

O Mito da Democracia Racial e o Ensino de Ciências: uma reflexão sobre o imaginário social que permeia a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil

The Myth of Racial Democracy and the Teaching of Sciences: a reflection on the social imaginary that permeates the Education of Ethnic-Racial Relations in Brazil

Pollyana Santos Coelho

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática
Pollyana.coelho@yahoo.com.br

Wellington Barros da Silva

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática
Wbarrosdasilva@gmail.com

Resumo

A presente reflexão trata-se de um fragmento do trabalho dissertativo de conclusão do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática do PPGEICIMA-UFS. O estudo visa a partir da contextualização histórica da escolarização do negro no Brasil, problematizar “O mito da democracia racial” e sua íntima relação com o negligenciamento da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nos currículos de Ciências Naturais. Partindo do pressuposto que, o ensino de Ciências tem ativo protagonismo na fomentação e estabelecimento de relações étnico-raciais injustas. O objetivo desse estudo é contribuir como indicativo da necessidade de ampliação das discussões, na atual agenda de pesquisa na área, acerca das interfaces entre a Educação Científica e ERER. E para consecução de tal objetivo, a metodologia empregada foi o diálogo hermenêutico nos moldes propostos por Gadamer (1997), como abordagem compreensiva de saberes relacionais.

Palavras chave: democracia racial, relações étnico-raciais, escolarização, ensino de ciências.

Abstract

The present reflection is a fragment of the dissertative work of conclusion of the Master Course in Science and Mathematics Teaching of PPGEICIMA-UFS. The study focuses on the historical contextualization of black schooling in Brazil, problematizing

"The Myth of Racial Democracy" and its intimate relationship with neglecting the implementation of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in the curricula of Natural Sciences. Assuming that the teaching of science has an active role in fomenting and establishing unjust ethnic-racial relations. The objective of this study is to contribute as an indication of the need to broaden the discussions, in the current research agenda in the area, about the interfaces between Scientific Education and ERER. And to achieve this goal, the methodology used was the hermeneutic dialogue along the lines proposed by Gadamer (1997), as a comprehensive approach to relational knowledge.

Key words: racial democracy, ethnic-racial relations, schooling, science education.

Introdução

É fato, e de extrema relevância, a crescente preocupação no Brasil, com Educação em Ciências, e são inúmeras as discussões sobre a importância e necessidade da formação da "consciência científica" com fins de instrumentalização para o exercício pleno da cidadania. Todavia, o depreendimento da Ciência em uma dimensão, ideológica como cultura e institucional como prática social, bem como, o reconhecimento do real papel que esta assume enquanto instrumento de articulação histórico-social, têm se constituído nos maiores entraves para superação de sua visão eurocêntrica, que relega a irrelevância o "Pertencimento" e a "Identidade Sociocultural" dos sujeitos de sua ação.

Vivemos atualmente um momento importante para o combate ao racismo e às discriminações. Fala-se sobre e discutem-se abertamente as tensas relações étnico-raciais vividas no Brasil. No entanto, existe uma ausência quase total de orientações específicas em educação e ensino de Ciências, no país.

Nessa perspectiva, buscamos no presente estudo, a partir da contextualização histórica do termo raça e da escolarização brasileira, aqui restrita ao âmbito do ensino de Ciências, refletir sob a luz de estudos sociológicos, antropológicos e históricos, acerca da íntima relação entre o nominado "mito da democracia racial" e o negligenciamento a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos de Ciências Naturais, como contributo indicativo da necessidade de ampliação das discussões, na atual agenda de pesquisa na área, das interfaces entre a Educação Científica e ERER, com fins, de combate ao racismo e, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, tendo como referencial dorsal desse trabalho: Kabenguele Munanga, Florestan Fernandes e Douglas Verrangia.

O termo Raça e sua concepção histórica no ideário social

Raça, em seu enquadramento etimológico, origina-se do latim *ratio*, que significa sorte, categoria ou espécie. E até o século XVIII, não tinha uma base científica como veio a se consagrar no século XIX. Ao buscarmos tratar das relações étnico-raciais, faz-se necessário atentar para historicidade que permeia a concepção

do termo raça, conforme nos encaminha os escritos de Munanga (2003):

O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é étno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, apud SILVA, 2007, p. 19).

Em outras palavras,

(...) raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005, p.49)

No Brasil, à medida que a nação foi sendo construída, pós-abolição, uma crença em torno desta começou a ser fomentada – A Democracia Racial – Na qual de fato os brasileiros em seu imaginário político, social e econômico, creem viver (GUIMARÃES, 2005).

O mito da Democracia Racial e o Movimento Negro no Brasil

Segundo Guimarães (2002), a expressão “democracia racial” só apareceu na literatura na introdução escrita por Charles Wagley, em 1952, nos estudos sobre relações raciais patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O projeto de uma representação da nação formada pelo “encontro” e “fusão” de várias culturas foi amplamente defendido: uma sociedade sem linha de cores e nem barreiras legais que impedissem a ascensão de negros e pardos. Essa representação serviu para se contrapor a nações como Estados Unidos e África do Sul, países considerados racistas quando comparados ao Brasil. (AGUIAR; CORREA; PIOTTO, 2015, p.377)

Florestan Fernandes (2008) combateu veementemente esse ideário. E ao se referir às relações entre negros e brancos no Brasil, passou a utilizar a expressão “mito da Democracia Racial”. “Para ele, a ausência de conflitos raciais abertos e violentos transformou a miscigenação em índice de integração social. E, esta, só promoveria essa integração se não se combinasse a uma estratificação racial que associa aos negros as posições mais subalternas da sociedade” (AGUIAR; CORREA; PIOTTO, 2015, p.377).

Segundo Fernandes, o mito da falsa verdade, da existência de uma relação democrática racial, decorria de dois equívocos básicos ligados à proposição de que o preconceito racial seria neutro. O primeiro deles seria fruto da compreensão de que a miscigenação foi tomada “como índice de integração social e como sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais” (2008a, p.43-44). Ao contrário do

que havia demonstrado Freyre, Fernandes observava que a miscigenação, durante o período colonial, serviu antes para “aumentar a massa da população escrava e para diferenciar os estratos dependentes intermediários, que para fomentar a igualdade racial” (2008a, p.44). O segundo equívoco, decorrente do primeiro, estaria na confusão entre a existência de padrões de tolerância racial que imperariam “na esfera do decoro social com igualdade racial propriamente dita” (2006, p.67).

Assim, em ação combativa e de resistência, em 1978, ocorre a emergência do Movimento Negro Unificado (MNU) no Brasil. E, em 1982, o MNU elaborou e tornou público o seu programa mínimo de ação, defendendo:

(...) a desmitificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Dada a natureza do estudo em curso, cabe destacar no programa de ações do MNU, a batalha pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. O que veio, ainda que com retardo, encontrar espaço de legitimação num marco legal.

A lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministério da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares (BRASIL, 2009, p. 9).

A referida lei constituiu-se, teoricamente, como instrumento de reconhecimento e incorporação da diversidade étnico-racial, presente na sociedade brasileira, nas práticas escolares. Neste sentido, o espaço escolar se configurou como fundamental para a emergência de condutas e comportamentos balizados no respeito à diversidade étnico-racial, minimizando/eliminando assim os preconceitos e discriminações, através de um modelo específico de educação, a ERER.

A Escola, o Ensino de Ciências e o Negro

Contribuir com a formação para a cidadania é uma finalidade presente nas proposições para o ensino de Ciências desde a década de 1960 (KRASILCHIK, 1988). Assim, compreender que a formação para a cidadania passa necessariamente pela construção de relações étnico-raciais éticas torna-se a cada dia mais urgente. E para tal, a escola constitui-se em veículo e instrumento. Trabalhos com diferentes concepções teóricas convergem em admitir que o ensino

em geral, e o de Ciências em particular, refletem o momento político, econômico e cultural da sociedade.

Dussel (1974), no que tange ao sistema educativo ou escolar, aponta que, há marginalização de traços culturais ameríndios e africanos, relegados a um nível inferior, enquanto conhecimentos, valores, referências estéticas, e formas de pensar de matriz europeia são (im) postos como modelo e padrão único de cultura e humanidade. O que vem a ser consubstanciado na seguinte fala: “(...) quinhentos anos de relações assimétricas e de desvalorização sistemática do diferente configuraram nossa percepção do outro como inferior, cabendo a assimilação ou a rejeição, porém, não um verdadeiro diálogo” (JULIANO, 1993 apud. KREUTZ, 1999, p.15).

Tais relações assimétricas são essenciais ao processo de alienação que serve à manutenção das estruturas sociais. Kreutz (1999) salienta que a dificuldade ocidental em lidar com as diferenciações étnicas manifestou-se, inclusive, na própria concepção de Ciência, fundamental para a instituição escolar. A partir do século XIX, em resposta ao crescente desafio e impacto da diferenciação étnica nas sociedades modernas, destaca que: “(...) passou-se a legitimar a superioridade da cultura europeia a partir de uma pretensa fundamentação científica, de caráter biológico, estabelecendo-se arbitrária relação entre características biológicas e aptidões culturais” (idem, p. 86).

Kreutz (1999) conclui que, nas sociedades modernas, “a função da escola tem sido predominantemente, a afirmação de uma etnia, de uma perspectiva cultural, em detrimento das demais” (idem, p. 86). Assim, as hierarquias étnico-raciais foram reforçadas pela criação de ambientes escolares monoculturais e homogeneizantes, que abordam apenas uma perspectiva cultural, eurocêntrica, em detrimento da fomentação de contextos favoráveis a positivar múltiplos processos identitários.

(...) as bases desiguais em que nasce a ideia de “escolarização para todos”, ou para “o povo”, no contexto latino-americano e, mais especificamente, no brasileiro. Ao mesmo tempo, indicam que a população afro-brasileira foi deixada de fora da tomada de decisões fundamentais relativas à função social do sistema escolar, sua manutenção, conteúdos e práticas. Assim, assume-se o papel preponderante da instituição escolar, principalmente aquela dirigida a todos (as), pública, no movimento de transformação da realidade de desigualdades – inclusive étnico-raciais – vividas na contemporaneidade. (VERRANGIA, 2014, pp.7-8).

“A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil tem se dedicado com menor intensidade, do que a pesquisa mais geral em Educação, a temáticas emergentes e de grande relevância social, ligadas aos direitos humanos, a exemplo das desigualdades étnico-raciais” (VERRANGIA, p.4, 2014).

Analisando a literatura, é possível encontrar trabalhos pioneiros que abordaram o papel do ensino de Ciências frente às iniquidades originadas em relações étnico-raciais injustas. Gill e Levidow (1989) relatam terem organizado o livro *Anti-racist science teaching*, devido à percepção de que dentre as iniciativas educacionais de combate ao racismo no contexto escolar, na Inglaterra, poucas se relacionavam ao ensino de Ciências. Os motivos dessa ausência se referiam as dificuldades apresentadas por docentes e gestores em

imaginar como essas propostas poderiam ser aplicadas nessa área curricular (VERRANGIA, 2014, p.10).

Tendo em vista o papel assumido pelo ensino de Ciências acrítico, Gill e Levidow (1989), reconhecem a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica antirracista no ensino de Ciências. “Essa prática refere-se à necessidade de reconhecer a ideologia e ação racista em todas as suas formas e, requer engajar o sistema educacional no reconhecimento da parte que assume no sistema político e ideológico total, que é racista em sua operação” (Gill et. al., 1989, p. 125). “Envolve também trabalhar estratégias pelas quais o sistema educacional pode ser utilizado para desafiar o racismo em todas as suas manifestações. Além disso, essa prática deve tornar-se parte do processo de mudanças nas relações interpessoais e econômicas” (VERRANGIA, 2014, p.11-12).

Logo, o ensino de Ciências pode colaborar no entendimento do impacto que as Ciências da Natureza têm sob a vida social e o racismo sob dois vieses, um que considera que os valores sociais interferem na produção de conhecimentos científicos e o outro que a produção de conhecimentos científicos interfere na construção de valores da sociedade (VERRANGIA; SILVA, 2010).

Considerações Finais

Chegando-se ao final das discussões e reflexões, concluímos que o objetivo proposto, neste estudo, foi alcançado. Ao passo que, constatamos que as relações sociais injustas, em especial as étnico-raciais, foram sócio-historicamente construídas. Tendo no “mito da democracia racial” encontrado espaço de legitimação, consolidação e persistência.

Nessa perspectiva, o Ensino de Ciências pode colaborar no entendimento do impacto que as Ciências da Natureza têm sob a vida social e o racismo sob dois vieses, um que considera que os valores sociais interferem na produção de conhecimentos científicos e o outro que a produção de conhecimentos científicos interfere na construção de valores da sociedade;

Tomando-se esse contexto, o Currículo configura-se como expressão das relações sociais de poder; ele vai expressar os interesses dos grupos e classes colocados em vantagens. Assim, cabe à escola, por meio do Currículo Escolar, inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados para o tipo de sociedade que se pretende formar.

E para tal, o professor tem importante papel. Este, não deve ser um executor acrítico, mas deve tornar-se um criador e questionador buscando refletir sempre sobre a sua prática. Porém ao interpretar e dar significado ao currículo na prática, o professor possui um certo nível de autonomia, visto que o currículo prescrito pode sofrer alteração, uma vez que cabe ao professor selecionar os conteúdos, a forma de transmiti-los, além dos recursos a serem utilizados, dando desse modo um caráter pessoal ao ensino, intervindo na proposta do currículo.

O professor deve assumir uma postura de professor transformador, uma vez que deve buscar elaborar os conteúdos pedagógicos de modo a relaciona-los e adequá-los a seus alunos. Mas para que isso ocorra faz-se necessário que o professor possua domínio de diversos conteúdos, uma vez que o auxiliará na

elaboração de critérios de saberes, ao invés de possuir um único meio empobrecido do conhecimento.

Por fim, nos apropriando do referencial literário revisado, concluímos que, é imprescindível e urgente, a potencialização das discussões e reflexões a cerca da implementação e efetivação da EREER em todas as dimensões curriculares da educação, prioritariamente no campo de conhecimento das Ciências Naturais, como elemento a figurar na agenda atual de pesquisa desta área. Levando-se em consideração que esta, por sua vez, através do seu ensino constrói valores na sociedade de maneira recíproca, bem como, ao longo dos séculos instituiu-se como privilégio reservado a uma restrita parte da sociedade, assim ganhando faces e rótulos (branca; europeia; masculina). Assumindo assim, protagonismo na fomentação e manutenção do racismo e outras relações sociais injustas.

Agradecimentos e apoios

À FAPITEC/SE pelo fomento financeiro e concessão de bolsa.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula.; CORREA, Débora Cristina.; PIOTTO, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.

BASTOS, Élide Rugai. **A questão racial e a revolução burguesa**. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes. (pp. 140-150). Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo. Vol. 12, n. 23, p. 103, 2007.

DUSSEL, H. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana**: III Erótica e Pedagógica. Piracicaba/São Paulo: Co-edição Edições Loyola/Editora UNIMEP, 1974.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "raça branca". V. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008a.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. V. 2. São Paulo: Globo, 2008b.

GILL, D. & LEVIDOW, L. **General introduction**. In D. Gill & L. Levidow (Orgs.), *Anti-racist science teaching* (pp. 1-11). Londres: Free association books, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

KRASILCHIK, M. **Ensino de Ciências e Formação do Cidadão**. Em Aberto. Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.

KREUTZ, L. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de Pesquisa, 107, pp.79-96, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **As Facetas de um Racismo Silenciado**. In: SCHWARG, L.; QUEIROZ, R. Raça e Diversidade. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, pp. 213-229, 2003. [1996]

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações sobre “Raça”, Ação Afirmativa e Identidade Negra no Brasil: Fundamentos Antropológicos. **Revista USP**, nº 68. São Paulo: coordenadoria de Comunicação Social da Universidade de São Paulo, dezembro/fevereiro de 2005/2006, pp. 46-57.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

VERRANGIA, D. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, v. 10, p. 02-27, 2014.

