

# **Contexto histórico na educação para as relações étnico-raciais: para além da discussão de racismo no ensino de Ciências.**

## **Historical context in education for ethnoracial relations: beyond the discussion of racism in science teaching.**

**Mariana Brasil Ramos**

Universidade Federal de Santa Catarina  
marianabrasilramos@gmail.com

**Suellen Souza Fonseca**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Suellensozafonseca@gmail.com

### **Resumo**

Durante o repasse de conhecimentos na construção do saber, poucos foram as divulgações sobre os conhecimentos negros, levando ao epistemicídio e embranquecimento dos saberes. Pós-período colonial, padrões brancos e hegemônicos dificultam a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no ensino de Ciências, pois demonstram parâmetros eurocentrados. Este ensaio pretende mostrar através de dados hegemônicos silenciados, como o contexto histórico pode ser usado dentro do ensino de Ciências para apresentar epistemologias negras negadas, que são de suma importância para a grande massa estudantil brasileira diante da realidade atual.

**Palavras chave:** História da ciência, educação para as relações étnico-raciais, descolonização do saber.

### **Abstract**

During the transfer of knowledge in the construction of knowledge, few were the disclosures about black knowledge, leading to death epistemic and / or whitening of knowledge. Post-colonial period, white and hegemonic patterns hinder the implementation of Education for Ethnoracial Relations (ERER) in science teaching, as they demonstrate Eurocentric parameters. This essay intends to show through silenced hegemonic data, how the historical context can be used within the teaching of Sciences to present negated black epistemologies, which are of great importance for the great Brazilian student mass in the face of current reality.

**Key words:** History of science, education for ethnoracial relations, decolonization of knowledge.

### **Introdução**

Muitas/os docentes, deixam de discutir as diferenças no ensino de Ciências, ludibriados pelo mito da democracia racial, que surge ancorado na união de estudos da antropologia e genética

(PENA & BIRCHAL, 2005). Mas o fato é que o reflexo desse discurso ainda utópico de igualdade de acesso e tratamento, mascara graves problemas de cunho social que podem e devem ser discutidos dentro do ensino de Ciências. Através, inicialmente da politização do conceito de raça, seguimos aqui as perspectivas de Nilma Gomes (2012) que vê o conceito não como uma condição de seleção biológica, mas sim, como uma construção social que é (re)significada para valorização identitária. Desta forma, além de discutir a construção social de raça de uma maneira positiva, a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no ensino de Ciências pode promover valorização identitária por meio de uma Ciência crítica na temática etnicorracial (BOSTOS & BENITE, 2017); (VERRANGIA, 2010). Entretanto, para mediar a valorização negra de alunas/os, exige-se também do sistema educacional o (re)conhecimento de outras histórias e epistemologias não-brancas que foram silenciadas e que precisam ser ouvidas para uma ERER verdadeiramente significativa e libertadora.

Quando argumentamos em sala de aula que existe uma única raça humana, sem refletir sobre as várias influências (epistemológicas e sociais) que moldaram o conhecimento sobre o conceito até hoje, compõe-se um desentendimento estrutural entre docentes e discentes, pois o ensinado em aula, não condiz com a vida vivida em um país desigual. Como marco relacionado à construção do conceito de raça, Gould (1991) nos aponta que é possível verificar a influência de Sócrates, desde a Grécia antiga, argumentando sobre uma hierarquia “natural” entre os cidadãos. Segundo o autor, Sócrates orientava que a formação de uma sociedade estável exigiria a aceitação dos indivíduos da posição conferida por Deus:

Falarei aos cidadãos: Sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns de vós possuem a capacidade de comando e em vossa composição entrou ouro, e por isso sois merecedores das maiores honras; outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outros finalmente, Deus os fez de latão e ferro para serem lavradores e artesãos, e a espécie em geral será perpetuada através de seus filhos... (GOULD, 1991 p.03).

Esta ideia de classificação social proposta por Sócrates se mantém em vários momentos históricos com algumas diferenças, mas sempre culminando na hierarquização de grupos partindo de valores inatos. O efeito mais devastador destas propostas foi a classificação de pessoas através da medição de diversas características (entre elas uma suposta inteligência), arbitrariamente vinculadas à cor da pele e outras expressões fenotípicas. A consequência mais drástica vinha do estabelecimento de quais epistemologias sobreviveriam ou não. Neste sentido, argumentamos que, até certo momento, as teorias científicas advindas da Europa e dos Estados Unidos favoreceram a emergência de alguns conhecimentos e histórias que silenciaram ou pré-conceberam os conhecimentos e epistemologias africanas. Assim, chamamos a atenção para a necessidade de se usar a história não contada/ouvida no ensino de Ciências com o objetivo de desconstruir e (re)significar o conceito de raça, de história das ciências e do que pode ser considerado o conhecimento.

## **O Determinismo Biológico Determinando a História**

Em “A Falsa Medida do Homem” Gould denuncia o que chama de “debilidade científica e os contextos políticos dos argumentos deterministas” (1991, p. 5). Sua discussão se inicia nas teorias criacionistas, a partir do século XVIII, ao apresentar duas grandes escolas: *a monogenista* e *a poligenista*.

Na concepção *monogenista* toda a humanidade seria fruto de um único Adão/Eva, havendo diferenças entre as raças por degeneração da perfeição do Paraíso (clima). Essa degeneração seria menor em lugares onde nasciam pessoas de pele branca e maior onde nasciam pessoas negras. O pensamento monogenista pode ser verificado em diversas falas da época, como para

Buffon, considerado o maior naturalista francês do séc. XVIII: “o clima mais temperado, localiza-se entre 40 e 50 graus de latitude e produz homens mais harmoniosos e belos [...]” (GOULD, 1991 p.27).

Para se compreender as propostas científicas da época é necessário situá-las dentro de um contexto histórico-cultural no qual os principais “líderes e intelectuais não duvidavam da pertinência da hierarquização social, com os índios abaixo dos brancos, e os negros abaixo de todos os outros (GOULD, 1991, p. 18). Vejamos alguns exemplos: o filósofo Immanuel Kant, afirmava que o sublime e o belo, como traços que exprimem sentimentos, estavam no continente europeu, ao passo que os negros do continente africano não possuíam, por natureza, nenhum sentimento que se elevasse acima do ridículo (OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016). Kant foi considerado por muitos, um dos iluministas que mais influenciou a filosofia contemporânea. Essa divulgação de valorização europeia, contribuiu gradativamente para a depreciação da estética negra e a propagação de pensamentos eurocêntricos. Auguste Comte, sociólogo que teve grande influência na epistemologia brasileira (a qual transmuta-se atualmente pela resistência), também considerou as condições climáticas responsáveis pela evolução das espécies. Atribuiu à Europa condições físicas, químicas e biológicas essenciais para formação de aparelhos cerebrais superiores (OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016).

Buscando a mesma supremacia branca, a proposta *poligenista* defendia a existência de mais de um Adão/Eva. Afirmando assim que as pessoas negras seriam uma nova forma de vida, não integrada à igualdade social, pois teriam uma origem diferente. Embora sem formular argumentos científicos para a defesa poligenista, por forte apego religioso, Louis Agassiz (1807-1873), taxonomista suíço, sustentou o discurso contra a miscigenação de pessoas, baseado unicamente em argumentos estereotipados da cultura caucásica. Em um dos seus relatos sobre nativos americanos, negros e asiáticos, alega como segundo ele, “visto” que o primeiro era indomável, corajoso e orgulhoso; o segundo preguiçoso, submisso e manhoso; enquanto o último era apenas um covarde (GOULD, 1991). Agassiz também usou de sua influência para a negação da formação social em África, usurpando a civilização egípcia como se fosse branca:

[...] O compacto continente africano exibe uma população que tem estado em constante contato com a raça branca que gozou do benefício do exemplo da civilização egípcia, da civilização fenícia, da civilização romana, da civilização árabe... e, no entanto, nesse continente jamais existiu uma sociedade organizada de homens negros [...] (AGASSIZ, 1850 p.144 *apud* GOULD, 1991 p.35).

Sabe-se que em África existiram (e existem) inúmeras formas de organizações sociais, governadas através de chefias, reinados e impérios. Mas a pura negação do Egito como uma civilização negra, comprovadamente formada por migrações da Etiópia (Diop, 1993 *apud* Munanga, 2012) é uma forma extremamente pretensiosa de visão social. Transcende a omissão dos popularizados como bárbaros para valorizar as organizações inegavelmente poderosas, que cambiaram os ensinamentos pela interação política. O poder hegemônico em torno das relações entre negros e brancos resultou constantemente na omissão, ou embranquecimento de populações intelectualizadas. Outra civilização negra importante, silenciada em registros históricos, foi a da cidade Yorùbá- Benim, citada pelo geógrafo holandês O. Dapper (1668). Em seu relato, o pesquisador narra o aparecimento ilustre do soberano local, que se mostrava ao público somente uma vez ao ano, Dapper escreveu que o líder Oba Ewaré andava a cavalo, coberto com suas insígnias reais, seguido por um cortejo de quatrocentos nobres e uma banda musical (MUNANGA, 2012). Entretanto, o questionamento central para compreender o embranquecimento/omissão de conhecimentos negros, está também, relacionado ao interesse financeiro, à linguagem e codificação de estrutura mental.

A estrutura mental é entendida o conjunto das várias representações coletivas que de modo oculto regem as formas de expressões e valores sociais (KI-ZERBO, 2010). Os registros das tradições orais<sup>1</sup>, (método comum em países africanos invadidos) não se limitavam a dados objetivos. Segundo o mesmo autor, os documentos orais africanos para serem compreendidos precisavam ser “escutados, decorados, digeridos internamente, como um poema, e cuidadosamente examinados para que se pudesse apreender seus muitos significados” (p.194). Necessidades não contempladas no colonialismo, pois os europeus usavam sociedades medievais brancas como padrões de comparação. O mesmo autor completa:

Uma sociedade que adota a escrita como estrutura mental deixa à tradição somente as memórias menos importantes. É esse fato que levou durante muito tempo os historiadores não negros, a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança (KI-ZERBO, 2010 p.146).

Percepção legitimada “cientificamente” pelo zoólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), que junto à teoria da *recapitulação* propôs que cada indivíduo apresentaria uma escala evolutiva manifestada em estágios diferentes conforme as fases da vida. Os defensores escravocratas, afirmavam que o adulto branco seria o estado mais evoluído de um ancestral comum da humanidade. Os negros, por outro lado, mesmo os adultos estariam em um estado inferior, infantil, ingênuo (GOULD, 1991). A infantilização de “raças humanas” por determinismo biológico, descartava sob a visão dominante qualquer igualdade cognitiva entre os seres humanos e as consequências desta visão reafirmaram por tempos as posições superiores e inferiores. A reflexão para uma EREER libertadora envolve vários fatores, inclusive, discussões sobre as tradições orais, que em relação à confiabilidade comparada aos livros, apresenta o mesmo valor, lembrando que as pessoas escolhem o que falam, assim como selecionam o que escrevem.

A desculturalização das sociedades africanas, vindas do interesse financeiro e epistemicídio das tradições orais, validou também a apropriação de técnicas científicas das regiões invadidas. Transmitindo ao mundo a ideia de que tais conhecimentos seriam de autoria branca e que negros não teriam capacidade para outra coisa senão o serviço braçal. Entretanto, pesquisas negras atuais estão gradativamente retornando à fonte original desses saberes, como observamos, por exemplo, na ciência das Estatuetas de bronze da cidade de Ifé (berço da civilização Yorùbá) que hoje se encontram na Inglaterra. Elas datam entre o séc. XV e XVI e foram roubadas na invasão inglesa ao Império africano (MUNANGA, 2012). As peças indicam grande habilidade no método de fundição por cera perdida, técnica utilizada até hoje industrialmente, mas sem valorização da origem. Outra técnica africana não associada ao continente, relacionada à saúde do homem, é a circuncisão peniana. Hoje de modo reconhecido a circuncisão é indicada para facilitar a assepsia e evitar a troca de sangue no ato sexual. A prática foi disseminada como iniciação Judaica, mas teve seu início de fato na Etiópia, sendo, inclusive fator determinante para (re)conhecer os Egípcios como negros (MUNANGA, 2012). As habilidades agrícolas e pecuárias exploradas durante o período escravocrata brasileiro também nos estimula a questionar sobre quem de fato dominava o conhecimento usado, e como ele foi usurpado para benefício português. Sabe-se que a criação de vacas era (é) o recurso de vida de muitas etnias africanas tradicionais. Falar da EREER no ensino de Ciências, denuncia a agressão ambiental e cultural vinda com a importação e criação de vacas no Brasil.

---

<sup>1</sup> A tradição oral é um testemunho transmitido pela fala e suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão (KI-ZERBO, 2010).

Outra proposição importante que precisa ser discutida no ensino de ciências é o *darwinismo social*. Mesmo sabendo que Charles Darwin era um abolicionista, contra a violência escravagista. E que sua teoria introduzia à história no mundo biológico, não o cultural, a obra do britânico sobre *A origem das espécies por meio da seleção natural (1859)*, apresentava ao mundo uma nova visão para a formação da vida. Com a *seleção contínua dos mais adaptados*. A elite dominante (e intelectual) que fazia uso do trabalho escravo, extrapolou sua teoria para o campo social, ou seja, à utilização de ideias darwinistas para tempos históricos de apenas alguns milhares de anos. Repercutindo a ideia de que brancos, índios e negros estariam em fases evolutivas diferentes, e com a sobrevivência dos mais adaptados, índios e negros caminhavam à extinção (DOMINGUES *et al.* 2003). Certamente essa distorção veio como estopim para massacrar os ditos condenados, que estariam na concepção preconceituosa, familiarizados com a violência das guerras. Esse detalhe em especial, tem muita relação com a história brasileira, pois a aniquilação indígena naturalizada na imposição colonial foi um forte motivo para a manutenção do tráfico de pessoas africanas.

### Considerações Finais

Conforme apontado neste trabalho, a construção social de raças foi influenciada historicamente por epistemologias brancas, movimentadas pelo processo exploratório e de “evolução” dos conceitos científicos. Mesmo positivando o conceito de raça a fim da valorização identitária, a manipulação camuflada no mito social do “geneticamente mestiço”, traz o distanciamento da história não-contada/carbonizada. E a discussão apresentada aqui, convida-nos a refletir sobre a necessidade de (re)conhecer o lado epistemologicamente e historicamente oprimido, como auxílio da ERER em sala de aula. Conhecimentos passados, mas que refletem na história em tempo real. Por exemplo, ensinar número atômico, densidade, redução e fundição de metais, é tradicional no ensino de Química, mas pode ser sugestivo à problematizar a visão constante da natureza brasileira como um recurso a ser explorado. Milícias de mineradoras ou de fazendeiros (re)vivem diariamente o *darwinismo social*, e o resultado não é diferente: epistemicídio. A escola como espaço multicultural, reclama discussões mais densas na ERER da Educação Básica. A diversidade para ser valorizada precisa primeiro ser (re)conhecida, (re)apresentada por sua história passada, que foi depreciada na versão colonial. A história das ciências tem papel fundamental para apresentar essa outra visão, buscando um currículo mais significativo, que possibilite a/o aluna/aluno o protagonismo da sua própria história-presente.

### Agradecimentos e apoios

À todas/os que diante do caos, encontram possibilidades para ensinar.

### Referências

BASTOS, M.; BENITE, A. M.C. Cultura africana e ensino de química: Estudo sobre a formação docente. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 64-80, fev. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/227>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASÍLIA. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica. **Oficinas Culturais**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n. 248, 1996.

DOMINGUES, H. M. B.; ROMERO, M. S.; GLICK, T. **A recepção do Darwinismo no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. Disponível em: <<http://books.scielo.org/>>. Acesso em 05 de jul. 2018.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade** [online]. Campinas –SP. vol.33, n.120, p.727-p.744. julh-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem.** Tradução de Válder Lellis Siqueira. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KI-ZERBO, J. **História geral da África, I: Metodologia e pré -história da África.** 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** 1. Ed. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, M. J.; NASCIMENTO, S. L. do. A Construção do legado: A negação de uma epistemologia filosófica africana. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)** [S.l.] v. 8, n. 19 p.177-194. Mar- jun. 2016. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/31>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PENA, S. D. J.; BIRCHAL, T. S. de. A inexistência biológica versus a existência social raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 10-21, dez-fev, 2005-2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13479>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

VERRANGIA, D. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, [S.l.], Ano 2, n. 8, fev. 2010 - ISSN 1983-2354. Disponível em: <[http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos\\_tradicionais\\_matriz\\_afr\\_o-brasileira\\_ensino\\_ciencias.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos_tradicionais_matriz_afr_o-brasileira_ensino_ciencias.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2018.