

Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a decolonização do sistema educativo¹

Paulo Anos Té*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9033-9048>

Resumo: A educação teria a função decolonizadora se primar pelo processo decolonial. Esta reflexão trata-se um olhar diferente do colonial e imperialista, e não a uma posição total aos saberes produzidos no ocidente. A Guiné-Bissau como um país que passou pelo processo da colonização, o sistema educativo e curricular passaram por algumas modificações através das *políticas educativas deslocadas*, donde ocorrem as máscaras da colonialidade. Neste sentido, o presente trabalho foca-se no drama do sistema educativo guineense através do qual, as últimas décadas evidenciaram e testemunharam a aplicação das medidas educacionais impostas pelas agências neoliberais, corporativas dominantes e alguns países do “Norte global”. Essa política eliminou, aliás, tentou eliminar as bases cosmo perspectivadas e as estórias dos guineenses no(s) currículo(s). Com isso, faz-se necessária a descolonização do sistema educativo para a formação de sujeitos como atores ativos e não passivos, portanto.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação; Resistência; Guiné-Bissau

When will the masks of coloniality begin to fall in Guiné-Bissau? Debates on the decolonization of the education system

Abstract: Education would have the decolonizing function if it excelled in the decolonial process. This reflection is about a different view of the colonial and imperialist, and not a total position to the knowledge produced in the West. Guinea-Bissau as a country that went through the colonization process, the educational system and curriculum underwent some changes through displaced educational policies, where the masks of coloniality occur. In this sense, the present work focuses on the drama of the Bissau-Guinean educational system through which, the last decades have evidenced and witnessed the application of educational measures imposed by neoliberal, dominant corporate agencies and some countries of the “Global North”. This policy eliminated, in fact, it tried to eliminate the cosmoperspective bases and the stories of the Bissau-Guineans in the curriculum(s). Therefore, the decolonization of the educational system is necessary for the formation of subjects as active and non-passive actors, therefore.

Keywords: Coloniality; Education; Resistance; Guinea Bissau.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de Financiamento 001.

* Paulo Anós Té (N'Dermei), filho de Anós Té e Isabel Djú (N'Pona), nasceu em Bijimita, na Guiné-Bissau. Foi seminarista no Seminário Menor Diocesano de Bissau (2013-2016), mas se retirou para ingressar nos estudos acadêmicos. É bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/Brasil; e licenciando em Sociologia pela mesma instituição. Foi bolsista do programa PULSAR (2019-2020) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (2020-2021) na UNILAB. Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na mesma instituição e do grupo de pesquisa Sistema político: partidos, eleições e relações entre os poderes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/Brasil) e mestrando em Ciência Política pela UFPEL/Brasil. E-mail: pauloanoste0@gmail.com

Introdução

A descolonização do sistema educativo é o objeto da presente reflexão. De modo vital, discute-se com as literaturas tornadas públicas sobre o assunto, visando tecer as contribuições que tornam teórica, analítica e metodologicamente viável a operacionalização da investigação sobre o fenómeno. A reflexão baseia-se num pressuposto metodológico, analítico e interpretativo (e não só) na (re)inserção dos aspectos políticos, socioeconómicos, ambientais, históricos, e, assim, por diante no processo no ensino e aprendizagem dos guineenses.

O sistema educativo – um conjunto de aportes ou meios através dos quais se efetiva o direito de todos/as à educação e à permanência exitosa – não pode tornar um dogma ou mito. Todo dogma ou mito é perigoso para/na construção do(s) pressuposto(s) de (auto)questionamento(s), porque ele parece dar respostas já prontas. As respostas ou soluções prontas nos fazem parar de pensar. Só pensamos (de maneira clara e crítica), porque queremos encontrar as respostas dos problemas que assolam o nosso cotidiano. Dogma, este pode obstaculizar a capacidade reflexiva e, particularmente, o crescimento pessoal e académico de qualquer pessoa que preza pelo saber. Ele não faz sentido na academia.

As epistemologias ocidentocêntricas, marcadas pelo universalismo, são deslocadas por uma postura epistêmica caleidoscópica, numa direção que nega a existências das outras epistemologias, portanto, não se pode hipnotizar pelas sucessivas pseudo-afirmações sobre as outras realidades, isso porque há séculos, o continente africano foi inventado por um discurso ocidentocêntrico sob auspício do projeto colonial e, hoje, da colonialidade. Ademais, é necessário extinguir o mito/dogma no sistema educativo e abrir as possibilidades de encruzo entre os diferentes saberes – estar informado, conhecer. A negação das outras formas de existências, saberes e conhecimentos, pode tornar-se numa situação delicada e menos exitosa no processo da descolonização do sistema educativa.

Orientado por alguns pressupostos analíticos decolonial, percebe-se que, a (re)inserção das cosmoperspectivas guineenses no sistema educativo ou, especificamente, no(s) currículo(s) não se pode basear, exclusivamente, na correção, no negacionismo científico, na xenofobia epistemológica, e, sobretudo, na regeneração dos erros do sistema educativo colonial e pós-colonial no país, mas, é, tal-qualmente, uma resistência com uma perspectiva de encruzo das epistemologias.

Nesta averiguação, aborda-se a descolonização do sistema educativo a partir de múltiplas dimensões – políticas, sociológicas, educacionais, para mencionar algumas – como uma forma da representação e da busca tanto da história quanto do reconhecimento da dignidade humana. Nessa linha de argumentação, Arlo Kempf no seu escrito *anti-colonial historiography: interrogation colonial education* (2006), salienta que a história está viva. Não é sedentária e nem fixa. Ela representa a construção subjetiva (e objetiva) do que e como, as pessoas e grupos se (re)lembram, ou seja, ela representa a totalidade da experiência vivida e sentida, dentro de um grupo humano. Por isso, entende-se que, um sistema educativo decolonial resiste às injustiças, às políticas educativas deslocadas e aos condicionalismos exógenos. Assim, ele resiste ao (neo)colonialismo nas

suas diferentes formas abscônditas em que o seu *modus operandi* continua a marcar as cicatrizes no currículo escolar, imaginário sociopolítico, econômico e histórico dos países colonizados.

Uma educação decolonial com uma perspectiva de encruzo é procurar um diálogo entre as diferentes epistemologias, primando pela dinamicidade, pela justiça social e epistemológico; é assumir uma postura acadêmica multi, inter e plurirracional, e pluriversal, pois, para os africanos, e, particularmente, os bissau-guineense, as compreensões do mundo são partes das construções ontológicas, traduzindo, assim, num percurso formativo de ida e de volta, marcada pelas relações com o mundo dos vivos e não vivos. São essas formas que dão outras bases de resistência contra o colonialismo e (tentativa de) epistemicídio no contexto africano.

O colonialismo moldou a compreensão de nós mesmos e a nossa relação com os outros. O tal processo desvinculou, parcialmente, os nossos fundamentos ontológicos e filosóficos do ser em direção à epistemologia ocidentalocêntrica marcada pelo pauperismo epistemológico. Assim, para Grosfoguel (2007), o privilégio epistêmico ocidentalocêntrico foi consagrado e normalizado com a colonização dos outros povos. Mesmo com as opressões, tentativas de destruir por completo as bases e os fundamentos humanísticos dos guineenses, a resistência sociocultural, política, educacional e espiritual, possibilitaram aos guineenses a resistir contra as opressões impostas pelos invasores.

Dado à particularidade do conhecimento transmitido através da oralidade, essas resistências continuam presentes, atualmente. Reconhece-se que, em razão das circunstâncias e dos desafios atuais, os conhecimentos e saberes produzidos oralmente, a descolonização do sistema educativo, a inserção das diferentes ontologias do ser, a hierofanização harmoniosa entre o que é “oralizado” e “escrito”, constituem os desafios a superar *nos mundos plurais*. O *mundo da escrita* tem sido há décadas privilegiado nas instituições, por exemplo, na universidade, nas igrejas, no corte real, citando apenas algumas. Posto isso, questiona-se: É possível descolonizar o sistema educativo? Se sim, quais os caminhos?

Para debruçar sobre a questão central do trabalho, a reflexão está construída em três tópicos, além da introdução e conclusão. I) Colonialidade e a lógica de relação colonial; II) sistema educativo guineense: continuidade ou descontinuidade e III) Descolonização do sistema educativo guineense: que caminhos. Metodologicamente, adota-se uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto com uma perspectiva interdisciplinar, estabelecendo um diálogo entre mais de duas áreas de conhecimento, constituindo como *corpus* importante para/no entendimento do objeto da análise. Salienta-se que, o conjunto das referências bibliográficas encontradas formam um caleidoscópio que permitem tirar novas ilações do problema em análise. Isso foi possível através da seleção rigorosa das referências bibliográficas mediante o critério relacionado ao tema e uma “cirurgia” cuidadosa da revisão da literatura.

Colonialidade e a lógica de relação colonial

A história da humanidade está orientada por relações de poder, (des)construções, violências e contraviolência, invasões e lutas para a manutenção ou não de *status quo*, mesmo usando a força física para a sua legitimação. A colonialidade não é neutra, pois representa o processo da continuidade dos *mudos operandi* da colonização sob novas

roupagens ideológicas capitalistas, partindo de uma díade: Sul global *versus* Norte global. A partir da dicotomização, parte-se da construção de argumentos deslocados para afirmar o Outros = inferiores e Nós = superiores. De um lado, situam na suposta escala superior os brancos; e, de outro, os não-brancos. Essa divisão, segundo Santos (2010), torna a outra realidade como inexistente, sendo produzido como inexistente. O pensamento abissal, portanto, é marcado por uma impossibilidade da copresença dos dois lados do pensamento.

Nos finais de década de 1980 e no prelúdio da década de 1990, o sociólogo peruano, Aníbal Quijano introduziu nas suas análises o conceito de colonialidade, dando novas interpretações sobre as relações coloniais e a nova máscara do colonialismo. Não se trata de um conceito totalitário, mas sim, um conceito que especifica um projeto particular: o da modernidade/colonialidade. A colonialidade é, na visão de Mignolo (2017), o lado mais obscuro da modernidade. Isto quer dizer que, a modernidade e a colonialidade andam de mãos dadas. Com esse projeto, a Europa produziu as ciências e discursos, aliás, reforçou-os como protótipos universais, objetivos e coerentes na/de produção de conhecimentos, descartando as outras epistemologias, colocando-as como as da periferia.

Apesar de haver uma relação entre o colonialismo e a colonialidade, Quijano (2010) salienta que os dois se diferem. Na visão do autor, o colonialismo está ligado à estrutura de dominação/exploração, ao domínio político, religioso e cultural sobre um determinado povo, sendo que as suas leis estão locadas noutra jurisdição territorial. Ele é, patentemente, mais antigo, ao passo que a colonialidade tem sido após as independências dos países asiáticos, latino-americanos e africanos, mais profundo, assumindo novas roupagens duradouras que o colonialismo.

A colonialidade surgiu em decorrência do colonialismo e está relacionado à forma como as relações intersubjetivas, a produção do conhecimento e as autoridades se (re)articulam sob o mercado capitalista orientado por um viés da categoria “raça”. Apesar de ser o resultado do colonialismo, a colonialidade sobrevive com o fim do colonialismo, ou seja, “la misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Numa lógica da continuidade e do reforço das relações coloniais de dominação, para Quijano (2010), a colonialidade do poder, saber e ser é uma construção específica do arquétipo mundial do poder capitalista que atua na dimensão racial/étnico do mundo, operando nos diferentes meios e dimensões materiais e imateriais, da existência do ser e das instituições. Ela, entretanto, está ativa no contexto global “dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (QUIJANO, 2002, p.10). É dentro desse processo de dominação que o sistema educativo não fica inerte das lutas constantes para o controlar. Através de um conjunto de aparato, a colonialidade atua nas diferentes estruturas educativas para “impor” uma determinada visão do mundo. Não, não há uma visão unívoca do mundo. Há, sim, visões diferentes da(s) realidade(s) do mundo.

Através da colonialidade, os Estados capitalistas, hoje, coagem alguns Estados do Sul global, impondo as *políticas educacionais deslocadas*, olhando para o sistema

educativo, particularmente, o currículo para ditar as regras do que pode ou não pode ser ensinado na sala de aula. Por isso, Morgado; Santos e Silva (2016) afirmam que o currículo não é inocente e nem neutro. Ele está atrelado às relações de poder, visando produzir as identidades particulares e coletivas. ademais, pode ser usado como instrumento de controle social, política e na monopolização das narrativas que se produzem e se anunciam como verdades indubitáveis. Assim, devido às fragilidades políticas e educativas da Guiné-Bissau, o país tem dificuldade de (re)criar o seu currículo de forma independente e autônoma. Portanto, em maioria dos casos, a construção do currículo vem da pressão externa. Assim,

países como a Guiné-Bissau sofrem uma grande influência externa de várias organizações, limitando a sua capacidade de conduzir o seu próprio sistema educativo. No caso particular da Guiné-Bissau, as organizações internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância], a Cooperação Bilateral (Sueca, Portuguesa, UEMOA [União Econômica e Monetária do Oeste Africano], Cubana, entre outras) têm conseguido que as suas agendas sejam tidas em conta na definição de políticas educativas a nível macro, relegando, muitas vezes, os responsáveis pela educação a nível nacional para um papel secundarizado MORGADO; SANTOS e SILVA, 2016, p.71).

Quando é assim, o sistema educativo sofre mais influências dos organismos internacionais multilaterais e bilaterais, e as Organizações Não Governamentais (ONGs). Em consonância disso, o sistema educativo da “periferia” fica refém das *políticas viajantes*, da exploração, da deturpação, inclusive, da despersonalização cosmoperspectivada – distúrbio ou tentativa de distúrbio da saúde mental, tentando desconectar os pensamentos dos não-ocidentais das suas bases filosóficas e ontológicas. Por isso, fica evidente que,

a vasta “periferia”, a colonialidade do poder bloqueou a plena democratização e nacionalização das sociedades e Estados e hoje as pressões do bloco imperial mundial reduzem continuamente os espaços ganhos e em muitos casos têm conseguido quase anulá-los. E sem o controle da autoridade pública ou sem sequer uma participação plena e consolidada em sua constituição e em sua gestão os limites da exploração e da polarização social atual não podem ser controlados (QÚIJANO, 2002, p.21).

A colonialidade não só bloqueou a democratização das sociedades, mas também tentou estrangular a todo custo as diferentes formas de existência. Ela (tentou sufocar) sufoca os sistemas educativos dos países do “Sul global”. Por isso, há uma necessidade de desterritorializar os saberes ocidentocêntricos. A negação dos espaços acadêmicos aos países do Sul global foi feita (e é feita) intencionalmente que, ainda, é, sem ceticismo, uma negação das outras mundivivências. A articulação de um pensamento (auto)crítico contra os saberes eurocentrados é necessária. Lutar contra a eurocentração teórica, metodológica e interpretativa, é lutar por uma democratização do espaço de produção de conhecimento que, considere, peremptoriamente, a humanização epistêmica e não a sua arrogância. Isso torna-se possível através da revolução de paradigmas e das práticas educativas².

² Cf. SARR, Felwine. **Afrotopia**. U de Minnesota Press, 2020.

A lógica de relação colonial está presente em vários níveis: psicológicos, físicos, morais e até no inconsciente, de que fala Freud. Em todo caso, hoje, fica evidente que, por mais que se ouve falar muito da democracia, democratização, igualdade, fraternidade, etc., a própria colonialidade obstaculiza a democratização da sociedade através dos seus dispositivos obscuros de controle do poder, ser e saber. Nessa lógica, o sistema educativo não fica isento da atuação dos dispositivos da colonialidade, de exploração, de dominação e de des-subjetividade. Essa perspectiva, conforme Qüijano (2002), bloqueia as cosmopercepções de outras linhagens histórias da comunidade como uma autoridade coletiva da população. Para não adiantar muito, essa teorização, portanto, não está ausente das novas configurações da produção e da disseminação do conhecimento entre o Sul global *versus* Norte global que, efetivamente, se configura na linha abissal dissimilante. Nesse sentido,

o conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal forma que as invisíveis se tornam o fundamento das visíveis. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [...]. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas [tidas como] científicas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2010, p.30).

As tensões das formas tidas como científicas e não científicas, ou seja, entre a Ciência e o senso comum têm sido marcadas pelas diferentes teorias: as que são contra o senso comum, de um lado; e, pró, de outro. Entretanto, pode-se asseverar que, mesmo tendo diferentes formas, métodos e teorias, tanto a Ciência e quanto o senso comum têm as suas contribuições no lado da linha abissal. Por isso, defende-se que todo conhecimento se situa, política e epistemologicamente, com a “geopolítica e a corpo-político do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental” (GROSFOGUEL, 2010, p.382s) que precisa ser desmascarado. Os pressupostos que sustentam a lógica do pensamento abissal do lado do falso ou ilegal se aplica na zona denominada “não-ser”, de que aduz Fanon. A despeito, nega-se o direito à liberdade e à vida das pessoas que habitam na zona do não-ser. Nela poderia ser aplicada qualquer tido de arbitrariedade, inclusive, solapar as identidades e as mundivivências de um povo.

A colonialidade e as novas relações coloniais, em vez de renegar a monopolização do espaço da produção de conhecimento e democratizá-lo, implica a não coexistência e copresença dos dois lados de linha abissal, marcados por um olhar que se autoafirma como detentor dos instrumentos de Ciência. Assim, as correntes contra hegemônicas são, inclusive, atacadas, sendo consideradas como retrogradas e irrelevantes para o avanço da Ciência. Quando é assim, as teorias hegemônicas inventam um passado, presente e um futuro para todos nós, como se elas dessem conta de todas as mundicosmopercepções. A colonialidade visa teorostrar – colocar as teorias eurocêntricas no centro das múltiplas interpretações da humanidade – o mundo, invisibilizando e subalternizando as outras. Ela ignora a existência de outras formas de

produção de conhecimento, negando os valores simbólicos, impondo os novos conforme as suas visões. Assim, portanto, ela

opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Nessa lógica, a epistemologia difundida pela lógica da colonialidade leva ao racismo epistêmico ou, como salienta o sociólogo porto-riquenho, Ramón Grosfoguel (2007, p.32) o “racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais”. Quando é assim, a cosmovisão eurocêntrica não admite a possibilidade da existência de outras epistemologias de produção de pensamento como possuidores de rigor científico, metodológico e analítico. Na base de tal pseudojustificativas, os povos colonizados foram considerados como desprovidos de qualquer capacidade reflexiva e, conseqüentemente, de traços da humanidade, por isso, foram tratados como inferiores e incivilizados.

Essas deslocções fizeram com que a sua relação com a África esteja alicerçada, no equívoco, mas, principalmente, na estigmatização³ dos povos africanos. Portanto, mesmo com o racismo epistêmico, a pauperização das teorias deslocadas, a colonialidade do poder, saber e ser, há teorias contra hegemônicas, propondo novas teorias metodológicas e interpretativas como, por exemplo, a ontologia combativa de Archie Mafeje, afrocentricidade de Molefi Kete Asante, a teoria dos dois berços de Cheikh Anta Diop, perspectiva das encruzilhadas e/ou Ciência Encantada de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas, Epistemologia do Sul de Boaventura Sousa Santos, e entre outras teorias decoloniais emergentes.

Sistema educativo guineense: continuidade ou descontinuidade?

É importante salientar que, há uma necessidade de referenciar que antes da invasão colonial na África, em geral, e, na Guiné-Bissau, em particular, já havia instituições de socialização, porém, diferem com as tidas como formais, atualmente. Nessas instituições, havia escolas por toda parte, havendo redes e estruturas sociais e políticas de “transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem [e a mulher] a continuar o trabalho da vida”. Assim, a escola torna-se a aldeia e vice-versa. Os que sabem: fazem, ensinam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam os que não sabem. Os que não sabem aprendem com os que sabem (BRANDÃO, 2007, p.13). Semedo (2011, p.14) ilustra isso de forma contundente ao asseverar que: “desse modo, a tradição passada de geração a geração

³ Há vários trabalhos sobre o assunto, entre eles, conf. FOÉ, Nkolo. Afrique en dialogue, Afrique en auto-questionnement: universalisme ou provincialisme?" Compromis d'Atlanta" ou initiative historique?. **Educar em Revista**, p. 175-228, 2013.

mostra-se em entidades, em eventos e nos vários sentidos que esses produzem. Os mais velhos, o poilão, as raízes-rizoma – que simbolizam a interligação das várias linhagens – são seus traços”. Essas práticas significam mais do que textos ou discursos escritos. Elas expressam as essências de um povo, os comportamentos, o “fazer”, o ‘dizer’ de um povo” (SEMEDO, 2011, p.11), constituindo-se, também, como fontes da memória individual, coletiva e histórica.

No íterim da presença colonial portuguesa – 1446-1973 –, a maioria dos guineenses, os nativos, encontrava-se fora do sistema educativo e sem direito a ele. Apenas os que eram considerados de assimilados poderiam ter acesso à educação primária. No contexto guineense, segundo Furtado (2005), a percentagem dos que tinham acesso à educação missionária não excedeu os 7,3%. As autoridades portuguesas não estavam interessadas no processo da alfabetização dos nativos, evidenciando a sua morosidade nos projetos ligados ao ensino secundário, à formação profissional e ao ensino superior.

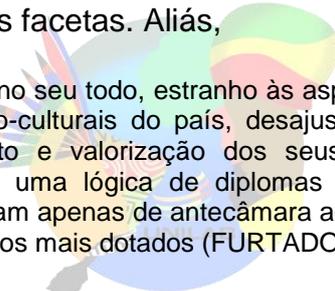
Às escolas missionárias era confiada a educação dos nativos ou, pelo menos, uma parcela da população podia frequentar o sistema de ensino colonial. O encargo da difusão da ideologia colonial foi concedido às missões católicas, visando *ensinar a sujeição* – transformar os nativos em colaboradores do projeto colonial português (VILLEN, 2013, grifo da autora). Por isso, os africanos têm sido objeto de uma pseudocientificidade intencional, que, obstinadamente, os tratam como seres inferiores. Para isso, conforme Wane (2006), a missão do sistema colonial era um farol de luz que deveria conduzir os/as jovens para outro mundo – um mundo longe das suas raízes espirituais e ancestrais. Nessa relação colonizador *versus* colonizado, o sistema educativo primava pelo

respeito pela raça branca como símbolo de honestidade, de retidão e de justiça superior. Para obter *sujeição* e *obediência* dos povos [contextualização]. [...] O sistema colonial português [e não só] não permitiria, portanto, [à mulher e] ao homem africano a mínima possibilidade de cultivar ideias ou sonhos que fossem em direção contrária ao seu destino colonial, naturalmente limitado ao trabalho e à sujeição. E, justamente por esse motivo, a educação literária construía um elemento educativo problemático nas coloniais africanas (VILLEN, 2013, p.63s, grifo da autora).

Com isso, percebe-se que o regime colonial não estava interessado na ampliação do acesso à escola para todos/as. Por isso, havia poucas escolas na atual Guiné-Bissau. O alargamento das escolas só veio acontecer nas vésperas da independência, lembrando que, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) já tinha criado escolas nas zonas libertadas antes da proclamação da independência, em 1973. Em 1972, segundo Davison (2017), o partido criou cerca de 156 escolas primarias nas zonas libertadas, tendo aproximadamente 250 professores e professoras treinados pelo partido. As escolas tinham no total 8.574 estudantes além dos adultos que estavam no processo da alfabetização. Para mais, em outubro de 1972, o partido tinha instalado 125 pequenas clínicas e 9 pequenos hospitais onde faziam algumas cirurgias.

Nesse período, a educação foi tida como instrumento importante na/para formação de uma nova sociedade. Porém, com a proclamação unilateral da independência, em 24 de setembro de 1973, o PAIGC parece esquecer de tais ideais da formação de uma mulher e de um homem novo, ou uma nova nação. O sistema educativo após a independência revelou uma herança colonial marcada pela desgovernança. Ele não possibilitou a (re)formulação dos conteúdos voltados à realidade socio-cultural dos/as alunos/as. Os currículos eram (e são) voltados às realidades exógenas. A língua portuguesa continua a ser a língua do ensino e o *kriol* proibido na sala de aula e no recinto escolar em algumas escolas. Essa situação levou Sadjo e Machado (2021) a questionar o seguinte: se a instituição do português como a única língua de ensino-aprendizagem seria o reforço da unidade nacional ou da perpetuação da colonialidade. Os autores salientam que, a língua faz parte do instrumento da colonização e, hoje, da própria colonialidade que opera nas instituições, traduzindo, efetivamente, no monopólio linguístico e, como a única língua burocrática e de educação. Por isso, entende-se que, a negação das outras línguas no espaço escolar, é, principalmente, a negação da(s) identidade(s) de um povo.

A situação do sistema educativo pós-independência revelou, com efeito, uma deficiência da aplicabilidade das políticas educacionais correspondentes às necessidades dos guineenses nas suas múltiplas facetas. Aliás,



o sistema era, no seu todo, estranho às aspirações dos guineenses, às realidades e valores socio-culturais do país, desajustado em relação às necessidades de desenvolvimento e valorização dos seus recursos naturais e humanos. Era orientado para uma lógica de diplomas de nível superior, em que os níveis inferiores serviam apenas de antecâmara aos níveis superiores aos quais acediam apenas os alunos mais dotados (FURTADO, 2005, p.330).

O sistema herdado que vigorava (e ainda vigora) no país, era (e ainda é) essencialmente urbano e discriminatório, enquanto a nível das regiões e das localidades mais longínquas no capital, percebe-se a inexistência do Estado em assegurar o direito à escola para todos/as e, precipuamente, à permanência. Esse fato fez elevar o número de evasão e abandono escolar no país. Em consonância das crises políticas e econômicas, golpes e tentativas de golpes de Estado, perseguições, assassinatos, prisões arbitrárias, etc., a desgovernança aumentou reflexo das novas roupagens políticas. Após a independência, “nada” se tem feito para descolonizar o setor educativo e, sobretudo, acompanhar as demandas dos guineenses. Embora o PAIGC antes da independência tenha almejado a construção de uma nova nação, após a independência essa “ideologia” acabou por não ser efetivada.

Assim, após vários anos de crises econômicas e políticas, na década de 1980, a Guiné-Bissau, como um dos países mais pobres, acabou por sofrer os condicionalismos por parte do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) para adotar a política de liberalização política e econômica. Assim, o país fê-la no início da década de

1990⁴, realizando as suas primeiras eleições gerais (legislativas e presidenciais), em 1994. Mesmo com a liberalização política, o país não conseguiu estabilizar o sistema educativo. Ele estava acompanhado pela insuficiência dos materiais didáticos e não conseguiu criar um currículo que corresponda às necessidades dos guineenses. Em razão das necessidades das agências de financiamento internacional, o sistema educativo foi condicionado ao novo perfil; perfil para atender mais as exigências externas do que endógenas, por isso, para Grosfoguel (2010, p.390), “as zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial”. Assim, os Estados-nação “periféricos” e os povos não-europeus vivem atualmente sob regime da colonialidade global impostos pelos Estados Unidos, através de FMI, do BM e da OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte.

Assim, para Furtado (2005), as reformas educativas ensaiadas na Guiné-Bissau nunca tiveram êxitos por terem adoptadas medidas políticas sem garantias, alicerçadas nas intenções políticas externas, exercidas por instituições financiadoras que modificam as políticas internas. Quando é assim, abre-se o espaço para atuação das políticas e/ou reformas *educacionais viajantes*, que, segundo Morgado; Santos e Silva (2016), muitas vezes, não se sabe de onde vêm e para onde se destinam. Com isso, os Estados frágeis são reduzidos das suas capacidades de implementação das políticas educativas. A instalação dessas políticas provocou (e provoca ainda hoje) uma hierarquização do currículo pelo modelo preferido. Na verdade, pode-se dizer que as reformas viajantes vêm de fora e são destinadas aos países “periféricos”.

Entretanto, não é suficiente ter a independência, ou melhor aspirar a formação de uma nova sociedade sem, no entanto, pensar no sistema educativo no seu todo. Nenhum país pode avançar na construção de uma nova sociedade com um *sistema educativo deslocado*, aliás, sem a educação de qualidade. É preciso que as entidades responsáveis assumam as suas responsabilidades políticas e educativas não só para propor as mudanças curriculares, mas também lhes darem um acompanhamento necessário para a sua materialização. Com o pluralismo político, em 1991, nenhum ano letivo chegou ao fim sem a paralização no setor educativo, inclusive, os anos foram “salvos” que, praticamente, em termos do aproveitamento e do cumprimento dos programas, eram nulos. Entretanto, por questões políticas foram “salvos”. Portanto, o sistema educativo guineense continua a ser seletivo, discriminatório, deslocado e, ainda, representa uma herança colonial que, ainda ofusca o imaginário social, académico, político e histórico dos guineenses.

Descolonização do sistema educativo guineense: que caminhos?

Talvez sim, talvez não, mas é importante retomar uma das perguntas colocadas na presente reflexão. É possível a descolonização do sistema educativo guineense? Se é possível, quais os caminhos para fazê-la? Não se pretende neste texto dar uma resposta

⁴ Sobre isso, conferir: CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. *Lusotopie*, v. 2, n. 1, p. 259-282, 1995.

dogmáticas e tão-pouco uma romantização do passado, mas fazer um exercício analítico, apontando alguns caminhos.

Sobre a descolonização, há vários autores africanos e não africanos com pressupostos analíticos decoloniais, visando recuperar as estórias silenciadas dos povos africanos, ou melhor, descolonizar as pseudo-histórias sobre os africanos. De qualquer forma, pode-se destacar, por exemplo, Albert Memmi, Wole Soyinka, Valentim-Yves Mudimbe, Joseph Ki-Zerbo, Paulin J. Hountondji, Chinua Achebe, Oyèrónke Oyèwùmí, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Elikia M'Bokolo, Célestin Monga, Carlos Lopes e entre outros/as. As suas perspectivas analíticas e interpretativas da(s) realidade(s) africana(s) partem da compreensão dos efeitos micro e macro do colonialismo. Antes demais, como assevera a professora queniana Njoki Nathani Wane (2006), o colonialismo europeu deixou marcas imperecíveis na passagem, socio-política, histórica e econômica dos povos africanos.

Para mais, houve ataques animalescos aos reinos mentais, espirituais, psicológicos e emocionais dos africanos, cujas cicatrizes são perceptíveis hoje em dia. A recuperação do passado (o que não quer dizer o essencialismo) e sobreviver ao passado é um trabalho árduo. Essas focalizações na instância das histórias, sem ter que procurar uma história de “revanche”, dão-nos a versão do ponto de vista da escrevivência das cosmologias “escondidas” de determinadas cosmovisões, e também, segundo Appel (1996), libertar-nos para compreender a complexidade do local e do global. No entanto, isto dito – e deve ser – alguns destes estudos foram (e ainda são) atacados e silenciados. Vários estudos apontam, que as teorias do Norte global serem demasiadamente fáceis de aceitar as teorias e a posição epistemológica no Norte global e sem qualquer crítica. Por isso, existe um mundo de indiferença que se aplicar nos modelos formativos no ensino liceal e superior na Guiné-Bissau.

Dentre os modelos formativos, eu fui orientado por um currículo do modelo português durante o meu percurso liceal. Era uma satisfação enorme ler, por exemplo, a história da conferência de Berlim, a dita descoberta da Guiné-Bissau pelos portugueses nos manuais escolares, a proibição do *kriol* na turma e no recinto escolar, a recitação de poemas de Luís de Camões, José Maria de Eça de Queiroz (Eça de Queirós), a encarar os filósofos iluministas – Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Charles-Louis de Secondat (Montesquieu), George Wilhelm Friedrich Hegel, Emmanuel Kant – como melhores pensadores e não se podia refutar os seus escritos, e fui obrigado a falar e a escrever em português como a única língua de ensino. Com isso, estava confiantemente que o português era a melhor língua, pois era, com certeza, a língua permitida na sala de aula e, por vezes, o francês e inglês.

Desde o começo, eu li, desde então, um número significativo de pensamentos pseudocientíficos, nos quais se davam as impressões de um estudante que estava a ter contacto com as obras. É bem provavelmente que, quando os li, a impressão que eu guardava é que eram, de fato, grandes pensadores. Hoje, eu me recordo dessas impressões. Seja como for, as impressões, assim difundidas, não são mais que uma simples exposição das ideias ou conteúdos para mim, elas também, são elementos de poder. Na sequência disso, o meu olhar se deslocou, pois, eu estava num lugar onde imperava a colonialidade.

Mas como isso foi possível, se estou num país politicamente, falando independente, e como não poderia sair da colonialidade? Ora, não poderia de ela sair se, como aduzem os teóricos decoloniais, os meus conteúdos se deslocavam um ao outro numa direção eurocêntrica; se estão ligados à antiga metrópole de forma estreita que, com efeito, não há uma separação; e se nenhuma leitura decolonial das teorias foi proporcionada na minha formação liceal como uma forma de descolonizar, então, não se podia esperar resultados mágicos. Portanto, poder-se-ia salientar que, o que me possibilitou romper com tais mentalidades, é a proposta curricular da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e demais professores/as que, de fato, me proporcionam outras leituras sobre/do colonialismo no contexto universitário e não só. Foram/são reflexões que cruzam o meu caminho, e me possibilita(ra)m a refletir sobre a colonização e a colonialidade. Com isso, Wane traz uma realidade semelhante quando aponta que:

nunca imaginei que alguém me dissesse ou que eu viesse a ter a percepção de que a língua inglesa [portuguesa, francesa ou espanhola] e a educação estrangeira eram uma forma de colonização, e que as crenças que foram inculcadas em mim não eram realmente minhas, que todas as pessoas e símbolos culturais que eu estava a celebrar não eram simplesmente minhas. Nesta feliz ignorância, não me ocorreu questionar sequer os pressupostos mais óbvios implícitos na minha educação, tais como o porquê da palavra escrita foi valorizada sobre os conhecimentos tradicionais e porque nada era queniano, e as histórias africanas estavam ausentes no currículo (WANE, 2003 apud WANE, 2006, p.90).

A ilustração da autora não se refere, exclusivamente, a realidade queniana. Isso, sim, reflete a realidade africano, em geral, e guineense, em particular. A sua afirmação evidencia de forma contundente que, a colonização não terminou com a independência da Guiné-Bissau, em 1973, e com a retirada das forças coloniais portuguesas, mas ela continua através dos novos dispositivos de colonialidade acima descritos. Na Guiné-Bissau, os portugueses invadiram atual Guiné-Bissau a partir dos anos 1446-47, tendo, em 1588 fundado, em Cacheu, a primeira feitoria na região.

Durante a sua presença e mesmo após a independência, em 1973, o sistema educativo guineense reforçou cada vez mais os valores portugueses, criando o desejo nos alunos de aspirar à deslocação física, linguística e cultura para Europa. Não é por acaso que, alguns guineenses ainda desejam estudar em Portugal e pensam ser um “único” país onde podem realizar os seus sonhos em detrimento dos outros países. A educação colonial e assim, como a educação pós-colonial continuaram com a difusão dos valores ocidentalocêntricos. Por isso, para Wane (2006), a educação foi uma forma organizada de imperialismo que permitiu que a colonização continuasse sob a colonialidade por doutrinação de novos temas. Desconhecido por muitos, o ato de ser educado com uma perspectiva eurocêntrica fez com que muitos se dissociassem e desvalorizassem os conhecimentos, saberes e culturas dos antepassados, da comunidade e da construção da família. Após isso, as pessoas foram sufocadas com uma concepção da família restrita.

Estudar nas escolas com currículos deslocados é deslocar as percepções dos alunos. Uma vez eu perguntei ao meu professor de história no ensino médio o porquê da história da Guiné-Bissau não estar no currículo, mas a resposta foi: “nada de sério foi

escrito sobre a história da Guiné-Bissau, pois cada um a escreveu da sua maneira”. Talvez sim, talvez não, mas isso illustre também como o meu professor era deslocado historicamente ao responder a minha pergunta. Hoje estou em condição de dizer que a resposta do professor estava errada. Como fui ensinado a pensar dessa forma, acabei por aceitar a resposta como certa. Estava certo o professor? Não, não estava certo, pois há vários textos, livros, teses, dissertações, artigos – para mencionar alguns – escritos em português, francês e em inglês sobre a história da Guiné-Bissau.

A educação que se tem no país parece desvincular os alunos das suas bases ontológicas. Ela passa a ser vista como sinônimo do individualismo em detrimento do coletivismo, para a realização política e/ou econômica. Ao começar-se a frequentar o ensino “formal, os alunos são mostrados a diferenciar as práticas culturais com as acadêmicas. Essa forma de *sedução* os afastou das suas bases espirituais para um percurso acadêmico que, muitas vezes, não os sabe conciliar. Por isso, é importante ilustrar que os textos e as palavras não são neutros. Eles não são desinteressados e nem “bonzinhos”. Os textos e as palavras também podem ser enquadrados numa perspectiva ideológica e política. Nas palavras do teórico educacional estadunidense, Micheal W. Apple (1996), as relações de poder dos textos, das palavras escritas e não escritas na sala de aula não podem ser desconsideradas na educação descolonizada. Além disso, os textos desempenham papéis importantes na (re)educação que acontece na escola e nos outros espaços educativos. Os alunos e os professores,

[...] capta[m] a essência dos textos como ferramentas quando assinalam que os tipos dos conhecimentos que aparecem nos textos não são neutros, porque também são socioeconômicos dado que as atividades culturais estão implícitas nos textos. Os textos são o resultado e a encarnação de estes processos e não são, de forma alguma, simples transmissores de factos (WANE, 2006, p.91).

Sob o regime colonial português, as mundivivências dos guineenses foram danificadas, parcialmente. As autoridades portuguesas elaboraram as políticas educacionais para criar dúvidas e até o sentimento de ser assimilado, criando vírus mentais sobre quem eles eram, ao ponto segundo Wane (2006), os pais defenderem uma educação colonial para/do(a)s filho(a)s, mesmo após a proclamação da independência. Ademais, não eram só os pais das crianças que a defendiam, mas também e, principalmente, as figuras políticas que assumiram a gestão do país.

Parece que o nosso centro – não quer dizer o centralismo história e nem o essencialismo – das nossas bases referencias estão afora. Precisamos encontrá-lo e nos (re)encontrar. Não é o centro deslocado. Obviamente. As nossas articulações devem servir como um aprendizado para as viagens que fazemos pelo tempo, para compreender as diferentes formas de opressão enraizadas no sistema educativo e, fazer ir aos encontros dos nossos centros como uma pedagogia decolonial. A nossa formação continua a desafiar-nos sobre as nossas concepções do mundo. As nossas experiências e formações serão importantes no processo da descolonização das mentes⁵ se não formos forasteiros/as das nossas realidades.

⁵ Para mais informações, vide: WA THIONG'O, Ngugi. Decolonising the mind: The politics of language in African literature. East African Publishers, 2011; GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes. 2012.

Uma descolonização do sistema educativo é interrogar as visões ocidentocêntricas através das quais as práticas de monopólio têm sido desenvolvidas. Por isso, é interessante que,

aqueles que ensinam história [e não só] não transmitem simplesmente conhecimentos, mas devem ir muito mais longe e construí-la através da inclusão e exclusão consciente e inconsciente de perspectivas históricas, contribuições e eventos. Ensinar bem a história é questionar e ensinar a questionar, a cada passo. Uma abordagem crítica ao ensino e a aprendizagem não pode ser retomada apenas por uma questão de crítica. O nosso questionamento deve ser tanto estratégico como compassivo. O instrutor de história não deve apenas abordar eventos históricos, mas também a história de como os eventos em questão têm sido ensinados até agora. Os eventos históricos existem em contextos trans-históricos e podem ter relevância trans-histórica (KEMPF, 2006, p.131).

Contestar a história com viés ocidentocêntrica é um ato acadêmico, política, pessoal, familiar e institucional. As histórias representam uma construção ontológica do ser humano, afeta a humanidade e tem significado em todas as dimensões ontológicas – seja na casa, no casamento, na diversão ou na academia para subverter as histórias deslocadas sobre o continente africano, em geral, ou na Guiné-Bissau, em particular. Isso não se trata de uma rotura radical, da tentativa da construção de um modelo de “revanche” e nem da perseguição acadêmica; trata-se, sim, da busca de uma justiça social, epistemológica e acadêmica. É preciso lembrar que a colonialidade trata-se de uma internacionalização, naturalização e da extensão das práticas coloniais sob a modernidade/colonialidade e/ou a globalização/imperialismo.

A descolonização deve basear-se nas múltiplas percepções africanas que dão sentido a existência das pessoas com dignidade. Assim, a espiritualidade é um processo de luta, de auto recuperação das bases ancestrais e o conduto para uma libertação plena, ou seja, a “espiritualidade é a força vital de vida que anima os povos africanos e os liga aos ritmos do universo, natureza, antepassados e a comunidade” (WHEELER et al., 2001 apud WANE, 2006, p.89), por isso, a própria espiritualidade encontra-se no coração de qualquer ser humano. Ela é que busca fazer uma ligação com as nossas almas próprias, com os mundos da natureza, dos vivos e dos não vivos. Ela permeia quase todos os domínios da vida dos africanos. Historicamente, a espiritualidade tem servido como fonte pessoal e comunitária de libertação, consolação, esperança, transmitindo os seus valores humanísticos.

Conclusão

O texto tece algumas perspectivas da (neo)colonização e reflexões sobre a descolonização do sistema educativo guineense nas múltiplas configurações geopolíticas, geoestratégicas e “geo-educacional”, realçando as barreiras financeiras e autônomas na implementação das Políticas Pedagógicas Curriculares (PPC). Com a possibilidade e de uma necessidade urgente para reptar o monopólio do pensamento ocidentocêntrico – como centro – na educação e na elaboração de política desenvolvimentista, o texto obsequia (contra)narrativas contundentes para adotar uma perspectiva de encruzo, promovendo o uso das mundivivências dos guineenses, como forma de resistir e propor novos caminhos metodológicos.

Descolonizar o sistema educativo requer um compromisso sério de todos os atores que trabalham direta ou indiretamente no setor educativo e, sobretudo, os políticos e deputados, pois são estes que aprovam as leis educacionais no país. As *políticas educativas deslocadas* são muito menos técnico-pedagógicas e muito mais políticas. Isto porque, se foram averiguadas, com atenção e cuidado, compreender-se-á que muitos dos problemas educacionais decorrem de políticas sociais desastrosas (ou não), que se refletem no âmbito escolar. Os partidos políticos guineenses, inibem a construção de uma educação de qualidade para todos/as, dado que, o setor educativo não “merece” uma atenção especial das autoridades políticas.

Descolonizar a educação é mudar a mentalidade das pessoas. Como a educação constrói-se uma sociedade ativa e ciente dos seus problemas reais. Sem a educação de qualidade, endógena e dialógica, estar-se-á longe de descolonizar o sistema educativo. Ele requer a criação do(s) espaço(s) alternativo(s) que permite(m) a coexistência não hierarquizada dos múltiplos saberes que, de fato, possam beneficiar a sociedade. Esses espaços serão importantes na luta anticolonial e moldarão a política educativo e, particularmente, a independência intelectual das gerações vindouras. Não se descoloniza o sistema educativo com práticas *educativas deslocadas*, portanto.

Um/a guineense, em sua base cultural, não se firmaria como uma pessoa “sem conhecimento”. Evidentemente. Esta sentença, claro, foi criada por outrem. Porém, não os tornam “desprovidos” de conhecimentos. Para mais, não se defende neste texto a xenofobia epistemológica e nem a polarização do(s) debate(s), mas um diálogo epistemológico, partindo da complementaridade.

Referências

- APPLE, Michael W. Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. **British journal of sociology of education**, vol. 17, nº 2, p. 125-144, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasília: Brasiliense, 2017.
- DAVIDSON, Basil. **No Fist Is Big Enough to Hide the Sky: The Liberation of Guinea-Bissau and Cape Verde, 1963-74**. Zed Books Ltd., 2017.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, **Administração e Gestão Educacional em Guiné-Bissau: Incoerências e discontinuidades**. Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento das ciências da Educação, 2005.
- GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, vol. 59, nº 2, p. 32-35, 2007.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KEMPF, Arlo. Anti-colonial historiography: Interrogating colonial education. In: **Anti-colonialism and education**. Brill, 2006. p. 129-158.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, vol. 32, nº 94, p.1-18, 2017.
- MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, nº 17, p. 57-77, 2016.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, nº 1, p. 15-40, abr. 2010.

QÜIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [Org.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.68-107.

QÜIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. vol. 17. 2002. Disponível em:

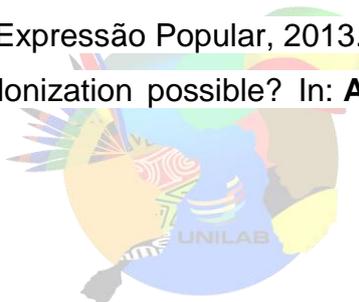
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF .Acesso em: 12 abr.2022.

SADJO, Braima; MACHADO, Eduardo Gomes. A instituição do português como a única língua de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau: reforço da unidade nacional ou perpetuação da colonialidade?. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, vol. 1, nº Especial, p. 201-224, 2021.

SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau: histórias, culturas, sociedades e literatura**. Bissau: Nandyala, 2011.

VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: entre harmonia e contradição**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WANE, Njoki Nathani. Is decolonization possible? In: **Anti-colonialism and education**. Brill, 2006. p. 87-106.



Recebido em: 14/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): TÉ, Paulo Anos. Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a decolonização do sistema educativo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº 1, p.130-146, jan./jun. 2022.

Para citar este texto (APA): Té, Paulo Anos (jan./jun.2022). Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a decolonização do sistema educativo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2(1): 130-146.