

# Os efeitos das políticas educacionais coloniais britânicas no processo identitário africano: um estudo de caso nigeriano

*The effects of the British colonial educational policies on the African identity formation process: a Nigerian case study*

*Los efectos de las políticas educacionales coloniales británicas en el proceso de formación de la identidad africana: un estudio del caso nigeriano*

Karoline Victoria Sousa Tübben<sup>1</sup>

## Resumo

Esse artigo visa compreender os impactos das políticas coloniais britânicas voltadas para a educação dos povos colonizados no movimento da construção identitária desses. A análise proposta parte da perspectiva freiriana de educação para lançar luz à relação de opressão intrínseca à colonização. Ainda, a teoria sociológica de identidade de Claude Dubar é usada como subsídio teórico para entender como se dá a formação das identidades em uma perspectiva relacional do eu e do outro tendo em vista o objetivo por trás da necessidade do Império britânico de educar os povos sob seu domínio. Assim, foi desenvolvido um estudo do caso do território atualmente conhecido como Nigéria de forma a ilustrar esses efeitos.

**Palavras chave:** Colonização. Educação. Identidade. Nigéria.

## Abstract

This paper aims to comprehend the impacts of the British colonial policies for educating the colonized people on their identity building movement. The

following analysis starts from the Freirean perspective of education to shine light on the oppressive relationship inherent to the colonization process. Moreover, Claude Dubar's sociological theory on identity is used as theoretical subsidy in order to understand how the identities are formed through a relational perspective of the self and other considering the goal behind the British Empire's need to educate the peoples under its domain. Therefore, a case study of the territory currently known as Nigeria was developed in order to illustrate such effects.

**Key words:** Colonization. Education. Identity. Nigeria.

## Resumen

Ese artículo tiene como objetivo comprender los impactos de las políticas coloniales británicas direccionadas para la educación de los pueblos colonizados en el movimiento de la construcción de la identidad de ellos. El análisis propuesta parte de la perspectiva freiriana de educación para lanzar luz a la relación de opresión intrínseca a la colonización. Aún, la teoría sociológica de identidad de Claude

1. Graduada em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) em 08/2021. E-mail: kvstubben@gmail.com.

Dubar es utilizada como subsidio teórico para entender cómo se da la formación de las identidades en una perspectiva relacional del yo y del otro teniendo en vista lo objetivo por detrás de la necesidad del Imperio británico de educar los pueblos en su

dominio. Así, fue desarrollado un estudio del caso del territorio actualmente conocido como Nigeria de forma a ilustrar esos efectos.

**Palabras clave:** Colonización. Educación. Identidad. Nigeria.

## Introdução

“Então é assim que se cria uma história única: mostre um povo como somente uma coisa várias vezes e é isso que eles se tornam” (ADICHIE, 2009, tradução nossa)<sup>2</sup>. A frase da escritora nigeriana contemporânea Chimamanda Adichie expressa o pressuposto do qual parte a ideia da realização desse artigo. Compreendendo a educação como instrumento político, a análise que se segue visa compreender quais as consequências para a identidade dos povos africanos da imposição de uma versão racista da história contada pelo opressor transposta a esses pela educação colonial.

Como metodologia, foi utilizada a análise bibliográfica das obras de Paulo Freire, Boaventura Sousa Santos, Michel Foucault e Gayatri Spivak para abordar a questão da violência simbólica envolvida na educação dos povos colonizados, assim como a discussão de Claude Dubar sobre formação das identidades individuais aplicadas às Relações Internacionais. Para além disso, foram recorridas fontes secundárias tendo em vista a dificuldade de acessar determinados documentos como as *Ordinances* britânicas.

A escolha da Nigéria enquanto estudo de caso para essa análise se dá a partir da compreensão do papel do território atualmente reconhecido como Nigéria para o projeto colonizador britânico. Pensando em uma perspectiva geopolítica, a região se destaca por sua extensão, sendo o triplo do tamanho do Reino Unido, além de ser banhada pelas baías do Benin e do Biafra. Ainda, os recursos naturais atribuem grande significância para essa localidade, como por exemplo a presença de carvão, cobre, ouro e diamantes, contudo, as reservas de petróleo no delta do rio Níger se evidenciam, em especial por essa *commodity* ter se tornado, a partir da década de 1970, o item mais importante da economia nigeriana (FALOLA, HEATON, 2008). A localização do território nigeriano é deveras estratégica

---

2. So that's how to create a single story: show a people as only one thing over and over again and that is what they become.

quando consideradas suas diversas fronteiras, em especial com o Benin, conhecido como Costa dos Escravos, bem como a proximidade com a atual Gana, nomeada Costa do Ouro, também vítima da colonização britânica (RODNEY, 1972).

O artigo, portanto, será organizado de forma que a primeira seção introduza a construção do império colonial britânico e suas especificidades. A segunda seção apresentará o arcabouço teórico utilizado para a realização da análise proposta. Em seguida as ideias de Freire (1970) e Dubar (2009) são instrumentalizadas de modo a expor as consequências do projeto educacional britânico, para, na próxima seção seguinte, os conceitos de violência epistêmica e epistemicídio serem entrelaçados à centralidade da linguagem enquanto instituição social de modo a buscar compreender a influência da imposição da língua inglesa no moldar das mentes colonizadas. Finalmente, a última seção antes das conclusões serem apresentadas contém o estudo do caso nigeriano, onde é analisado o processo de implementação das políticas educacionais salientando o protagonismo da religião na educação dos colonizados.

## **A construção do Império Britânico**

As primeiras interações entre o Reino Unido e a África ocorreram por volta de 1558, onde as empresas britânicas eram concedidas o monopólio do comércio de determinadas regiões por parte da coroa. Até a metade do século XVII, as relações econômicas se deram desse modo, quando foram substituídas pelas companhias governamentais, como a Companhia das Índias Ocidentais e a Companhia Africana Real, que recebiam os direitos de monopólio por parte da monarquia. A partir do século XVIII, comerciantes individuais passaram a ser autorizados a comercializar com os territórios africanos, primeiramente foram cobrados uma taxa a ser paga para a Companhia Africana Real, porém a partir de 1726, o governo britânico declarou o continente africano aberto a todos os cidadãos (INIKORI, 1992). O século XVIII foi marcado pelo tráfico de escravos, na primeira metade do século somente, foram traficados aproximadamente 1.1 milhão de cidadãos africanos em decorrência do desenvolvimento da economia nas Treze Colônias que impulsionou a necessidade por mão de obra (MORGAN, 2001).

Durante a primeira metade do século XIX ocorreram mudanças de grande porte no interior do território britânico, em especial

no que tange às consequências da revolução industrial. Nesse período, a economia britânica era estruturada pelas redes de comércio transatlânticas que produziam um alto acúmulo de capital possibilitando o investimento externo, com destaque à infraestrutura e transportes em outros territórios. Assim, nota-se que o desenvolvimento econômico britânico foi estruturado pelas relações comerciais exploratórias desenvolvidas por esse e os territórios africanos. Como consequência dessa postura imperialista, tal qual do desenvolvimento econômico exponencial do país em comparação ao resto do continente europeu, o Reino Unido, a partir de 1850, se consolida como potência hegemônica, sendo o ápice de um período, que ficou conhecido como *pax britannica* (LESSA, 2008).

Como apontado, a motivação econômica é a base para a expansão colonial britânica, de modo que é necessário compreender o papel das colônias no fenômeno hegemônico do Reino Unido. A expansão ultramarina britânica foi fundamental para estabelecer a base econômica para que a revolução industrial ocorresse, tendo em vista que esse advento foi o resultado de séculos de desenvolvimento econômico britânico fundamentados nas relações exploratórias com a África. Esse processo se deu, em especial devido à expansão ultramarina britânica que possibilitou a criação de mercados consumidores em suas colônias absorviam sua produção industrial, com destaque aos territórios no continente americano (INIKORI, 2002).

## **Educação e identidade: um diálogo entre Paulo Freire e Claude Dubar**

Tendo em vista o protagonismo das economias africanas exploradas para o desenvolvimento econômico britânico, é de fácil compreensão a necessidade das potências colonizadoras em desenvolver estratégias para manter perene a submissão dos povos dominados. Nesse sentido, destaca-se o papel da educação, uma vez que, de acordo com Freire (1970), o grupo dominante tem como objetivo alterar o modo de pensar dos oprimidos para que aceitem sua realidade e não resistam, podendo, portanto, ser melhor explorados. Freire (1970) também chama atenção para a relação hierárquica entre educador e educando que é consolidada pela característica estática da educação, assim o conhecimento é narrado num sentido de sujeito e objeto.

A narração fixa do conhecimento se dá de modo que esse não se vê aberto para discussão, transformando as informações em fatos concretos e desconexos da realidade do estudante (FREIRE, 1970). Dessa forma, o aprendizado se torna algo mecânico de caráter bancário, “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1970, p.33). Essa relação supracitada é constituída de posições fixas nesse movimento de doação do saber, ou seja, o educador é o único possuidor do conhecimento enquanto os educandos são recipientes vazios. Isto posto, é possível identificar uma das bases da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, na qual a ausência do saber se localiza somente no outro, solidificando o *locus* hierárquico das relações educacionais (FREIRE, 1970).

Ademais, a educação bancária, no intuito de manter o sistema de opressão, busca distanciar o educando, o máximo possível, da noção freiriana de conscientização “que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 1970, p.20). A conscientização não é somente a localização do sujeito no mundo, mas sim “no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1979, p.15), ou seja, na reflexão sobre a realidade desvendada, portanto, esse movimento de compromisso histórico é ininterrupto. Nesse sentido, a conscientização enquanto processo de emancipação, ou seja, “o olhar mais crítico possível da realidade, que a desvela para conhece-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1979, p.16) é vista com temor pelos opressores que se esforçam pela perenidade do *status quo*.

As consequências da educação bancária se transpõem para a concepção do sujeito no mundo, no sentido que, aqueles dotados do conhecimento são os únicos capazes de serem criadores, e, por conseguinte, os ignorantes estão condenados a serem espectadores. Assim, essa prática educacional parte do pressuposto de que a consciência do educando é livre para interferências e, conseqüentemente, passiva à domesticação dos educadores, de modo que o papel da educação bancária é adaptar os indivíduos à opressão. Dessa forma, essa concepção de educação inicia um processo necrófilo de controle que coisifica o educando (FREIRE, 1970).

Ao transpor a análise de Freire para as Relações Internacionais, em especial o processo imperialista europeu sobre a África,

percebe-se que, no movimento exploratório que constitui o poder do colonizador, este é o único dotado do saber, enquanto o colonizado será sempre ignorante. Associada à ausência do conhecimento, está a necessidade da generosidade ocidental, identificada por Freire (1970) como elemento que é subsidiado pela ordem social desigual, ou seja, nutre a injustiça que mantém o opressor no poder. Além disso, a dicotomia construída pela educação opressora sustenta a polarização do europeu civilizado e do africano primitivo, tendo em vista que visa incorporar na consciência das gerações nascidas no período colonial que não poderão ser criadores no mundo. Isto posto, a educação opressora desumaniza os educandos no sentido de que busca eliminar suas potencialidades de ser mais e automatizá-los para não pensarem de forma independente, científica e politicamente (FREIRE, 1970).

Tendo em vista a relação entre a educação e o moldar de mentes, faz-se relevante incorporar à discussão a definição do sociólogo Claude Dubar de identidade como “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, p.136, 2005). Essa definição é construída a partir da conclusão de que é o produto de um processo histórico, “o que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto” (DUBAR, 2009, p. 14).

Dubar argumenta que esse movimento temporal desenvolve dois tipos de identidade: a identidade para si, “reivindicadas por si mesmos” (DUBAR, 2009, p. 14), e a identidade para outrem, “atribuídas pelos outros” (DUBAR, 2009, p. 14). O segundo tipo se forma em um processo de interação entre dois ou mais atores, como durante a presença europeia no continente africano, em que ocorre a construção da identidade relacional, ou identidade para outrem, que consiste na “divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade social através dos mecanismos de identificação” (DUBAR, p.137, 2005). Não obstante, é preciso salientar as formas comunitárias de identidade, nas quais os indivíduos se agrupam, se reproduzem e se nomeiam de forma que esse processo se repete durante gerações. Assim, conclui-se que identidade está também atrelada à filiação individual ao grupo, assim, culturas, nações ou etnias, são lidos por seus membros como subsídio essencial para a identidade. O per-

tencimento coletivo, portanto, pode ser um auto reconhecimento identitário – identidade para si – ou até mesmo uma conferência externa – identidade para outrem (DUBAR, 2009).

Para a compreender essa divisão entre identidade para si e identidade para o outro, é importante frisar que essas estão conectadas intimamente, sendo inseparáveis, diferenciadas teoricamente para fins didáticos. Isso se dá pois o eu se identifica como tal por meio da visão alheia sobre ele, ao mesmo tempo que a percepção do outro sobre o eu nunca é contemplada em sua totalidade pelo eu, a linguagem se fazendo de ponte entre esses olhares. No caso da identificação do eu pelo outro, esse processo se dá por meio dos significados disponíveis no contexto social, de modo que a identidade para o outro é construída pelo que o sociólogo chama de atos de atribuição pois “visam definir que tipo de homem ou mulher você é” (DUBAR, p.137, 2005). No que tange a esses significados, eles são categorias consideradas legítimas, podendo ser registros governamentais oficiais, atribuições étnico-religiosas, denominações profissionais ou de carreira, por exemplo. Assim, a identidade para o outro não precisa ser acatada automaticamente, podendo ser refutada pelo agente. Contudo, é necessário salientar que os atos de atribuição, como qualquer interação social, estão inseridos em um contexto institucional, ou seja, é resultado das relações de poder que sustentam os agentes envolvidos (DUBAR, 2005).

A teoria sociológica da identidade de Claude Dubar foi desenvolvida para o estudo de indivíduos, porém é possível aplicá-la às Relações Internacionais, em especial no que tange às categorias utilizadas para os processos de identificação. No caso da construção da identidade africana, esses significados são as regras, normas, práticas e instituições legítimas na sociedade internacional criadas e consolidadas pelas potências europeias antes e durante o período colonial, que persistem na presente ordem. Desse modo, a composição de uma identidade para si africana se dá em um contexto de regras internacionais legitimamente permeadas pelas colonialidades<sup>3</sup>.

---

3. O conceito de colonialidade, cunhado pelos pensadores latino-americanos Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, aborda os presentes padrões que tem suas raízes no colonialismo, de modo que permanecem a definir a ordem internacional, sendo elas divididas entre: colonialidade do poder; colonialidade do saber e colonialidade do ser (GATSHENI, 2013).

## A influência do projeto educacional colonial na construção das identidades dos povos colonizados

O império britânico coordenava as políticas educacionais de suas colônias com enfoque na educação primária, e, assim como outros colonizadores, fez uso da educação como um instrumento de fomento à lealdade dos colonizados à metrópole, mas também de opressão. Mudimbe (1988) aponta como base do sistema educativo, o estereótipo dos africanos como animais – *beasts* – que somente evoluiriam por meio da educação. A sala de aula se torna um banco onde os professores depositam o conhecimento no receptáculo vazio como são vistos os alunos, moldando suas mentes para que se vejam como os colonizadores os viam, subalternos que estariam destinados à essa posição até o fim de seus dias, de modo que, como proposto por Freire (1970), quando se encontrassem em posições de autoridade estivessem condicionados a prosseguir oprimindo (MANDELA apud MALISA, MISSEDJA, 2019). Nesse sentido, mesmo somente uma parcela da população colonizada tendo acesso à educação, ou seja, aqueles que eram considerados como uma oportunidade para uma maior exploração por parte da metrópole, as escolas eram claramente racistas, sendo diferenciadas entre brancas e negras, onde as primeiras possuíam uma qualidade deveras superior. Essa segregação tinha o objetivo de consolidar, por meio de uma domesticação da mente colonizada, a hierarquia das civilizações no imaginário europeu (MALISA, MISSEDJA, 2019).

Ainda, para além do Estado, os missionários foram agentes de suma relevância para o projeto educacional colonial, considerando os africanos como mentes inferiores livres para interferência e, quando educados, de forma desumanizadora como apontado por Freire (1970), se tornariam meros instrumentos da Igreja (MALISA, MISSEDJA, 2019). Em especial na África Ocidental, a tradição missionária se destaca devido à sua longa história de dominação na região, contudo, a partir do século XX suas atividades se intensificaram na região subsaariana, de modo que o Estado britânico, que antes garantia total autonomia para essas entidades, se viu pressionado a tomar o controle das políticas educacionais coloniais em seus territórios (WHITE, 1996).

Isto posto, o currículo escolar se mostrou uma ferramenta chave para organizar o processo de subalternização das crianças africanas. Esse que era importado do Reino Unido e dos Estados

Unidos incluía agricultura, higiene, carpintaria, culinária, básico da construção civil, tarefas manuais que preparavam os estudantes para a vida de servidão que eram ensinados a crer ser seu destino. No entanto, em alguns casos, eram oferecidas matérias tradicionalmente acadêmicas como história, inglês, cultura religiosa e geografia, todas elas ministradas a partir do ponto de vista eurocêntrico, transmitindo o imaginário ocidental de civilizações hierarquizadas para as crianças, “havia uma tendência de representar países africanos como tradicionais e atrasados, enquanto a Europa e os Estados Unidos eram vistos como modernos e desenvolvidos” (MALISA, MISSEDJA, 2019, p.8, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Assim, conclui-se que, por trás da fachada de uma educação construída para melhorar a condição de vida dos povos colonizados e possibilitar mobilidade social, havia um condicionamento de subalternidade. Nesse sentido, é necessário delinear um elemento de crueldade específico no aspecto educacional colonial que moldava as crianças africanas a se sentirem e aspirarem serem como seus colonizadores britânicos, já que sua origem era a base da hierarquia civilizatória, mesmo que essa possibilidade fosse inexistente, pois os africanos não seriam vistos como nada além de primitivos pelos europeus (MALISA, MISSEDJA, 2019). Ademais, por serem educados a partir de uma perspectiva europeia, sem conhecer a história “pré-colonial” do local onde nasceram, ou qualquer outro aspecto sociopolítico africano que não partisse do imaginário racista presente no currículo escolar, esses povos apresentaram dificuldades de compreender sua própria realidade e desenvolver soluções para os problemas do continente a partir de um ponto de vista que não fosse ocidental, perpetuando os aspectos coloniais até a contemporaneidade – as colonialidades. Para além disso, destruindo a cultura nativa e controlando as mentes africanas para que vejam o mundo a partir do Norte global, os Europeus impuseram seus valores e normas para os colonizados, de modo que essas categorias foram determinadas como as únicas legítimas para a construção identitária durante os séculos de colonização, no qual se deu o que Dubar (2005) chama de ato de atribuição (MART, 2011).

A educação colonial, como era, resultou na criação ou construção de um novo africano, um anglófono cujos valores eram moldados

---

4. There was a tendency to portray African countries as traditional and backward, while Europe and North America were viewed as modern and developed.

por um novo sistema educacional que negava o que vou desenhado para entregar. Sob o colonialismo, todo sistema educacional e instituição colonial tinha, como seu propósito, a moldagem da criança africana (MALISA, MISSEDJA, 2019, p.12, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Faz-se importante compreender que no projeto educacional colonial se localizam as origens da colonialidade do saber presente na ordem internacional contemporânea, tendo em vista que o objetivo do currículo britânico era menosprezar os costumes nativos e internalizar na mente das crianças africanas a identidade do outro africana criada pela Europa. Assim, é possível afirmar que a educação colonial controlava e dominava a mente negra, prendendo-a e, conforme Freire (1970), evitando com que ela resista à opressão, “quando se controla o pensamento de um homem, não é preciso se preocupar com suas ações” (FALOLA apud MART, 2011, p. 191, tradução nossa)<sup>6</sup>. Ainda, a educação serviu como instrumento de destruição das sociedades de dentro para fora ao interiorizar nas crianças a inferioridade de seu povo, desintegrando os núcleos da comunidade pois essas “perdiam a fé e o respeito pelos idosos como figuras de autoridade, e começaram a ver os colonizadores como autoridade” (MART, 2011, p.193, tradução nossa)<sup>7</sup>. Entretanto, a dimensão imaterial não era a única afetada pela educação britânica, as bases curriculares majoritariamente laborais visavam também capacitar africanos para auxiliarem na exploração econômica de seus países (MART, 2011).

É substancial salientar que a educação não é um advento colonial, ou seja, já existiam formas de ensino tradicionais africanas antes das invasões europeias. Assim, indica-se que desde que os povos africanos passaram a se organizar socialmente foram desenvolvidos formatos educacionais no continente. O intuito desse tipo de educação africana era de transformar o simples indivíduo em um membro do grupo, tornando-o menos individualista ao ensiná-lo a contribuir para com o bem-estar da comunidade onde vive (TAYLOR apud ADENUSI, 2014). Contudo, não se deve concluir que a educação formal como conhecemos era inexistente no período “pré-colonial” africano, alguns currículos tradicionais incluíam

---

5. Colonial education, as it were, resulted in the creation or making of a new African, an anglophile whose values were shaped by a new educational system that negated what it was designed to deliver. Under colonialism, every educational system and every colonial institution had, as its purpose, the remolding of the African child.

6. When you control a man's thinking, you do not have to worry about his actions.

7. The children began to lose faith and respect for the elders as authority figures, and began to see the colonizers as the authority.

medicina, direito e tecnologia, matérias utilizadas para somar na formação de alunos que respeitem os idosos, trabalhem honestamente e construam um sentimento de pertencimento ao participar da comunidade (ADENUSI, 2014).

## O papel da língua inglesa como ferramenta de epistemicídio

A questão linguística é um elemento fundamental para compreender os efeitos das políticas educacionais coloniais em África. No movimento de coisificar as crianças e coloca-las no molde desenhado pelo imaginário europeu, a imposição da língua inglesa cumpria o papel de desintegração dos laços comunitários, associada à proibição do uso do linguajar nativo que, por ser um traço original africano, era considerada uma amarra que prendia essa civilização no status primitivo. Além disso, como salientado acima, as crianças eram educadas para servir à metrópole, de modo que aprender o inglês era substancial, tendo em vista que as atividades administrativas coloniais se davam nesse idioma (MART, TOKER, 2010).

Ainda, é necessário salientar que os idiomas nativos não foram excluídos por completo do processo colonial, Achebe (2012) afirma que a política educacional britânica abria espaço para a coexistência das línguas em seus territórios dominados, em algumas regiões até mesmo era feito uso dos dialetos nativos como instrumento de maior penetração nas sociedades colonizadas. Contudo, se faz pertinente questionar até que ponto essa opção feita foi de fato uma escolha livre, tendo em vista que a presença britânica já havia penetrado profundamente no seio das sociedades colonizadas de modo que a língua inglesa era usada nas questões público-administrativas, nas escolas e no mercado. Portanto, mesmo que a política educacional não tenha deixado seu objetivo explícito de aniquilar os idiomas nativos, a opressão a elas permanecia intensa, porém sutil, se impondo implicitamente a partir do momento em que a língua inglesa se tornou base para a existência na sociedade.

A verdade é que optamos pelo inglês não porque os britânicos assim desejaram, mas porque, tendo aceitado tacitamente as novas nacionalidades, impostas sobre nós pelo colonialismo, necessitávamos do seu idioma para fazer nossos negócios – inclusive para derrubar o próprio colonialismo, quando chegasse a hora (ACHEBE, 2012, p.122).

Essa política citada Achebe (2012), é um exemplo do que White (1996) chama de “sensibilidade cultural”, presente nos documentos produzidos pelo Comitê Britânico Consultivo para Educação Nativa na África Tropical, que implicava em uma educação adaptada à realidade considerada primitiva, ressaltando o tratamento infantilizador do colonialismo, ou seja, a necessidade de cuidado que os europeus julgavam que os africanos tinham, por serem incapazes de se desenvolverem autonomamente. Esse movimento pode ser identificado como uma iniciativa de diminuir o elemento bancário da educação colonial – dentre as sugestões estavam o convite a figuras de autoridade tribais para dar palestras – mas ainda mantendo a absolutização da ignorância, descrita por Freire (1970). Isto posto, é necessário questionar a efetividade dessas sugestões, que tem início em 1925, depois de décadas de um sistema educacional opressor cujo objetivo era desintegrar as sociedades a partir do seu núcleo, desumanizando crianças ao transformá-las em instrumentos do colonialismo.

Tendo esses elementos em vista, busca-se recorrer à ideia de epistemicídio, que consiste na supressão de qualquer prática ou conhecimento derivada do outro, ou que não se alinhasse aos objetivos e interesses europeus. Assim, a educação, aliada à conversão forçada ao Cristianismo, foi usada como instrumento do plano homogeneizador colonial para o resto do mundo, devido ao fato que buscou institucionalizar a hierarquia do saber, em que o professor, europeu, era o único dotado de conhecimento, e o aluno, africano, seria uma folha em branco cuja função é ter o conhecimento depositado sobre ela. Como efeito disso, identifica-se uma perda de auto referência à medida que esses conhecimentos foram postos em uma prisão de “saberes locais” passíveis de serem utilizados somente como base do progresso da ciência ou como ferramenta deturpada usada para diferentes formas de exploração da mente colonizada por parte dos governos colonialistas (SANTOS, MENESES, 2009).

Além disso, durante o processo de descolonização e o desenvolvimento dos estudos africanos como tentativa de reconquistar um local de produtor de saber, permaneceram os efeitos do epistemicídio, tendo em vista que para essas produções serem consideradas legítimas, é necessária sua adequação às normas epistemológicas ocidentais. Nesse sentido, ao impor o uso da língua inglesa de formas mais ou menos sutis, esse movimento pode ser considerado

uma forma de epistemicídio, ocorrendo dentro e fora das salas de aula. Isso se torna mais notável devido ao papel da linguagem na construção de significados, ou seja, ao aprender a o idioma da metrópole, era também imposto o modo de pensar colonizador, sendo esse racista e desumanizador, gerando consequências na própria *gnosis* africana, ao mesmo tempo que oprimindo os conhecimentos produzidos nas línguas nativas (SANTOS, MENESES, 2009).

Ademais, o conceito de colonialidade do saber se associa intimamente com a ideia de epistemicídio, pois podemos pensar um como consequência do outro. Essa lógica é possível, ao compreendermos que, após a repressão quase que completa do sistema de símbolos e crenças nativos, os europeus impuseram o seu conjunto de conhecimentos por meio de suas políticas de educação e, como consequência desse moldar de mentes, como pensa Freire (1970), podemos localizar a colonialidade do saber; “o continente africano não conseguiu se libertar da colonização epistemológica e cognitiva da mente e da imaginação” (GATSHENI, 2013, p. 20, tradução nossa)<sup>8</sup>.

De modo a complementar as proposições de Santos, Meneses (2009), busca-se recorrer à noção de violência epistêmica proposta por Spivak (2010, p.48), que consiste em “oferecer um relato de como uma explicação e uma narrativa da realidade foram estabelecidas como normativas”. A violência epistêmica vai para além do silenciamento do colonizado, formando-se pela legitimação de uma única versão possível da história por meio da institucionalização dessa como norma na dominação colonial, seja na imposição de leis ou até mesmo na educação, negando o subalterno de qualquer representação (SPIVAK, 2010). Isto posto, considera-se possível interligar ambas ideias, tendo em vista que a opressão do conhecimento dos povos colonizados é uma forma de privilegiar a versão da história da metrópole, pois ela se sobressai na ausência de uma narrativa contrastante.

A linguagem, portanto, se mostra substancial para a análise proposta nesse artigo, uma vez que, segundo Berger & Luckmann (2004), essa é o que estrutura a vida em sociedade. Nesse sentido, é clara o papel da imposição da língua inglesa nas colônias no processo de epistemicídio, uma vez que isso implica na sobreposição de

---

8. The African continent has not managed to free itself from epistemological, cognitive and colonization of the mind and imagination.

diferentes significados a serem compartilhamentos na vida cotidiana do colonizado, ou seja, o modo de pensar europeu é entranhado no interior das sociedades africanas de forma exacerbadamente sutil, e por conseguinte, cruel. Como exemplificado por Berger & Luckmann (2004, p.59), “encontro a linguagem como uma facilidade externa a mim, exercendo efeitos coercitivos sobre mim. A linguagem força-me a entrar em seus padrões. Não posso usar as regras da sintaxe alemã quando falo inglês.”

Para concluir o argumento de como a educação colonial foi usada como uma fôrma e coisificou os estudantes africanos como simples massas a serem moldadas de acordo com o racismo da metrópole, é preciso considerar a noção foucaultiana de disciplina do corpo em um contexto colonialista. Desse modo, entende-se que ela impõe aos indivíduos normas sociais, incorporando à disciplina um caráter homogeneizador, também presente no colonialismo (WILLAERT, 2012). Assim, o ambiente escolar se mostra substancial para o projeto colonial, visto que a disciplina pode vir a necessitar um espaço fechado em que os indivíduos estejam confinados para exercer-se de forma plena. As instituições de ensino um exemplo disso, em especial devido ao seu modelo industrial, pois nelas há um controle detalhista dos horários e atividades feitas pelos estudantes uniformizados, esses cuja característica mais importante era o desenvolvimento da total obediência (FOUCAULT, 1995). Esse sistema hierarquizado que Freire (1970) chama de educação bancária, leva Foucault (1995) a comparar os alunos com soldados, principalmente quando se analisam os corpos eretos e robotizados estudantis.

É possível identificar o panopticismo foucaultiano na imposição da religião cristã nos territórios colonizados, tendo em vista a construção social de um Deus onipresente, que tudo vê e tudo ouve, estando sempre atento à possíveis pecados e aguardando o momento em que designaria os pecadores ao inferno. A Lei britânica de 1916 na Nigéria é um bom exemplo disso, ampliando a vigilância perene em duas frentes para disciplinar os estudantes de modo que compreendessem que seu papel como servos da metrópole era a única forma de se tornarem civilizados. Associado a esse poder está a possibilidade de punição caso desobedecida a norma, sendo essa subsidiada por um aparato científico e institucional que justifica as penalidades. No caso da educação colonial há relatos de punições físicas autorizadas pelo racismo científico da época, assim

como pela norma que qualquer resistência ou rebelião ao colonialismo seria respondida com violência (WILLAERT, 2012). Isto posto, o poder disciplinário exerce seu efeito nos corpos afim de domesticá-los, tornar esses dóceis, e este é um dos principais objetivos das políticas educacionais coloniais, que, com seu arquétipo religioso e racista, visavam fazer com que os africanos pensassem sobre si mesmos do modo que o ocidente pensava sobre eles.

## Estudo de caso: Nigéria

Tendo em vista o papel da religião no processo educacional britânico na África ocidental, é substancial compreender o protagonismo dos missionários no movimento de construção do imaginário europeu sobre os povos colonizados, nesse caso em específico, da Nigéria. A imposição violenta da cristandade no continente africano chave para a questão identitária nigeriana, tendo em vista a presença muçulmana na região norte no território. Mudimbe (1988) analisa brilhantemente a influência dos missionários na construção do outro, com destaque aos séculos XVI e XVIII, quando o colonialismo se estruturou, principalmente devido à estrutura intrinsecamente dicotômica do cristianismo – céu e inferno. Nesse sentido, é necessário salientar a legitimidade da Igreja que, por meio de bulas papais do século XV, autorizou que nações cristãs escravizassem e desumanizassem pessoas negras, e instruiu os cristãos a implantar o cristianismo nas terras consideradas bárbaras. Os missionários, portanto, enquanto servos da Igreja, invadiram o continente africano com o objetivo de destruir o paganismo – religiões africanas e o Islã consideradas inimigas de Cristo – e salvar a alma dos nativos ao leva-los para o Deus verdadeiro (MUDIMBE, 1988).

Percebe-se que, mesmo antes de adentrar os territórios, a instituição cristã já havia construído uma série de categorias que determinavam esses povos não cristãos – o começo da formulação da identidade para o outro africano. Assim, durante o colonialismo, os missionários, mesmo não sendo cientistas como os antropólogos, construíram um sistema de conhecimentos acerca dos africanos subsidiados pela premissa de uma missão sagrada. Ao consolidar a ideia de que os africanos eram primitivos e seu único caminho para a civilização seria a conversão, os missionários legitimaram o darwinismo social já presente em diversos escritos científicos que hierarquizavam as civilizações, sendo a África a base (MUDIMBE, 1988).

Dubar (2009) salienta o aspecto comunitário da identidade, ou seja, essa está intimamente conectada com o sentimento de pertencimento do indivíduo à uma nação, raça, cultura e/ou grupo étnico, podendo influenciar na construção em ambas identidades para si e para o outro. Dessa forma, a estratégia britânica de intensificar as divisões e divergências, tanto entre as etnias nigerianas quanto no interior da comunidade muçulmana, para fragilizar os laços comunitários exerceu uma forte influência na identidade para si nigeriana. Esse fenômeno pode ser observado em duas frentes, primeiramente, a divisão interna entre norte e centro-sul do país retardou a construção de uma nação nigeriana - ao mesmo tempo que isso posteriormente foi exigido para a formação estatal pós-independência. Em segundo lugar, as divisões provocadas no nível intra e intercomunitário propagaram rivalidades étnicas e prejudicaram a formação de laços de pertencimento, visto que, além da constante presença e atividade missionária que forçava os indivíduos para fora de sua comunidade, o governo colonial interferia na coexistência entre as comunidades, atrapalhando na formação da história que os nigerianos contam sobre si mesmos.

A penetração britânica na África Ocidental na segunda metade do século XIX não foi conseguida apenas nos campos de batalha, como em Benim, mas também em casa, nas igrejas, escolas, jornais, romances etc., por meio da difamação da África e de seu povo (ACHEBE, 2012, p.67).

Isto posto, faz-se necessário pensar sobre a construção dos significados ou categorias vistas como legítimas no contexto onde é desenvolvida a identidade. Nesse processo é notório o papel da instituição cristã – operacionalizada pelos missionários – tendo em vista seu protagonismo no colonialismo, bem como na produção de conhecimento acerca da África, e, conseqüentemente, da Nigéria. Além disso, essas categorias podem ser, segundo Dubar (2009), atribuições étnico-religiosas, contudo, em decorrência dos fatores supracitados, elas não eram legitimadas no contexto colonial nigeriano, de modo que prejudica exponencialmente a identificação do cidadão colonizado para além das imposições europeias.

Ademais, a Igreja enquanto agente central da educação colonial aplicada no território nigeriano a partir da metade do século XIX, foi responsável pela penetração do racismo na base da educação dessa sociedade, partindo da motivação religiosa de retirar os africanos de sua suposta condição de barbaridade. Nesse sentido, tendo em vista

o papel da educação como cerne do imaginário social e instrumento de mudança, é necessário salientar o quão divergente o sistema educacional colonial britânico era da educação tradicional nigeriana. Enquanto a metrópole disseminava os valores individualistas iluministas, ela quebrava a noção de grupo construída pela educação tradicional que guiava as crianças a compreender seu papel na sociedade e como poderiam contribuir para essa (BUNTING, 2018).

O governo colonial britânico introduziu um tipo de educação que distanciou a criança nigeriana da cultura de seu povo que estava acostumada. Ainda, a educação era aquém à criança nigeriana. Também se tornou um desastre porque a criança sentia como se fosse degradante e primitivo seguir seu pai [...]. Essa forma de educação não adereçava as necessidades culturais e vocacionais e as aspirações do povo nigeriano (BUNTING, 2018, p.393, tradução nossa)<sup>9</sup>.

A primeira determinação educacional britânica na Nigéria se deu em 1882, *The Gold Coast Education Ordinance* que arquitetava o projeto educacional colonial para a África Ocidental, mas se mostrou pouco efetiva tendo em vista o abismo entre as noções tradicionais e o que o governo planejava implementar na região. *The Education Ordinance* de 1887 – designada especificamente para a colônia de Lagos – demonstrou um avanço na institucionalização dessas políticas, estabelecendo um aparato político-legal relacionado ao tópico, incluindo a criação de um Conselho de Educação que tinha poderes legislativos e uma série de funcionários públicos cujo objetivo era monitorar esse processo. Essas leis diminuíram a centralidade missionária no projeto educacional, ampliando o papel do governo britânico e resultando em mudanças curriculares, como a inclusão do ensino da língua Iorubá, Latim e Francês (BUNTING, 2018).

*The Educational Code* de 1916 continuou esse processo de afastamento dos missionários das escolas coloniais, estabelecida depois da união das colônias do Norte e do Sul no que hoje é chamado de Nigéria. É importante salientar que a porção norte da Nigéria é predominantemente muçulmana, o que implicou em uma resistência significativamente maior dessa região do que no sul do país, tendo em vista o medo dos povos islâmicos de que a educação britânica

---

9. The British colonial government introduced a type of education that distanced the Nigerian child from the culture of his people which he was used to. Also, the education was alien to the Nigerian child. It also became a disaster because the child felt it was degrading and primitive to follow his father [...]. This form of education did not address the cultural and vocational needs and aspirations of the Nigerian people.

interferisse na religião dos cidadãos. Ainda assim, a lei de 1916 foi um marco importante no projeto educacional colonial para a Nigéria, além do fato de que foi a primeira a coordenar o território como um todo, ela aumentou o controle das escolas pelo governo que visava “treinar a formação de caráter e hábitos de disciplina” (BUNTING, 2018, p.398, tradução nossa)<sup>10</sup>.

O restante da primeira metade do século XX demonstrou alguns progressos no que tange ao abismo entre as realidades educacionais da colônia e metrópole. A Portaria de Educação de 1926, resultado do estudo da Comissão de Educação Africana sobre a educação nativa que apontou pela necessidade de uma adaptação da educação às condições nigerianas, determinava pelo uso, além do inglês, de línguas nativas nas salas de aula, além do uso de professores africanos que deveriam ser capacitados para se igualar aos britânicos. Finalmente, doze anos antes da independência da Nigéria, foi, como resultado de anos de protestos sobre a condições precárias de educação, implementado o *Education Act*, que determinava pela implementação da primeira universidade da Nigéria, a University College of Ibadan, além da inclusão de estudos árabes no currículo nacional (BUNTING, 2018).

## Considerações Finais

Após os argumentos expostos, pode-se concluir que o sistema educacional colonial britânico tinha como objetivo consolidar a hierarquia social construída pela Europa, mantendo a África na periferia econômica, continuando a ser sendo somente um provedor para as indústrias europeias. Para além disso, a educação era uma via na qual a identidade para o outro africana era introjetada para as mentes nativas, transformando a forma como os africanos se viam, de modo que, se eles vissem a si próprios como os europeus os viam, como incapazes e atrasados, não haveria resistência. No entanto, faz-se necessário salientar a estratégia desse processo enfatizada na educação que, em consequência do discurso hierarquizador que permeava a academia da época, construía um sentimento nas crianças africanas de que poderiam sair de sua condição subalterna e evoluir, incentivando-as a sonhar em um dia se tornar como um europeu.

Ademais, no discorrer da análise, notou-se a importância substancial do elemento linguístico para a desestruturação social

---

10. Training on the formation of character and habits of discipline.

africana tendo em vista que, a linguagem enquanto instrumento de compartilhamento de significados, é capaz de criá-los e ao mesmo tempo destruí-los. Por conseguinte, a educação consolidou o processo de dominação das mentes, uma vez que ao impor o inglês para os povos nativos, os colonizadores também estavam tornando compulsório um modo de pensar, acelerando o processo de aculturação e aprofundando a dominação das mentes, uma vez que esses novos significados impactaram na forma como os africanos viam, e ainda veem a si mesmos. Como aponta Kilomba (2019, p.14):

a língua, por mais poética que essa possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. [...] a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*.

Ainda, Achebe (2012) destaca o significado da história africana ter sido contada durante séculos por europeus e não pelo seu próprio povo, em especial devido à interesses econômicos e políticos. Nesse sentido, a educação se mostra como um duplo instrumento, usado no período imperialista para oprimir e dominar as mentes colonizadas de modo que, associado ao característico processo de aculturação, não resistam à desumanização. Contudo, essa pode também ser uma ferramenta de libertação, e por esse prisma é possível abrir espaço para demais análises futuras voltadas para a produção intelectual africanista e a Era da Negritude, como um projeto de libertação do continente. “O que os negros precisam fazer é recuperar o que lhes pertence – sua história – e narrá-la eles mesmos” (ACHEBE, 2012, p.66).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADICHIE, Chimamanda: o perigo de uma única história. Oxford: TED Global, jul. 2009. 1 vídeo (18 min). Publicado por TED Global. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br). Acesso em: 24 nov. 2020.

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico**. Companhia das Letras. 2012.

ADENUSI, Tayo Paul. **West African Pre-Colonial Education Versus Western Education in West Africa**: Re-Enlivening the Discourse of Pre-Colonial Education in Africa. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283302961\\_WEST\\_AFRICAN\\_PRE-COLONIAL\\_EDUCATION\\_VERSUS\\_WESTERN\\_EDUCATION\\_IN\\_WEST\\_AFRICA\\_RE-ENLIVENING\\_THE\\_DISCOU](https://www.researchgate.net/publication/283302961_WEST_AFRICAN_PRE-COLONIAL_EDUCATION_VERSUS_WESTERN_EDUCATION_IN_WEST_AFRICA_RE-ENLIVENING_THE_DISCOU)

- RSE\_OF\_PRE-\_COLONIAL\_EDUCATION\_IN\_AFRICA. Acesso em: 14 set. 2020.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Editora Vozes, Petrópolis, 24 ed, 2004. Disponível em: <https://cristianorodrigues-dotcom.files.wordpress.com/2013/06/bergerluckman.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.
- BUNTING, Olejuro Ehtel. Historical Analysis of Educational Policies in Colonial Nigeria from (1842-1959) and its Implication to Nigerian Education Today. **International Journal of Scientific Research in Education**, v.11, n.3, p. 392-410, 2018. Disponível em: [http://www.ij sre.com/assets/vol.%2C-11\(3\)-ethel--bunting.pdf](http://www.ij sre.com/assets/vol.%2C-11(3)-ethel--bunting.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.
- DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009. ISBN 978-85-314-1118-2.
- DUBAR, Claude. **A Socialização Construção das identidades sociais e profissionais**. 2005. Porto Editora Rua da Restauração, 365.
- FALOLA, Toyin; HEATON, Matthew M. **A History of Nigeria**. Cambridge. 2008. Disponível em: <https://b-ok.cc/book/969399/11bd93>. Acesso em: 9 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra S.A. Avenida Rio Branco, 156, 1970. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 19 jun. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moreaes, 1979. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Discipline and Punish: the birth of the prison**. Vintage Book, Nova Iorque, 2 ed. 1995. Disponível em: [https://monoskop.org/images/4/43/Foucault\\_Michel\\_Discipline\\_and\\_Punish\\_The\\_Birth\\_of\\_the\\_Prison\\_1977\\_1995.pdf](https://monoskop.org/images/4/43/Foucault_Michel_Discipline_and_Punish_The_Birth_of_the_Prison_1977_1995.pdf). Acesso em: 17 set. 2020.
- GATSHENI, Sabelo J. Ndlovu. **Coloniality of Power in Postcolonial Africa: Myths of Decolonization**. Dakar: Council for Development of Social Science Research in Africa, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/289710263\\_Coloniality\\_of\\_Power\\_in\\_Postcolonial\\_Africa\\_Myths\\_of\\_Decolonization](https://www.researchgate.net/publication/289710263_Coloniality_of_Power_in_Postcolonial_Africa_Myths_of_Decolonization). Acesso em: 16 maio 2020.
- INIKORI, Joseph E. The Volume of the British Slave Trade, 1655-1807. **Cahiers d'Études africaines** p. 643-688. 1992. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/cea\\_0008-0055\\_1992\\_num\\_32\\_128\\_1531](https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1992_num_32_128_1531). Acesso em: 19 mar. 2020.
- INIKORI, Joseph E. **Africans and the Industrial Revolution in England: A Study in International Trade and Economic Development**. Cambridge. 2002. Disponível em: <https://b-ok.cc/book/969962/83bfb6>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/39868012/MEM%C3%93RIAS\\_DA\\_PLANTA%C3%87%C3%83O\\_EPIS%C3%93DIOS\\_DE\\_RACISMO\\_COTIDIANO](https://www.academia.edu/39868012/MEM%C3%93RIAS_DA_PLANTA%C3%87%C3%83O_EPIS%C3%93DIOS_DE_RACISMO_COTIDIANO). Acesso em: 17 nov. 2020.

LESSA, Antônio Carlos. **História das relações internacionais: a Pax Britannica e o mundo do século XIX**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2008. Disponível em: <https://b-ok.cc/book/5230454/c36aff>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MALISA, Mark, MISSEDJA, Thelma Quardey. *Schooled for Servitude: The Education of African Children in British Colonies, 1910–1990*. **Genealogy**. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334402970\\_Schooled\\_for\\_Servitude\\_The\\_Education\\_of\\_African\\_Children\\_in\\_British\\_Colonies\\_1910-1990](https://www.researchgate.net/publication/334402970_Schooled_for_Servitude_The_Education_of_African_Children_in_British_Colonies_1910-1990). Acesso em: 26 ago. 2020.

MART, Çağrı Tugrul. *British Colonial Education Policy in Africa*. **International Journal of English and Literature**, v.2, p. 190-194, 2011. Disponível em: [https://academicjournals.org/article/article1379428447\\_Mart.pdf](https://academicjournals.org/article/article1379428447_Mart.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

MART, Çağrı Tugrul, TOKER, Alpaslan. *How did British colonial education in Africa become a reason for decolonization? In: Second International Symposium on Sustainable Development, 2010, Sarajevo. 8-9 jun, 2010*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/153447455.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MORGAN, Kenneth. **Slavery, Atlantic Trade and the British Economy, 1660–1800**. Cambridge University Press. 2001. Disponível em: <https://b-ok.cc/book/990015/33acbd>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **The invention of Africa**. 1988. Indiana University Press. Disponível em: [https://libcom.org/files/zz\\_v\\_y\\_mudimbe\\_the\\_invention\\_of\\_africa\\_gnosis\\_pbook4you\\_1.pdf](https://libcom.org/files/zz_v_y_mudimbe_the_invention_of_africa_gnosis_pbook4you_1.pdf). Acesso em: 3 jun. 2020.

RODNEY, Walter. **How Europe Underdeveloped Africa**. Londres: Bogle-L'Ouverture Publications. 1972. Disponível em: <http://abahlali.org/files/3295358-walter-rodney.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa, MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, Coimbra. 2009. Disponível em: <http://libgen.rs/book/index.php?md5=A74272CFB03D8140B8C442EBC7FE7CF8>. Acesso em: 3 set. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Editora UFMG, Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/10/spivak-pode-o-subalterno-falar.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

WILLAERT, Thijs. **Postcolonial Studies After Foucault: Discourse, Discipline, Biopower and Governmentality as Traveling Concepts**. Tese, Doutorado, Justus-Liebig Universität Giessen, Gissen 2012. Disponível em: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9180/index.html>. Acesso em:

WHITE, Bob W. *Talk about school: Education and the Colonial Project in French and British Africa (1860-1960)*. **Comparative Education**, v. 32, n.1, p. 9-25, 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3099598>. Acesso em: 28 ago. 2020.

*Recebido em: 18 de agosto de 2021*

*Aprovado em: 22 de novembro de 2021*