



[Atribuição BB CY 4.0](#)

OS TRAÇOS FENOTÍPICOS DO “SUJEITO NEGRO” NA REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: uma questão de origem

Lívia da Silva Queiroz¹
Maria Margarida Pereira de Lima Gomes²

Resumo

O artigo objetiva compreender de que modos as abordagens sobre os traços fenotípicos produzem “verdades” sobre o “sujeito negro” na revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), material de divulgação científica interpelado pelas finalidades didáticas. A escola e o currículo são forjados como elementos articulados ao dispositivo de racialidade e promotores de processos de assujeitamento. Assim, a CHC é construída como um *corpus* discursivo que produz “verdades” sobre os sujeitos. Metodologicamente, analisou-se oito edições CHC publicadas de 2003 a 2023, que, com maior incidência, abordam os traços fenotípicos. A análise indica que, embora o material seja atravessado pelo racismo, a Lei e os saberes protagonizados pelo Movimento Negro também o interpelam, especialmente nas abordagens sobre o colorismo, eugenia e representatividade. Os conhecimentos biológicos e sócio-históricos se misturam na demarcação de que a origem se define pela raça.

Palavras-chave

Ciência Hoje das Crianças; Lei 10.639; Currículo; Raça; Sujeito negro.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora I da Fundação Municipal de Educação de Niterói. E-mail: liviaqueiroz12@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: margaridaplgomes@gmail.com

Recebido em: 28/02/2025
Aprovado em: 23/09/2025

963

THE PHENOTYPIC TRAITS OF THE “BLACK SUBJECT” IN THE MAGAZINE CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: a question of origin

Abstract

This article aims to understand how approaches to phenotypic traits produce "truths" about the "black subject" in the magazine *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), a scientific dissemination material addressed for educational purposes. School and curriculum are forged as elements articulated with the racial apparatus and promoters of processes of subjection. Thus, CHC is constructed as a discursive corpus that produces "truths" about subjects. Methodologically, eight CHC issues published from 2003 to 2023 were analyzed, which most frequently address phenotypic traits. The analysis indicates that, although the material is permeated by racism, the law and the knowledge promoted by the Black Movement also address it, especially in approaches to colorism, eugenics, and representation. Biological and sociohistorical knowledge blend in the demarcation that origin is defined by race.

Keywords

Ciência Hoje das Crianças; Law 10.639/2003; Curriculum; Race; Black subject.

Neste artigo objetivamos compreender de que modos as abordagens sobre os traços fenotípicos produzem “verdades” sobre o “sujeito negro” na revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), material de divulgação científica que incorpora finalidades didáticas na Educação Básica (Almeida; Giordan, 2014; Almeida, 2018; Oliveira; Epoglou, 2019). Com esse intuito, analisamos edições CHC, concebendo-as como um *corpus* discursivo que põe em circulação enunciados que produzem e situam discursivamente os grupos negros.

Portanto, esta análise é um recorte de uma pesquisa de doutorado que buscou compreender os modos pelos quais a *Ciência Hoje das Crianças* produz verdades sobre o “sujeito negro”. Considerando tal finalidade, foram analisadas edições da revista publicadas no período de 2003 a 2023, que compreende a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, pela Lei 10.639 (Brasil, 2003), tornando obrigatória a inserção da história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos. Contudo, para os fins deste artigo, nos detemos sobre oito edições que, com maior incidência, abordam os traços fenotípicos.

A priori, nos parece importante sublinhar que a concepção de ciência com a qual operamos se distancia de uma perspectiva verdadeira, neutra e atemporal. Isso porque compactuar com tal visão implicaria no apagamento das estratégias de sublimação epistêmica operadas pelo dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), que negam aos povos não brancos a participação em cenas de produção de conhecimento. Compartilhamos da perspectiva de que as dinâmicas dos campos acadêmico e científico se inscrevem em uma arena que testemunha “[...] a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar” (Kilomba, 2020, p. 53-54).

Aprendemos com Sueli Carneiro (2011 e 2023) que nos debruçar sobre o campo da Educação no Brasil requer a adoção indispensável de certos pressupostos epistemológicos. Nesse mote, destacamos dois pontos que nos parecem imperiosos: o advento do “descobrimento” e a noção de dispositivo de racialidade. O primeiro, sugere a filósofa, se refere às complexidades inerentes aos países fundados em relações coloniais comumente nomeadas “descobrimento”. Tal evento “[...] fez emergir uma nova tríade de poder, saber e subjetividades informada pela racialidade conformando novos sujeitos: homens, nativos, brancos, não brancos” (Carneiro, 2023, p. 34). Com isso, argumentamos

que as ideias de educação, currículo e conhecimento escolar, para citar alguns dos conceitos importantes do/no campo da Educação, são produzidas em meio a relações raciais que fundamentam a produção do conhecimento e o engendramento de relações raciais de saber e poder.

O segundo ponto se refere à operacionalização do dispositivo de racialidade no Brasil. Inspirada pelas asserções de Michel Foucault, Carneiro vislumbra a racialidade como um dispositivo que faz emergir...

[...] as diversas e heterogêneas estratégias do dispositivo de racialidade pela promoção de múltiplas interdições das pessoas negras, não apenas enquanto sujeitos de conhecimento, mas também enquanto sujeitos morais, políticos e de direitos (Frateschi, 2022, p. 20).

Assim, apreendemos a educação como um elemento estratégico dentro do dispositivo de racialidade, atrelada à produção curricular e à construção da subjetividade do “sujeito negro” – entre aspas, uma vez que o dispositivo promove um essencialismo do negro que esvazia a sua condição de sujeito (Carneiro, 2023).

Nesse cenário, tomamos a CHC como um *corpus* discursivo que transita entre os enunciados científicos e o aparelho escolar, sendo interpelado pelas finalidades didáticas. Nutrindo interesse pelas discussões curriculares no ensino de Ciências e as relações étnico-raciais, enquadrámos a CHC como produtora de discursos tidos como verdadeiros que disputam o preenchimento estratégico do dispositivo de racialidade. A seguir, apresentamos mais detidamente as costuras teórico-metodológicas que tecemos na compreensão das edições CHC como textos curriculares que produzem “verdades” sobre o “sujeito negro”.

2 O dispositivo de racialidade e o aparelho escolar: a produção de “verdades” racializadas

Para o filósofo francês Michel Foucault, é passível interpretarmos a escola como uma instituição de sequestro, posto que nela passamos o maior tempo da infância e juventude (Veiga-Neto, 2007). No Brasil, a LDB (Brasil, 1996) tornou obrigatória a Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade. Apesar disso, é relevante destacar que o povo negro é o que experimenta as maiores desigualdades educacionais.

No pensamento de Carneiro (2011), algumas das justificativas para esse fenômeno são o racismo e a discriminação no cotidiano escolar, bem como o não enquadramento do negro como produtor de conhecimento, gerando práticas

epistemicidas. Inspiradas por Iris Oliveira (2024), interpretamos que tais práticas configuram modos de expulsão escolar dos estudantes negros, considerando os índices de evasão, abandono e distorção idade-série.

Não obstante, nos parece evidente o papel desempenhado pela escola nos processos de construção identitária dos sujeitos. Nesse sentido, vislumbramos o currículo, os conhecimentos escolares e os materiais didáticos como elementos que produzem “verdades” e promovem processos de assujeitamento. Produzido em meio a relações raciais de poder, o currículo é o resultado das misturas de conhecimentos pedagógicos, científicos, especializados, além de ser atravessado pelas finalidades sociais e escolares. Logo, “[...] aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (Popkewitz, 2011, p. 174).

Concordamos com Popkewitz (2001 e 2011) que as práticas curriculares são imbuídas do poder de afetar moralmente os sujeitos, normalizando certas disposições e modos de ser, e, simultaneamente, produzindo seu abjeto, o Outro, que não se enquadra na norma do processo educativo. Embora o autor lance mão de distintas categorias administrativas que participam da classificação do normal e anormal na escolarização, nosso enfoque recai sobre a produção do negro como o Outro da razão escolar.

Operando com as asserções de Carneiro (2011 e 2023), corroboramos que, numa sociedade multirracial de origem colonial, a norma, que se pretende transparente e universal, pode ser identificada como Eu hegemônico, fundamentalmente branco. Assim, a ideia de raça é balizadora na definição da normalidade ou anormalidade do sujeito. Logo, por meio da raça “[...] se evidencia o valor de cada agrupamento humano, a medida de sua humanidade, a normalidade de cada qual” (Carneiro, 2023, p. 39).

Nesse enfoque, vislumbramos a raça como uma categoria administrativa que subsidia a produção de conhecimentos escolares e fundamenta a constituição de um sistema de pensamento que ordena e classifica o que se pensa sobre a escola e os sujeitos. Em interação com o dispositivo, tais conhecimentos são fundamentalmente costurados às tramas da racialidade. As consequências dessa dinâmica nos são conhecidas: prejuízos historicamente atribuídos ao segmento negro que, no contato com o imaginário eurocêntrico e branco, tem sido produzido nos termos de discursos de negatização.

Nesse sentido, uma expoente contribuição dos estudos de Carneiro é a emergência da noção de dispositivo de racialidade. Partindo dos exemplos acerca da produção da loucura tratados por Foucault, a autora argumenta que a operacionalização do dispositivo de racialidade institui um rompimento ontológico do Outro na relação com o Eu hegemônico. Com base em Martin Heidgger, a filósofa infere que o ser humano é um ente que convive com outros entes, mas que, todavia, se diferencia por ser um ente de estatuto único frente aos outros entes, uma vez que conjuga o ôntico e o ontológico. Entretanto, a respeito dos povos não brancos, “o racismo reduz o ser à sua dimensão ôntica, negando-lhe a condição ontológica e deixando incompleta a sua humanidade” (Carneiro, 2023, p. 19).

Portanto, pressupomos que o aparelho escolar e o currículo, bem como os enunciados científicos e o dispositivo legal, são elementos que, embora heterogêneos, se emaranham e participam do “[...] processo perpétuo de *preenchimento estratégico*” (Foucault, 1979, p. 245, grifo do autor) do dispositivo de racialidade. O entrelaçamento desses elementos é testemunhado nas revistas CHC, posto que elas condensam discursos de divulgação científica e da educação, e produzem “verdades” que situam o “sujeito negro” como o Outro no sistema de pensamento moderno/ocidental.

Em suma, o papel desempenhado pela escola na vida moderna se alicerça na produção de conhecimentos “verdadeiros”, que se manifestam como poder e produzem efeitos (Foucault, 1979). Assim, uma vez que o conhecimento e o poder racial se entrelaçam, interpretamos, a partir de Grada Kilomba (2020), que o currículo é uma ótima maneira de colonizar.

2.1 A produção de “verdades” como forma de resistir

Todo dispositivo produz sua própria resistência. Partindo dessa premissa, apostamos que os tensionamentos provocados pela Lei 10.639/2003 nos diferentes setores de produção de conhecimento são modos de resistir, posto que vinculam o negro ao dispositivo de racialidade. Segundo Carneiro (2023, p. 86):

A maior parte das vezes, a resistência negra se configura num esforço dramático de preservação do primeiro e mais elementar dos direitos humanos que é o direito à vida. Mas há também outra dimensão da resistência, que luta pela vida e não se contenta em adentrar a sociedade como ela está, pois acena para a necessidade da sua transformação

efetiva desarmando os gatilhos do biopoder³ e os assujeitamentos impostos pelo dispositivo de racialidade [...].

Por essas vias, o dispositivo legal e a escola promovem “[...] movimentos de retorno, que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos” (Foucault, 1979, p. 249). No olhar que projetamos, as ações do Movimento Negro e a institucionalização da Lei 10.639/2003 configuram movimentos de retorno, que fornecem condições para tensionar os efeitos de poder dos discursos sobre raça.

Dada a sua potencialidade, a escola tem sido o lócus privilegiado de políticas públicas e leis normativas que atendem aos interesses sociais. A promulgação da Lei 10.639/2003 é um marco relevante nesse cenário. Em decorrência desse aceno positivo às preocupações do Movimento Negro, se instituiu a obrigatoriedade de inserção da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário institucional. Em adendo, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) também respondem às reivindicações pela promoção de relações étnico-raciais positivas (Gomes, 2017).

Destacamos que a Lei 10.639/2003 sofreu atualizações pela Lei 11.645/2008, abarcando os povos indígenas e ampliando a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nesse mote, frente à obrigatoriedade de falar sobre as questões étnico-raciais, inicia-se um movimento de produção, sistematização e difusão de conhecimentos que tensionam as “verdades” produzidas nos/pelos conhecimentos escolares e enfrentam o epistemicídio.

A educadora Nilma Lino Gomes (2012 e 2017) tem dedicado uma especial atenção à trajetória do Movimento Negro Brasileiro em suas produções. De acordo com a autora, o Movimento atua na elaboração de pesquisas, políticas e conhecimentos que perturbam as relações raciais de poder e forjam modos de resistir à subjetivação do dispositivo de racialidade. Logo, esse movimento social pode ser pensado como um sujeito de conhecimento, posto que é “[...] produtor e

³ No horizonte teórico de Carneiro (2023), o dispositivo de racialidade opera em conjunto com o biopoder, um tipo de poder tematizado por Foucault, que propõe pensar coletivamente, num conjunto de corpos, a população. Combinado com o racismo, o biopoder atua na promoção da vida da raça considerada mais pura e promove a morte da raça inferior. No entanto, aos que sobrevivem, o dispositivo de racialidade mobiliza outros modos de assujeitamento. A autora destaca dois: o epistemicídio e as interdições.

produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história” (ibid., 2017, p. 28). Essa dinâmica abriu espaço para a construção de uma nova perspectiva sobre a trajetória da população negra.

Nesse sentido, Gomes (2017) elenca três principais eixos que compõem a seara dos saberes nascidos na luta. São eles: (i) os identitários: aqueles cujo debate sobre a raça é recolocado, sobretudo no contexto das ações afirmativas; (ii) os políticos: inferem sobre as desigualdades raciais, questionando o racismo científico e o mito da democracia racial; e (iii) os estético-corpóreos: aqueles que se detêm sobre a corporeidade e a estética negras, promovendo um cenário de superação dos estigmas sociais. Embora apresentados em três tipologias, esses saberes são operados de forma amalgamada, atravessando e constituindo social, cultural e politicamente a realidade social.

Fincadas em uma perspectiva discursiva, tomamos tais saberes em sua capilaridade. Isto é, tratamos o conhecimento como um modo de saber, sendo um elemento condutor do poder que culmina na produção de corpos (Foucault, 1979 e 2008). Logo, enquanto pontos de resistência, essa difusão de saberes delineia que “[...] no interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos” (Veiga-Neto, 2007, p. 119). Nesse sentido, “a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação de* poder” (ibid., p. 125, grifos do autor).

Concluindo, mobilizadas pelos referenciais supramencionados, objetivamos compreender de que modos as abordagens sobre os traços fenotípicos produzem “verdades” sobre o “sujeito negro” em um material que conjura os enunciados científicos com as finalidades pedagógicas. Com esse intuito, apresentamos, em seguida, as estratégias de construção do *corpus* discursivo.

3 *Corpus discursivo: a Ciência Hoje das Crianças*

Teórico-metodologicamente vinculadas aos estudos sobre o discurso (Foucault, 1996) e interessadas pela operação do dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), situamos as revistas CHC como um *corpus* discursivo a ser tratado como “[...] um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais” (Fischer, 2022, p. 43) que devem ser analisados como constituidoras de sujeitos, corpos e modos de existência. Com isso, a nossa incursão nesses textos não procurou desvelar conhecimentos outrora encobertos, mas colocar em relação

enunciados heterogêneos que, juntos, participam da produção de um discurso sobre o negro.

No bojo das motivações para a seleção dessa materialidade, partimos do intuito de “bagunçar” o status de verdade do conhecimento científico veiculado na CHC. Isto porque a revista foi criada em 1986, vinculada à Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência (SBPC), compartilhando das finalidades de incentivar a leitura de textos de divulgação científica para crianças. Assim, a CHC se consolidou como uma revista relevante no cenário nacional, passando a ser comprada – sem licitação – e distribuída pelo MEC às escolas da rede pública desde 1991 (Almeida, 2011 e 2018). Então, a despeito de se tratar de um material de divulgação científica, forjamos a CHC como um texto curricular que testemunha e carrega sinais das racionalidades e dos discursos pedagógicos, científicos e do ensino (Gomes; Constant, 2014).

Metodologicamente, é importante mencionar que as estratégias de construção empírica ocorreram no âmbito de uma pesquisa de doutorado cujas edições CHC analisadas correspondem ao período dos primeiros vinte anos de promulgação da Lei 10.639/2003. Neste enfoque, os critérios de seleção das edições consideraram os conhecimentos comumente acionados quando se trata das relações étnico-raciais (Brasil, 2003 e 2004; Queiroz e Gomes, 2022).

A seleção ocorreu em duas etapas: (1) uma pré-seleção a partir da análise dos títulos, ilustrações e chamadas apresentados na capa de todas as edições publicadas de 2003 a 2023; e (2) leitura integral das edições pré-selecionadas. Por esses caminhos, selecionamos um total de 26 edições. Contudo, detendo-nos aos objetivos deste artigo, aqui, tratamos de oito edições que, com maior incidência, põem em circulação enunciados arrolados aos traços fenotípicos (Tabela 1).

Tabela 1: Edições CHC que põem em circulação conhecimentos sobre os traços fenotípicos

IDENTIFICAÇÃO, EDIÇÃO CHC, MÊS E ANO
(CHC1) Edição 194: “Especial Darwin: 150 anos da teoria da evolução das espécies”, setembro de 2008 ⁴
(CHC2) Edição 240: “Quilombos e quilombolas do Brasil”, novembro de 2012 ⁵

⁴ Disponível em: https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/chc/chc_194.pdf
Acesso em: 25 fev. 2025.

⁵ Disponível em: https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/chc/chc_240.pdf
Acesso em: 25 fev. 2025.

(CHC3) Edição 259: “Gorilas, elefantes, leões e outros bichos curiosos da África”, agosto de 2014 ⁶
(CHC4) Edição 288: “Especial História do Brasil”, abril de 2017 ⁷
(CHC5) Edição 293: “Ciência é para todos!”, novembro de 2018 ⁸
(CHC6) Edição 325: “Cadê a melanina?”, setembro de 2021 ⁹
(CHC7) Edição 327: “Colorismo, você sabe o que é?”, novembro/dezembro de 2021 ¹⁰
(CHC8) Edição 328: “Viemos ou não dos macacos?”, dezembro de 2021 ¹¹

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A seguir apresentamos a análise realizada nestas oito edições, buscando compreender como os traços fenotípicos são parte dos processos de produção do “sujeito negro”.

4 Os traços fenotípicos do “sujeito negro”: uma questão de origem

Argumentamos que o dispositivo de racialidade institui a cor da pele como critério demarcador do que se situa no âmbito da normalidade ou anormalidade (Carneiro, 2023). Segundo Gomes (2017), a cor da pele integra a seara de saberes identificados como estético-corpóreos, que agrega os traços fenotípicos e institui o corpo e o cabelo como os principais símbolos da identidade negra. Então, as abordagens sobre a cor da pele e os traços fenotípicos participam da produção de “verdades” por meio das quais o “sujeito negro” não apenas é situado, mas produzido (Popkewitz, 2001; Carneiro, 2023).

A respeito dos traços fenotípicos, a revista CHC2 questiona o porquê de as pessoas terem cores diferentes (Fig. 1). As ilustrações apresentam cores diversas, mas que não acessam a realidade da variedade de cores de pele dos seres humanos. Por outro lado, são mobilizados conhecimentos sobre a melanina para explicar a existência de diferentes cores de pele.

FIG. 1: Seção “Por que as pessoas têm cores diferentes?”, Revista CHC2, novembro de 2012, p. 12

⁶ Disponível em: https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/storage/acervo/chc/chc_259.pdf Acesso em: 25 fev. 2025.

⁷ Disponível em: <https://chc.org.br/edicao/288/> Acesso em: 25 fev. 2025.

⁸ Disponível em: <https://chc.org.br/edicao/293/> Acesso em: 25 fev. 2025.

⁹ Disponível em: <https://chc.org.br/edicao/325/> Acesso em: 25 fev. 2025.

¹⁰ Disponível em: <https://chc.org.br/edicao/327/> Acesso em: 25 fev. 2025.

¹¹ Disponível em: <https://chc.org.br/edicao/328/> Acesso em: 25 fev. 2025.

Por que as pessoas têm cores diferentes?



A resposta está na melanina. Já ouviu falar nela? Permita-me, então, apresentá-la! A melanina é uma proteína presente em camadas profundas da nossa pele. Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura é a sua pele; quanto menos melanina, mais clara a pele.

Saiba, também, que o Sol ativa a produção de melanina, fazendo a pele escurecer. O bronzeado, portanto, é uma resposta de defesa do organismo, porque a pele mais escura resiste mais às agressões provocadas pela radiação solar. Essa resposta, porém, passa quando cessa o estímulo do Sol. Pessoas que têm pouca melanina não conseguem uma boa resposta do organismo e a pele, em vez de escurecer, pode sofrer com queimaduras.

Se esse efeito do Sol sobre a pele faz você pensar que os povos nativos dos locais mais frios têm a pele mais clara por conta da baixa incidência solar, enquanto os nativos de lugares mais quentes têm a pele mais escura porque são de uma região onde o Sol brilha com mais intensidade, acertou em cheio! Mas, entenda bem: o tom de pele característico de determinadas populações é resultado de milhares e milhares de anos de evolução.

Em outras palavras, essa diferenciação na cor da pele começou a ocorrer em um passado muito, muito distante, no começo da ocupação dos continentes pela espécie humana. E como para sobreviver é preciso estar adaptado às condições do ambiente, as pessoas de pele clara se adaptaram bem às regiões de clima frio. Nos lugares mais quentes, os mais adaptados foram os de pele mais escura, que foram passando essa característica aos seus descendentes.

Nos dias de hoje, depois de tantos encontros que ocorreram e continuam a ocorrer entre indivíduos de diferentes populações, é cada vez mais difícil apontar a origem da pessoa pela cor da sua pele. Você não acha?

Celso Teixeira Mendes Junior,
Departamento de Química,
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto,
Universidade de São Paulo.
Fernanda Turino,
Instituto Ciência Hoje/RJ.

Ilustração Joca

Fonte: Site de Periódicos da CAPES em parceria com o ICH. Disponível em: <https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/revista-chc>. Acesso em: 25 fev. 2025.

Em adendo, o texto sublinha que a cor da pele vem se constituindo em um elemento falho para designar a origem das pessoas, posto que muitos “encontros” ocorreram e ocorrem entre indivíduos de diferentes populações. No âmbito de um país colonizado, tais “encontros” que geraram processos de miscigenação nem sempre ocorreram de forma consensual. É sabido, também, que a qualidade miscigenada tem fundamentado o mito da democracia racial, se constituindo em um paradigma que, a priori, objetivou mascarar as tensões raciais no Brasil (Schwarcz, 1993; Domingues, 2005; Carneiro, 2011).

Com uma abordagem aproximada, a edição CHC6 parte da questão “Cadê a melanina?” para tratar o albinismo. Nesse mote, o conceito de melanina emerge como preponderante, sendo apresentado como uma substância que interfere na tonalidade da pele. Afirma-se que:

Nós, humanos, produzimos dois tipos de melanina: a do tipo preto/marrom e a do tipo amarelo/vermelho. A combinação desses dois tipos e como eles se distribuem na nossa pele, cabelos e olhos têm como resultado as diversas cores que observamos nas pessoas (CHC6, 2021).

Portanto, os enunciados biológicos são acionados, situando a discussão das cores de pele no viés evolucionista, resultado de “tantos encontros que ocorreram e continuam a ocorrer” (CHC2, 2012, p. 12), mas que não significam o aparecimento de novas espécies (CHC1, 2008). Tais enunciados exprimem a descrença no conceito de raça nos termos biológicos. Nesse aspecto, nos atentamos ao alerta de Carneiro (2011, p. 60):

As novas pesquisas destroem as bases do racismo do século XIX, que consagrou a superioridade racial dos brancos em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios, mas elas ainda não tiveram impacto sobre as diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, e sobre a persistente reprodução de desigualdades que ele gera, o que reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência e atualidade, a despeito de ser insustentável do ponto de vista biológico.

Destarte, os conflitos raciais que interpelam as experiências do segmento negro permanecem tendo como critério fulcral os distintos tons de pele. A revista CHC7 adentra essa discussão a partir da ideia de colorismo, propondo uma conversa “[...] sobre os vários tons da pele negra e sobre o quanto isso tem relação com a vida das pessoas” (CHC7, 2021). Nesse mote, a revista pontua:

Agora vem um detalhe curioso: o tom de pele mais claro de algumas pessoas negras não é garantia contra racismo e nem que sejam percebidas como brancas. Mesmo assim, muitas continuam a passar por processos que buscam apagar ou transformar traços de identidade negra em branca, como, por exemplo, o cabelo (a partir do alisamento), nariz (com cirurgias plásticas) e até mesmo da pele (por meio de maquiagens, por exemplo) (CHC7, 2021).

É importante mencionar que a edição CHC7 foi publicada em novembro, mês em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. Este aspecto exprime a circulação dos enunciados arrolados ao dispositivo legal, isto é, à Lei 10.639/2003. A edição apresenta uma legenda e ilustrações de pessoas negras de diferentes tons de pele (Fig. 2).

FIG. 2: Ilustrações da seção “Colorismo, você sabe o que é?”, Revista CHC7, novembro/dezembro de 2021



Fonte: Site da Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/colorismo-voce-sabe-o-que-e/> Acesso em: 25 fev. 2025.

Acreditamos que tais enunciados participam da fixação de sentidos que essencializam a identidade negra. Essa produção é notada nas vestimentas predominantemente coloridas e tipos de cabelos. Outra passagem contida na CHC8 também denota esse aspecto:

No século 19, quando Leopoldina, a princesa austríaca, se casou com D. Pedro I, as mulheres negras, no Brasil, muitas já libertas da escravidão, tinham um estilo próprio. Elas usavam muitos ornamentos, joias, turbantes coloridos e roupas que **revelavam origem africana** (CHC8, 2021, grifo nosso).

Assim, as abordagens sobre os “tons de preto” (CHC7, 2021) forjam uma norma que diferencia o povo negro, administrando as cores de pele sob um viés positivado, mas mantendo a demarcação da sua “diferença”. Por essas vias, os tons de pele negra norteiam a discussão do colorismo. Situamos que essa discussão está imbricada com a miscigenação, pois tal aspecto tem instituído “[...] uma hierarquia cromática e de fenotípicos que têm na base o negro retinto e no topo o ‘branco da terra’, oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos ao ideal humano, o branco” (Carneiro, 2011, p. 58). Observemos o trecho a seguir:

Crescemos ouvindo que **quanto mais negras**, mais inferiores e incapazes as pessoas são. Essa ideia repetida inúmeras vezes cria raízes na sociedade e interfere nas oportunidades e nos direitos dos cidadãos de vários tons de pele negra (CHC7, 2021, grifos nossos).

Mais adiante, a seção explica que, no Brasil, o colorismo permanece em operacionalização, sendo também conhecido como “pigmentocracia”, o que “[...] quer dizer que as oportunidades são maiores para quem tem menos melanina

(pigmento que dá cor a pele) – e também menos aparência de uma **origem negra**, incluindo os cabelos” (CHC7, 2021, grifo nosso).

No âmbito de uma sociedade que tem sido palco de estratégias de extermínio do povo negro, via o biopoder, “deixando morrer”, ou pelo epistemicídio (Carneiro, 2023), o trecho acima projeta luz sobre os diferentes desdobramentos sociais do colorismo. Por outro lado, é importante destacar que, no cenário brasileiro, os jovens negros sabem “[...] pela experiência cotidiana, que o policial nunca se engana, sejam esses jovens negros de pele mais clara ou escura” (Carneiro, 2011, p. 64).

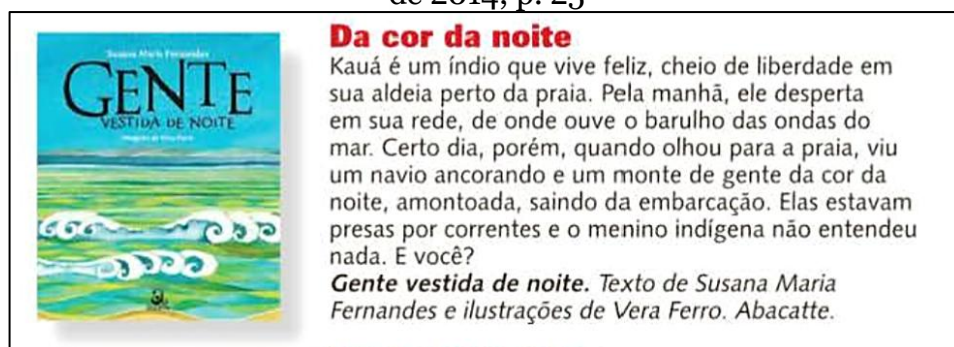
Somado a isso, o texto trata das ações eugênicas de embranquecimento populacional protagonizadas no Brasil no século XIX. De acordo com a revista, essas ideias também estão presentes no uso de “[...] termos com a intenção de apagar **a origem africana das pessoas** (CHC7, 2021, grifo nosso).

Deste modo, a “origem” emerge como uma regularidade discursiva atrelada aos traços fenotípicos, notada, mais uma vez, no exemplo abaixo:

[...] Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em nosso país temos mais da metade da população que se autoidentifica, ou seja, que se considera negra ou negro. Essa autodefinição é resultado de muita luta das pessoas envolvidas com a defesa dos direitos dos negros (e dos indígenas também), para que os brasileiros tenham orgulho de afirmar **suas origens e cultura, que são diferentes dos brancos descendentes de europeus** (CHC7, 2021, grifo nosso).

Enunciados que arrolam os traços da negritude à origem também são percebidos em seções que indicam livros para as crianças. A exemplo, mencionamos a CHC3, de 2014, que sugere a leitura de uma obra cuja sinopse indica se tratar do encontro de um menino indígena com pessoas da “cor da noite”, “presas por correntes”, vindas de um “navio” (Fig. 3).

FIG. 3: Livro de literatura infantil acerca da cor da pele, Revista CHC3, agosto de 2014, p. 25



Fonte: Site de Periódicos da CAPES em parceria com o ICH. Disponível em: <https://cienciahoje.periodicos.capes.gov.br/revista-chc>. Acesso em: 25 fev. 2025.

No tocante aos tipos de cabelo, a CHC5 apresenta versos rimados acompanhados de ilustrações acerca do cabelo de uma menina negra (Fig. 4). O cabelo é narrado como “enroladinho, crespinho”, “igual ao da menina africana”.

FIG. 4: Seção “Baú de Histórias”, Revista CHC5, novembro de 2018

MEU CABELO ENROLADO

CHC > 293 > Seção > Baú de Histórias

Meu cabelo enrolado
Enrola, desenrola
E volta para o mesmo lugar

É enroladinho, crespinho
Não é lisinho
Lavo devagarinho
Penteio com carinho
Prendo com um lacinho

Meu cabelo é cacheado
Estica, enrola
E volta para o mesmo lugar

É igual ao da menina africana
É igual ao da dançarina baiana
É igual ao da vovó Joana
É igual ao da prima Mariana

Wiana Aguiar



Ilustração Luci Sacoleira

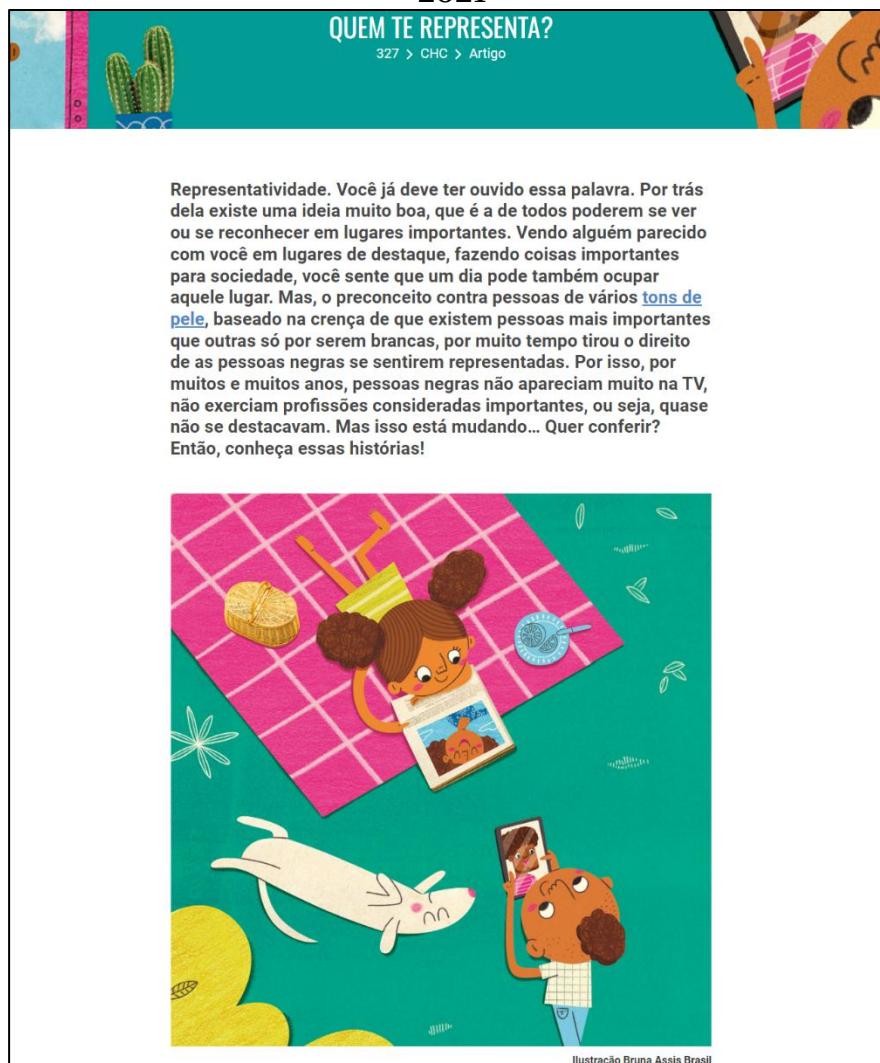
Wiana Aguiar nasceu no Ceará, mas hoje vive em Dubai, nos Emirados Árabes Unidos. Retiramos estes versos de seu primeiro livro para crianças: Pepa e Keka – Quem viu rimas por aí?, publicado pela AME Editora. Parte do valor da venda do livro vai para as campanhas da Organização Humanitária Fraternidade sem Fronteiras (<https://www.fraternidadesemfronteiras.org.br/>), que se destina a ajudar pessoas que vivem em situação de pobreza e desamparo.

Matéria publicada em 29.10.2018

Fonte: Site da Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/meu-cabelo-enrolado/> Acesso em: 25 fev. 2025.

Não obstante, a seção “Quem te representa?” da CHC7 introduz a noção de representatividade e apresenta histórias de negros em posição de relevância em distintos nichos, como cinema, esporte, televisão, arte, ciência e literatura infantil e juvenil (Fig. 5).

FIG. 5: Artigo “Quem te representa?”, Revista CHC7, novembro/dezembro de 2021



Fonte: Site da Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/quem-te-representa/> Acesso em: 25 fev. 2025.

Em síntese, percebemos como a CHC é afetada pelas discussões promovidas no campo da Educação sobre a representação de pessoas negras. Os enunciados arrolados aos traços fenotípicos emergem de forma relacionada com a ideia de origem, fornecendo indícios de que as normas corpóreas inscrevem o “sujeito negro” em um lugar de diferença, cujos caminhos originários levam ao continente africano. Notamos, também, como as discussões das áreas biológicas e humanas estão imbricadas na fabricação dessas normas.

Considerações finais

Neste texto partimos do objetivo de compreender de que modos as abordagens sobre os traços fenotípicos produzem “verdades” sobre o “sujeito negro” na revista CHC. Portanto, construímos a CHC como *corpus* discursivo por ser um material utilizado com fins didáticos, comprado pelo MEC e distribuído

às escolas públicas brasileiras (Almeida, 2011). Assim, analisamos oito edições CHC que tratam dos traços fenotípicos, publicadas no período de 2003 a 2023.

Consideramos que a emergência de enunciados acerca dos traços fenotípicos delinea aspectos identitários e originários de quem é considerado o Outro no pensamento moderno/ocidental e situado em um espaço de diferença. Embora demarquem a presença ou ausência de melanina, os tons de pele parecem indicar que “quanto mais negras” (CHC7, 2021) as pessoas são, mais fornecem indícios de uma “origem negra” (ibid.). A “origem” é localizada no continente africano, posto que, como efeito do racismo, a sociedade intenta “apagar a origem africana das pessoas” (ibid.).

Embora seja interpelada pelo dispositivo legal da Lei 10.639, forjando modos de “resistir”, a verdade não existe fora das relações de poder. Foucault (1979) nos alerta que o poder sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros, do outro. Como resultado da direção em que poder historicamente tem se exercido, os conhecimentos da CHC permanecem interagindo com o racismo, confinando o negro à dimensão ôntica a partir de uma perspectiva particular.

Não obstante, as ações propulsoras da Lei e os saberes nascidos na luta (Gomes, 2017) resistem às “verdades” curriculares que subjetivam os negros. Tais interpelações são expressas, sobretudo, nas abordagens sobre o colorismo, os processos de eugenia e representatividade. Acerca dessas outras possibilidades, Gomes (2017, p. 95) pontua: “[...] a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. A mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do Movimento Negro”.

Concluindo, se, por um lado, “é cada vez mais difícil apontar a origem da pessoa pela cor da sua pele” (CHC2, 2012, p. 12), por outro, é afirmado que os traços fenotípicos permanecem indicando “afrodescendência”. Assim, o fenótipo participa da produção do “sujeito negro” produzindo aspectos identitários e originários de quem ocupa o espaço de diferença. Essa dinâmica se dá em interação com o dispositivo de racialidade, posto que ele atua na demarcação da humanidade como sinônimo de brancura (Carneiro, 2011 e 2023). Então, conhecimentos biológicos dos traços fenotípicos se misturam a conceitos forjados nas Ciências Humanas e, juntos, como efeitos de poder, situam o segmento negro em um espaço discursivo de diferença, demarcando que a origem se define pela raça.

Referências

ALMEIDA, S. A. Cenas de leitura da Ciência Hoje das Crianças: modos de uso e apropriação da revista em sala de aula. **Educação em Revista**, n. 34, 2018.

ALMEIDA, S. A. de; GIORDAN, M. A revista Ciências Hoje das Crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 999-1014, 2014.

ALMEIDA, S. A. Interações e práticas de letramento mediadas pela revista *Ciência Hoje das Crianças* em sala de aula. Tese (Doutorado), 270 f. – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 24 jun. de 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP3/2004, 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 maio 2004.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Editora Zahar, 2023.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, número 010, 2005.

FISCHER, R. M. B. A paixão de ‘trabalhar com’ Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRATESCHI, Y. O universalismo de Sueli Carneiro. **Revista Dissertatio de Filosofia**, v.12, p. 5-24. 2022.

GOMES, M. M. P. de L.; CONSTANT, E. Compreendendo os materiais didáticos utilizados nas práticas curriculares do Rio de Janeiro. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. (Orgs.) **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014 (p. 221-236).

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

OLIVEIRA, I. V. Modos de aprontar na academia: escrevivências e fabulações curriculares. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 29, n. 65, p. 219–240, 2024. DOI: 10.20435/serieestudos.v29i65.1941. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1941>. Acesso em: 20 set. 2025.

OLIVEIRA, A. C. de; EPOGLOU, A. “Que gosto bom!”: promovendo a alfabetização científica nos anos iniciais a partir do tema paladar. **Educação Química em Punto de Vista**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2019. DOI: 10.30705/eqpv.v3i1.1645. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/1645>. Acesso em: 22 ago. 2023

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 173-210.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre : Artmed Editora Ltda., 2001. p. 158

QUEIROZ, L. da S.; GOMES, M. M. P. de L. A temática étnico-racial na comunidade discursiva de Ciências e Biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 15, n. nesp.2, p. 550–568, 2022. DOI: 10.46667/renbio.v15inesp2.728. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/728>. Acesso em: 20 set. 2025.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.