. Igreja. Stadu.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2</b>	<b>ANÁLISE DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO NO PERÍODO COLONIAL (DO SÉC. XVI AOS MEADOS DO SÉCULO XX ANTES DA INDEPENDÊNCIA)</b>	14
2.1	UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO SOBRE O ARQUIPÉLAGO DE CABO VERDE	14
2.2	INÍCIO DA INSTRUÇÃO ESCOLAR NO ARQUIPÉLAGO DE CABO VERDE	16
2.3	PAPEL DA IGREJA NO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO	19
2.4	VISÃO ESTRATÉGICA SOBRE A “EDUCAÇÃO” NO PERÍODO COLONIAL	23
2.5	MUDANÇAS QUE OCORRERAM NO BOJO DA RECONFIGURAÇÃO COLONIAL NA DÉCADA DE 60	26
2.6	CURRÍCULO ESCOLAR DO SISTEMA EDUCACIONAL CABO-VERDIANO NA ERA COLONIAL	28
2.7	A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LIMITAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDISAGEM	31
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	36
	<b>REFERÊNCIAS</b>	38

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo compreende-se na extensão do curso da Humanidade para a obtenção do título Bacharel, cujo tema é “ análise do sistema educacional cabo-verdiano no período colonial”. A análise tem como objetivo a compreensão da implantação do sistema do ensino no arquipélago de Cabo Verde e seus princípios ideológicos como base de sustentação do aparelho do estado, que terá como foco um estudo concernente à relação estado-igreja e sociedade. Outro alvo, relevando a análise do currículo e a compreensão do impacto do processo colonial no sistema do ensino instituído no país, diz respeito às consequências para a autoafirmação pessoal bem como para a identidade nacional.

De acordo com Bourdieu e Passerom (1975 apud STIVAL; FORTUNATO, 2008), a violência da educação é uma violência inerente e inevitável, porque acreditam que toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, porque reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder. Todavia, Freire acredita que toda ação pedagógica em que se percebe a supervalorização da cultura dominante, e por outro lado o extermínio estratégico da cultura da classe dominada, no qual há o esmagamento intelectual das populações dominadas (colonizadas) que ficam sememudas ou mudas, proibidas de se expressarem autenticamente, é uma educação na qual a cultura de silêncio opera. E ele caracteriza essa condição de oprimido como condição de “humanidade roubada” (FREIRE, 2006). Em Cabo Verde, no período colonial, a educação tem assumido esse mesmo carácter desumanizador, desvalorizando a cultura cabo-verdiana e, ao mesmo tempo, reafirmou um processo de interiorizar a cultura do opressor. A educação colonial esteve assim a serviço da desumanização, funcionando como um aparelho de exclusão, estratificação social e reprodução da cultura do colonizador. A política educacional colonial impôs aos colonizados uma rápida e eficaz imobilização cultural. Deste modo, refletir sobre a educação no período colonial nos torna hábil a compreensão de todo o seu processo; interesses políticos, suas manipulações e duração no regime, relações de poder entre os dois maiores poderes na época (poder estatal e o poder religioso), planos e estratégias de dominação, bem como o atraso do país em nível da educação, sócio-político e cultural que assolou o país neste período e continuou ainda com o pós-colonialismo. No entanto, analisando o sistema educativo e o seu funcionamento nesse período, torna-se como coloca Moura, “indispensável considerar um conjunto de condicionamentos político-sociais que interviam em seu funcionamento e

desenvolvimento”. De entre eles, o contexto sociopolítico do colonialismo português e a conjuntura em que se desenvolveu a política educativa para as colônias (MOURA, 2016).

O interesse em fazer esse trabalho surgiu pela necessidade de compreender melhor a história da educação em Cabo Verde. O seu surgimento e seus condicionamentos sociais e políticos que o marcaram nesse período. No entanto, esse estudo facilitará uma compreensão do processo colonial e de como a educação foi um poderoso instrumento sobre o qual os colonizadores se apoiaram para garantir a sua dominação sobre o povo cabo-verdiano. Por outro lado, acreditamos que deva servir também como um estímulo aos outros autores a trabalharem mais sobre assuntos relacionados e, quem sabe com isso, tentar dar respostas à deficiência no ramo educativo que ainda se vê presente no sistema educacional em Cabo Verde. Considerando ainda que é de extrema importância a compreensão do passado para que se possa entender melhor o presente, torna-se, portanto, indispensáveis estudos desse teor, visto que um estudo cuidadoso e detalhado sobre qualquer assunto com precedência histórica pode dar resultados que sejam significativamente importantes na resolução dos problemas atuais.

Deste modo, o objetivo geral deste estudo é analisar os processos educativos e as metodologias utilizadas no período colonial e, assim, compreender esse processo e as suas referências políticas e pedagógicas.

Como “filho de Cabo Verde” e interessado em questões políticas-pedagógicas e, ainda me vendo como um futuro pedagogo, fica justificável o interesse pessoal para desenvolver o tema escolhido, visto que como defende o pedagogo Paulo Freire (2006), “aquele que se percebe no mundo, com o mundo e com os outros, não deve se portar como quem nada tem a ver com ele.” No entanto, me entendendo como um ser consciente do meu estar no mundo, acredito então que é um dever dar minha contribuição para a compreensão de alguns aspectos políticos e sociais do contexto colonial cabo-verdiano. Como caminhos orientadores para a realização desse trabalho, nós apoiamos nos levantamentos bibliográficos dos trabalhos que tratam direta ou indiretamente de assuntos relacionados ao nosso tema. No tocante às fontes consultadas, podemos afirmar que elas foram importantes e ajudaram revelar aspectos que acreditamos substanciais para o entendimento da educação no período. Entre as fontes pesquisadas, trabalhamos também com autores que abordaram temáticas da ação pedagógicas no sentido mais amplo, e trouxeram nos seus trabalhos discussões que também foram importantes, no sentido de ter-nos apoiado numa reflexão mais sustentável e crítico sobre o tema.

Este estudo é o primeiro capítulo de um trabalho que pretendemos futuramente desenvolver. No entanto, nesse primeiro momento foi desenvolvido um único capítulo em que se encontra dividido em sete (7) subcapítulos, no primeiro, intitulado de **”Uma breve caracterização do arquipélago de Cabo Verde”**, fizemos uma breve descrição das particularidades do arquipélago como: localização geográfica, dados demográficos, social, cultural, etc. O segundo, intitulado **“Início da instrução escolar”**, falamos sobre o início da implantação do ensino escolar no arquipélago, o contexto social e político em que surgiu e o seu percurso. O terceiro, **“Papel da igreja no processo de colonização de Cabo Verde”**, tratou do papel da igreja na exploração e dominação dos cabo-verdianos. No quarto, denominada de **“Visão estratégica sobre a educação no período colonial”**, analisamos o papel político e ideológico que a educação teve no período da colonização para a exploração, dominação, modificação cultural e alienação forçosa desse povo. O quinto intitula-se **“Mudanças que ocorreram no bojo da reconfiguração colonial na década de 60”**, nesse subcapítulo analisamos as mudanças no sector educacional que ocorreram no processo de reconfiguração colonial em Cabo Verde, processo no qual a metrópole portuguesa foi obrigada a fazer a reconfiguração do projeto colonial, medida imposta ou exigida pela comunidade internacional que pressionava os colonizadores; tal mudança gerou como consequências algumas mudanças parciais para o sistema de ensino, visto que algumas delas foram feitas sem um estudo prévio. No sexto, **“Currículo escolar do sistema educacional Cabo-verdiano na era colonial”**, fizemos um estudo do currículo escolar que operava na época, sua relação com a sociedade cabo-verdiana que era o alvo e a sua consequência para a formação escolar e identitária. Por último, temos o sétimo subcapítulo **“A língua portuguesa como limitação no processo de aprendizagem”**, nesse subcapítulo analisamos a questão da língua, o seu uso exclusivo e obrigatório no ensino escolar, a consequência disso para o desenvolvimento acadêmico, a exclusão escolar e também, o reflexo dessa ideologia para a afirmação identitária dos alunos.

## **2 ANÁLISE DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO NO PERÍODO COLONIAL (DO SÉC. XVI AOS MEADOS DO SÉCULO XX ANTES DA INDEPENDÊNCIA)**

### **2.1 UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO SOBRE O ARQUIPÉLAGO DE CABO VERDE**

Cabo Verde localizada a cerca de 570 quilômetros da costa da África Ocidental, ocupando uma área total de 4.033 km<sup>2</sup>, em 2015 o seu número populacional abrangia cerca de 520.502 habitantes. É um arquipélago de origem vulcânica composto por um grupo de dez (10) ilhas, sendo uma desabitada (porque carece de condições naturais que favorece a vida humana), e vários ilhéus (Branco, Raso, dos Pássaros, Rabo de Junco, Sal Rei, Baluarte, Santa Maria, Grande, Rombo, Baixo, de Cima, do Rei, Luiz Verneiro, Sapado e da Areia. O país se encontra dividido em dois conjuntos de ilhas, ao norte e ao sul. Ao norte se encontram localizadas as ilhas de Barlavento, (Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal, Boa Vista e Santa Luzia); e ao sul, se localizam as ilhas de Sota-vento (Maio, Santiago, Fogo e Brava). As ilhas de Santiago e Santo Antão são as maiores ilhas do arquipélago. A cidade da Praia, a cidade capital do país, localizada na ilha de Santiago, e a cidade de Mindelo localizada na ilha de São Vicente são as maiores cidades do país. De acordo com os dados de Instituto Nacional de Estatísticas (INE) em 2010, a cidade da Praia abarcava cerca de 131 602 habitantes, enquanto a cidade de Mindelo, 70468 habitantes. O ponto mais alto do relevo cabo-verdiano, com 2.829m<sup>2</sup>, é o vulcão de fogo, localizado na ilha de Fogo, que entrou em erupção recentemente em novembro de 2014 após a sua última, a 19 anos antes em 1995 (VISENTINI, 2011).

A sociedade cabo-verdiana tem como língua predominante, pelo menos nos espaços formais, a língua portuguesa. É a língua oficial do país, portanto, é nacionalmente a mais valorizada, principalmente pela elite letrada. No entanto, como defende Madeira (2015), a sociedade cabo-verdiana é marcada por uma situação linguística de diglossia, visto que não existe um domínio efetivo dos dois sistemas linguísticos presentes e não apresentem os mesmos status oficial equiparado. Há uma língua hegemônica não materna, usada em lugares formais e dominada pelas pessoas letradas, enquanto uma grande percentagem dos cabo-verdianos, aqueles que não frequentam as escolas tem um fraco domínio dessa língua.

De acordo com Cabral et al. (2001), Cabo Verde foi o lugar onde pela primeira vez na era moderna se estabeleceu uma sociedade escravagistas, na qual a exploração contínua do trabalho do escravo negro constituía a base de suporte da estrutura econômica e social.

Salientam ainda, que foi aí também que o escravizado se transformou na mercadoria fundamental de exportação a longa distância, sustentando com os lucros da sua venda todo o esforço econômico do povoamento do arquipélago e da administração civil e eclesiástica necessárias para o seu estabelecimento e controlo.

Há quem defende que o arquipélago foi “descoberto” em 1460 pelos navegadores portugueses, que estavam em uma expansão marítima. Por outro lado, há outro grupo de historiadores que acreditam que antes destes já tinham vivido lá os africanos, e que foram encontrados vestígios fósseis destes.

O arquipélago durante alguns anos de colonização, teve sua independência em 1975, a partir daí o país passou a ser governado por PAIGC (Partido africano da independência de Guiné e Cabo Verde) que organizou o movimento de luta pela independência da Guiné Portuguesa (Guiné-Bissau) e Cabo Verde, ambas colônias de Portugal. O PAIGC foi o único partido durante 25 anos até a abertura política em 1990.

De acordo com Cabral et al. (2001), o arquipélago de Cabo Verde começou por fazer parte de uma pequena área do Atlântico, que o ligava à Península Ibérica, e de um litoral africano, que não ultrapassava a Serra Leoa. Eles realçam ainda que, em menos de 40 anos o país funcionou como escala de uma carreira marítima que circundava o continente africano e atingia a Índia. Mais vinte anos passados, contactava regularmente a América Central e pouco depois, por ali passava a articulação dos dois impérios ultramarinos peninsulares e a afirmação da dimensão atlântica da África para a formação do mundo atlântico.

A economia cabo-verdiana é principalmente focada no crescente turismo e em investimentos estrangeiros, que se beneficiam do clima quente o ano todo, da paisagem diversificada e da riqueza cultural, especialmente na música.

**Mapa 1** – Mapa do arquipélago caboverdiano



Fonte: Mapa... (2017).

## 2.2 INÍCIO DA INSTRUÇÃO ESCOLAR NO ARQUIPÉLAGO DE CABO VERDE

Tendo em conta relatos históricos, nos meados do séc. XV, o arquipélago de Cabo Verde, era visto apenas como um ponto de parada estratégico para o abastecimento de água e de alimentos e num entreposto comercial, inclusive de escravos, devido a sua localização geográfica, no meio do Oceano Atlântico. De acordo com Furtado (2008, p. 10), inicialmente, em Cabo Verde, o papel das ilhas era de servir como palco para a cristianização e transmissão de alguns princípios da língua para que houvesse comunicação entre os escravos e os seus donos. Não se tinha ainda, de forma significativa, a preocupação com a “educação”. Considerando as pesquisas feitas por alguns pesquisadores, o início do ensino no arquipélago remonta à segunda década do século XVI, no momento da instituição da Diocese de Ribeira Grande.

Desde início da colonização e mais intensamente a partir de 1533 com a criação do bispado de Cabo Verde (Diocese de Santiago), o primeiro em África, sediada na Ribeira Grande em 31 de janeiro de 1533, foi criada a primeira escola da Ribeira Grande, por alvará de 12 de março de 1535. Nessa escola professava-se apenas a Moral e a Gramática Latina, ainda que a verdade é que se tinha feito o arranque para eliminação do analfabetismo e melhoramento de formação aos eclesiásticos. (FURTADO, 2008, p. 14).

Com relação a isso, Moniz diz, que a “escola moderna” sob um controlo resistente da Igreja católica tinha chegado a África portuguesa camuflada” nas abas da fé e da religião, com a justificativa de que a sua missão seria, ajudar os “fracos” e oprimidos para tirá-los do obscurantismo. Mas na verdade, o objetivo da escola era mesmo de servir o colonizador na dominação das mentes. E o caso de Cabo Verde não foi diferente das outras possessões portuguesas da África e da Ásia, segundo Moniz. Ele diz ainda que nesses territórios colonizados que estavam subordinados em termos eclesiásticos ao Padroado concedidos pelos Papas aos reis de Portugal, a escola continuou com o mesmo propósito de doutrinar o povo (MONIZ, 2007).

Furtado considera o ano de 1535 como uma data histórica por marcar como primeiro foco de ensino no país. Para ele, o ensino foi a primeira luz da cultura a iluminar no arquipélago de Cabo Verde. A expansão do culto da religião católica que se iniciou em Ribeira Grande (atualmente denominada de Cidade Velha) foi segundo Furtado, a razão pelo qual a “educação” se expandiu por todas as ilhas de Cabo Verde. Ele diz ainda que até mesmo o ensino liceal surgiu e se desenvolveu seguindo as mesmas características do ensino seminarístico, e que mantiveram essa relação por cerca de cinco (5) décadas até o surgimento do liceu em São Vicente no ano de 1917 (FURTADO, 2008).

De acordo com as pesquisas de Moniz (2009) e Furtado (2008), o primeiro seminário em Cabo Verde foi criado a 12 de janeiro de 1570 na ilha de Santiago, porém na prática ela não funcionou. Moniz acredita que não chegou a funcionar por falta de recursos financeiros, embora tivesse também dificuldades de outra natureza. Alguns anos mais tarde, mais ou menos no ano 1657, foi fundada um convento na Ribeira Grande, que também operava como centro de ensino, e ensinava, neste convento, as disciplinas de Teologia, Latim e Moral. A atenção dispensada ao ramo da educação era ainda muito precária nessa altura. No entanto, só a partir do século XIX é que começou a ser dada uma melhor atenção nesse sector. Isso porque, segundo Moniz, correspondeu ao período em que aumentou o interesse das outras potências europeias sobre os territórios portugueses na África, e foi nesse mesmo período em que ficou interdito o tráfico atlântico de escravos e, posteriormente, o fim da escravatura, impondo aos portugueses a reconfiguração da economia cabo-verdiana (MONIZ, 2009). Tangente à “educação (formal), Moniz disse que foi iniciado esforços para edificar “um ensino adaptado ao seu progresso, à sua estabilidade social, porém, obedecendo às características e padrões do ensino da Metrópole. O que é no mínimo contraditório. Como se fosse possível garantir a estabilidade social de um determinado local através de um ensino que é plasmado em uma realidade totalmente diferente. O que não se pode negar, porque sempre

esteve tão claro, é que nunca quiseram mais do que invadir a cultura desse povo. E desse modo, exterminar a sua cultura e ao mesmo tempo submetê-los aos seus “padrões” culturais e torná-los assimilados.

Com base nessa reconfiguração em nível educacional, foi criada a primeira escola de ensino primário oficial em 1817 na cidade da Praia, que foi elevada, segundo Moniz, a categoria de escola principal em agosto de 1845. De acordo com Moniz, essa escola foi um autêntico fracasso porque nenhum aluno conseguiu completar o curso durante cinco anos do seu funcionamento. Para ele, o desencontro entre culturas europeias em projeção com as culturas dos ancestrais africanas, que estava ainda presente nas mentes dos Cabo-verdianos, é a razão principal por esse fracasso (MONIZ, 2009). Alguns anos mais tarde, mais ou menos no ano 1844, foi criado cerca de 38 escolas graças a inscrição de verbas no orçamento do ano de 1842/1843, o que significou melhorias consideráveis no sistema de ensino na Província. E nesse período, de acordo com Furtado (2008), já tinham sido distribuídos de umas até duas escolas primárias em algumas das ilhas. Nomeadamente as ilhas de Santiago, Fogo, Santo Antão, S. Nicolau, e Boavista, com duas escolas cada, e as ilhas de Brava e maio com uma cada. Número de escolas insuficientes para cada ilha, o que obviamente restringia o seu acesso, principalmente para as crianças que residiam em regiões distantes.

De acordo com o Furtado (2008), foi criado o Conselho Inspetor de Instrução Pública por decreto de 14 de agosto de 1845. Por outro lado, Moniz diz que este decreto surgiu na sequência da Reforma da Instrução Pública em Portugal, entre os anos de 1830 e 1835, com o propósito de introduzir as bases para a edificação da escola pública nas possessões africanas, estabelecendo os princípios orientadores da instrução primária. Apesar de serem dados os primeiros passos para a construções das escolas nos anos 1830 e 1835, Moniz salienta que só começaram a funcionar nas ilhas de forma efetiva em outubro de 1848 (MONIZ, 2009).

Moniz realça ainda que, 25 anos mais tarde, mais especificamente, no ano 1860, a portaria circular nº 313-A, de 15 de Dezembro, em conformidade com o mesmo decreto, mandou criar o Liceu Nacional de Cabo Verde na cidade da Praia, mas que esse Liceu não chegou a funcionar por muito tempo porque os professores estavam insatisfeitos e desapontados com a falta de pagamento dos seus honorários e acabaram pedindo a demissão, ficando o então estabelecimento de ensino reduzido a salas de instrução primária onde ensinavam a Teologia e Desenho, até extinguir-se totalmente (MONIZ, 2009, p. 219).

No ano de 1866, por decreto de 3 de setembro, Furtado (2009, p. 16), diz ter sido criado na ilha de S. Nicolau, o Seminário de Cabo Verde que em 1892, veio a ser chamado de Seminário Liceu. Ele diz ainda que essa instituição de ensino, esteve durante 51 anos como o

único estabelecimento de ensino secundário desta colônia. E foi, segundo Moniz, o lugar onde se formaram os funcionários da administração colonial local e também das outras colônias.

Atendendo as informações relatadas acima, fica claro que o ensino em Cabo Verde surgiu e se desenvolveu de uma forma muito precária. Não houve um investimento mais sério nessa área porque não interessava ao governo colonial fazer isso. Ao invés disso, aproveitaram a educação ao seu favor para a desestruturação política e cultural desse povo. E, por ter surgido num contexto de exploração e dominação, a população de Cabo Verde não foi favorecida pelas políticas e estruturas educacionais, que garantiam apenas a manutenção dos interesses e privilégios coloniais e/ou a permanência da estrutura colonial. Não tinha professores qualificados que estivessem à altura das suas funções, e aqueles que estavam não eram pagos por seus trabalhos. Por outro lado, as instituições de ensinos eram insuficientes, o que acarretava prejuízo no acesso à escola. Os conteúdos que se ensinavam não condiziam com as realidades sociais do país, no entanto esse ensino não tinha um reflexo positivo para as sociedades cabo-verdianas. Todos esses elementos mencionados contribuíram de forma crucial para uma má qualidade de ensino no país, o que por sua vez teve consequências em outros aspectos sociais que vamos tratar ao longo do texto.

### 2.3 PAPEL DA IGREJA NO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO

A igreja no período colonial foi um dos agentes indispensáveis a esse processo, cuja orientação teve um papel de converter e introjetar valores culturais e ideológicos com a finalidade de apoiar a dominação do povo africano. Desse modo foi possível converter esse povo às suas práticas culturais e religiosas e assimilá-las ao cristianismo. A Igreja funcionava como mais um mecanismo de controle e de exclusão social. Pois impulsionava a separação entre os “assimilados” e os “indígenas” e ratificava, quer seja pela língua que adotava; o português, quer pelo arcabouço doutrinário judaico-cristão que apresentava, o poder colonial.

De acordo com pesquisador Fernandes da Moura (2016), em Cabo Verde, nos primeiros séculos da colonização, conviviam dois sistemas de ensino: O sistema religioso/missionário e o sistema formal ou estatal. Essas duas entidades dirigiram e orientavam todo o sistema educativo sob cumplicidades e complementos um do outro. “A Igreja e as missões religiosas tinham como objetivo apoiar a criação, a manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial e o faziam por meio da educação e da imposição do modelo social e cultural da metrópole” (MOURA, 2016, p. 84).

Existia entre a igreja e o estado uma unidade e uma “cumplicidade” de séculos, pelo que a ação da Igreja transformava-se quase que numa dimensão cultural/educacional/religiosa, com vocação para ensinar as primeiras letras, ou ainda, fazendo uso da vertente doutrinal para mostrar o caminho que o “civilizado” devia seguir (NEVES, 2001 apud MOURA, 2016, p. 84).

Por outro lado, de acordo com Ferreira e Zanene (1996, p. 277 apud MOURA, 2016, p. 84-85), a relação e a “cumplicidade” entre o Estado e a Igreja na questão educacional foram simultâneas ao processo da colonização, mas tiveram mais força a partir do século XVI, quando “os missionários organizaram as escolas/capelas para disseminar o ensino.

Os primeiros estabelecimentos de ensino surgiram no século XVI com a criação dos primeiros conventos - provavelmente na 2ª metade do século porque o Bispado foi criado no reinado de D. João III em 1533, e estes foram criados pouco depois-destinados a formar párocos, dando preferência à ordenação dos naturais de Cabo Verde (BARCELLOS, 1899, p. 11 apud MONIZ, 2007, p. 5).

Moniz (2007, p. 5) realça ainda que; “[...] a partir deste período, começaram a surgir os primeiros espaços reservados ao ensino, todos eles de cariz religioso”. O sistema religioso/missionário funcionava nos meios rurais e era dirigido à população que mais carecia de condições econômicas, e o sistema oficial/formal era predominante nos centros urbanos e destinado à elite econômica, política e social. De acordo com Moura (2016, p. 88), “Quanto ao sistema religioso/missionário, destacaram-se duas instituições em Cabo Verde: o Seminário-Liceu fundado em 1866, em São Nicolau, e o Seminário Diocesano de São José, inaugurado em 1957, na cidade da Praia – Ilha de Santiago”. A respeito disso, Moniz (2007) diz que:

A grade curricular deste seminário era equiparada a dos liceus em Portugal. Era dividido em dois ciclos, (Estudos Preparatórios e Estudos Eclesiásticos), o Seminário dava maior realce à formação de sacerdotes, sem, contudo, deixar de formar pessoas (cujas frequência aos cursos era assegurada mediante o pagamento de uma propina no valor de dezoito reis) para desempenhar cargos públicos. Os candidatos a sacerdote só pagavam a metade desse montante, o que por outro lado traduz-se em limitação de uma grande massa de jovens ao acesso a ensino secundário (MONIZ, 2007, p. 7).

No entanto, esse Seminário cedia lugares apenas para dois tipos de alunos: alunos que tinham pretensão aos estudos eclesiásticos e alunos que, mesmo estudando nesse estabelecimento, não tinham como objetivo a vida eclesiástica. Para os alunos que já estavam destinados aos estudos eclesiásticos, o ensino era gratuito, enquanto para aqueles que não tinham a intenção aos ensinos eclesiásticos, era necessário pagar “uma prestação módica, mas que fosse suficiente para indenizar o cofre do estabelecimento das despesas de sustentação.

No entanto, pode-se claramente perceber que esta instituição tinha a pretensão de formar um pequeno grupo elitizada para conservar o poder que possuíam, visto que, as condições exigidas pelo seminário limitariam o seu acesso a uns “cem números” de estudantes e sendo acessível apenas a um pequeno grupo social que dispusesse de algum poder econômico. Deste modo, ela funcionou como uma instituição reprodutora da estratificação e exclusão social. (Boletim Oficial) (MOURA, 2016). Nesse sentido, Cassama (2014, p. 28) diz que “o regime português, nunca se simpatizou com a ideia de acesso dos africanos ao ensino, [...]” procurando assim evitar a formação de uma elite que, depois, desencadeassem ou acelerassem a luta pela independência nos territórios coloniais”. Portanto, fica evidente que a emancipação intelectual desse povo representava, no entanto, para os portugueses, uma ameaça ao seu poder.

Ainda de acordo com Moura (2016), para a maioria da população, que era de classe pobre, ou seja, aquelas que não possuíam meios financeiros para pagar os estudos dos seus filhos só tinham duas opções; se dar por satisfeito com a frequência no ensino primário cujo acesso também era limitado, ou colocar seus filhos no seminário sob o ensejo de que iam seguir com a vida eclesiástica. Obviamente que dessa situação resulta a falta de oportunidades e de opções para fazer um curso de seus sonhos ou os quais se identificassem. Conseqüentemente isso deve ter levado, por sua vez, a um certo fracasso e/ou abandono escolar por falta de interesse e satisfação às áreas propostas. Segundo Cassama (2014), Cabral chamou esta ideologia educacional de «racismo cristianizado ou cristão», pelo fato deste dificultar os estudos do estudante negro africano. Provavelmente porque os negros africanos eram mais prejudicados, porque careciam de condições econômicas. E essa carência econômica, por outro lado, era condicionada pelo próprio sistema colonial.

Mais ou menos uns 100 (cem) anos mais tarde, surgiu na cidade da Praia (cidade capital do país) situado na ilha de Santiago, o Seminário de São José que também era procurado por muitos alunos, especialmente os do interior da ilha. A grande maioria que frequentava esse Seminário eram aqueles que seus pais também não possuíam condições socioeconômicas para mantê-los no liceu Domingos Ramos, e no período só existiam dois estabelecimentos de ensino secundário; O liceu Nacional em São Vicente e o liceu Domingos Ramos na cidade da Praia. No entanto, como defende Fernandes da Moura (2016, p. 89) “a procura do Seminário de São José pelas classes menos favorecidas não tinha necessariamente como finalidade a vocação para a vida eclesiástica”. A falta de instituições e as condições socioculturais e econômicas das famílias eram os principais obstáculos para o acesso à

educação. Por isso, o seminário se apresentava como uma alternativa para o acesso ao ensino secundário por parte da população mais pobre.

Por dar maior ênfase a formação de sacerdotes, a consciência religiosa cristã em Cabo Verde ganhou a sua força e expansão e, conseqüentemente, o cristianismo foi crescendo graduativamente junto com o crescente número de sacerdotes que começaram a se formar nesse meio. Dessa forma, a religião foi influenciando a cultura, como já era a pretensão do governo colonial português para a sua estratégia de manutenção e dominação dos povos colonizados. No entanto, de acordo com Moniz (2009); como já era esperado pelo governo colonial português, à igreja (católica) caberia a função de desenraizar das populações as suas práticas religiosas e culturais diferentes das dos europeus, reforçando, ao mesmo tempo, a formação de uma consciência subjugada. O que por sua vez facilitaria a dominação e exploração desses grupos com tradições culturais diferentes sem correr o risco de haver qualquer tipo de rebelião. Por outro lado, essa estratégia de manipulação que teve a igreja como “mentor”, evitou também que o governo colonial tomasse outras medidas para a dominação, o que de outra forma seria através de força física, é claro por meio de violências. Do contrário, como disse Moniz:

[...] causaria danos irreparáveis no tangente à mão-de-obra, sustentáculo da economia imperial, e poderia derivar em situações de constantes convulsões sociais. Por outro lado, o Estado português estava sob a vigilância da comunidade internacional que se manifestava contrária à manutenção e exploração de territórios indígenas (MONIZ, 2009, p. 229).

Contudo, é importante frisar que a igreja (católica) nesse período foi um agente indispensável no processo de manipulação e dominação, funcionando sempre como um importante aparelho promotor de uma consciência alienada e de submissão, sem a qual o regime colonial não chegaria tão longe. A igreja deu um importante apoio à metrópole portuguesa na implementação de uma ideologia colonial-nacionalista.

A Concordata de 1940, assinada entre Portugal e o Vaticano, e o Acordo Missionário de 1941, que encarregava às missões católicas o «ensino rudimentar», defendia uma educação “conforme aos princípios doutrinários da Constituição portuguesa e seguir a linha dos programas emanados pelo Governo (CABRAL, 1978 apud CASSAMA, 2014, p. 27).

Era a igreja católica que sempre “tapava os buracos” e fazia aparecer que nem tudo era tão ruim, que o regime colonial não era um “pesadelo” e que os europeus não eram tão vilões quanto se parecia, fazendo crer que havia algo de bondoso no “martírio” que foi o processo

de dominação e exploração do povo africano. Desse modo as igrejas e as suas ideologias conseguiram pelo menos durante um bom tempo desviar a atenção da comunidade internacional que se mostrava inquieta com a manutenção e exploração de territórios indígenas e, conseqüentemente, conseguiram prolongar por um “pouco” mais, a dominação europeia sobre o povo africano.

#### 2.4 VISÃO ESTRATÉGICA SOBRE A “EDUCAÇÃO” NO PERÍODO COLONIAL

Assim como alguns pensadores da “educação”, acreditamos também que a educação não é uma coisa neutra, ela está sempre a serviço de um grupo social, é uma ideologia política que defende os seus ideais conforme suas necessidades. Como diz o pedagogo Paulo Freire (2006), a educação serve tanto para alienar, manipular dominar, como também pode servir para a emancipação. De acordo com Libâneo, “a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos” (LIBÂNEO, 2014). Ele realça ainda que “a prática escolar tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (LIBÂNEO, 2014). Aragão, estudante do curso de psicologia, por outro lado diz que, “a escola reproduz os caminhos que culturalmente uma sociedade adota no sentido de repassar, conservar ou transformar valores e saberes. Neste sentido, Cassama (2014, p. 26) afirma que “a política educacional do regime, no essencial, visava promover uma identificação dos africanos com os valores da cultura portuguesa e assim manter e desenvolver o sistema colonial”.

A ideologia, segundo Althusser, presta um serviço de fundamental importância para a burguesia dentro do sistema capitalista, ajudando inclusive, a garantir o seu status de classe dominante. Ela está presente na formação das classes sociais, afirmaria Marx; na perpetuação das condições de reprodução dominante, sobretudo nos aparelhos ideológicos do Estado, especialmente na instituição escolar, afirmaria Althusser; e, na “aceitação” pelo trabalhador da sua condição de oprimido, afirmaria Freire (LINHARES; MESQUITA; SOUZA, 2007, p. 1497).

Portanto, para os europeus, a “educação” ou melhor o sistema educativo por eles criado serviu como um meio indispensável sob o qual facilitaria a manipulação, o controle e a dominação do povo africano em todos os seus aspectos (territorial, econômico, político, cultural, ideológico, etc.). “Nos territórios colonizados por Portugal, a escola e a educação escolar se tornam em importantes modelos de manipulação, opressão e de transmissão de uma

ideologia e cultura do colonizador” (CASSAMA, 2014, p. 26). Além de inculcar no universo africano (nesse caso específico, Cabo Verde), suas ideologias e dominar física e culturalmente esse povo, a educação também serviu sempre como um meio escapatório no que se refere ao risco que corria a metrópole portuguesa quanto às duras críticas e pressões que sofriam por parte de comunidade internacional e do próprio movimento de luta a independência que surgiu dentro do próprio contexto Cabo-verdiano com relação às condições calamitosas que a Colônia enfrentava. Tangente a isso, Moniz (2009), de uma forma sucinta, diz que os europeus estrategicamente alargaram o ensino ao ultramar para fazer com que diminuísse os movimentos de contestação contra o regime colonialista, que tinham como propósito a emancipação do povo africano e de seus territórios.

Foi criada, ao abrigo do Decreto-lei 33 541 de 21/2/1944, a Direção-Geral do Ensino, fazendo parte da orgânica do Ministério das Colônias que passou a ter como função, orientar superiormente os serviços de instrução nas colônias, em íntima relação com o Ministério da Educação Nacional (MONIZ, 2009, p. 231).

Para isso, foi necessário trazer para o arquipélago sacerdotes e irmãos com o propósito de ministrar o Ensino das Artes e Ofícios, e a partir deste momento, o ensino dos cabo-verdianos passou a estar sob a responsabilidade destes voluntários.

Um outro ponto que evidencia a importância da educação para os portugueses e o seu uso como forma de manipulação e como maior “escudo” de proteção às suas pretensões na era colonial é exposto por Moniz, no seu artigo “Percalços do ensino colonial em Cabo Verde: século XVI aos anos 40 do século XX”.

As disputas travadas entre as potências colonizadoras colocaram Portugal perante desafios que exigiam posicionamentos, atitudes, onde não se podia descurar nenhum setor de atividade. Efetivamente, os problemas que se colocavam a Portugal, no bojo dos enfrentamentos coloniais, e a necessidade de se manter entre o seleto grupo de países colonizadores, levaram a que este percebesse a importância estratégica do ensino, ainda que parco em recursos e mal estruturado. Com base no reconhecimento do papel que este setor poderia assumir, como agência de desestruturação de culturas e da consequente subjugação de povos sob seu jugo colonial, o governo português passou a dar especial atenção a este sector, criou condições mínimas para sua institucionalização em suas possessões. A organização deste incorporava experiências de outras potências e tinha como linhas orientadoras a imposição de valores, hábitos e costumes lusitanos e o aproveitamento dos logros educacionais para a dominação e espoliação de povos africanos (MONIZ, 2007, p. 2).

No entanto, de acordo com essas informações acima citados, pode-se dizer que nunca foi a intenção dos colonizadores (portugueses) em desenvolver a educação em suas colônias,

muito menos de fazer com que os povos colonizados desenvolvessem, principalmente em nível intelectual. Pelo contrário, a educação sempre foi para os portugueses um poderoso “instrumento” de manipulação e dominação. Foi também algo que “caiu do céu” para eles, visto que foi através deste meio que conseguiram se manter entre o grupo de países colonizadores, converter e convencer o povo colonizado da sua suposta “inferioridade”. Para isso, contaram com a indispensável ajuda das igrejas (sobretudo a igreja católica) e das obras missionárias.

Desde os primeiros tempos após a descoberta das ilhas, em meados do séc. XV, algumas tentativas de estruturar e sistematizar o ensino partiram de instituições religiosas. Por vezes, através das obras missionárias; outras vezes, pela ação de sociedades religiosas”. (...) “Ela serviu, assim, simultaneamente, de instrumento de diferenciação e reconversão, de dominação e disconfiguração de grupos étnico cultural. Diferenciação e reconversão na medida em que o convencimento dos gentios, da sua suposta inferioridade, poderia permitir-lhes maior adesão à doutrina cristã e um melhor enquadramento na nova ordem que a Igreja ajudou a estabelecerem nos territórios descobertos por Portugal (MONIZ, 2007, p. 4-5).

Portanto, dir-se-ia que para eles foi uma “salvação” enquanto, para os povos colonizados uma “desgraça”, na medida em que conseguiram eliminar uma boa parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, introduzir a sua dita, valores e culturas “superiores”, tornando-os “submissos e dependentes” durante décadas e décadas de governações baseados em desapropriações (de valores físicos e culturais), aculturação, escravização, etc.

A educação no período colonial só teve uma certa melhoria graças a pressão que os portugueses sofriam por parte da opinião pública internacional, e também particularmente por movimentos de libertação que de forma incansável pressionavam cada vez mais o regime colonial para a melhoria de educação, sobretudo para a libertação do povo africano. Mesmo que essa melhoria tenha sido ainda precária, que se percebesse mais em nível quantitativo do que qualitativo, foi, ainda assim, um progresso significativo no bojo educacional que facilitou o acesso escolar a centenas de crianças que dantes não podiam “ingressar no universo escolar”. Isso porque os números de instituições escolares eram restritos e, portanto, restringidos aos cabo-verdianos que careciam de condições socioeconômicas.

“Confrontando com a opinião pública internacional e a intensificação da pressão dos movimentos de libertação, Portugal deu prosseguimento à sua política de reformulação colonial na década de 60, com desdobramentos na política educacional” (MONIZ, 2009, p. 234).

Deste modo, fica ainda mais evidente que a educação dos colonizados representava uma ameaça para os portugueses e que por essa razão ela sempre foi precária, seletiva e

contraditória. Contraditória no que desrespeito a incompatibilidade do que se aprendia na escola e do que se vivia na prática do dia-a-dia. Era seletiva porque não interessava aos portugueses formar um grande número de pessoas, mais sim a sua pretensão era formar ou dar uma formação diferenciada para um pequeno grupo (elitizado) que viria a ajudar na administração da colônia. E precária, porque carecia-se de profissionais capacitados, de estabelecimentos de ensino suficientes, e de condições estruturais que favorecessem uma boa aula. Obviamente, se não lhes interessavam formar um grande número de pessoas, também não lhes interessavam dar-lhes uma formação de qualidade. No entanto, a formação do Caboverdianos limitava-se numa instrução mais para a aceitação de sua condição de inferioridade e elevação da cultura do colonizador como universal e hegemônica.

## 2.5 MUDANÇAS QUE OCORRERAM NO BOJO DA RECONFIGURAÇÃO COLONIAL NA DÉCADA DE 60

De acordo com algumas fontes históricas, nomeadamente Moniz (2009); Moura (2016); Furtado (2008) etc., nos inícios de século XX, a rede escolar em Cabo Verde era muito limitada, de um contingente populacional que se aproximava a 150,000 pessoas, no qual havia mais ou menos uns 4.600 alunos em que praticamente todos eram de nível primário. Algumas décadas mais tarde, mais ou menos nos anos 1950, o número total de alunos aproximava-se dos 6.000, com cerca de 500 frequentando escolas pós-primárias. Porém, o número populacional manteve-se quase que estacionário devido às fomes que dizimaram as ilhas e à sangria populacional causada pela emigração. Nos anos 60, esse quadro mudou radicalmente graças às medidas de ajudas às colônias operadas por Portugal que impulsionaram aumentos populacionais consideráveis fazendo atingir os 200.000. Concomitantemente, o número de alunos aumentou para 10.000, dos quais 1500 frequentavam escolas pós-primárias. Foi também na década de 60, em decorrência dessa política de reconfiguração colonial, que foi inaugurado na cidade da Praia o Liceu Adriano Moreira que posterior à independência passou a se chamar Liceu Domingos Ramos, que tinha uma capacidade prevista para 600 alunos. O liceu tinha o ensino primário como o nível de ensino mais expressivo, ou seja, a maior parte dos alunos eram do nível primário.

A década de sessenta (60) foi ainda o período em que foram produzidas políticas, a saber, o Decreto 43.064, de julho de 1960, que teve por finalidade a regularização do ensino, a melhoria do quadro de professores, a concessão de incentivos a professores; o Decreto 43.158, de setembro de 1960, que atribuiu algumas competências aos governadores. Entre

elas, a de designar os liceus em cujas secretarias deveriam ser arrecadados os livros de termos de exames e passagem por média dos alunos dos institutos. Do mesmo Decreto, o art. 3º determinava que a partir do ano letivo 1960/61, a secção do Liceu Gil Eanes, na cidade da Praia, passaria a funcionar como Liceu; pelo art. 4º foram criados, no quadro comum dos liceus do Ultramar, novas funções, a serem executadas de acordo com as necessidades; O Decreto 45. 908, de setembro de 1964, implementou a reforma do ensino no Ultramar; O Decreto 47. 480, de março de 1968, teve por fim reforçar a política de extensão e expansão da escolaridade nas províncias ultramarinas. Para tanto, foi preconizada a criação do ciclo preparatório, resultado da fusão do 1º ciclo do ensino liceal e do 3º ciclo preparatório do ensino técnico. E ainda aconteceu uma outra mudança que foi com certeza de extrema importância para o aumento de números de estudantes especialmente para o aumento de acesso de estudantes ao nível secundário; a extinção de exame de admissão, que até a altura era um dos meios usados como forma de selecionar e de controlar estudantes que teriam acesso ao ensino secundário. O que era basicamente uma estratégia aplicada pelos portugueses e que atribuía um carácter seletivo ao ensino colonial (MONIZ, 2009).

Embora tenha ocorrido essas mudanças que certamente ajudaram um pouco na melhoria da educação, não se pode crer que essa reconfiguração foi tão benéfica para a população Cabo-verdiana pelas seguintes razões:

[...] Essas mudanças traduziram-se numa expansão da educação nas colónias, restrita, quase sempre, ao ensino primário e com o objetivo de contrariar os dados avançados pelos líderes dos movimentos emancipatórios africanos na ONU, que denunciavam a situação calamitosa da educação nos respectivos países. Esses incrementos visavam, ainda, inculcar valores e identidade portugueses (MONIZ, 2009, p. 236).

E se além de se desviar das acusações que lhes eram apontadas, o que de algum modo significou retardamento da independência e prolongamento de exploração, por outro lado, se com o alargamento da educação nas províncias do arquipélago, eles tinham não só o objetivo de perpassar uma imagem de melhoria de qualidade do ensino, para contrariar as denúncias a eles dirigidas, mas também de inculcar valores e identidades portuguesas. No entanto, isso significou o extermínio de uma boa parte de valores e culturas cabo-verdianas e, ao mesmo tempo, elevação de sua cultura como cultura hegemônica. E ainda, segundo Moniz (2009), para perpassar uma imagem de melhoria da qualidade do ensino, foi publicado, em 1968, o novo regulamento de ensino primário elementar do arquipélago. E nesse regulamento constava a obrigatoriedade do ensino primário que teve início na mesma data e que provocou,

em 1969/70, um aumento de 42,3%. No entanto e na contramão da obrigatoriedade do ensino primário, a formação de professores qualificados e a construção de salas de aulas para fazer face a esse aumento foram desproporcionais, o que por sua vez agravou ainda mais a qualidade de ensino.

Como tal não foi feito, a capacidade de acolhimento dos estabelecimentos logo atingiu a saturação, levando à adopção do regime de desdobramento - dois turnos -, reduzindo, significativamente, o número de horas letivas no ensino primário, diminuindo para mais ou menos duas horas e trinta minutos/dia para as duas primeiras classes (MONIZ, 2009, p. 242).

Além de alargar o ensino em todo o arquipélago sem se importar com as condições de infraestruturas que eram precárias na época, o que também contribuiu significativamente para o agravamento da qualidade do ensino, os conteúdos programáticos “propostos” eram literalmente antagônicos com a realidade cabo-verdiana. O que ia na contramão com todas as experiências socioculturais vividas até a referida data. No entanto, é notável que nesse processo de reconfiguração colonial em nível educacional, como colocou o Moniz (2009), promoveu avanços mínimos apenas para contrariar os dados negativos que os líderes dos movimentos emancipatórios tinham com relação ao regime e a situação dos cabo-verdianos. Como diz o pedagogo Paulo Freire (2006), sempre que houver algum tipo de pressão sobre a classe dominante para uma melhorar a qualidade de educação, este o faz progressista, mas a sua maneira e pela metade.

## 2.6 CURRÍCULO ESCOLAR DO SISTEMA EDUCACIONAL CABO-VERDIANO NA ERA COLONIAL

Quando se fala do currículo escolar, temos que ter em mente que na sua elaboração e efetivação nem sempre constam as questões relativas ao poder ou que se relacione ou corresponda com a realidade social de um determinado local, grupo étnico-racial, etc. Mas sim, muitas vezes e principalmente numa situação de dominação e assimilação forçada, como foi o caso de Cabo Verde, o que mais se importa é o que se deseja com tal currículo em função. Hornburg e Silva, citados por Silva, Vieira e Pinto (2013), disseram, em outras palavras, que o currículo não se limita apenas a uma questão de conteúdo. Que nele está implícito também as relações de classes (a classe dominante versus classe dominada) e questões étnico-raciais e de gênero, criando assim espaços para relação de poder e hierarquia que se pode dar no dia-a-dia nas escolas e também fora delas. (SILVA; VIEIRA; PINTO,

2013). Pensando assim, o “porquê” e o “para quê” se educa se torna o foco central na elaboração de um currículo escolar. Neste sentido, o currículo escolar pode ser entendido como uma decretação do que se deve interiorizar numa sociedade, através da escola, como conhecimento de que se devem aprender ou assimilar. Portanto, partindo-se desses pressupostos e, considerando o fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma pessoa e sociedade, ousamos então dizer que o poder estatal, no domínio colonial em Cabo Verde, teve com a elaboração do currículo os mesmos propósitos.

De acordo com Moniz (2009), o sistema de ensino, proposto pelas potências colonizadoras, em nada se diferenciava do que já existia nos seus países. Estudava-se a história, a geografia e a língua do colonizador, ignorando tudo o que dizia respeito à própria realidade local. No entanto, ao considerarmos a definição do Epistemicídio (é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental), podemos sem vias de dúvidas afirmar que, o sistema educacional do regime colonial tinha um currículo marcado pelo pendor colonial, branco e eurocêntrico para o povo cabo-verdiano, política curricular sustentadora do epistemicídio.

Em consonância com os currículos alienadores, as realidades cabo-verdianas não eram consideradas. Sendo assim, e relevando que todos os assuntos desenlaçados das realidades cabo-verdianas eram invisibilizados e/ou ocultados, os currículos davam maior ênfase a História e Geografia de Portugal. Ensinavam assuntos relacionados a: Territórios e populações de que se compõe; comparação das grandezas desses territórios; comunicação entre eles por terra, mar e ar; divisão dos territórios continental, insular e ultramarino em distritos e províncias; suas capitais. Razões especiais da importância de algumas cidades (função administrativa, atividade cultural ou económica, carácter turístico); nomes e localização dos principais rios portugueses (Minho, Douro, Mondego, Tejo, Guadiana, etc.); sua importância na administração de fronteiras e na vida económica nacional (agricultura, pesca, indústrias baseadas na força motriz da água, centrais hidroeléctricas, comunicações); acidentes geográficos mais importantes e sua localização (Serras do Gerês, Barroso, Marão, etc.). (MONIZ, 2009, p. 242). Processo esse que desvalorizava e desrespeitava a cultura dos povos colonizados, recorrendo a metodologias que conduziam o colonizado à desvalorização da sua cultura. (CASSAMA, 2014, p. 26)

Tendo em conta componentes curriculares propostos e as suas desconectividade com a realidade cabo-verdiana, pode-se imaginar como se sentiam perdidas as crianças ao se depararem com uma realidade sobre o qual não conseguiam relacionar com as suas experiências vividas e tão menos pô-las em prática. Isso porque se tratava de uma realidade

desconhecida e, portanto, inadaptável a seu meio social. “Quando à instrução, o currículo e os materiais, [...] não tem em conta o mundo conhecido da criança, o resultado generalizado é o absentismo, o aumento da repetição de ano e baixos níveis de escolaridade” (MACKENZIE; WALKER, 2013, p. 4). Neste contexto, Freire diria que:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. [...] O homem não é, pois, um homem para a adaptação. [...] O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo (FREIRE, 2007, p. 20, 37-38).

Nessa linha de raciocínio, os liberais da educação dizem que,

[...] a Educação não deve destruir o homem concreto e sim apoiar-se neste ser concreto. Não deve ir contra o homem para formar o homem. A Educação deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades e interesses naturais, expectativas do educando, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal (CONCEPÇÕES..., [200-?]).

Neste sentido, seria ideal que dos componentes curriculares supracitados coubesse conteúdos em consentâneo com a realidade cabo-verdiana, que fosse passível de um pensar e agir concreto, que por sua vez permitisse aos mesmos uma preparação para a vida ativa em sua sociedade. De acordo com Cassama (2014), haverá uma ruptura entre o indivíduo, a estrutura escolar e a sociedade onde ele está inserido, se a escola não trabalhar no sentido de fazer com que o mesmo se identifique com a sua cultura e consigo mesmo. É por essa razão, que Santos e Lima, citados numa obra de César Santos (2012), (*“Linguagem como prática social e mediadora da formação cultural e humana: algumas reflexões”*), defendem que entre o homem e a sociedade existe um elo que não pode ser dissociado, e que as relações sociais surgem como proporcionadora ou motor desse entendimento na medida em que esse homem, que é apontado como um sujeito que age, transforma livremente as suas práticas e papéis sociais, adquirindo assim uma identidade a partir dessa interação. Nessa linha de argumentação, Santos realça que é essa interação entre o indivíduo e a sociedade que possibilita a formação de sua identidade. Tal posição social acaba sendo o legado responsável pela produção da historicidade do ser humano, ou seja, essa interação possibilita o processo de humanização, que faz com que o homem, como um ser social que é, seja um sujeito ativo e participe do vasto combate ideológico de organismos sociais (SANTOS, 2012, p. 2). Então, como prevenção dessa ruptura entre o indivíduo/sociedade e escola, a escola deveria ter um ensino que promovesse no indivíduo uma consciência de si como um ser social e histórico em

conformidade com a sociedade onde ele está inserido, e essa consciência, ela só pode existir se a interação e absorção de valores que determinam a sua vida e comportamentos forem os mesmos valores da sociedade onde ele vive.

## 2.7 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LIMITAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDISAGEM

Dentre os valores e identidades portuguesas que foram estrategicamente inculcadas no bojo das reconfigurações a nível educacional que ocorreram desde os anos 60, a língua surge como uma grande limitação para o processo de aprendizagem. Segundo Moniz (2009), O crioulo (língua materna), que era habitualmente usada pelos cabo-verdianos, foi alvo de preconceito, desconsideração e desprezo por parte das elites metropolitanas ao longo de todo o período colonial. As referências às línguas locais, no caso do crioulo cabo-verdiano, as menções eram sempre negativas, isto é, as reflexões vestiam-se de expressões depreciativas e pejorativas para descreve-lo. E para reforçar esse menosprezo com a língua crioula, “[...] o uso do crioulo foi obstruído pelas decisões administrativas, que vedavam a sua utilização em situações formais” (MONIZ, 2009, p. 238). Para evidenciar essa situação de subjugação da língua crioula em relação a língua portuguesa, Moniz (2009) cita ainda um pequeno trecho de Artº 16º do Acordo Missionário e do Artº 11º do Programa interno da Escola principal de Instrução primária, do Boletim Oficial de Cabo Verde, nº 196 de abril de 1949, que diz o seguinte:

Nas escolas é obrigatório o ensino e uso da língua portuguesa. Fora das escolas os missionários e os auxiliares usarão também a língua portuguesa. No ensino da religião pode, porém, ser usada a língua indígena. Na escola só é permitido falar português, o dialeto crioulo é absolutamente proibido (CABO-VERDE, 1949 apud MONIZ, 2009).

Considerando os trechos supracitados, vale dizer que a proibição da língua materna (crioula) em situações formais, sobretudo em salas de aulas, não foi somente para marginaliza-la, mais também foi um outro plano estratégico de barrar ou pelo menos de dificultar o progresso acadêmico dos nativos. “[...] A criança não encontra na escola o estímulo que lhe permitirá responder à sua necessidade fundamental de expressão e de criatividade e que lhe facilitará o desenvolvimento da sua inteligência e da sua personalidade” (ALMADA apud GORETI, 2007, p.17). É neste sentido que Mackenzie & Walker (2013) defendem que a não permissão do uso da língua materna no ensino escolar passa a ser um

fator importante, que acabará contribuindo para uma má qualidade da educação e para o baixo nível de alfabetização. Mackenzie & Walker realçam ainda que, “Sem o uso da língua materna, o potencial das crianças é muitas vezes desperdiçado, resultando em fracasso escolar e falta de desenvolvimento” (MACKENZIE; WALKER, 2013, p. 3). No entanto, eles acreditam ser o descaso com a língua materna uma das razões que justificam o fato de muitas das escolas africanas apresentarem uma baixa qualidade relativamente ao ensino/aprendizagem e conseqüentemente um fracasso resultante dessa situação. O fracasso tem como base, conforme dados da UNESCO, o processo de alfabetização que, diferentemente do que ocorre em muitos continentes, é feito numa língua estrangeira. Cabo Verde, portanto, principalmente na era colonial, está inserido na lista desses países onde as crianças foram basicamente “atropeladas” por um sistema de ensino literalmente em uma língua estrangeira (LP) logo à entrada pela primeira vez na escola.

De acordo com Goreti (2007), a aprendizagem em português para uma criança cabo-verdiana é algo problemático e no processo de ensino e aprendizagem inibe os novatos, ou seja, as alunas e os alunos cabo-verdianos, que têm domínio linguístico e de raciocínio estribado no uso cotidiano e afetivo do crioulo. Sem levar em conta a realidade linguística local e das crianças, a escola realiza perversamente a “amputação” do único suporte linguístico que lhe é familiar e a criança, na fase inicial da escolarização, é obrigada a abandonar a sua língua afetiva a partir da decretação de um novo instrumento linguístico que ela não internalizou e, sobretudo, cuja gramática não teve tempo de adquirir e cujas funções cognitivas não consegue apreender. Tudo isto é feito, vale aqui a ênfase, inesperadamente, medida violenta que reproduzirá nela um traumatismo psicológico. Essa situação tende a ser mais drástica para as crianças que moram em áreas mais afastadas da escola e que só falam a língua materna em casa, sem o contato mínimo com a língua do ensino que é a língua portuguesa. Geralmente, elas têm grandes problemas em conseguir compreender qualquer que seja o conteúdo passado através da “língua do ensino”.

Para compreender melhor essa desvantagem de um ensino em uma língua estrangeira não dominada pelos alunos, Mackenzie e Walker trazem um exemplo interessante:

[...] Na Zâmbia, onde o Inglês é a língua de ensino (entre pessoas não-falantes de inglês), verificou-se que no final do ensino primário as crianças eram incapazes de ler fluentemente ou de escrever com clareza. Muitos chumbavam nos exames porque não conseguiam ler e entender as instruções (MACKENZIE; WALKER, 2013, p. 4).

A decretação do uso exclusivo de língua portuguesa na escola como a língua do ensino, em Cabo Verde, servia (e serve) também como um método de selecionar alunos. E acreditamos que esse método seletivo era uma estratégia de criar uma nova geração-elite que iria dar continuidade às questões administrativas coloniais. Neste contexto, as crianças pobres cabo-verdianas eram profundamente prejudicadas; as vantagens ficavam para os filhos dos colonizadores e para uma parcela diminuta de filhos da terra de classe média. Dentro dessa lógica, é evidente que para aqueles alunos filhos das classes dominantes, que já falavam a língua portuguesa, seria mais fácil alcançar o sucesso escolar, porque a língua do ensino já fazia parte do seu universo cultural. Mas o fato intrigante é a permissão da língua materna no ensino da religião. ***Porque proibir o uso da língua materna nas salas de aula e liberar o seu uso no ensino da religião?*** Pois bem, vale refletir a propósito da razão pela qual a religião serviu como cunho de colonização durante todo o seu processo de dominação (desculturação/aculturação, exploração e manutenção, dominação física, ideológica e psicológica, tec.) e igualmente a respeito do seu papel no tocante ao domínio do crioulo como língua para evangelizar, pregar e impor uma visão eurocêntrica firmada a partir do cristianismo. Podemos dizer que é através desse mecanismo que foi possível educar os indígenas/nativos e torná-los obedientes, portanto, não poderia ser feita totalmente por meio de uma língua que os mesmos teriam grandes dificuldades em acompanhar. Em outras palavras, isso facilitaria a percepção, por parte dos cabo-verdianos em assimilarem novas ideologias que seriam inculcadas no seu “mundo” em contraposição com as ideologias locais.

Essa situação de proibição da língua crioula em sala de aula é, ao mesmo tempo, roubo dos direitos das crianças nativas a exprimirem seus conhecimentos provenientes do seu meio social, direito de comunicarem suas ideias e sentimentos e/ou impedimento de manifestar suas matrizes culturais. Deste modo, as crianças cabo-verdianas foram culturalmente silenciadas e postas muitas vezes sob situações constrangedoras quando tinham que falar de modo forçado; situação que era marcada pela cultura do “errado” e de subalternidade linguística. Tudo fruto do uso impositivo da língua do colonizador que, a bem da realidade do país, é uma língua estranha e, na mesma razão, um instrumento menos eficaz para tratar da realidade local. Em outras palavras, os cabo-verdianos foram submetidos a um processo de desculturação/aculturação, visto que aprendiam assuntos relacionados a uma realidade completamente diferentes da sua e mediante uma língua surgente.

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 terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas e a acriança é obrigada a estudar a geografia e a história da Europa (CABRAL, 1978, p. 62 apud TAVARES, 2015).

A citação exposta em cima evidência a tamanha violência que as crianças cabo-verdianas e a própria cultura, num sentido mais amplo, sofreram no sistema educativo do regime colonial, que força assim a assimilação e alienação linguística e cultural desse povo. Um apagamento sistemático, quase que total, da cultura cabo-verdiana por intermédio de ideologias europeias que menosprezaram todas as suas práticas culturais nativas e, ao mesmo tempo, criou um sentimento de inferioridade e da negação da própria cultura. E isso tudo figurou como um impacto muito grande na formação que alienava e impedia a assunção da identidade individual e coletiva dos filhos da terra. Na mesma ordem ou conseqüentemente há o apagamento ou afogamento da identidade nacional e da própria criação do Estado. Não só pela situação de diglossia que se criou no seu meio social, mas também pela contradição da realidade vivida em oposição permanente à realidade introjetada. De acordo com Castells, citado por Ferreira (2013), uma psicóloga social, “a identidade é a fonte de significado e experiência de um povo”. Deste modo, quando se tira de um povo o meio através do qual ele expressa ou transmite suas experiências vividas, é um fato, se tira dele automaticamente a sua identidade cultural.

A língua cabo-verdiana representa uma memória social, uma vez que é instrumento de uma cadeia de reprodução de saberes que se vão comunicando e transmitindo às novas gerações. Ela é o principal elemento identitário do cabo-verdiano e, conseqüentemente, um dos fatores mais importantes da cabo-verdianidade (MADEIRA, 2014, p. 11).

Tendo em conta a importância da língua (língua local/materna), para a representação de uma memória social, podemos imaginar então que ela é o meio, a base, e a única possibilidade de criação, reprodução e de transmissão de saberes e fazeres que se pode dar dentro de uma sociedade. Deste modo, pode-se dizer também que sem ela não é possível aprender e nem efetuar a transmissão de uma cultura num espaço de trocas de informações e tão menos de criar uma identidade local a partir dos traços culturais existentes. Isso porque torna-se difícil quando uma linguagem ou um sistema linguístico é simplesmente trocada por outro. Neste caso a troca terá um efeito danoso, a saber, não só em relação à aprendizagem; mas também na formação de uma identidade cultural.

[...] Viam-se na contingência de fazer adaptações, traduções e interpretações de informações veiculadas pela escola, numa língua estrangeira, quando é sabido que, no início do processo de aprendizagem, em nenhuma realidade, portuguesa, cabo-verdiana, ou qualquer outra região, a criança deve ser esgarçada, como ocorreu em Cabo Verde, do meio que a circunda. Mesmo porque, neste meio, iniciara suas experiências de fala, escuta e de orientação em termos de sons, ritmos, gestos, saberes e comportamentos (MONIZ, 2009, p. 240).

No entanto, fica evidente que a questão da proibição da língua materna (crioula) no ensino foi um outro fator que foi decisivo para o fracasso escolar dos cabo-verdianos (crianças e jovens) na era colonial, visto que era difícil para os alunos entenderem e acompanharem as lições passadas em aulas; porque simplesmente não entendiam a língua em que era ensinado os conteúdos. Decorre desse lugar de violência o medo e a dificuldade e interlocução; razão pela qual cresceu a cultura do medo e da inibição escolar. Deste modo, concordamos com Moura quando ele diz que “[...] o sistema educativo no período colonial foi altamente seletivo, elitista e tinha como missão a imposição e a transmissão do universo cultural colonial, bem como a assimilação, a reprodução e a perpetuação da sua estrutura social dominante” (MOURA, 2016, p. 84).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo procuramos analisar o sistema educativo e os métodos utilizados no período colonial e como resultado dessa pesquisa pudemos então averiguar que a educação nesse período esteve literalmente ligada às ideologias de reprodução e conservação do status quo da classe dominante. O sistema educativo nesse período procurava marginalizar tudo o que não fazia parte da cultura europeia. Para começar, o referido processo ou projeto educativo surgiu e se desenvolveu dentro de um contexto político e social que foi determinante no seu funcionamento. Forjada nas ideologias eurocêntricas que pretendiam a hegemonia cultural, a educação foi porta de entrada e de manutenção das práticas desumanizadoras através de um processo de aniquilamento sistemático da cultura cabo-verdiana. Esse processo de extermínio das culturas cabo-verdianas foi viável através de um plano-projeto curricular que simplesmente fazia um apagamento total, isto é, da língua nativa, da cultura, dos conhecimentos históricos, geográficos e humanos do que representava a cultura local. Ao analisarmos o currículo escolar da época, notificamos que de fato a grade curricular era composta, na sua maioria, com os conteúdos que representavam as culturas e ideologias de Portugal, enquanto o que deveria representar a cultura do país, ou da África como um todo, era alterada e distorcida. Por conta disso é que se criou um efetivo distanciamento do povo cabo-verdiano de sua cultura, não só por desconhecer uma boa parte dela, mas também por terem sidos feitos acreditar na sua inferioridade. Dessa forma, a assimilação à cultura europeia foi massiva, o que condicionou fortemente a autoafirmação pessoal com seu reflexo na identidade nacional. No entanto, é notável que os interesses políticos coloniais foram o que condicionaram a “qualidade” e a “praticabilidade” da educação em Cabo Verde.

No que diz respeito a qualidade de ensino e os resultados obtidos pelos corpos discentes no período colonial, é bom registrar o pouco caso do governo colonial com a educação no país. As instituições de ensino eram insuficientes e não tinham estruturas físicas favoráveis nem corpos docentes capacitados para garantir uma boa qualidade de ensino. E para piorar a situação, **durante o processo de reconfiguração colonial, no sector educacional**, o Decreto 47. 480, de março de 1968, reforçou a política de extensão e expansão da escolaridade nas províncias ultramarinas. Decorre dessa política o relativo alargamento da educação no Ultramar, que resultou na obrigatoriedade do ensino primário que teve início também no mesmo ano, decorrente de um novo regulamento de ensino primário elementar do arquipélago, que provocou um aumento brusco no números de alunos, que foi, aliás, um

“aumento solitário” porque não foi acompanhado pelo efetivo e indispensável aumento de construções de salas de aulas e igualmente de professores (as) qualificados, profissionais que chegaram na mesma proporção. No entanto, a capacidade de acolhimento dos estabelecimentos logo atingiu a saturação, que por sua vez levou à adoção do regime de desdobramento dos dois turnos -, reduzindo, significativamente, o número de horas letivas no ensino primário, diminuindo para mais ou menos duas horas e trinta minutos por dia para as duas primeiras classes, o que obviamente acarretou ainda mais problemas no que toca à qualidade de ensino. Por outro lado, o ensino era ministrado de forma exclusiva em língua estrangeira, o que dificultava o aprendizado, e como consequência há o fracasso escolar, que se dá em grande escala. Eram beneficiados os alunos e alunas que dominavam a língua portuguesa, por exemplo, os filhos dos portugueses ou dos comerciantes que mantinham contato frequente com estes.

A escola e a educação escolar nesse período foram, portanto, indispensáveis ao processo de manipulação, opressão e de transmissão de ideologias e culturas do colonizador, mas serviu também como um meio de fuga ao risco que corria a metrópole quanto as duras críticas e pressões que sofriam por parte de comunidade internacional e do próprio movimento de luta a independência que se mostravam impugnados com relação às condições calamitosas que a colônia enfrentava. No entanto, ao nosso ver, a escola assim como a Igreja foram os agentes determinantes no processo de colonização do arquipélago de Cabo Verde. A Igreja também funcionava como um mecanismo de controlo e de exclusão social, ela assumia o papel de converter e inculcar ideologias portuguesas com a finalidade de apoiar à dominação.

Concluindo, o sistema educacional no período colonial era seletivo, elitista e tentava promover uma identificação dos africanos com os valores da cultura portuguesa e, por meio disso, manter e desenvolver o sistema colonial. A escola e a igreja foram as vias e meios pelos quais os objetivos coloniais se concretizaram, pelo menos durante um bom período de tempo. Todo o processo de aculturação, o qual foi decisivo para uma certa invisibilidade da cabo-verdianidade”, foi graças a essas duas identidades. Converter e introjetar valores culturais e ideológicos com a finalidade de apoiar a dominação do povo africano foram suas principais missões. Os interesses políticos coloniais foram impostos pela igreja e educação escolar; os sistemas, o religioso e o educacional, condicionaram a qualidade e praticabilidade da educação em Cabo Verde nessa época. Todavia, a educação e a forma de educação nesse período não passaram de uma estratégia política, cujo fim era garantir a continuidade do regime e o domínio sobre esse povo.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Melina de Andrade. Quais os objetivos da educação? Pensando os destinos para transformar os caminhos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2009. **Anais...** [S. l.]: [s. n.], 2009. Disponível em: <[http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/459.%20quais%20os%20objetivos%20da%20educa%C7%C3o.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/459.%20quais%20os%20objetivos%20da%20educa%C7%C3o.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- BERNARDINO, Paulo Augusto Bandeira. **Estado e Educação em Louis Althusser: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento.** 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Geras, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FQREV/paulo\\_augusto\\_bandeira\\_bernardino\\_disser\\_tacao.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FQREV/paulo_augusto_bandeira_bernardino_disser_tacao.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- CABRAL, Iva et al. Cabo Verde, uma experiência colonial acelerada (séculos XVI-XVII). **Periodical Africana**, [S. l.], v. 6, 2001. Disponível em: <<http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/358/1/Cabo%20Verde%20Uma%20Experi%C3%Aancia%20Colonial%20Acelerada%20%28Sec.XVI-XVII%29.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.** 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122090/000816228.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 abr. 2017.
- CONCEPÇÕES de Educação. [S. l.], [200-?]. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/04.doc>>. Acesso em: 22 abr. 2017.
- FREIRE, Maria Goreti Varela. **O ensino do português (L2) a partir do cabo-verdiano (LM).** 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://193.136.21.50/bitstream/10961/279/1/O%20Ensino%20do%20Portugues%28L2%29%20A%20Partir%20do%20CaboVerdiano%28LM%29.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FURTADO, João Paulo Mendes. **Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da Independência.** 2008. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Supervisão e Orientação Pedagógica) – Instituto Superior de Educação, Praia, 2008. Disponível em: <<http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2688/1/Mono%20Jo%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e mudança.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** [S. l.], 2014. Disponível em: <[https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libaneo.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

LINHARES, Luciano Lempek; MESQUIDA, Peri; SOUZA, Laertes L. Althusser: a escola como aparelho ideológico de estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: PUCPR, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MACKENZIE, Pamela J.; WALKER, Jo. **Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão** - CGE, África do Sul, 2013.

MADEIRA, João Paulo. O processo de construção da identidade e do estado-nação em Cabo Verde. **Revista Científica Vozes dos Vales**, [S. l.], v. 3, n. 6, out. 2014. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/O-Processo-de-Constru%C3%A7%C3%A3o-da-Identidade-e-do-Estado-Na%C3%A7%C3%A3o-em-Cabo-Verde.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MAPA de Cabo Verde. [S. l.], 2017. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/mapas-mundiais/mapa-de-cabo-verde>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

MONIZ, Elias Afama. **Africanidades versus europeísmos: pejejas culturais e educacionais em Cabo Verde**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. Percalços do ensino colonial em Cabo Verde. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 1, dez. 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/File/3199/2121>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

MOURA, Alcides Fernandes. O sistema educativo cabo-verdiano nas suas coordenadas sócio históricas. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 79-109, jan./abr. 2016. Disponível em: <[http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/642/pdf\\_92](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/642/pdf_92)>. Acesso em: 24 mar. 2017.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto. O homem como “ser social e histórico”: contribuições da psicologia histórico cultural para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/293-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/293-0.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 2017.

SANTOS, Caio César Costa. Linguagem como prática social e mediadora da formação cultural e humana: Algumas reflexões. **Revista Rios Eletrônica**, Paulo Afonso, v. 6, n. 6, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2012/linguagem\\_como\\_pratica\\_social\\_e\\_mediadora\\_da\\_formacao\\_cultural\\_e\\_humana.pdf](http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2012/linguagem_como_pratica_social_e_mediadora_da_formacao_cultural_e_humana.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SILVA, M. C.; VIEIRA, E. L. A.; PINTO, M. J. N. O currículo escolar e suas múltiplas funções. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6., 2013. **Anais...** [S. l.]: [s. n.], 2013. Disponível em: <[https://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/O\\_CURRICULO\\_ESCOLAR\\_MULTIPLAS\\_FUNCOES.pdf](https://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/O_CURRICULO_ESCOLAR_MULTIPLAS_FUNCOES.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

STIVAL, Maria C. E. Esper; FORTUNATO, Sarita A. O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: PUCPR, 2008. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676\\_924.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

TAVARES, Fernando Jorge. Educação e diversidade em Cabo Verde: um estudo sobre a pedagogia de exclusão da língua materna do Sistema de Ensino Educação. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; COSTA, Wesley (Orgs.). **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p. 1-328.

THE WORLD BANK. **Cabo Verde**: aspectos gerais. Dakar, 2016. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **O livro na rua de Cabo Verde**. Brasília, DF: Thesaurus, 2011.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.