



EDUCAÇÃO COLONIAL: COMPREENDENDO A MONOCULTURA DO SABER NA PRODUÇÃO DO DESINTERESSE DO JOVEM NEGRO PELA ESCOLA

COLONIAL EDUCATION: UNDERSTANDING THE MONOCULTURE OF
KNOWLEDGE IN THE PRODUCTION OF BLACK YOUNG DISINTEREST IN
SCHOOL

EDUCACIÓN COLONIAL: COMPRENDER EL MONOCULTIVO DEL SABER EN LA
PRODUCCIÓN DEL DESINTERÉS DE LOS JÓVENES NEGROS EN LA ESCUELA

Fabília Santos de Jesus ¹

Resumo

O presente texto trata de um estudo bibliográfico acerca do tema colonialidade e seus impactos no processo de educação da população negra. A pesquisa tem como objetivo contribuir com o debate acerca do segundo maior motivo da evasão escolar de jovens negros da escola, o desinteresse. Sua discussão intenciona dialogar acerca da “monocultura do saber”, problematizando sua participação no desinteresse escolar, segundo maior motivo pela evasão escolar de jovens negros. A metodologia foi pautada em pesquisa de natureza qualificativa do tipo bibliográfica, e construída a sombra do pensamento do professor Sodré (2012), utilizando como referências entre outros, Kilomba (2019), Lima (2015), Almeida (2018), hooks (2017), e dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuo (IBGE, 2019), não pretende esgotar-se em respostas, e sim, promover reflexões sobre estratégias para o envolvimento e a permanência deste público no ambiente escolar, por meio da aprendizagem significativa, tomando como fundamento, o torna-se sujeito humano, e de direitos.

Palavras-chave: Educa o; Colonialismo; Monocultura; Saber.

Abstract

The present text deals with a bibliographical study on the subject of coloniality and its impacts on the process of education of the black population. The research aims to contribute to the debate about the second biggest reason for dropping out of school by young black people from school, disinterest. Its discussion intends to dialogue about the “monoculture of knowledge”, questioning its participation in school disinterest, the second biggest reason for the school dropout of young black people. The methodology was based on qualitative

¹ Graduada em Servi o Social com especializa o em Saúde Mental e Aten o Psicossocial. Aluna Especial de Mestrado Profissional em Interven o Educativa e Social na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI.

E-mail: fabricia.lali@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9979-7421>

research of the bibliographic type, and built on the shadow of Professor Sodr e's (2012) thinking, using as references, among others, Kilomba (2019), Lima (2015), Almeida (2018), hooks (2017)), and data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (2019), does not intend to exhaust itself in answers, but rather to promote reflections on strategies for the involvement and permanence of this public in the school environment, through meaningful learning, taking as foundation, the becomes a human subject, and of rights.

Keywords: Education; Colonialism; Monoculture; Know.

Resumen

El presente texto aborda un estudio bibliográfico sobre el tema de la colonialidad y sus impactos en el proceso de educación de la población negra. La investigación tiene como objetivo contribuir al debate sobre la segunda razón más importante para la deserción escolar de los jóvenes negros de la escuela, el desinterés. Su discusión pretende dialogar sobre la "monocultura del saber", cuestionando su participación en el desinterés escolar, segunda causa de la deserción escolar de los jóvenes negros. La metodología se basó en una investigación cualitativa de tipo bibliográfica, y se construyó a la sombra del pensamiento del profesor Sodr e (2012), utilizando como referentes, entre otros, Kilomba (2019), Lima (2015), Almeida (2018), ganchos (2017).)), y datos de la Encuesta Nacional Continuada por Muestreo de Hogares (IBGE, 2019), no pretende agotarse en respuestas, sino promover reflexiones sobre estrategias para la participación y permanencia de este público en el ambiente escolar, a través de aprendizajes significativos , tomando como fundamento, el se convierte en sujeto humano, y con derechos.

Palabras clave: Educación; Colonialismo; Monocultivo; Saber.

1. Introdu o

Perante as fragilidades que os livros did ticos proporcionaram percebo, que entender-me,   de fato, algo que para beira-se precisa ser mergulhado. Satisfa o, eu sou brasileira!

(Fabr cia Santos de Jesus, 2016).

Esse é um dos meus poemas mais queridos, todas as vezes que o leio ganha amplitude minhas reflexões acerca das inúmeras dicotomias que formam o povo negro em diáspora, em especial em Salvador a cidade mais negra fora de África. Esse poema é um documento grito, ecoando memórias. Ele alerta sobre as singularidades da negritude brasileira e a necessidade de sua compreensão para uma real inser o social. Por isso, é por mim, tão querido!

Esse estudo tem como objetivo contribuir com o debate acerca do segundo maior motivo da evasão escolar de jovens negros da escola, o desinteresse.

Diante deste propósito, problematizar a temática monocultura do saber e sua relação na produção do desinteresse deste público pelo espaço escolar.

Sobre educação no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2019), nos informa que houve um tímido crescimento enquanto número de pessoas com vinte e cinco anos ou mais que concluíram o ensino médio, destacando que o percentual passou de 47,4% em 2018, para 48,8% em 2019, a mesma instituição aborda que três em cada cinco adultos no nordeste deixam incompletos essa fase educacional. E fazendo recorte racial, revela que 71,1% das pessoas que encorpam o quadro de abandono escolar, nas diversas fases da educação básica, são pessoas pretas e pardas. Esses números chegam a 10,1 milhões de pessoas de 14 a 29 anos, o que corresponde a 20,2% da população brasileira nesta idade.

O que observamos nestes dados, é que a evasão educacional brasileira atinge um determinado público e esse público tem cor, tem classe e sobretudo, dentro do contexto sociocultural é público resultado de uma vulnerabilização histórica. Vulnerabilização assinalada desde a chegada forçada em terras brasileiras intensificada pelas negações, entre elas, a negação ao acesso as escolas “[...] em 1835, foi legalmente determinado que os escravos não poderiam frequentar escolas e que seriam somente aos homens livres” (FONSECA, 2002, p. 11).

Após a implementação da Lei do Ventre Livre em 1871, a legislação é modelada de forma a permitir a ida das crianças nascidas livres a escola, contudo

[...] deveriam ter acesso a uma escolarização, mas não deveriam ser transformados em literatos ou doutores...não deveriam ser inseridas na cultura bacharelesca do Império, reservando – se- lhes uma educação voltada para o trabalho agrícola (FONSECA, 2002, p. 140).

Dentro do contexto histórico, onde a população negra mesmo “livre” continua a ser tratada como objetos e não sujeitos, as motivações para a imposições de limites a escolarização desta população, dão conta justamente da relevância da educação enquanto espaço de socialização e de construção cidadã, por isso estratégias são estabelecidas para limitação e assim, bloquear qualquer movimento em direção a condição de sujeitos, afinal, como afirma Fonseca (2002), os negros, “[...] Não poderiam ter na leitura e na escrita, ou na escolarização, uma

mudança de status que comprometesse sua função no processo produtivo” (FONSECA, 2002, p. 140).

Podemos perceber, que mesmo o Estado passando a ser normativamente o responsável pela educação desta população, existe um conjunto de interdições que estruturam as disparidades sociais em educação. E mesmo no pós-abolição no ano de 1888, se faz ausente até a Lei nº 10.639/2003, projetos de leis que busquem reduzir as desigualdades educacionais considerando raça como fator para disparidades.

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria –, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados [...] Tais constatações acabaram por obrigar o Estado a construir políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais. Em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras (ROMÃO, 2005, p. 9).

Correlacionando projeto histórico societário e educação, cabe ressaltar que entre os fatores apresentados para o abandono escolar, a mesma pesquisa do IBGE, revela que a falta de interesse é o segundo argumento relatado, só perdendo para a necessidade de trabalhar.

Em texto o autor Fonseca (2016), nos chama atenção acerca da invisibilidade do negro na historicidade educacional nacional, informando que mesmo diante as dificuldades os negros livres realizavam a inserção de crianças nas escolas não deixando de “contabilizar a educação como um elemento de formação e afirmação no espaço social” (FONSECA, 2016, p. 48).

No entanto, o autor supracitado problematiza a representação do negro e a construção de narrativas que estigmatizam suas ocupações em espaços escolares, observando que as histórias escritas não mencionam os entraves apresentadas por uma sociedade de base escravocrata, para essa inserção.

Segundo Fonseca (2016), essa falta facilitou ao longo da história “a ideia amplamente difundida pela historiografia educacional, a de que, no Brasil, até o século XIX, os negros não frequentaram escolas” (FONSECA, 2016, p. 24),

ou seja, um mito social, ao considerarmos o teor político cultural subentendido nesta difusão no que deixa parecer, que a população negra não gosta de estudar.

O mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em natureza. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas [...] enquanto produto psíquico o mito resulta de um certo modo de funcionamento do psiquismo em que o processo primário, o princípio do prazer e a ordem do imaginário (SOUZA, 1983, p. 25).

Multifacetado, para além das complicações econômicas visualmente percebidas em desigualdades sociais, o estado de dominação, atinge o campo ideológico, o que resulta em atravessamentos produzidos subjetivamente a partir da ideia de não humanidade destinada ao negro pela escravização, que participam no fracasso acerca da inserção e permanência deste público nas escolas. Ainda que legalmente “livres” no pós abolição em 1888, Brasil Império o mito ideológico de inferiorização, coloca a população negra como não sujeitos ou “objeto” e assim, restrita à expressar sua cultura e particularidades.

Explica hooks (1989, p. 42), que é “sujeito”, aquele que “tem direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” e condição de “objeto” aquele cuja a “realidade é definida por outros”. Enquanto não sujeito, a população negra é impossibilitada de experimentar sua ampla existência. E ao falar de período colonial, estamos falando de estrutura racista sendo necessário compreender o tentáculo toca o campo das ideais, percebendo que “o racismo como ideologia molda o inconsciente”, assim escreve Almeida (2018, p. 50), completando que:

Nossa relação com a vida social é medida pela ideologia, ou seja pelo imaginário que é produzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade” (ALMEIDA, 2018, p. 53, grifo nosso).

Grifo sinalizando a importância de compreender a escola como instrumento de reprodução das relações interpessoais e intrapessoais. Logo enquanto instituição social, sua participação não resume-se a disseminação de conteúdo curriculares, o espaço escolar é também terreno de manifestação de poder, onde regras de

“convivências” são mantidas e subjetividades são produzidas. Interessa perceber que onde há poder, há assujeitamento, e esses incidem nas formações dos indivíduos, afinal, educação é “processo de incorporação intelectual e afetiva pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o bem de uma formação social” (SODRÉ, 2012, p. 15).

Desta maneira, é necessário perceber o papel que esta instituição social desempenha na manutenção e disseminação de valores, no silenciamento, no estabelecimento da “ordem social” e na disciplinarização,

É preciso considerar que tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil, também é negado na escola brasileira. Deste modo, vemos esta instituição social, apresentar transmitir, disseminar e difundir a cultura considerada hegemônica, e não a cultura nacional (LIMA, 2015, p. 22).

E neste modo, a naturalização de um poder instituído. Já sobre produção subjetiva, é imprescindível colocar em debate o fato que, sua emersão se faz através das relações sociais, de acordo com González (2011), a subjetividade “é definida não apenas como organização intrapsíquica individual, mas como produção diferenciada e simultâneas de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si: o individual e o social” (GONZÁLEZ, 2011, p. 30).

Atentos as inúmeras pesquisas que abordam o contexto sócio histórico de vulnerabilização, e os fatores que justificam a necessidade de jovens negros em idade escolar aderirem ao trabalho em detrimento a educação, sendo principal motivo da evasão, essa pesquisa é motivada pelo interesse de sem negligenciar a importância do debate de desigualdade construída pela violência gerada pela colonização, colocar ênfase ao segundo motivo de evasão, que trata sobre a falta de interesse pela escola, apontando como a imposição de um único saber atua neste processo, de modo a contribuir com reflexões que desemboquem em resoluções assertivas em prol da permanência de jovens negros em espaços escolares.

Como veículo para essa reflexão a pesquisa argumenta-se, por meio da análise sobre o modelo de saber adotado hegemonicamente, desdobrando-se na inquietação de discutir, como essa “monocultura do saber”, produz uma educação que exclui?

2. Colonialismo e a hegemonia do saber

Ao afirmar que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder, a estadunidense Watkins, mais conhecida como bell hooks² (2017), tece na obra “Educação como Prática da Liberdade”, um olhar ampliado sobre as conotações ideológicas presentes nas referências de conhecimento apresentadas na educação e suas repercussões nas experiências de vidas da população negra.

Sua abordagem nesta obra, deixa nítida a dinâmica do poder na determinação do que é conhecimento, e logo, o lugar de não saber, dos negros, autores subalternizados. O fato é que, ao reconhecer-se negativamente, nos espaços educacionais, os jovens negros, são remetidos a constatação do não pertencimento, e assim, ao confronto subjetivo acerca da inferiorizações e animalizações construídos sócio historicamente pelo colonialismo, quando na verdade, a configuração da ordem estabelecida do saber, pelo poder, não concede chances para que pontos de entendimentos sejam considerados, quando esses, fogem do padrão determinado, pela monocultura do saber.

Portanto, falar sobre educação excludente no caso brasileiro, exige trazer ao debate, “não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada.” (KILOMBA, 2019, p. 29), um vácuo histórico educacional, no que se refere á inclusão e pertencimento da população não branca. Vácuo, que é subsidiado pela violência colonialista, que de forma arbitrária explora não apenas física e geograficamente, mas também, diversas formas de existências, através da truculenta imposição sócio cultural.

Cabe aqui mencionar para melhor entendimento sobre os conceitos da expressão colonial e colonialismo, que, colonial é um marco histórico, que segundo os historiadores, no Brasil inicia-se cronologicamente em 1500 e vai até 1822, estando dividido em três períodos,

² A autora utiliza o nome em homenagem a sua avó e o emprega em minúsculo em posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas.

O primeiro vai da chegada de Cabral à instalação do governo geral, em 1549; o segundo é um longo lapso de tempo entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; o terceiro vai dessa época à Independência, em 1822 (FAUSTO, 1996, p. 22).

Conforme exposto, o elemento de divisão do período já configura -se como uma imposição do colonizador, visto que, já existia formas distintas de organizações sócias nas terras antes de 1500, mas essas, não são consideradas importantes, e assim sua referência é definida a partir de um entendimento egocêntrico de sociedade. Esse sistema de dominação erguido pela exploração, composto por um conjunto de ações políticas sócias tendo como objetivo a dominação, recebe o nome de colonialismo. Sua ordem é baseada na exploração permeada pela ideia de hierarquização da humanidade. Neste bojo, trazendo a máscara como sua representação, Kilomba define o colonialismo como uma “política sádica” com “regimes brutais de silenciamento” (KILOMBA, 2019, p. 33).

Kilomba (2019), na mesma obra, “Memórias de Plantação”, apresenta o colonialismo numa perspectiva psicanalítica abordando entre outros campos, seu impacto nas feridas abertas nas psiques dos negros, pela negação, alienação, silenciamento e o deslocamento. Nesta conjuntura essa autora aborda sobre saber e mito universal, emergindo para o debate o espaço do conhecimento (na obra exemplificado pela academia) como lugar de imposição da autoridade ocidental, concluindo esse, como um espaço de violências.

Neste sentido, destacamos nesta pesquisa, a legitimação forçada do saber ocidental, como único, e estratégia de dominação. Estratégia essa que, marca historicamente para além de corpos, psiques e/ou construções subjetivas. Nesta condição, o pensador Mbembe (2018, p. 108) por exemplo, ao expor sobre divisão de mundo e consciência histórica – espacial que temos hoje do planeta, aborda a colonização como “brutal investida fora da Europa” que manifestou “a pretensão europeia ao domínio universal”.

Esse cientista social, desvenda que a colonização é composta por quatro formas de migrações de povos, que findaram em uma partilha da terra. Sendo a primeira, o extermínio de povos inteiros, a segunda carregamento de negros de forma desumana para o ‘novo mundo’, a terceira ocupação de terras desconhecidas pela Europa, e submissão do seu povo pela lei do estrangeiro, e a quarta,

segundo ele, refere-se, a formação de Estados racistas. “Na ordem colonial, a raça operava como princípio do corpo político, permitindo classificar os seres humanos em categorias distintas [...]” (MBEMBE, 2018, p. 109). Já Santos (1995), acrescenta considerando que a expansão europeia mais que um genocídio, foi também um epistemicídio, pois essa pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas ou grupos sociais.

Nestes enlaces percebemos que a metodologia utilizada pelo colonialismo se constrói no destruir o não aceito, determinando a supremacia no colonizador, colocando assim, a dessemelhança em comparação ao colonizado, como algo identificado enquanto primitivo, inválido e errôneo, fadado então, a sucumbir para que possa acontecer o que dominador acreditava ser, o desenvolvimento da humanidade. O colonizado é coisificado, torna-se “um outro”, o não sujeito. “A colonização seria uma forma de assistência, de educação e de tratamento moral [...]” (MBEMBE, 2018, p. 121). Desse ponto de vista, representava uma benção da civilização”, ironiza Mbembe, indicando que o colonizador via na diferença a justificativa para a dominação (MBEMBE, 2018, p. 121).

O que ocorre no colonialismo é uma verdadeira intervenção na ordem psíquica, onde é fabricada e instituída uma interpretação de mundo a partir de um único observador, proprietário e escrevedor da história, que acaba por definir sua cultura como verdade, e tudo o que não está contido nela, é colocado as margens, no intuito de ser eliminado.

Assim, Santos fundamenta afirmando que,

A cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, mas foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram (SANTOS, 2007, p. 55).

Esse contato de desprezo citado por Santos (2007), intervém no tecido social, pois, observa-se que a forma em que se constitui estruturalmente, coloca grupos em lugares opostos, ordenado os que podem culturalmente e os que não podem, e assim, expõe o grupo historicamente subalternizado, a população negra, ao sofrimento produzido pelo silenciamento, posto que, obrigatoriamente o grupo preterido, não pertencer a camada social onde os posicionamentos são

validados. O que desencadeia um esforço para adaptação ou modulação da existência deste grupo nesta organização social, fato que considero justificar a retirada de cena ou afastamento do grupo desprezado em ambientes que os hostilizam. Cabendo aqui destacar o espaço escolar como instituição social, onde essa ordem de contato de desprezo é reproduzida.

Em mesma linha de pensamento, nomeando como monoculturas das mentes Shiva (2003) explica que, “Além de tornar o saber local invisível ao declarar que não existe ou não é legítimo, o sistema dominante também faz as alternativas desaparecerem apagando ou destruindo a realidade que elas tentam representar” (SHIVA, 2003, p. 25). Assim, conforme já enfatizado, o distinto é abordado pelo valor emergido pelo colonizador, onde a classificação é baseada pelo sistema colonialista, esse, determina, quem superior, quem inferior, quem sabe e porque esse saber é permitido. Sodré (2012), explica que, “o fenômeno histórico do colonialismo, ao lado do extermínio físico e da violência predatória, fez sempre acompanhar da validação de uma forma única de conhecimento, em detrimento de quaisquer outros saberes”, e chama de “monocultura do saber” (SODRÉ, 2012, p. 20), esse sistema que apresenta e impõe um único saber como autorizado.

O que terminou com os processos de independência do século XX foi uma forma específica de colonialismo, e não o colonialismo como modo de dominação. A forma que terminou foi o que se pode designar por colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial estrangeira. Mas o modo de dominação colonial continuou sob outras formas. O colonialismo como modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais está hoje tão vigente e violento como no passado. Às populações e aos corpos racializado não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que os dominam (SANTOS, 2018, p. 1).

Dentro desta abordagem, Santos (2018) contribui para nosso exercício reflexivo, sobre os efeitos do colonialismo, de modo a não limitarmos o pensa-lo como periodização, para que esse não seja instituído como um passado superado, já que percorrido o Brasil império, já estamos no Brasil República.

A reflexão sobretudo, alarga a crítica para suas formas de dominação, e sua fatalmente produção de oprimidos. Assim, corroborando com o que Santos (2018) nos apresenta sobre violência vigente, que se perpetua desde o período conhecido como colonial, é importante salientar que para sua manutenção, esse

sistema nutri cotidianamente ilusórios simbólicos a partir de seu lugar de saber soberano.

Posto como farol guia para qualquer expressão de conhecimento, a hegemonia do saber, determina culturalmente dentro das instituições, uma ordem classificatória de superioridade e inferioridade. Cabendo dentro desta classificação, sob o poder de decisão do imaginário coletivo que nela própria se estabelece, quem, e como, os autores poderão interagir socialmente.

É, portanto nesta conjuntura que subjetivamente se constrói, quem manda, quem é mandado, quem vitorioso, quem fracassado, quem combina com o inteligente, quem combina com os anônimos. Quem tem sempre atitudes suspeitas, quem deve fazer o curso técnico, quem tem a 'cara' do mestrado. Qual o corpo protegido, qual o corpo na blitz, deve ser abordado, quem será o anjo, e quem vai atuar para sempre como escravizado, pois, o parâmetro de aceitação é estruturado sob a base de quem é sujeito e quem é sujeitado. Quanto mais afastado deste farol menos chances de ser tolerado.

No mesmo escopo simbólico são estabelecidos por merecimento atrelados a inferioridade, os lugares quem devem ser ocupados pela negritude, tais como; favelas, morros e insalubridades. E sobretudo é importante dizer que, e neste movimento de domínios e dominados que são constituídas verdadeiras fronteiras de acessos para o uso de direitos que já chegam limitados pela inferioridade convencionalizada.

Assim, presente nas organizações sociais, o colonialismo e sua dominação pela hegemonia do saber, repercuti nas formas de vida, não se esgotando simplesmente no percorrer dos períodos históricos, pois sua ambição em manter a soberania de um grupo é capaz de produzir significativas influências por meio do campo simbólico, impactando nas relações interpessoais e intrapessoais e assim na categorização de vidas.

3. Monocultura do saber e desinteresse pela escola

Toda lógica construída no cenário de imposição de um saber único, põe ênfase as considerações sobre posse e sua consequência enquanto

fazedora de uma superioridade. Fato que sustenta a objetificação de pessoas negras no período colonial, as transformando em não sujeitos no pós-abolição e as margens da sociedade na contemporaneidade, o que corresponde as bases das desigualdades sócias estabelecidas.

A monocultura do saber produz uma versão parcializada dos fatos. Parte estruturante do colonialismo, ela transforma diferenças em valores, traduzindo desta forma, como os fatos serão apresentados, dando origem ao que é conceituado por Adichie (2019), por história única.

Em sua narrativa, Adichie (2019), nos anuncia que essa contação unilateral só é possível pelo vícios do poder, o que deixa subentendido, como o colonialismo reverbera nas experiências de vida, na medida que ele decide como o outro será reconhecido perante esse poder. Em sua obra o “Perigo da História Única” ela reflete, as consequências das violências históricas contidas no contar a história de outra pessoa, pois, essa contação desempenha, segundo essa autora, o furto da dignidade. É a partir desta observação acerca dos prejuízos em humanidade gerados pela universalização do saber ocidental, que se torna possível problematizar como emerge o desinteresse da população negra brasileira pelo sistema educacional.

Segundo Sodré, (2012, p. 22), o colonialismo persiste em manutenção de uma “história única de conhecimento” e sobre as consequências desta hegemonia, ele frisa,

São enormes as consequências práticas desse primado monista sobre a diversidade simbólica das variadas regiões do mundo – a maioria das quais ancorada em formas visuais, sonoras e gestuais de comunicação, e não escritas -, em especial no que se refere ao reconhecimento desigual dos modos diversos de apropriação e aplicação dos saberes. Logo, sobre os modos de ensinar e aprender (SODRE, 2012, p. 22).

Como abordado previamente, o fenômeno do colonialismo desenvolveu e legitimou a perspectiva ocidental como fonte única de produção de saber. Esse sistema ao exercer supremacia, silencia o distinto, ao ponto de exterminá-lo. Ao reproduzir o modelo baseado no saber único, esse modelo importando, é amparado por um fazer violador que não consegue admitir outra forma de aprender, socializar e pertencer, que não seja baseada pela usurpação e captação de lucros.

Dentro deste bojo, esse modelo desconsidera totalmente o que lhes é distinto, se opondo ao ponto de desestruturar, e esvaziar essas formas políticas de organizações, desmerecendo seus contextos sociais, afetivos, a transmissão de saberes orais, a coletividade, a cultura e a diversidades apresentadas.

Contudo, embora saibamos da violência simbólica e física atuando nesse processo, o seio social também produz um movimento de resistência, que de modo surpreendente sobrevive aos inúmeros ataques destrutivos. Tomamos como exemplo para ilustrar nosso pensamento o candomblé. “Culto dos orixás, o candomblé resistiu e conservou inato seu corpo de doutrina, sua cosmologia e teogonia, o testemunho de seus mitos vivos e presentes”, (NASCIMENTO, 2016, p. 125). Mas frisamos que, essa tomada de reflexão não sinaliza a redução do poder exercido pela monocultura do saber, muito pelo contrário, pois podemos observar que no insucesso de findar as formas de experiência distinta, a monocultura do saber, desenvolve a prática da exclusão, atuando de forma violenta na marginalização destes remanescentes.

Constituído a fonte e a principal trincheira da resistência cultural do africano, bem como o ventre gerador da arte afro – brasileira, o candomblé teve que procurar refúgios em lugares ocultos, de difícil acesso, a fim de suavizar sua longa história de sofrimentos as mãos da polícia” (NASCIMENTO, 2016, p. 125).

Nesta dimensão, onde para sobreviver é necessário criar estratégias insurgentes, os traços do colonialismo permanecem exercendo limitações e adaptações aos sujeitos subalternizados, bem como, impactando em suas formas de pensar enquanto inferiorizado. Essa forma de experimentar a vida é então atravessada pelo sofrimento de vivenciar uma sociedade sem pertencê-la. Há ainda um risco eminente de sofrimento, em tentar pertencer, assujeitando - se as formas contemporâneas que são somente, roupas novas em um corpo colonialista. Afinal, “Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores” (SHIVA, 2003, p. 21).

Notamos que diferente perante o olhar do colonizador, a população negra ao apropriar-se do direito de ir à escola, sob a condições de “livres”, é obrigada a adaptar-se ao modelo monocultural de saber executado nestes ambientes, o que

necessitou distanciar-se de sua essência, mas não os colocou socialmente pertencentes, já que a inferiorização difundida, não finda com legislação que permite o acesso.

Assim, essa população no campo da simbologia permanece como integrantes do grupo dos não sujeitos. Postos as margens, silenciados culturalmente, sem lugar na história. E como se sua condição de educando iniciasse ali, sem nunca ter findado sua condição de não sujeito. Não podemos esquecer ao abordar como o modelo educacional brasileiro é estabelecido que assim como na sociedade como um todo, “a produção da obediência era o único traço de união ideológico entre a educação letrada e o ensino eventualmente destinado as camadas subalternas da população” (SODRÉ, 2012, p. 124).

A população negra é percebida como “Objetos” como explica bell hooks. E essa conjuntura prejudica todo processo de aprendizagem que perpassa as projeções cognitivas, sociais e afetivas. Em “Memórias de Plantação”, Kilomba (2019), reflete sobre o que ela considera “trauma da pessoa negra”, alertando que esse, não é resultado apenas de eventos de base familiares, a autora discorre que o “contato com a violenta barbárie do mundo branco”, coloca o sujeito negro em posição de “sujeito diferente, incompatível e conflitante” (KILOMBA, 2019, p. 40). O que essa autora aponta como mundo branco, trata-se na verdade, de mundo construído a partir da monocultura, mundo construído a partir da identificação de lugar único de saber, beleza, inteligência, amor e humanidade pertencente aos brancos.

O que fica evidente é que essa ideológica sistemicamente impõe a determinados corpos a se posicionarem como normais, ideais e aceitáveis, enquanto outros são contrários ou incompatíveis.

Trazendo para educação, Sodré (2012), pondera que mesmo com todo esforço mundial em descentralizar culturalmente as práticas políticas pan-europeia, o colonialismo nas instancias educacionais persistem em coloca se como universal, sendo então, “Um absoluto” sobre o “pluralismo cultural” (SODRÉ, 2012, p. 22), o que explica nas palavras de bell hooks ser o medo de perder “autoridade”. Visto que, o pluralismo cultural defende as inúmeras culturas existentes, validando e valorizando suas expressões.

Sabendo-nos do real objetivo de dominação da monocultura do saber, pensamentos contrários como é o caso do pluriculturalismo, são lugares violentados cotidianamente, mesmo que haja na modernidade, um movimento de regulamentação de leis e normativas que resguardem essas expressões, pois a dominação atinge o campo simbólico.

Assim, a monocultura do saber em seu refletir no singular, edificou no passar dos tempos limites e segregações a população negra, o que reverbera em implicações no campo subjetivo, como explicado anteriormente, de modo que, ser “aceito” no espaço não resultou em pertencer ao espaço. Negados culturalmente, o espaço educacional torna-se obviamente, lugar de não reconhecimento e logo de fácil distanciamento. Um verdadeiro beco sem saída.

A sombra deste contexto, Lima (2015), explica que a educação se caracteriza como espaço onde ocorrem regulações simbólicas, controles sociais, inculcações de valores, como também posturas éticas diante do mundo natural e social. Frente a isso, as intervenções no âmbito educacional precisam discutir como se dão as relações raciais em nosso país, estado e município. A mesma autora salienta que, no caso do Brasil a convivência de indígenas, brancos e negros é atravessada por relações assimétricas, hierarquizadas, etnocêntricas, onde um segmento se auto elege como superior, submete seu outro, considerado, pelo poder hegemônico, como inferior, subalterno, sem história e sem cultura.

Assim graças ao processo de colonização, a diversidade étnico-racial está inscrita na nossa história, mas negros assim como indígenas, tiveram suas histórias e culturas apagadas e inferiorizadas, em detrimento de uma cultura hegemônica que ditava o que fazer, como fazer, como viver, como celebrar, produzir, ser (LIMA, 2015, p. 19).

Partindo deste recorte assertivo histórico social, fica subentendido a educação como um lugar tradicionalmente desconfortável para os povos supracitados, visto que, ainda que leis e amparos jurídicos ao longo dos tempos, tenham lhes garantido o acesso, a base em formato colonialista, da educação brasileira faz-se mergulhada nos conceitos de moral cristã, autoritarismo, fragmentação, disciplina e singularismo, não dialogando com toda diversidade existente no Brasil, gerando assim, tensões e conflitos de ordens.

Cabe precisar para melhor compreensão sobre os impactos da monocultura do saber na experiência de vida da população negra que, a escola é um espaço social que propaga valores, desta forma, seu cotidiano ao adotar metodologias que referenciem por exemplos, a história do negro a partir de sua condição de escravo, o pai nosso como forma fidedigna de falar com o sagrado, ela promove experiências reais de não pertencimento.

Kilomba (2019), aborda que o “processo de absoluta negação” transforma o ser negro no diferente, em um processo de alienação que atinge ainda na contemporaneidade as subjetividades por meio do sofrimento. E exclama,

Que alienação, ser – se forçada /o a identificar – se com os heróis, que aparecem com os brancos e rejeitar os inimigos, que parecem com os negros. Que decepção, ser – se forçada/o a olhar para nós mesmas/os como se estivéssemos no lugar delas/eles. **Que dor, estar presa /o nessa ordem colonial** (KILOMBA, 2019, p. 39, grifos nossos).

Assim, a reprodução deste modelo causa um desconforto emocional, uma dor como menciona Kilomba (2019), nos educandos negros. O grupo dos “patinhos feios” ridicularizado a partir da desqualificação das suas formas de sentir o mundo, assim não causa surpresa o negro encontrar dificuldade em permanecer no seio de algo que não legitima sua humanidade. Ao questionar se pode uma subalterna falar, Kilomba (2019), adverte a partir de sua experiência enquanto mulher negra acadêmica, que, o pós colonialismo histórico, mantém as margens, e assim, silenciadas as vozes negras, a partir da invalidação de sua fala, estando incluso nessa constatação a percepção oriunda pela coisificação histórica, onde a população negra não são capazes de falar, pois os seus discursos são insatisfatório e inadequados.

Escutantes de uma história criada pelo colonizador, silenciados pela desqualificação do não ser considerados sujeitos, agredidos subjetivamente pela imposição de uma cultura alheia, somados a situação de desigualdade política econômica refletida por exemplo, na insegurança alimentar, onde o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Pesquisa de Orçamentos Familiares 2019, mostra que em todos os três níveis de insegurança, leve, moderada ou grave as pessoas auto declaradas ‘pardas’ são maioria, compondo mais de 50%, são

facilmente atuantes em empecilhos para manutenção deste grupo em espaços escolares, contudo, é importante retornarmos monocultura do saber enquanto tecnologia de dominação e suas facetas executadas pelas construções no imaginário coletivo, pois essas produzem subjetivamente limites.

A violência da monocultura do saber se faz principalmente na possibilidade de absorção da errônea ideia de inferior, essa conduz jovens negros a pensar que, seu modo particular de compreensão não é significativo, não podendo ocupar em tal configuração, o lugar de inteligível. E é neste processo, que o mais eficaz operante de dominação disseminado pela monocultura do saber apresenta-se, é ele, a negação do sonhar.

Tomemos aqui uma linha reflexiva como exemplificação, quando o jovem negro não consegue apresentar resultados de acordo as normas estabelecidas, quando suas respostas extrapolam os limites que a “ciência” estipula, quando suas assertivas comungam com formas plurais que estão resguardadas por memórias e dialogam com suas experiências de vidas, suas explicações e produções são consideradas pela monocultura do saber, como inadequadas. Esse envolto de não pertencimento produz sentimento de rejeição, desencadeando na elaboração de sofrimentos.

É importante frisar que esse sofrimento precisa ser politicamente reconhecido para que ações em prol da redução da evasão sejam de fato eficazes.

Assim, Sodré (2012) considera que,

A monocultura do saber está por trás da crescente violência nas escolas frequentadas por jovens provenientes de classes economicamente subalternas ou de famílias de imigrantes, assim como pode responder também pelo fracasso do ensino e pelas altas taxas de evasão escolar (SODRÉ, 2012, p. 23-24).

Concordando com a narrativa sobre os impactos negativos da monocultura do saber encontramos em Sodré (2012), contribui es que nos atenta a refletir esse modelo, como um repressor para somas significativas que emergem nas diferenças, e como esse fen meno ocorre a partir do espelhamento dos valores exclusivos do dominador. Neste cenário embates são gerados nas escolas pelos estranhamentos entre os grupos, requerendo do poder instituído, respostas que lhes assegure a sua

manutenção, entre elas, observamos o fortalecimento de regras disciplinares, e a obrigatoriedade de impor a população negra o acolhimento sócio cultural de conteúdos que não lhes pertence. É o caso da padronização única da língua portuguesa.

Como caminho possível de mudanças, e superação do modelo colonialista, Luz (2013), propõe a descolonização da educação, apontando o alcançar modos de sociabilidades fora das fronteiras erguidas pela racionalidade ocidental, bem como, a difusão de conhecimentos e patrimônio africanos no Brasil como sentido correto para prática da alteridade desta população. Luz (2013) conclui que, a inclusão deve ser feita pelo respeito as diferenças e como solução ela diz ser preciso,

Estabelecer canais de reflexão urgentes na área de educação, permitindo a nossas crianças, adolescentes e jovens, perspectivas existenciais fundadas nos valores dos seus ancestrais, do seu solo de origem, da sua identidade mítica das suas comunalidades que estruturam seu estar no mundo (LUZ, 2013, p. 23).

Nesta afirmativa percebemos o deslocamento do pensar monocultural da sua centralidade, esse exercício permite incluir ideias plurais de saber, associando o respeito as dinâmicas territoriais e as experiências de vidas, originando assim, conhecimento significativo a partir de uma relação íntima da população negra consigo mesma. Nesta relevância, criativas possibilidades como canções, poemas, parábolas, provérbios, danças entre outras manifestações oriundas da cultura africana resistindo no Brasil tornam-se referências válidas e novas elaborações de vida.

Considerações finais

Os aspectos abordados tecem um encontro diálogo, entre distintos olhares sob os temas educação, trazendo o contexto histórico social como fonte reflexiva de análise, para de forma sensível, problematizar e melhor compreender o desinteresse dos jovens negros em participar do convívio educacional. Trazendo análise sobre o colonialismo enquanto sistema de dominação, que não se esgota com as periodizações, o texto apresenta esse sistema como estruturante nas

construções simbólicas que permeiam as relações sociais. Articulando a escola como espaço de socialização que formula o afetamento pelo colonialismo, observando o espaço como local onde se inaugura para o jovem negro, experiências sociais de negação e rejeição. Considero que a engrenagem que mantém a hegemonia do saber é funcional para perpetuação da dominação, logo essa, não possui interesse em incluir e acolher os subalternizados e suas culturas nos espaços escolares, pois o acesso e permanência em educação, compromete a organização social estabelecida.

Em síntese, podem ser notados nesse estudo que, embora autorizado pelo fim da escravização, a ter acesso ao espaço educacional, a população negra brasileira segundo dados do IBGE, não permanece nestes espaços, visto que, a um desinteresse. Desinteresse de acordo com essa pesquisa, justificável pela promoção do não acolhimento desta população, fruto da ideologia em monocultura do saber praticada nos espaços escolares. O que emerge nesta leitura social acerca do segundo motivo de evasão escolar no Brasil, é que, se faz necessário o avançar em retirar o negro do lugar de objeto, para sujeito, alcançando que esse é, um movimento de reorganização social, que exige compreender as agressões subjetivas resultantes da simbologia do colonialismo nas experiências de vidas. Em termos práticos exige ultrapassar as pontuais ações em datas específicas, por exemplo, e conceder a essa população, lugar de participantes e contadores das próprias histórias.

Intervir, tomando como fundamento a humanização desta população. E assim, construir alternativas educacionais que rompa com a hegemonia e comunguem verdadeiramente com a diversidade cultural do povo jovem negro brasileiro, para então, produzir métodos significativos de aprender, que criem protagonismo e pertencimento, e resultem em suas permanências nos espaços escolares e, sobretudo, na prática da liberdade de simplesmente ser, quem são.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento,

2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo da história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 2020. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 6 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018: análise da segurança alimentar no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101749.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil: história do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias**. São Paulo: Edusp, 1996. Disponível em: [https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf). Acesso em: 05 out. 2022.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo**. 1. ed. Bragança Paulista: Eduff, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya, Aaranovich Pombo. (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. 1. ed. Niterói: EDULFF, 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Rey. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Talking Black: Thinking Feminist, Talking Black**. Boston: South Eand Press, 1989.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota. **Relações Étnico-Raciais na Escola: o papel da**

linguagem. Salvador: EDUNEB, 2015.

LUZ, Narcimária Correia. **Descolonização e Educação: diálogos e proposições metodológicas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 1. ed. Paris: La Découvert. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. 1. ed. Brasília: Qualidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Colonialismo insidioso**. 2018. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/O%20colonialismo%20insidioso_30Mar%C3%A7o2018.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Neuza Santos. **Torna-se Negras: Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em ascensão Social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Manuscrito recebido em: 16 de setembro 2022.

Aprovado em: 05 de outubro de 2022.

Publicado em 07 de outubro de 2022.