

# Relações étnico-raciais: possibilidades do ensino de ciências na educação infantil

Ethnic-racial relations: Possibilities for science teaching in early childhood education

José Luís Schifino Ferraro<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil

Leni Vieira Dornelles<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil

## Resumo

Tomando como ponto de partida a noção de *diferença*, representada pela construção do conceito de *biodiversidade* incorporado pelo discurso biológico, o presente artigo se justifica no sentido de apontar possibilidades para o trabalho de questões étnico-raciais na educação infantil a partir do ensino de Ciências. Pelo fato desta construção ser crucial à compreensão não só de teorias biológicas, mas também de si e dos outros, é muito importante que esse tema esteja contemplado no currículo de maneira transversal. É preciso naturalizar a *diferença* e, nesse movimento, o currículo surge como elemento de subjetivação de indivíduos que em seu processo de formação devem aprender a lidar com ela - e seus desdobramentos possíveis - em seu potencial produtivo, sob o viés da não exclusão.

**Palavras-chave:** Currículo, Educação infantil, Relações étnico-raciais, Ensino de Ciências.

## Abstract

Taking the notion of *difference* as a starting point, represented by the construction of the *biodiversity* concept, incorporated by the biological

1 Doutor em Educação e professor adjunto da Faculdade de Biociências da PUCRS. *E-mail:* jose.luis@pucrs.br.

2 Doutora em Educação e professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* lvdornelles@gmail.com.

discourse, the paper points out possibilities to address ethnic-racial issues in early childhood education, starting in science classes. As this construction is crucial to the understanding of not only the biological theories, but also the understanding of self and others, it is very important to include the issue in the curriculum as a transversal theme. It is necessary to naturalize the *difference* and, in this movement, the curriculum emerges as an element of subjectification of individuals who, in their formation process, must learn to deal with it – and its possible consequences – in its productive potential, from the non-exclusion perspective.

**Keywords:** Curriculum, Early childhood education, Ethnic-racial relations, Science teaching.

## Introdução

Quando se pretende discutir o currículo, não podemos desconsiderar todas as relações de poder que se desenrolam em sua malha discursiva. O poder em sua conotação produtiva, como coloca Michel Foucault (FOUCAULT, 1979). Muitas dessas passam a ser tomadas como *verdade* ao adquirirem um *status* hegemônico e se perpetuam no *corpus social*, garantindo a continuidade de determinadas práticas que são de seu interesse. Ao aproximarmos a teoria foucaultiana da produção discursiva com aquilo que Pierre Bourdieu denominou de *habitus* (BOURDIEU, 1996), poderíamos afirmar que a dimensão das práticas discursivas - a inculcação de um *habitus* - passa anteriormente pela emergência de um determinado discurso. Nesse sentido, se quisermos compreender temas complexos que se ligam à educação contemporânea - o que passa a ser configurado como discurso passível de ser analisado em suas condições de possibilidade - é ao próprio currículo que devemos voltar nossos olhares.

Assim, já nos afastamos da perspectiva de um currículo como objeto ou “algo” a ser estudado, mas sim como discurso (SILVA, 2000) que, em seus limites, faz derivar elementos que nos

conduzem à adoção de uma série de crenças, coloca-nos à disposição certo número de saberes, conhecimentos, práticas e verdades.

É exatamente a partir do discurso curricular que o professorado costuma indagar-se sobre as possibilidades de condução dos processos de ensino e de aprendizagem. Surgem questionamentos sobre *como* algo deve ser ensinado ou *por que* determinado conteúdo deve ser ensinado, ou, ainda, *por que* outros temas – que não constam na matriz curricular – se tornam corriqueiros e fazem parte de um conjunto de intenções dos arquitetos curriculares. Na lógica dessa realidade, um dos temas que passa despercebido inscreve-se na temática das relações étnico-raciais.

As matrizes curriculares da contemporaneidade contam cada vez mais com conhecimentos que integram um *corpus* de saber que se refere a um conhecimento técnico e científico, o que favorece o ensino disciplinar. Nessa condição, o conhecimento se especifica cada vez mais, pois se mantém encerrado dentro de disciplinas isoladas e, além disso, esse movimento faz com que não sobre espaço, muitas vezes, para um trabalho educativo que dê conta de uma série de valores que são essenciais à formação humana. O que tange as questões étnico-raciais não escapa dessa discussão, quando precisa dar conta de atender aos preceitos de leis de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra, como a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 9.394/96, que inclui no currículo escolar a história da cultura africana e dos afro-brasileiros<sup>3</sup>.

A partir disto, surgem questionamentos não apenas para os professores, mas também para esses arquitetos de currículos: a

---

3 Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 torna obrigatório - "Art. 26- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira". <<http://www.planalto.gov.br/...3/leis/2003/110.639.html>>. Acesso em: 15 jul 2014.

que(m) um currículo deve atender? O que exatamente deve ser priorizado? Como discutir com crianças sobre etnia, raça, racismos, eugenia, higienismo, embranquecimento de uma raça? Quais dimensões do real e do contexto social devem ser levadas em conta na elaboração de um currículo?

Sem dúvida a discussão em torno do currículo tem múltiplos enfoques. O que ensinar? Como ensinar? Como a carga horária será dividida entre as disciplinas? Para que sujeitos ensinar (no sentido de que tipo de sujeito queremos formar)? Privilegiar o aspecto global ou local? Como pensar o currículo? De que posição analisá-lo? Devemos nos colocar dentro dele, e só ao preencher seus interstícios seremos capazes de emitir juízos ou devemos assumir uma posição exterior observando como ele se regula (ou é regulado) para um melhor entendimento de como interferir, de como sugerir melhorias? (FERRARO, 2009, p.1).

Com relação a esses dilemas cotidianos de grande parte do professorado, Nilma Lino Gomes corrobora estendendo pertinentes indagações:

(...) adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento **científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais** em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

A autora ainda amplia sua abordagem ao referir-se exatamente àquilo que este artigo pretende abordar: as relações

étnico-raciais. A demanda da contemporaneidade tem propiciado uma diversificação nos discursos curriculares a partir da conquista de direitos, da inclusão, da obrigatoriedade legal de escolarização.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

Ainda, conduz a discussão para o que acredita ser de suma importância: a descolonização do currículo, que nada mais é do que um movimento de descolonização de um discurso.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102)

Neste ponto, começaremos a desenvolver o que se propõe neste artigo. Como o ensino de Ciências pode contribuir para esta descolonização curricular? Como pode garantir o trabalho das relações étnico-raciais na escola, mais especificamente nos anos iniciais da educação básica, como educação infantil? Qual pode ser a estratégia metodológica para que, a partir da construção do conceito ou noção de biodiversidade, se possa observar a diferença de forma não excludente, mas como elemento produtivo na compreensão da manutenção da vida?

A problemática do artigo, então, adquire um *status* um tanto complexo: ao mesmo tempo em que pretende desconstruir, no sentido de pensar diferente do que se pensava sobre currículo, a realidade de um currículo organizado a partir de um discurso que circula como o se ter uma raça ou etnia “certa”, que está longe de atacar radicalmente o problema do racismo, que se omite frente a essa questão e não contempla elementos de outras culturas – e por isso do emprego do termo “[...] descolonização curricular” como proposta. O trabalho quer mostrar como o ensino de Ciências, de conceitos científicos, como o de “biodiversidade”, pode contribuir desde a educação infantil para a compreensão de que a diferença é algo natural, e por isso deve ser naturalizada. Neste caso, a diversidade biológica se constitui como um todo de irregular, tendo em vista que por trás de si existe um patrimônio genético diferente para cada espécie e que, mesmo dentro destes grupos específicos, apresenta graus de variabilidade. A partir da percepção da diferença, acreditamos que sua naturalização seja um primeiro passo para que exatamente, e principalmente, as crianças possam lidar com naturalidade frente as situações em que se deparam com o diferente de si. É nesse sentido que empreendemos o trabalho.<sup>4</sup>

---

4 A ideia de “naturalização da diferença” empregada no texto vai ao encontro de que ela está posta e é essencial para a manutenção da vida das espécies, tendo em vista que pretendemos fazer uma aproximação com seu importante papel principalmente na Biologia.

Em sendo assim, reiteramos que a noção da diferença é extremamente importante quando se trata de ensinar Ciências, mais especificamente Biologia. A construção do conceito de diversidade – ou neste caso, de biodiversidade – é crucial para que os estudantes consigam compreender aspectos que vão desde a funcionalidade orgânica e, portanto, fisiológica dos seres vivos, até as questões conceituais que tangem a variabilidade a partir das mutações<sup>5</sup> e do *crossing-over*<sup>6</sup>. Ainda, como consequência disto, compreender também a evolução como resultado de um processo de seleção natural, pois a evolução biológica está calcada na diferença. Assim sendo, é correto afirmarmos que, no cerne da compreensão de todos os processos biológicos, encontramos a necessidade do entendimento da perspectiva darwinista relacionada à evolução das espécies.

A Biologia é uma ciência que basicamente opera por conceitos, por isso a importância da construção da noção de termos ligados ao vocabulário biológico é essencial para sua compreensão. Neste trabalho, tomaremos como ponto de partida o conceito biológico de espécie para a construção da compreensão de diferença, da biodiversidade no intuito de naturalizar essa condição como essencial para a continuidade da vida, apontando possibilidades para a constituição desse conceito de forma inclusiva e necessária não apenas no âmbito biológico – a fisiologia da diferença -, mas do que disto pode derivar: seus desdobramentos, sua importância em uma dimensão histórico-cultural.

Aqui, é importante salientar o que Veiga-Neto (2010) explica quando trata de diferença e diversidade, afirmando que não

---

Diferentemente da concepção racista que atribuiu à naturalização uma conotação negativa que culminou em movimentos eugênicos e higienistas, não pretendemos em nenhum momento significar que esta diferença deva ser naturalizada para que entre os diferentes haja um “melhor” ou “pior”, que se mantenham apartados, separados em contextos sócio-culturais.

5 Constituem-se como alterações no DNA das espécies.

6 Processo de recombinação gênica (meiose) que ocorre durante a formação de gametas com a finalidade de torná-los geneticamente diferentes.

são a mesma coisa. Para o autor, “[...] diferença é constituída na relação com o outro”, é decorrente do fato de as pessoas não serem iguais entre si, enquanto que a “[...] diversidade é uma marca sempre visível ou detectável diretamente no corpo” (informação verbal)<sup>7</sup>. Nesse sentido, Veiga-Neto (2010) também aponta que:

A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e de que cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico tornar-se-ia possível pela aceitação das diferenças. Nessa lógica, portanto, a tolerância parece ser uma das principais ferramentas tecnológicas que sustenta a metanarrativa da diversidade (VEIGA-NETO, 2010, p. 48).

Desse modo, diferença não pode ser reduzida à diversidade, uma vez que esta última apenas se compromete com a inclusão do outro em um mesmo espaço físico, enquanto que a primeira possibilita a invenção do outro, pois “[...] ser diferente é não ser o mesmo que o outro” (VEIGA-NETO, 2010). Para Silva (2000), a Pedagogia e o currículo não podem se limitar a celebrar a identidade e a diferença, mas precisam problematizá-la.

Problematizar a *diferença* surge neste texto a partir das muitas observações, notações, registros e dados coletados em nossas atividades curriculares, tanto no curso de Biologia quanto no de Pedagogia, em que atuamos.

Dito isto, cabe lembrar que todas as observações que serão feitas e apontadas como possibilidade para uma abordagem inclusiva da *diferença* tem sua gênese no ensino de Biologia, em um discurso biológico que pode – desde que de maneira adequada – ser adaptado em todos os níveis da educação básica. Para tanto,

---

7 Em palestra intitulada *Inclusão e Diversidade: Impasses, ambivalências, perspectivas*, proferida no dia 12 de novembro de 2010, por ocasião da comemoração dos 40 anos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS).



são as matrizes curriculares que serão tomadas como referência – aquilo que é ensinado em Biologia –, o *currículo programa*. Ainda, cabe lembrar que tal “adaptação” diz respeito às formas com que os conceitos devem ser trabalhados, pois, tendo em vista a precariedade do ensino de Ciências desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental realizado por professores que não têm informação específica, o que ocorre é que os conceitos advindos da ciência podem contribuir como ferramentas para a compreensão de uma realidade maior que, neste caso, envolve a discussão em torno da temática étnico-racial.

Dessa forma, a ideia central deste trabalho é a de demonstrar como as relações étnico-raciais podem abandonar o *currículo programa*, constituindo-se enquanto tema gerador de projetos de trabalho nos descaminhos do processo educativo – das ações pedagógicas – o que se torna essencial para a ocorrência do imprevisível, de um *currículo nômade* que se produz no acontecendo, visto que “[...] Os currículos-nômades tecem redes infinitas com diferentes suportes de saberes que circulam pelas transversalizações” (KROEF, 2003, p. 15).

Em outras palavras, aqui abordamos o como o professorado da educação infantil pode lidar com questões que se configuram como desdobramentos do ensino formal de Ciências – de conceitos biológicos - no tocante à construção ou desenvolvimento da noção de biodiversidade com seus alunos. Como o início da alfabetização científica pode contribuir para o convívio social a partir da construção redimensionada do conceito de diferença, do diferente em sua conotação produtiva?

### **Observando a diferença: contribuições do ensino de ciências**

Antes de abordarmos de que maneira os professores da educação infantil podem trabalhar a temática das relações

étnico-raciais a partir do ensino de Ciências, é pertinente que posamos observar qual tipo de conhecimento específico pode ser abordado para a compreensão destas. A concepção aqui é de um currículo que se organiza por conceitos. Ou seja, como conceitos biológicos que geralmente se crê que só possam ser trabalhados nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, também (de uma maneira muito cuidadosa, principalmente em termos de transposição didática) podem ser inseridos no contexto de aprendizagem na educação infantil. Como construir a noção de biodiversidade com crianças da educação infantil a partir de questões ético-raciais?

Uma primeira proposta seria a de instigar a criança a começar a explorar o seu próprio corpo. Enxergar a si mesmo implica também em conhecer-se, movimento que acarretará também na observação do outro, na comparação, na percepção das diferenças no próprio corpo, do grupo de colegas. Nesse sentido podem ser explorados os nomes e a funcionalidade dos membros e de determinados órgãos visíveis e, como extensão disto, o professor pode trabalhar sobre a minha cor e a cor do outro<sup>8</sup>; o meu cabelo e o cabelo do outro, ou o nariz com asa mais aberta, mais fina, olhos claros e mais escuros, enfim a “[...] minha” fenotipia em relação a do outro. De forma lúdica, tais discussões adentram a sala de aula das crianças. Nesse tipo de prática, poderá haver opiniões discordantes, como algum aluno achar que determinado colega é mais claro ou mais escuro do que ele. Isso é possibilitar que as crianças se encontrem em uma paleta de cores que povoam nossa sala de aula.

A partir disto, dentro de nossa percepção rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995) do que pode vir a ser o currículo, do devir de um currículo que é nômade, podemos instigar o

---

8 Sugere-se a leitura do Trabalho de Conclusão de Curso de Stéfani de Aguiar Vieira. “Eu sou negro loiro, e daí né!?”. A cor da pele na constituição das identidades infantis”. Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

aprendizado a partir da resolução de problemas. Ainda, a ideia de devir está atrelada a própria questão da infância enquanto acontecimento e também em termos da percepção do “diferente” – já que nos interessa discutir a realidade da educação infantil – como aponta Dornelles:

Entender as infâncias como Acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade atentando para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância. Pensar a partir daí é pensar em sua singularidade como aquilo que toma a diferença com relação a ela mesma e não a uma outra (DORNELLES, 2010, p. 3).

Mas, retomando as questões práticas com relação ao papel do ensino de Ciências na construção da compreensão das relações étnico-raciais, baseando-nos no exemplo anterior, o professor pode questionar os alunos o porquê das diferenças percebidas pelos colegas e, então, ao começarem a formular hipóteses, sem perceber, assumem a condição de pesquisadores, cientistas e começam a trabalhar a cientificidade do conhecimento produzido com crianças nas escolas infantis. Desse modo, professor e criança selecionarão as hipóteses que surgem na sala, em que verdade essas se apoiam para se dizerem mais plausíveis, factíveis. Professores irão organizá-las e debater com as crianças até que se descubra a possível causa entre as diferentes percepções de si e do outro.

Ainda, se os alunos da educação infantil participam de contação de histórias, o professor pode selecionar livros que lhes deem o caminho para algumas respostas às indagações que foram formuladas sob a forma de hipóteses. Sobre esta prática em termos pedagógicos, podemos percebê-la como:

(...) um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 236).

Acreditamos que a abordagem da *diferença* resida na perspectiva do olhar de “*si para si*” e “*de si para os outros*”, portanto, a observação de características físicas é de fundamental importância para a compreensão da construção do conceito de diferença e da quebra de estereótipos. Diferentes modos de se abordar a questão de quando se trabalha com raça e etnia podem ser encontrados em textos literários como: *Obax*, escrito e ilustrado por André Neves, cuja história traz a aventura de um menino nas savanas africanas; *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, escrito e ilustrado por Rubem Filho, a história reinterpreta o clássico “*Branca de Neve e os Sete Anões*”, transportando-o para o continente africano e incluindo elementos dessa cultura; *O cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, publicado pela Companhia Editora Nacional, livro traz a personagem principal Lelê, que não gosta de seus cabelos cacheados e não entende de onde eles vêm, tudo se modifica quando ela descobre suas origens africanas, capa do livro; *Histórias da Cazumbinha*, de Meire Cazumbá e Marie Ange Bordas, traz histórias de uma menina nascida em um Quilombo na Bahia; *Cadê*, escrito e ilustrado por Graça Lima, onde, na brincadeira de esconde-esconde entre mãe e filho, professores e crianças, explora-se o imaginário infantil (BISCHOFF; DORNELLES, 2012).

Outro exemplo que se considera emblemático naquilo que o ensino de Ciências pode estabelecer com as relações étnico-raciais foi desenvolvido por uma professora. Segue um breve relato sobre a questão do estereótipo e relações étnico-raciais.

Ao se deparar com a necessidade de trabalhar com questões que tangem à construção do que é diferente, uma professora resolveu ler para a turma o livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (1986). Durante a leitura da história, ela o fez sem mostrar as imagens do livro e, ao final, pediu para que os alunos todos desenhassem a menina. Quando começou a ver os desenhos dos alunos, praticamente todos retratavam meninas loiras de olhos claros (azuis ou verdes) e procuravam o lápis “cor de pele” (salmão) para pintar. Em seguida, a professora mostrou a menina bonita estampada no livro. A surpresa foi geral em perceber que se tratava de uma menina negra, o que foi suficiente para introduzir a discussão. Neste caso, como o ensino da *diferença* pode ser abordado a partir de conceitos biológicos que serão úteis para o desenvolvimento de uma percepção que contribua no convívio com o diferente?

Com relação ao relato descrito acima, da atividade realizada pela professora, podemos tecer algumas considerações. A primeira delas diz respeito à estratégia utilizada para abordar o tema. Como já foi feita referência em ponto anterior do texto, a contação de histórias se configura como metodologia estimulante, não apenas do imaginário das crianças, mas também promovem o desenvolvimento no âmbito social e afetivo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 236). No caso do trabalho com a *diferença*, esses dois lados devem ser bem preparados para a prática do respeito ao outro, ao diferente de si, o que requer que este tema seja problematizado e enfrentado na discussão com a criança. É nosso dever encarar com as crianças essa discussão. Mas, o que torna a experiência da professora interessante para este artigo são os conceitos ligados ao ensino de Ciências que podem ser trabalhados com as crianças.

Outra experiência no que se refere à discussão sobre racia- lidade e crianças foi realizada a partir da pesquisa: “Como devem ser os corpos dos bonecos? O que dizem e pensam as crianças

sobre ser e ter um corpo negro numa sala de educação infantil” (FACED/UFRGS, 2013), quando levaram *bonecos negros* à sala de aula, observaram que, em uma atividade como a do *saco surpresa* que carregava uma “Barbie Negra vestida de Fada”, foi possível as crianças falarem de si, de sua raça e da raça do outro. Discutiram sobre a naturalização da branquidade e do embranquecimento e seu efeito na inferiorização da sua negritude (ALVES; DORNELLES; CARGNIN, 2014, s/p). As autoras em sua pesquisa sobre raça conversaram sobre o que as crianças negras e brancas pensam de si e do outro, oportunidade para fazer emergir os modos de ver, sentir e estar com o outro. Ao analisarem os dados, constataram, em um primeiro momento, que a maioria das crianças não trouxe para a brincadeira os bonecos negros, contudo, na medida em que esses foram estetizados (vestindo roupas de princesas, sapatos de salto, bolsas, acessórios brilhantes e coloridos, tal qual a *Barbie*), as crianças deslocaram as significações de seus discursos sobre o negro feio e passaram a brincar e narrar as positivities acerca da negritude das bonecas e bonecos negros.

A partir da Biologia, pode-se falar sobre isso, quando se toma emprestado dos Estudos Culturais e das contribuições de Michael Foucault aquilo que as autoras acima nos mostram no trabalho com crianças (*idem*), afirmando que é possível entender o corpo como um conjunto de práticas sociais, históricas e culturais. Apontam, na discussão com os alunos, que nosso corpo é formado por ossos, órgãos, músculos e por toda parte biológica nele existente, entretanto não podemos reduzi-lo apenas a essas características, pois um corpo é constituído, construído e negociado, em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, raciais, etc. (GOELLNER, 2003). O corpo não é fixo, estático, longe disso, ele é mutável, provisório, sendo capaz de adaptar-se, constantemente, através das intervenções presentes em cada cultura, suas leis, representações e também nos discursos que neles são produzidos.

Nesse entendimento, é possível incluir o peso da linguagem na produção desse corpo, pois ela tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, atribuir-lhe valor e, também, definir certas normalidades e anormalidades. Tais representações não são fixas, nem universais, elas variam de acordo com o tempo, o espaço, a cultura em que esse corpo vive, produz e é produzido. Nosso corpo é nossa identidade, nossa personalidade, na qual desejamos torná-lo único, com seus defeitos, virtudes, caracterizando nosso eu, mas, ao mesmo tempo, ele faz parte também de um corpo comum, pois é semelhante a diversos outros corpos que são produzidos nessa cultura. Sua produção se opera, simultaneamente, entre o coletivo e o individual (*idem*).

Nessa linha de pensamento sobre o corpo, Dornelles e Marques (2014, s/p), em seus trabalhos com corpos diferentes ou anormais em um curso de Pedagogia, explicam-nos que, em suas pesquisas com professoras e crianças, fazem uso de bonecas, tomando-as como artefatos culturais que subjetivam os sujeitos-infantis e impõem, às crianças, um modelo de corpo considerado belo, saudável e normal. Dornelles (2003) problematiza a forma como as bonecas “[...] vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma raça, uma geração, uma etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo, e não de outro” (p. 18). Analisam os modos de subjetivação das estudantes de Pedagogia durante as práticas pedagógicas com bonecas tidas como anormais, entre elas as cegas, surdas, cadeirantes, negras, com Síndrome de Down, etc. e a forma como elas operaram com esses brinquedos em suas práticas de estágio curricular na educação infantil.

Para observarmos os conceitos até aqui apresentados, podemos começar pelo objetivo da atividade: quebrar um estereótipo de beleza certa, de cor certa, de corpo certo. João Freire Filho (2004) trabalha a questão do estereótipo e sua relação com as minorias e apresenta os primórdios do uso do termo:

(...) a palavra estereótipo ingressou metaforicamente no vocabulário das ciências sociais, no início da década de 1920, graças ao escritor e colunista político estadunidense Walter Lippmann que oscila entre duas noções distintas de estereótipo. A primeira, de base psicológica, descreve o estereótipo como um modo necessário de processamento de informação, sobretudo em sociedades altamente diferenciadas; como uma forma inescapável de criar uma sensação de ordem, em meio ao frenesi da vida social e das cidades modernas. Esta definição equipara o estereótipo a outros padrões mais amplos de tipificação e representação, indispensáveis ao processo cognitivo mediante o qual estruturamos e interpretamos experiências, eventos e objetos diversificados e complexos (FREIRE FILHO, 2004, p. 46).

No caso do título do livro, “Menina bonita do laço de fita” evoca um padrão estético, daquilo que se acredita ser o belo a partir de uma concepção social, de um discurso vigente sobre a beleza. Esse é o ensejo para que se comece a discutir os diferentes tipos de beleza.

Descobriu-se então que a menina bonita era negra. O que se pode problematizar com as crianças parte dos termos e conceitos do ensino de Ciências, ou seja, que características físicas como cor da pele e dos olhos respondem a um padrão de herança da qual deriva o termo hereditário. Logo, da construção do conceito de *diferença* se pode construir o conceito de *hereditariedade*. As crianças, estimuladas pela professora, poderiam olhar para si e para seus pais ou familiares e estabelecer semelhanças. Essa prática possibilita que a criança construa a noção de grau de semelhança. Se estivéssemos trabalhando com seres vivos em geral, animais, por exemplo, a professora poderia, junto com as crianças, agrupar as figuras dos animais (se têm ou não asas, antenas, pelos, olhos, boca, etc.) de acordo com a similaridade e, posteriormente, pedir que elas identifiquem o grupo que seria mais parecido com elas. De tal modo que, dependendo da classe que a criança se encontra



na educação infantil, pode-se inclusive ensiná-la a montar genealogias simples e o papel da árvore genealógica, onde o aluno se desenha, desenha seus familiares e identifica o que há de comum entre eles.

Assim sendo, fica cada vez mais evidente que é possível elaborarmos, desde a educação infantil, um trabalho consistente ao se alfabetizar as crianças em Ciências, e, desde muito cedo, apresentar conceitos científicos.

(...) o tema alfabetização científica e técnica está em voga e vem sendo discutido em países Anglo-Saxões e em países do norte da Europa. O termo (...) designa *“um tipo de saber, de capacidade ou de conhecimento e de saber-ser que, em nosso mundo técnico científico, seria uma contraparte ao que foi alfabetização no último século”*. Com respeito à educação escolar tem sido apontado que *“a maioria dos educadores concorda que o propósito da ciência escolar é ajudar os estudantes a alcançar níveis mais altos de alfabetização científica”* existindo um acordo significativo da importância da alfabetização científica para a vida cotidiana de qualquer indivíduo (DELIZOICOV; LORENZETTI, 2001, p. 2).

Como ponto positivo desse movimento de alfabetização científica, temos que, para uma posterior problematização de temas de maior complexidade ligados à ciência – em anos posteriores da escolarização –, o ganho em termos de compreensão de panoramas conceituais mais elaborados torna-se maior. E não apenas na área das ciências “duras” de maneira isolada, mas também a dimensão histórica de acontecimentos que podem ser relacionados a elas.

Partindo daquilo que propomos neste trabalho, a partir de dados coletados em nossas atividades, principalmente as de pesquisa e estágio curricular, possibilitar às crianças uma discussão que surge, exatamente, na necessidade de ensinarmos nossas crianças a conviver com as diferenças raciais em um país altamente miscigenado. O debate em torno dos estereótipos, ou do

“branqueamento” da raça, como, por exemplo: a discussão em torno da eugenia.

Criada no século XIX por Francis Galton a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um “melhoramento da raça humana” ou, como foi definida por um de seus seguidores, ao “aprimoramento” da raça humana pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade. Essa proposição teve grande sucesso e, mesmo após o seu questionamento como ciência, ainda se manteve por longo tempo como justificativa para práticas discriminatórias e racistas (MACIEL, 1999, p. 121).

Este tópico se amplia no momento em que se pode observar o ideal eugênico em sua extensão social: as ciências em sua interface com a história.

A eugenia representou uma ideologia de “regeneração nacional” em um grande número de países; desde as primeiras décadas do Novecentos, frutificou no Brasil e aqui se aclimatou a partir de origens europeias – foi em Londres e em outros centros europeus que frutificaram as primeiras associações e movimentos civis criados com propósitos eugênicos (KOBAYASHI; FARIA; COSTA, 2009, p. 315).

A discussão em torno da eugenia é algo que pode ser compreendido e debatido a partir de conhecimentos adquiridos que envolvem variabilidade e seleção, ou seja, pode-se propor um debate acerca da viabilidade do projeto eugênico. Ao darmos continuidade ao trabalho com o conceito de *diferença* à luz da Biologia, devemos enfocá-lo a partir da variabilidade como possibilidade de produção de um *diferente* passível a ser selecionado. A passos lentos e lúdicos o professor poderá trabalhar a eugenia na educação infantil, discutindo, por exemplo, os seriados e personagens de TV que para serem aceitos precisam se tornar mais embranquecidos. Ou daquele que se torna feio por ser apresentado “beijudo” para

ser ridicularizado pelos outros. E esse é um modo que se acha de “melhorar ou piorar uma raça” e apresentá-la às crianças. De alguma maneira, se pode preparar o terreno para uma futura compreensão das pretensões do projeto eugênico.

No que se refere às relações que as crianças constroem quando tratam do ambiente, e se na educação infantil o aluno já consegue estabelecer ligações entre os animais e o tipo de ambiente em que vivem, por exemplo, peixe na água, leão na savana, macacos sobre as árvores, elas podem ser instigadas pelo professor a responder por que não se pode ter peixe em cima das árvores, ou leões na água, ou macacos na savana. Provavelmente as repostas seriam algo do tipo: o peixe sabe nadar e não poder viver fora d’água. Eles não conseguiriam se prender nas árvores porque não têm mãos. Os leões não sabem nadar, eles sabem correr porque têm pernas fortes, então precisam de espaço, e os macacos que pulam entre os galhos não podem viver no chão, porque comem coisas que estão em cima das árvores. Só esse exercício já é um grande passo para entender o papel do ambiente com relação à forma dos animais.

Mas o que isto tem a ver com a questão da eugenia? Aí entra a figura do professor que vai trabalhar a seguinte questão com os alunos: se todos os animais fossem iguais, poderiam viver em diferentes lugares? Ou seja, exatamente o que se propõe este artigo, problematizar a importância da variabilidade na manutenção da vida. Isso poderá funcionar como uma condição de possibilidade para que o aluno possa transpor essa relação da forma do ser vivo/ambiente para criticar o empreendimento eugênico.

Outra forma que pode ser utilizada é observar características com relação aos cruzamentos. É possível trabalhar com montagens, corpos-mosáicos, desenhos, colocar em ação o imaginário infantil e indagar: como seria o filho de dois peixes grandes? Ou: como seria o filho de dois peixes pequenos? Provavelmente as crianças responderiam que peixes grandes só podem ter filhos

grandes e que peixes pequenos só podem ter filhos pequenos. O professor ainda pode propor um problema: o que acontece se um peixe grande cruzar com um pequeno? Pode nascer um grande? Pode nascer um pequeno? Pode nascer um peixe de tamanho intermediário? Como é isso nas famílias de pais com tamanhos diferentes?

Mais uma vez, é necessário que o problema seja colocado de forma que os alunos possam olhar para si, ou, no caso, para as famílias: o tamanho dos avós em relação ao tamanho dos pais, por exemplo, ou ainda o dos tios em relação aos primos ou de seus pais em relação a um irmão mais velho. Há sempre a possibilidade de uma relação identitária que pode ser explorada desde a atividade com as árvores genealógicas e, ainda mais, em conexão com aquela anteriormente descrita - a dos animais em seus *habitats*.

Essa discussão dimensiona um campo de abordagem de questões que envolvem a problemática sobre a eugenia. É preciso desconstruir aspectos naturalizados em termos de discussão de raça. Para isso, podemos nos valer desses exemplos simples. Trabalhar com os bonecos, estabelecendo casais entre brancos e negros que teriam filhos negros, ou cuja pele tivesse uma coloração mais clara. Assim como filhos de pais altos podem ser de mesmo tamanho, maiores ou menores que os pais. Isto faz pensar sobre as características que não apresentamos, mas que as portamos e podemos passá-las adiante. Pais com cabelos lisos e filhos de cabelos crespos como os cabelos de Chico Juba, carapinha como os de Lelé da história infantil. Assim sendo, a questão da *herança*, do *hereditário* passa a ser percebida por uma manifestação no físico que nem sempre aparece contemplada de modo intermediário, o que suscita a discussão que algumas características são dominantes sobre outras.

Mas, novamente, cabe frisar o porquê de tomarmos o movimento eugênico como exemplo. A ideia é exatamente dedicar um

olhar sobre as relações étnico-raciais no currículo da educação infantil na perspectiva do olhar da Biologia. A eugenia está no cerne de uma discussão que fez parte da história do Brasil. Seu legado em termos de “missão”, ou “intuito” – a eliminação das diferenças para o “branqueamento da raça”, ligado a corrente *higienista* que se desenvolvia entre o final do século XIX e início do XX no país – tem desdobramentos, inclusive, nas relações étnico-raciais da contemporaneidade.

Acreditamos que a elaboração de atividades como as que brevemente relatamos, ou dos livros de literatura infantil que sugerimos, são essenciais para que possamos, de alguma forma, naturalizar o convívio com o *diferente*. A perspectiva biológica de manutenção e regulação da vida a partir da variabilidade - da *diferença* – é peça-chave para compreensão de tamanha dimensão e significado do processo evolutivo. Potencializar a *diferença* com as crianças nas múltiplas atividades do cotidiano escolar.

Essas e tantas formas de discutir as questões das ciências com as crianças talvez nos mostrem que despindo-nos de nossas verdades sobre o até aqui pesquisado acerca das infâncias e das crianças, colocando nossas verdades em suspenso quando se tratava de investirmos nas discussões sobre ciência e biologia na sala de aula de educação infantil. Assim, reafirmamos o dito em outro lugar, “[...] o que nos interessa, ao pensar a infância, não é absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 5). Entendendo que isso só será possível quando estivermos atentos para a livre e ruidosa participação das crianças em nossas salas de aula, em nossas investigações, em nossos currículos.

## Referências

ALVES, Bibiana; DORNELLES, Leni V.; CARGNIN, Nathalia. Como devem ser os corpos dos bonecos? O que dizem e pensam as crianças sobre ser e ter um corpo negro numa sala de educação infantil. **Relatório de Pesquisa**, UFRGS/FACED, 2013-14.

BISCHOFF, Daniela; DORNELLES, Leni. Misturas de cores: Olhares sobre diversidade e raça na Educação Infantil. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (Orgs.) **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. Portugal, 2012, p. 309-319.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papi-rus, 1996.

CAZUMBÁ, Meire; BORDAS, Marie Ange. **Histórias da Cazumbinha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELIZOICOV, Demétrio; LORENZETTI, Leonir. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, 2001, p. 37-50.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v.1, n.3, 2003, p. 17-20.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, **Anais...** UERJ, v. 7, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. **A produção do corpo anormal nas brincadeiras de boneca**. (texto digitado, 2014).

FERRARO, José Luís Schifino. O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós)modernidade. **Travessias**, vol.3, n.1, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE FILHO, João. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **Eco Póis**, v. 7, n. 2, 2004, p. 45-65.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan/abr 2012, p. 98-109.

KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina; COSTA, Maria Conceição da. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. **Sociologias** [online]. 2009, n.22, p. 314-351.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo-nômade: sobrevivências de bruxas e travessias de piratas**. 2003. 170 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**, v. 7, n. 11, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2000.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, v. 6, n. 12, 2011, p. 235-249.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão e diversidade: impasses, ambivalências, perspectivas**. Porto Alegre: UFRGS, 12 nov. 2010. Palestra proferida por ocasião da comemoração dos 40 anos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), 2010.

VIEIRA, Stéfani de Aguiar. **“Eu sou negro loiro, e daí né!?”**. A cor da pele na constituição das identidades infantis. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), 2014.

---

Enviado em: 04/08/2014. Aprovado em: 10/11/2014

