



POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: UM APANHADO HISTÓRICO

PUBLIC POLICIES IN EDUCATION IN GUINEA-BISSAU:
A HISTORICAL OVERVIEW

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN GUINEA – BISSAU :
UNA VISIÓN HISTÓRICA

Lourenço Ocuni Cá¹
Cristina Mandu Ocuni Cá²

RESUMO: Este trabalho pretende documentar e analisar as estruturas educacionais deixadas pelo colonialismo português na Guiné-Bissau. A análise é feita por meio de avaliação do desempenho de sucessivos períodos que fizeram parte da história educacional do país. Nesta análise, destaca-se a relação entre a Igreja Católica e o Estado português na implantação da missão civilizatória sobrepondo uma cultura oral pela cultura escrita europeia. Nesse sentido, no ensino colonial, a Igreja Católica desempenhou o papel fundamental na docilização dos guineenses. A igreja não só ajudou na implantação da política educacional, como também participou na legitimação do colonialismo português, sancionando e santificando a missão civilizadora e função histórica de Portugal. Portanto, a Igreja era responsável pela educação dos indígenas e sua condição para o estado de assimilação e o Estado português pela educação dos filhos dos assimilados.

Palavras-chave: Colonialismo. Educação. Assimilação. Indigenato. Igreja Católica.

ABSTRACT: This paper aims to document and analyze the educational structures left by Portuguese colonialism in Guinea-Bissau. The analysis is done through performance evaluation of successive periods that were part of educational history. In this analysis, there is the relationship between the Catholic Church and the Portuguese State in the implementation of civilizing mission overlapping an oral culture by European written culture. In this sense, the colonial education, the Catholic Church played a key role in the Guinean docile. The church not only helped in the implementation of educational policy and participated in the legitimization of Portuguese colonialism, sanctioning and sanctifying the civilizing mission and historical function of Portugal. Therefore, the church was responsible for the education of indigenous and its condition for the state of assimilation and the Portuguese State for the education of children of assimilated.

KEYWORDS: Colonialism. Education. Assimilation. Indigenous. Catholic Church.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo documentar y analizar las estructuras educativas dejadas por el colonialismo portugués en Guinea-Bissau. El análisis se realiza a través de la evaluación del desempeño de los períodos sucesivos que formaban parte de la historia de la educación. En este análisis, no es la relación entre la Iglesia Católica y el Estado portugués en la ejecución de la misión civilizadora superposición de una cultura oral de la cultura escrita europea. En este sentido, la educación colonial, la Iglesia católica desempeñó un papel clave en la dócil guineano. La iglesia no sólo ayudó en la implementación de la política educativa y también participó en la legitimación del colonialismo portugués, sancionar y santificar la misión civilizadora y la función histórica de Portugal. Por lo tanto, la iglesia fue el responsable de la educación de los indígenas y su condición para el estado de la asimilación y el Estado portugués para la educación de los hijos de los asimilados.

PALABRAS CLAVE: El colonialismo. Educación. Asimilación> Indigenato. Iglesia Católica.

¹ Doutorado em Educação, Professor Titular da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira - Redenção, CE – Brasil – E-mail: ocuni@unilab.edu.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará – Ceará – Brasil - E-mail: cristina.mandau@hotmail.com

Recebido em: 05/11/2014 – **Aceito em:** 12/03/2015



1 INTRODUÇÃO

A presença militar e administrativa dos portugueses na Guiné-Bissau estava inteiramente ao serviço de um sistema de exploração que assentava em três fatores básicos: o comércio, a imposição da monocultura e os impostos. Essa tríade começou no século XIX. A partir daí, os territórios sob a jurisdição de Portugal começaram a ser sistematicamente organizados depois da Conferência de Berlim (1884-1885). O fato é que os europeus não tinham a mesma imunidade às doenças tropicais que os habitantes locais, a generalização tardia da ocupação portuguesa pode explicar-se por dois motivos: a) devido à resistência permanente dos povos africanos – assim, Portugal tinha-se estabelecido em pontos dispersos ao longo das costas africanas; b) as feições econômicas peculiares do colonialismo português (FERREIRA, 1977). Os comerciantes portugueses apenas eram autorizados a negociar por intermédio da Coroa Portuguesa, que estabelecia as condições respeitantes a prazos e a preços, o que os privava de iniciativa.

Com o passar dos tempos, tornaram-se uma aristocracia comerciante, adotaram modos de vida feudais, dependendo exclusivamente do comércio, em vez de fazerem investimentos e assim contribuírem para o estabelecimento de indústrias, etapa pela qual passaram outras potências coloniais no seu caminho para o capitalismo industrial. Essas outras potências exportavam manufaturas, reforçando assim a sua economia. Portugal não estava em condições de suportar essa competição. A posição de Portugal face às outras potências coloniais teria também o seu reflexo no setor da educação por meio de análise documental e revisão da literatura feita para redação deste trabalho.

2 LAÇOS HISTÓRICOS: GUINÉ-BISSAU E BRASIL

Pela tentativa de descobrir o Novo Mundo é que a Guiné-Bissau foi descoberta em 1446 por Nuno Tristão. No entanto, após dois séculos, não havia praticamente sinal algum da atividade educacional dos portugueses. Quando o padre jesuíta António Vieira parou em 1652 em Cabo Verde, interrompendo aí a viagem que faria ao Brasil, pediu a D. João IV missionários para instruir a população da Guiné, onde havia falta de quem a catequizasse e ensinasse, não havia nela rastro algum de cristandade nem cruzeiros nas povoações ou nomes de santos. Segundo Ferreira, o motivo da ausência de missionários na Guiné consta em um livro sobre Cabo Verde, descrito por um missionário, publicado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, evocando as razões pelas quais não existia ensino:

(...) Os descobrimentos obedeciam a um plano grandioso de política religiosa que visava à Índia, mesmo como meio de atacar o islão pelas costas e mais perto das suas bases religiosas e econômicas. Compreende-se, pois, que a ocupação missionária da costa ocidental da África, a começar da Guiné, tenha sido descurada enquanto não se atingiam os objectivos fundamentais do plano (FERREIRA, 1977, p. 56-57).

Para Ferreira, essa declaração esclarece em parte a estratégia da expansão portuguesa, porém não era nem completamente correta, e muito menos suficiente, pois foi manifestado desde o início certo interesse pela costa ocidental e havia fatores que induziam os portugueses a não ensinar os povos de Cabo Verde e Guiné. Em havendo uma densidade populacional baixa, foi necessário proceder, em primeiro lugar, ao povoamento das ilhas e, em 1466, 32 anos depois do descobrimento de Cabo Verde, foi fundada uma missão. Em 1532, estabeleceu-se uma Diocese na Ribeira Grande da qual a cidade da Praia tornou-se a sede desde 1614 e atual capital de Cabo Verde (FERREIRA, 1977, p. 57).

O navegador Henrique manifestou um grande interesse pela Guiné. Em sua *Crônica à Guiné*, Zurara tratava do grande desejo que o Infante havia de acrescentar à santa fé de Nosso Senhor Jesus Cristo e trazer a ela todas as almas que se quisessem salvar. De imediato, enviou à Guiné um padre, o padre Polono, e no seu testamento de 1460 providenciou para que fossem enviados padres da Ordem de Cristo, da qual era administrador (FERREIRA, 1977, p.57-58).

Na Guiné, como em outras colônias, Portugal deu sequência à sua política de os africanos irem à metrópole para serem educados e assimilarem a cultura portuguesa. Portanto, havia negros em Portugal desde então sendo obrigados a praticar a religião cristã e a aprender a ler e escrever em latim. Em virtude dessa obrigatoriedade, havia sacerdotes negros em pequeno número que haviam sido educados em Lisboa. Por isso, deve ter havido outras razões pelas quais foi negada uma educação às populações de Cabo Verde e Guiné. Uma das razões apresentadas por Ferreira (1977) foi a de que havia padres que nem cumpriam suas funções missionárias e que se davam mais ao tráfico do que a seus mistérios. Contudo, os padres não se olvidaram dos seus deveres religiosos, pois começaram logo a fazer as suas doutrinas, pregações, confissões e mais exercícios piedosos e solenidades, bem como obras de caridade, em particular com escravos, levados em grande quantidade da Guiné.

Antes de serem levados para o Brasil e/ou às Índias, eram batizados aos 300, 400 e 500. Essas informações ajudam-nos a compreender a razão por que, a despeito do interesse de Portugal em Cabo Verde e na Guiné, nenhum esforço foi envidado para educar as suas populações e o motivo pelo qual padre António Vieira não encontrou vestígios de Cristianismo. A razão para o grande interesse em Cabo Verde e na Guiné foi dada por Manuel Severim de Faria (1583-1655), no seu memorial a *el-rei*:

Notório é a quem tem notícia das coisas deste reino que a contratação e direitos da costa da Guiné foram por muitos anos a principal renda da Coroa de Portugal, e com ela se enriqueceu e lhe deu cabedal para poder fazer as conquistas do Oriente e do Novo Mundo (FERREIRA, 1977, p. 58-59).

A política colonial na África durante a colonização portuguesa era focada em dois aspectos: em primeiro lugar, havia certo paralelismo no que se refere aos objetivos e meios oficialmente proclamados durante os séculos XVI a XIX pelos quais a tese oficial defendia que a população africana estava a assimilar de boa vontade a civilização portuguesa. Nesse sentido, eram invocados objetivos civilizadores, designadamente a religião, a fim de mascarar interesses econômicos e políticos. Nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo muito baixo, isto para não pôr em causa as prerrogativas conquistadas. Assim, uma pequeníssima elite africana era, então, educada com uma única finalidade: apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone.

Em segundo lugar, no século XX, o colonialismo pretendia falsificar a história colonial portuguesa na África. Os cronistas portugueses, Zurara, Rui de Pina, entre outros comprovavam amplamente que os objetivos e métodos declarados estavam longe de ser reais. Essa falsidade continha, por sua vez, um duplo sentido: glorificação do passado que se destinava a despertar um patriotismo que levasse o próprio regime português a considerar a política oficial - nomeadamente as guerras coloniais - como um "dever nacional" e, portanto, a apoiá-la. Assim sendo, justificava para a opinião pública mundial, a propagada intenção de apresentar o colonialismo como uma contribuição religiosa para o progresso da humanidade e, portanto, justificava a presença colonial portuguesa na África (FERRIERA, 1977, p. 59-60).

Segundo Ferreira, a Revolução Francesa e as guerras napoleônicas apressaram o fim do *Ancien Regime* em Portugal. Um confronto entre constitucionalistas e monarquistas terminou com a vitória dos liberais em 1834. O liberalismo tornou-se moderado sob a influência da oposição constante que lhe era movida, porém manteve-se no poder em Portugal até a abolição da monarquia, em 1910. Com o controle do governo liberal, o Estado tomou o lugar das missões no que tange à educação formal e os professores eram tão leigos quanto os padres seculares. O fator decisivo na política educacional nas colônias foi o Decreto n.º 1.845, do ministro liberal José Falcão, que estabelecia escolas públicas nas colônias. Este decreto uniformizou a educação formal, dispondo que a educação ocorresse em dois graus. O primeiro deveria ser ministrado nas escolas *elementares*, que seriam estabelecidas onde fosse necessário e compreendia: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal. O segundo seria ministrado no que se designavam escolas *principais*, a serem estabelecidas apenas nas capitais, nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe; teria o seguinte programa: **Português, Desenho, Geografia, Escrituração, Economia**

da Colônia e Física Aplicada à Indústria e ao Comércio (FERREIRA, 1977, p. 60-62).

O decreto de Falcão tinha uma extrema importância. Era ímpar, pois não fazia nenhuma distinção do ponto de vista legal, pela primeira e última vez até 1964, entre africanos e europeus, o que estava de acordo com os princípios liberais de igualdade que proibiam qualquer espécie de discriminação. Entretanto, a efetivação da mudança da legislação não durou por muito tempo. Os colonos portugueses pressionaram e conseguiram fazer ouvir suas ideias sobre os povos primitivos. Em 1869, foi introduzido por decreto um novo sistema educacional novamente com o respaldo das missões que definiam os diferentes tipos de educação a serem ministrados a africanos e europeus.

A **escola elementar** foi dividida em dois níveis. A frequência tornou-se obrigatória para os alunos que vissem a uma distância inferior a 3 quilômetros da escola. Havia escolas de costura destinadas às meninas. As escolas **principais**, que tinham até então uma classe superior, tornaram-se escolas secundárias e incluíam o ensino de línguas: **inglesa, francesa e árabe**, em caráter experimental. O ministro da Marinha e do Ultramar, Rabelo da Silva justificou o porquê das novas alterações, declarando que, embora o antigo sistema “prestasse um importante serviço (...) as dificuldades locais, a negligência e uma organização imperfeita anulavam ou paralisavam os seus bons efeitos” (FERREIRA, 1977, p. 62-63).

Com a proclamação da República em Portugal, em 1910, e após três anos (1913), uma lei estabelecia a separação entre a Igreja e o Estado e substituíam as missões religiosas por missões laicas, missões civilizadoras, que se esperava serem mais eficazes para os africanos. O trabalho educacional das missões católicas deu-se por encerrado, pois deixaram de ser financiadas pelo Estado. Assim, as missões civilizadoras, atuando por meio de escolas e oficinas, tentavam completar a educação formal com formação profissional. Por conseguinte, em 1926, o ministro das Colônias e da Ditadura Nacional aboliu pelo Decreto n.º 12.336, as missões civilizadoras (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor) (FERREIRA, 1977, p. 65-66).

Assim sendo, as missões católicas readquiriram a sua antiga influência depois da proibição das missões laicas civilizadoras em 1926. O Ato Colonial de 1930 definiu o objetivo do ensino da população indígena como a sua condução de um estado primitivo para uma condição civilizada para que, assim, o indígena se tornasse português, trabalhasse e fosse útil à sociedade no contexto estabelecido pelo artigo 2º:

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente (FERREIRA, 1977, p. 71).

No sentido de reforçar a posição da Igreja Católica na reassunção da sua posição anterior, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira (1960) apud Ferreira (1977), proferiu o seguinte: “Portugal tem sido o pioneiro da civilização cristã pelo mundo fora. É para Portugal que os povos olham com esperança. Perguntamos a nós mesmos se Portugal não estará novamente a trazer luz ao mundo” (FERREIRA, 1977, p. 77).

Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia se associado novamente à Igreja Católica no seu dever colonizador para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas européias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica.

QUADRO 1 - Analfabetismo na Guiné em 1958

População total	Número de analfabetos	Porcentagem de analfabetismo
510 777	504 928	98,85

Fonte: (FERREIRA, 1977, p. 79)

O quadro justifica claramente os objetivos dos descobrimentos de Portugal que alegou obedecer a um plano ambicioso que visava à Índia, como sendo forma de atacar as bases do Islão. Por isso mesmo, a questão educacional na Guiné tinha sido posta em segundo plano, enquanto não se cumpriam os objetivos do plano. Havia, evidentemente, a questão de assimilação para vetar os guineenses ao acesso à educação.

3 POLÍTICA DE ASSIMILAÇÃO

Os africanos por toda parte podiam ser nativos, mas a assimilação podia emancipá-los. Assimilação era o meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados. Os critérios para se chegar à civilização eram os seguintes: falar português; ter rendimento suficiente para sustentar o candidato e sua família; ter bom caráter e posse daquelas qualidades necessárias para o exercício dos direitos privados e públicos do cidadão português; cumprimento do serviço militar; e pelo menos ter 18 anos de idade. Qualquer africano que satisfizesse a esses requisitos podia usufruir dos direitos severamente reservados aos portugueses. A existência de critérios de bom caráter tornava evidente que, em qualquer caso determinado, a assimilação dependia da aceitação da administração

colonial (CÁ, 2005). O que determinava, contudo, na escolha e/ou seleção formal de assimilação era o nível educacional, a que a população africana estava submetida.

Na Guiné, os não civilizados eram, em 1950, 502 457 contra uma população civilizada de 1.498 que representava 0,29%. Segundo Anderson, esses números eram exagerados, considerando-se que as mulheres e filhos dos assimilados podiam requerer assimilação semiautomaticamente, sem satisfazer os requisitos educacionais e outros exigidos ao marido. Para ele, a estatística precisa do número de assimilados era de 500 para a Guiné, apenas 0,1% (ANDERSON, 1966, p. 73-74).

Apesar de a base legal para dividir a população das possessões africanas, em *civilizados e não civilizados*, ter sido formulada em 1917, a questão da assimilação continuava confusa. Na Guiné, o Diploma Legislativo n.º 1.346, de 7 de outubro de 1946, conhecido como “Diploma dos Cidadãos”, foi sancionado pelo governador Sarmiento Rodrigues para esclarecer qualquer mal-entendido relativo às condições que deviam caracterizar os indivíduos naturais das colônias para serem considerados assimilados a europeu. Para Mendy, essa legislação foi não somente precursora, mas também inspiradora do Estatuto de Indígenatos Portugueses da província da Guiné, entre outras, em 1954. As condições estipuladas para a cidadania portuguesa, que efetivamente definiam civilizados e não civilizados, tornaram-se as condições para o estado de assimilado (MENDY, 1994, p. 308).

De acordo com o artigo 56 do Estatuto de Indígenas Portugueses, esse estado poderia ser concedido a qualquer indígena com mais de 18 anos de idade, com a possibilidade de falar português fluentemente e com uma profissão ou arte. Os não civilizados também tinham de ter bom comportamento não ter recusa no serviço militar ou deserção. Apesar de o requisito de que não deveriam praticar usos e costumes comuns da sua raça fosse omitido, evidentemente continuava a ser uma condição fundamental, tendo em vista a essência da política de assimilação que era a **aculturação** do africano, cuja cultura era tida como inferior. De modo geral, para o africano ser considerado civilizado, tinha de rejeitar totalmente a sua herança cultural e aceitar a cultura lusíada. Essas condições tinham em vista garantir que apenas um número pequeníssimo de guineenses tivesse acesso às limitadas e bem controlas instituições civilizadoras, bem como se mantinha firme o fato de que os indígenas resistiriam continuamente ao imperialismo cultural português (MENDY, 1994, p. 308-309).

Outrossim, eram as implicações racistas evidentes na política de assimilação que não escamotearam, portanto, a importância do seu aspecto econômico. Essa política legitimou e facilitou enormemente a exploração implacável dos indígenas não civilizados, os gentios. O valor econômico dos ricos territórios sob o domínio português, fornecedores de matérias-primas baratas, era bem evidente para as autoridades de Lisboa. A realização de divisas estrangeiras era de extrema importância para fazer face ao crônico balanço negativo da exportação que, ao longo de décadas

antes da implantação da ditadura do Estado Novo, fora um dos problemas econômicos de Portugal (MENDY, 1994, p. 312).

Embora haja várias fontes explicando as condições de se chegar à categoria de assimilado na Guiné, a definição do nativo era explícita e inequivocamente racista, destinada a pessoas de raça negra. Não havia nativos na Guiné de raça branca, nenhum colono tinha de provar que era bom caráter para ascender à cidadania portuguesa ou passar por critério educacional, já que havia colonos analfabetos. Sendo analfabeto e/ou semialfabetizado, o colono branco simbolizava a civilização, daí, portanto, o tratamento diferenciado em relação ao indígena em igual situação. Ademais, era também de importância vital que, quando os oficiais do governo visitavam para avaliar as qualificações do requerente ao estado de assimilado, existissem na casa do requerente o seguinte: uma mesa de jantar; cadeiras; pratos; colheres; facas; garfos e outros objetos da vida civilizada, bem como uma fotografia do presidente da República Portuguesa exposta em lugar de destaque (CÁ, 2005).

No sentido de reforçar a política de assimilação, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira (1960) apud Ferreira (1977), afirmava na mensagem de Natal: “Precisamos de escolas em África, mas de escolas onde indiquemos ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da Nação que o protege... Queremos ensinar os nativos a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores” (FERREIRA, 1977, p.139).

Com essa filosofia de permitir que os indígenas recebessem o suficiente da cultura branca é que o colonizador português tentou desenvolver uma política de assimilação. Essa política baseava-se na pretensão de Portugal de não ser racista: qualquer pessoa das colônias podia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de nascimento, sem distinção de cor ou ascendência, isto é, os africanos podiam tornar-se portugueses por intermédio da Igreja Católica (FERREIRA, 1977, p.138-139).

Contudo, a pretensão de não racista era negada pelo próprio fundamento da política de assimilação. Ser assimilado queria dizer ser considerado como pertencente à população civilizada, restringindo-se originalmente esse critério aos brancos. Como a distinção entre civilizado e não civilizado era feita em termos raciais, era difícil não considerar tal atitude racista. Tentou-se mascarar o racismo dando-lhe um aspecto cultural:

O africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os ‘não civilizados’ a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura (FERREIRA, 1977, p. 141).

Porém, mesmo a generosidade de permitir aos africanos que se tornassem mais civilizados e assim, pelo menos teoricamente, gozassem dos mesmos direitos que os outros portugueses era de um alcance muito restrito, tendo em conta os obstáculos que impediam os africanos de atingir essa condição. Por conseguinte, poucos africanos tinham possibilidades materiais para atingir a educação formal necessária, condição *sine qua non* para a assimilação. Tal situação pode ser mostrada com dados estatísticos na Guiné: em uma população de 1500 assimilados para 503 mil habitantes em 1950 (FERREIRA, 1977).

Os outros africanos não civilizados não tinham direitos civis. Com abolição formal do Estatuto do Indígena, em 1959, isto é, nas vésperas do desencadeamento de luta armada, não houve praticamente mudança alguma significativa. Todos os africanos das colônias foram declarados cidadãos portugueses, contudo foram emitidos bilhetes de identidade diferentes. Portanto a política de assimilação mostrava que Portugal não havia conseguido aniquilar a resistência dos povos dominados e, assim, sequer enfraquecia essencialmente a cultura dos africanos. Transmitindo oralmente a sua literatura, e também por meio de canções populares, os africanos conseguiram preservar as suas línguas e continuar a falá-las. A sua cultura não se manteve totalmente intacta, mas sobreviveu, sem dúvida, a muitas das atrocidades cometidas pela colonização portuguesa. Contudo, a cultura dos povos africanos foi profundamente afetada pelo impacto do colonialismo português. Este provocou um desmantelamento profundo dos modos de vida e de subsistência tradicionais:

O emprego intensivo do trabalho africano fora da economia rural africana; a imposição, em tal economia, de culturas comercializadas, e os seus efeitos no empobrecimento dos africanos; a abolição de qualquer forma de governo indígena por mais modesta que fosse; as práticas abusivas dos colonos pobres, que, também eles, dificilmente viviam acima do nível de subsistência; e as práticas ainda mais abusivas dos colonos ricos, cujas plantações necessitavam de trabalho forçado em número sempre crescentes, porque a ruína era cada vez maior (FERREIRA, 1977, p. 142-145).

As influências profundas eram as cristãs porque os missionários católicos representavam os elementos mais ativos e mais intrinsecamente ligados às populações. Existia frequentemente uma mistura de motivos cristãos e africanos na música, nas canções e na arte. Amílcar Cabral (1970) apud Ferreira (1977), chamou a camada de assimilados de pequena burguesa autóctone e a descreveu da seguinte forma:

Constata-se, portanto, que as grandes massas rurais, assim como uma fracção importante da população urbana, num total de mais de 99% da população indígena, permanecem livres, ou fora de qualquer influência cultural da potência colonial. Esta situação é originada, por um lado, pelo carácter necessariamente obscurantista do domínio imperialista que não tem qualquer interesse em promover a aculturação das massas populares, fonte de mão de obra para os trabalhos forçados e principal alvo da exploração; por outro lado, a eficácia da resistência cultural dessas massas que, submetidas ao domínio

político e à exploração econômica, encontram na sua própria cultura o único reduto susceptível de preservar a sua *identidade*. Esta defesa do patrimônio cultural é ainda reforçada nos casos em que a sociedade autóctone tem uma estrutura vertical, pelo interesse que a potência colonial tem em proteger e reforçar a influência cultural das classes dominantes, suas aliadas (FERREIRA, 1977, p. 149).

Porém, a população colonizada não foi despojada da sua cultura, apenas o foi uma pequena parcela de assimilados que estava em contato permanente com o aparelho administrativo colonial e tinha uma posição intermediária entre os administradores coloniais e a população das zonas rurais. A pequena burguesia autóctone aspirava, em geral, a um estilo de vida semelhante, senão idêntico, ao da minoria estrangeira; concomitantemente, enquanto limitava as suas relações com as massas, tentava integrar-se naquela minoria, ainda que muitas vezes em detrimento dos laços familiares e/ou étnicos e sempre graças a esforços individuais. No entanto, não chegava quaisquer que fossem as exceções aparentes, a franquear as barreiras impostas pelo sistema: estava prisioneira das contradições da realidade cultural e social em que vivia; porque não podia fugir, na paz colonial, à sua condição de classe marginalizada; esta marginalidade constituía, tanto localmente quanto no seio da diáspora implantada na metrópole colonialista, o drama sociocultural das elites coloniais ou da pequena burguesia indígena; vivido intensamente de acordo com as circunstâncias materiais e o nível de aculturação, mas sempre no plano individual, não coletivo (FERREIRA, 1977, p. 150).

A consequência de tudo isso era uma contradição inerente à política de assimilação: eram precisamente os assimilados (que Portugal utilizava como auxiliares condescendentes na sua dominação) que punham em causa a cultura dos colonizadores; frustrado nas suas aspirações, o assimilado tentava readquirir a sua **identidade**, o que apenas podia conseguir regressando às massas de que se separou; ao necessitar identificar-se com a população oprimida, a pequena burguesia autóctone negava a superioridade da cultura da classe dominante em relação à sua, tal como era proclamada; quando o regresso às origens ultrapassava o plano individual e se expressava por meio de grupos ou movimentos, esse posicionamento dava origem a um conflito (dissimulado), prelúdio dos movimentos de pré-independência ou pela libertação do jugo colonial português; esse regresso às origens era historicamente importante se se aplicasse um compromisso efetivo na luta pela independência e também uma definitiva **identificação** com as aspirações das massas, que contestavam não apenas a cultura, mas toda e qualquer dominação colonialista. O regresso às origens seria um meio de conseguir vantagens temporárias em certos casos, uma forma consciente ou inconsciente de oportunismo político. O assimilado utilizava a sua posição privilegiada para defender a sua comunidade, de onde provinha e, para dar expressão aos ideais políticos; uma vez culturalmente consciente, era inevitavelmente forçado a tomar uma atitude política, através da assunção dos ideais políticos que se conseguiu a autodeterminação (FERREIRA, 1977, p. 150-151).

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura europeia cristã-ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular dos guineenses era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram consideradas como manifestações selvagens. Por isso mesmo, na Guiné, a instrução na sua primeira fase, e até meados do século XIX, estava sob controle dos missionários, que não só catequizavam como ensinavam o português. Em 1883, havia já professores oficiais em Bolama, Bissau, Buba, Geba e Farim (são nomes de algumas cidades da Guiné) e em 1890 foi publicado o primeiro regulamento escolar da província da Guiné, tornando-se o ensino primário obrigatório para as crianças do sexo masculino e feminino, dos 7 aos 15 anos de idade. Esse ensino primário incluía: **Leitura, Escrita, Gramática do Português, Aritmética, História de Portugal, Corografia, Geografia, Doutrinação Cristã, Elementos de Agricultura e Economia Doméstica** (CÁ, 2005, p.39).

Já no século XX, anos depois da proclamação da República Portuguesa, em 1910, surgiu uma nova regulamentação para o ensino primário, que passou a dividir-se em elementar ou 1º grau e complementar ou do 2º grau, aumentando assim as cadeiras a serem ministradas. Em seguida, foi aprovado pelo Conselho Legislativo da Guiné um projeto de reforma que dividia o ensino em preliminar, primário, profissional elementar e especial. No preliminar, ensinava-se a **falar, ler e escrever em português, a contar e medir**. O ensino primário tinha programas idênticos aos da metrópole. O profissional elementar era o ensino de artes e ofícios. O ensino especial compreendia cursos de **monitores do ensino primário, de regentes agrícolas, de maquinistas, de condutores de obras públicas e mestres de obras, de formação de quadros dos correios e telégrafos, de enfermagem e de comércio** (CÁ, 2005, p. 39).

Para as modalidades de ensino que não existiam na província, tal reforma previa já a concessão de bolsas a alunos que prosseguissem os seus estudos na metrópole. Na sequência da reforma, foi implementada a primeira escola noturna inaugurada em Bissau em 1925 e, dada a elevada frequência às escolas primárias, surgiam em Bissau e Bolama as escolas centrais de instrução primária. Em 1930, procedeu-se outra reforma, passando o ensino a dividir-se em primário, secundário, profissional e especial. Entretanto, ressurgiram as missões católicas que, em séculos precedentes, “grandes serviços” tinham prestado à Guiné. E a partir de então, o ensino difundiu-se por toda a província (CÁ, 2005, p. 39).

À época, havia uma Repartição Provincial dos Serviços de Educação, a quem competia as atividades diretivas de natureza cultural e pedagógica, bem como as funções de inspeção. O Conselho de Inspeção Pública dava pareceres sobre os problemas gerais de educação e o Conselho Provincial de Educação Física que orientava e disciplinava as atividades desportivas. As modalidades de ensino existentes

compreendiam: ensino primário, profissional, elementar, secundário (liceu e técnico-profissional), formação de quadros dos serviços públicos (o ensino agrícola e o de enfermagem) e o ensino estranho ao plano oficial de escolas muçulmanas (CÁ, 2005, p.39-40).

O ensino primário tinha uma duração de cinco anos, divididos em uma série (classe) preparatória ou pré-primária e por mais quatro séries. No ano letivo de 1964/65, havia 123 escolas primárias, com 188 professores para 11 664 alunos e 33 postos escolares, com 53 professores e 1 376 alunos. Em 1965/66, os estabelecimentos oficiais tinham 98 agentes de ensino para 3 644 alunos, compreendiam 15 escolas e 22 postos escolares. As missões religiosas ensinavam em 36 escolas primárias e 52 postos escolares, com um total de 147 professores para 9805 alunos. Os números provisórios relativos a 1966/67, indicavam a existência de 105 escolas primárias, com 280 professores e 12 105 alunos, e de 52 postos escolares, com 64 professores e 4 913 alunos (CÁ, 2005, p. 40).

Os cursos noturnos destinados para adultos funcionavam nas escolas de Bissau, Bolama, Bafatá, Mansoa, Bissorã, Catió, Farim, Nova Lamego, São Domingos e Texeira Pinto (são nomes de algumas cidades da Guiné) e em outras localidades. Fazia parte do ensino, embora parecendo incoerente ao plano oficial (ou seja, para quem não conhece a realidade da Guiné), 276 escolas muçulmanas³, 278 professores e 4 106 alunos. Com relação ao ensino secundário liceal, depois das referências a ele feitas, pela primeira vez, na reforma de 1930, verificava-se que, em 1949, foi criado em Bissau um instituto sem caráter oficial, mas com apoio financeiro da província, destinado a satisfazer as necessidades, tendo-se adotado as providências indispensáveis para que os cursos tivessem validade oficial. Em 1958, dado ao aumento da frequência do instituto de ensino liceal, foi a Guiné dotada com o Liceu Honório Pereira Barreto, localizado em Bissau, com os três ciclos liceais. A partir de 1959, começou a ser realizado na província da Guiné o exame de aptidão à matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da metrópole. Em 1961, criou-se o serviço liceal extraordinário, para adultos, em aulas noturnas (CÁ, 2005, p. 40).

O Liceu Honório Barreto, no ano letivo de 1966/67, tinha 417 alunos, ensinados por 21 professores. Com relação ao ensino técnico-profissional, em 1958 tinha sido instituída em Bissau uma escola técnica elementar, como primeiro passo para a criação de estudos mais avançados. Na realidade, no ano seguinte, essa escola foi transformada em escolas industriais e comerciais, dotadas com o ciclo preparatório, diversos cursos industriais, o **curso geral de comércio** e o de **formação feminina**. Em dezembro de 1966, a escola industrial e comercial tinha 30 professores e 643 alunos. Para o magistério de postos escolares, contava-se com um Instituto, 26 alunos e três

³ Algumas etnias islamizadas da Guiné ajudaram os portugueses nas campanhas de pacificação do território da Guiné.

professores. Assim, para toda província da Guiné, havia, no ano letivo de 1966/67, 438 institutos de ensino, 682 professores e 22 236 alunos.

Nesse período, já havia estudantes guineenses a fazer cursos na metrópole, incluindo os beneficiários das bolsas de estudos. Funcionava uma **comissão provincial de bolsas de estudos** que, em 1963/64, concedeu 38 bolsas para frequência de estabelecimentos de ensino médio e superior. Além disso, no mesmo ano letivo, a Agência-Geral do Ultramar concedeu mais sete bolsas, a Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos, três e a Mocidade Portuguesa Feminina, seis, a juntar mais quatro bolsas-empréstimo da Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos (CÁ, 2005, p. 40-41).

Em 1973, 108 escolas primárias; 261 postos escolares; cinco escolas do ensino secundário. A pressão exercida pelo PAIGC nos anos que antecederam a independência fez com que Portugal mudasse a sua política de contenção de vagas e a própria regulação da demanda por meio de canalização da mão de obra infantojuvenil para as culturas e construções públicas. Mesmo com o aumento de números de escolas e de alunos, dar educação, para os portugueses, era o mesmo que desfrancizar, o que conduzia à criação de pessoas divididas, desenraizadas — africanos que pensavam como brancos. Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e incitava à sua imitação como único critério de sucesso, que só podia ser individual, porque o conteúdo do ensino era a realidade da metrópole, pois a África não tinha história. Ela não existia antes que o colonizador a tivesse descoberto e habitado. Até mesmo nos anos de 1970, no liceu de Bissau, as mulheres dos oficiais que serviam no exército colonial continuavam a ensinar aos jovens guineenses a epopeia dos navegadores portugueses que haviam levado Deus e a civilização aos povos selvagens de três continentes (FERREIRA, 1977, p. 161).

O sistema educativo colonial não só era totalmente inadaptado à realidade da Guiné, como também a contrariava e destruía, não respondendo às necessidades de desenvolvimento socioeconômico, pois estava totalmente distante da comunidade. Além dessa não inserção da escola na sociedade, a escola colonial era altamente seletiva, não dando acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população. Isso teve como resultados o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população. São de Amílcar Cabral as seguintes palavras, proferidas em novembro de 1965:

Na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados e seus filhos. Era uma desgraça não deixar os nossos filhos avançar, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje (CÁ, 2005).

Portanto, o ensino era inexistente. Em 1950, para uma população de cerca de 600 mil habitantes, havia apenas 11 escolas oficiais, onde só se podiam matricular os filhos dos civilizados. O ensino das populações rurais estava confiado às Missões

Católicas que, em 1950, tinham 45 escolas com 1 044 alunos de nível rudimentar. Onze anos depois, o número total de alunos das escolas oficiais e das missões católicas elevava-se para apenas 12 453 (CÁ, 2005).

O ensino primário era guiado pelo princípio absurdo de que só os filhos dos civilizados tinham direito à instrução; o regime colonial negava simplesmente o acesso à educação a quase toda a população. Primeiro, estabeleceu uma distinção entre **ensino oficial e ensino rudimentar**. Escolas de ensino oficial, com professores diplomados, sob a administração e inspeção direta dos Serviços de Educação e as escolas de ensino rudimentar sob a orientação e administração das Missões Católicas, para as quais eram admitidos como professores, em geral, indivíduos com a 4ª série. Mais tarde, o regime colonial adotou a distinção de **ensino oficial, ensino oficializado e ensino particular**. No ensino oficializado, estavam incluídas as escolas das missões (CÁ, 2005).

O ciclo preparatório começou em Bissau no ano escolar 1968/1969 e foi uma aplicação exata da alteração que houve em Portugal, onde no mesmo ano foi criado o ciclo para prolongar a escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, substituindo o 1º e o 2º anos do curso geral dos liceus. No ano escolar de 1973/1974, havia 3 399 alunos matriculados. O ensino na Guiné só foi oficial em março de 1958, quando o governo colonial elevou à categoria de liceu o então chamado Instituto Liceal Honório Barreto, em 1959. Como o sistema educativo colonial era essencialmente seletivo, poucos eram os alunos que iam para o liceu. Em 1966, frequentavam o liceu apenas cerca de 400 alunos e destes, 60% eram europeus. Até 1961, somente 14 guineenses tinham obtido diploma de estudos superiores (CÁ, 2005).

A escola técnica foi fundada em Bissau em 1960, com um ensino de disciplinas teóricas muito semelhantes ao do Liceu Honório Barreto. Os cursos tinham a duração de três anos, a escola funcionava nas dependências do liceu. Aos programas do liceu foram ajustadas algumas disciplinas técnicas basicamente teóricas, sem obtenção de resultados satisfatórios. Na escola técnica, existiam os seguintes cursos: a) **Curso Geral de Comércio**; b) **Curso Geral de Eletricidade**; c) **Curso Geral de Mecânica**; d) **Curso Geral de Agricultura** e e) **Curso Geral de Formação Feminina**. A maior parte dos alunos que terminavam a escola técnica matriculava-se no curso complementar dos liceus. Na escola técnica, durante a época colonial, criaram-se vários cursos que não tiveram mais de um ano de existência, o que demonstrava bem o caráter teórico de formação desses cursos e a falta de análise das necessidades concretas do país. As escolas e as especialidades eram, então, criadas para fins propagandísticos e não para impulsionar efetivamente o desenvolvimento socioeconômico do país. No ano escolar de 1971/1972, havia 357 alunos matriculados nos seus diversos cursos (CÁ, 2005).

Para Davidson, a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha

chegado à situação de *assimilado* e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960 apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária — e todos eles como portugueses assimilados, em Portugal. Contudo, tais condições, talvez, pudessem ter sido aceitáveis se houvesse qualquer perspectiva de melhoria. Porém não havia nenhuma. Era verdade que o regime de Salazar, sob pressão internacional, tentou produzir em 1961 algumas reformas estruturais, mas foram apenas reformas no plano das ideias; na prática, a equidade educacional permaneceu exatamente na mesma. As leis que regulavam o trabalho forçado foram melhoradas, mas as condições reais dos trabalhadores não sofreram qualquer alteração (DAVIDSON, 1975, p. 26).

Nesse caso, podemos compreender claramente as características de base do sistema educacional colonial, começando pela difícil integração dos estudantes na sociedade em que viviam e que, além disso, favorecia a arrogância intelectual e o individualismo. Para Oliveira, a distorção principal desse sistema residia na sua estrutura elitista. O ensino dos portugueses, baseado exclusivamente na escola, organizava-se em compartimentos estanques. O primeiro compartimento, chamado ensino primário, servia apenas para preparar os alunos para o ingresso na etapa seguinte: o ensino secundário que, por sua vez, conduzia ao ensino superior (OLIVEIRA, 1977, p. 39).

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram esse modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena porcentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguia chegar ao secundário. A despeito da evasão da grande maioria, o ensino primário não constituía em si um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida em que não era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isso implicava em uma dupla consequência negativa: a) a grande maioria que não chegava ao secundário voltava ao meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo aprendido nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária e b) a pequena minoria que chegava ao secundário graças a um melhor resultado intelectual medido por critérios individuais duvidosos constituía já um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e superiores à massa da população, colhiam os louros de um processo escolar ascendendo aos melhores empregos, na capital (OLIVEIRA, 1977, p. 39-40).

A consequência deste mecanismo, que leva à selecção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma *estrutura de classe*, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os níveis superiores da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada (OLIVEIRA, 1977, p. 40).

Segundo Oliveira, as escolas que funcionavam na Guiné, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social. Essas escolas situavam-se nos centros urbanos. Os alunos que ali estudavam se distanciavam cada vez mais da massa camponesa, que por sua vez só fazia trabalhar. O sucesso individual nos estudos representava para o jovem o distanciamento progressivo da realidade de onde ele era originário, a comunidade rural, e a sua integração gradual em um universo antagônico, o mundo urbano, em que trabalho intelectual e manual não se misturavam. Portanto, a escola separada da vida e da atividade produtiva reforçava ainda mais o conceito de que o conhecimento e o saber só podiam ser transmitidos por aqueles que tiveram uma educação dentro de quatro paredes, muito avançada e especializada: os professores. Este saber adquirido exclusivamente na escola tornou-se necessariamente livresco e sem embasamento na realidade. Nesse tipo de ensino, não era mais a realidade, a experiência de vida, porém, a experiência transmitida que era valorizada. Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciãos, que acabavam eles próprios, por considerarem-se ignorantes (OLIVEIRA, 1977, p. 40).

A separação entre estudo e trabalho, imposta pela escola colonial, representou, durante a colonização, a pretensão da escola ideológica do colonialismo e o distanciamento do trabalho produtivo durante todo o período em que a formação prolongava-se. Como os alunos não desenvolviam tarefa alguma durante o período em que estudavam, eram assegurados pelo conjunto da população, isto é, pelos camponeses, cujos filhos eram afetados pelos mecanismos de seleção em curso. De fato, na medida em que o ensino distanciava-se da realidade, as crianças saídas da pequena burguesia urbana (com acesso aos livros, jornais, rádios, discotecas e cinema) já estavam munidas de uma vantagem considerável em relação às crianças oriundas do meio rural, muito menos atingido pela mídia e pelas manifestações culturais formais (OLIVEIRA, 1977, p. 41).

Esse sistema de ensino herdado do colonialismo conduzia à formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa.

4 REFORMA DA EDUCAÇÃO COLONIAL

A condução do sistema educacional colonial à formação de uma pequena elite, não só com a mentalidade individualista, mas também distante da realidade da Guiné-Bissau onde a maioria da população vivia no campo, é que, nos primeiros anos da independência, o governo do país iniciou a transformação do sistema educacional herdado do colonialismo, implementando outro que coadunasse com a sua realidade. Não se tratava de dar uma educação inferior à anterior, mas que atendesse às

necessidades da conquista almejada, na medida em que seu objetivo era o de desenvolver os conhecimentos, as qualificações e valores que permitissem ao aluno inserir-se na sua comunidade e contribuir para a sua permanente melhoria. O novo sistema a ser implementado proporia um método abrangente pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Assim, a linguagem passa a fazer parte da cultura dos estudantes (FREIRE, 1987).

O setor da educação era certamente um dos que despertava maior atenção e mobilização, com vistas a vencer a ignorância, o analfabetismo, a falta de quadros técnicos, condições necessárias para levar adiante a luta de reconstrução nacional. Na estratégia adotada no desenvolvimento para a fase de transição, o setor da educação era uma indiscutível prioridade, visando um progresso não apenas de ordem quantitativa a fim de dotar o país de grande número de pessoas qualificadas como, sobretudo, de ordem qualitativa, pela retomada de modelo cultural que outrora fora desprezado pela escola colonial e de um novo tipo de educação, do qual o principal agente e beneficiário fossem os guineenses (PEREIRA, 1977).

Pode se dizer que antes de 1961, as realizações do colonialismo português no setor da educação dificilmente se poderiam considerar quantitativa e/ou qualitativamente palpáveis. De igual modo pode-se acrescentar que a política educacional nas ex-colônias portuguesas na África desde o início dos anos 1960 não fez progredir a população africana. As melhorias que se verificaram no sistema educativo naquela década só deram no nível muito baixo, isto é, no ensino primário, que o nível atingido foi pequeníssimo, principalmente no que tange ao ensino dos africanos, que se mantinha a discriminação contra a população africana no ensino, pelo intermédio de subterfúgios sociais e financeiros e que o acesso ao ensino se tornava particularmente difícil no nível secundário e superior. Não havia participação efetiva de africanos nas atividades científicas das colônias. As províncias ultramarinas não tinham feito relativamente à investigação. A importância do investimento financeiro do Estado português no ensino e na ciência denunciava pouco interesse pelo ensino nas colônias e assim pela educação dos povos africanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poucos esforços envidados por Portugal no sentido de ministrar ensino aos africanos foram impostos pelas necessidades de desenvolvimento do próprio colonialismo português e pela situação internacional e particularmente pelas manifestações de uma alternativa que os movimentos de libertação ensejavam à dominação portuguesa. Portugal até conseguiu formar uma elite africana que, em número pequeno, constituía uma pequena burguesia autóctone e encorajava alguns funcionários e pequenos comerciantes africanos a aliarem-se a Portugal. Tal fato representava pré-condição para uma solução neocolonialista que poderia ser então considerada um “sucesso” da política educacional portuguesa. Por conseguinte, não significaria certamente uma promoção dos povos africanos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Portugal e o fim do ultranacionalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. 201p.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva história da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. 265p.

DAVIDSON, Basil. **A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1975. 208p.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era: o colonialismo português em África**. Lisboa: Sá da Costa, 1977. 215p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

MENDY, Peter Karibe. **O colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959)**. Bissau: INEP, 1994. 455p.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné-Bissau: reinventar a educação**. Lisboa: Sá da Costa, 1977. 52p.

PEREIRA, Luísa Teotônio. **Guiné-Bissau: 3 anos da independência**. Lisboa: Cidac, 1977. 193p.

Como citar este documento:

CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni. Políticas públicas em educação: um apanhado histórico. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 88-106, jan./abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6821>>. Acesso em: 29 abr. 2015.
