

RACISMO CONTRA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E AUTOPROTEÇÃO



PROEXT
PRO-REITORIA
DE EXTENSÃO

UFPE

VALERIA NEPOMUCENO TELES DE MENDONÇA (ORG.)





RACISMO CONTRA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA E AUTOPROTEÇÃO

Valeria Nepomuceno
Teles de Mendonça (org.)



PROEXT
PRO-REITORIA
DE EXTENSÃO



Recife | 2026

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Pró-Reitora: Maria da Conceição dos Reis

Coordenação de Comunicação e Informação

Coordenadora: Nara Cavalcanti Maranhão de Albuquerque

Assistentes: Anderson Carvalho, Artur Villaça Franco, Demócrito José Rodrigues da Silva, Simone Germano

Editoração

Revisão de Texto: João Gabriel Pereira da Silveira

Projeto Gráfico: Danielly Lourenço das Chagas

Padrão de fundo: Freepik

Imagem da capa: fotografia de Luiza Costa Vitória e Sandra Hortencio dos Santos Cordeiro

Pareceristas ad hoc

Anabella Pavão da Silva (Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo)

Vanelise de Paula Alorald (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

R121 Racismo contra crianças na primeira infância e autoproteção [recurso eletrônico] / organização : Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça. – Recife : Pró-Reitoria de Extensão da UFPE, 2026.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-985919-1-5 (online)

1. Racismo – Brasil. 2. Crianças negras – Brasil – Condições sociais. 3. Educação infantil. 4. Consentização racial em crianças. I. Mendonça, Valeria Nepomuceno Teles de (Org.).

305.80981

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2026-004)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional.







Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – Cidade Universitária, Recife, PE.

CEP 50670-90, Tels.: (81) 2126-8134/ 2126-8105

E-mail: proext@ufpe.br

*[...] é nossa responsabilidade dar amor às crianças,
reconhecendo que elas não são propriedades e que
têm direitos que nós precisamos garantir
(hooks, 2021, p. 13, grifo nosso).*

Sumário

| | | |
|---|---|-----------|
| | Apresentação | 7 |
| | Prefácio <i>Maria da Conceição dos Reis</i> | 12 |
|  | Racismo estrutural e discriminação racial: por uma formação antirracista <i>Lorraine Marie Farias de Araujo</i> | 15 |
|  | O racismo na formação social do Brasil: efeitos contemporâneos para a vida de crianças negras <i>Flavia da Silva Clemente, Márcia da Silva Clemente Tatiane Michele Melo de Lima,</i> | 35 |
|  | Racismo na primeira infância e o uso da literatura na educação das relações étnico-raciais <i>Alexia Maria dos Santos Silva, Auxiliadora Maria Martins da Silva</i> | 58 |
|  | Autoproteção: estratégia potente para o enfrentamento das violências contra crianças!? <i>Delaine Cavalcanti Santana de Melo</i> | 79 |



A relação entre o racismo e as violações dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil: algumas considerações

104

Antonia Ozana Silva Luna de Castro, Glauciene Farias Rocha, Mirella Cavalcante Vilar Lima



Oficinas sociopedagógicas como práxis antirracista: diálogos na construção de uma educação libertadora

136

Anderson Bezerra da Silva, Beatriz Maria Corrêa da Costa, Michelle Rodrigues da Silva



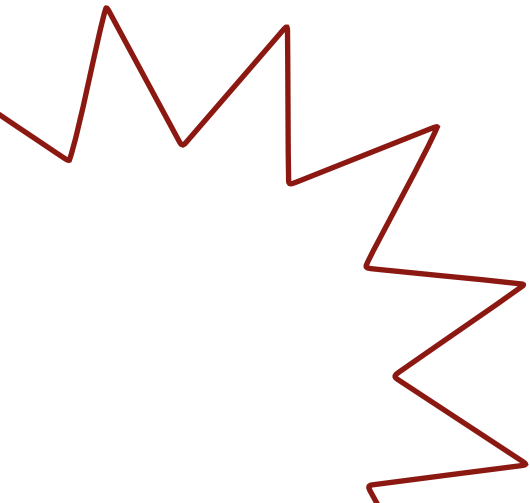
A política de educação infantil no enfrentamento às violências contra crianças

165

Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça

Sobre os autores

206



Apresentação

Profa. Dra. Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça

Ao elaborar e implementar políticas públicas pela primeira infância, é preciso focar o olhar nas crianças e em suas realidades concretas de vida. Elas são os sujeitos dos direitos a quem as ações se dirigem (RNPI, 2020, p. 27).

O livro intitulado *Racismo contra crianças na primeira infância e autoproteção* é resultado das reflexões após a execução de seis projetos de extensão sobre o tema da primeira infância, racismo e autoproteção, implementados pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (Gecria), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os projetos receberam o apoio de editais oriundos do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibext), da Pró-Reitoria de Extensão (Proext) da UFPE.

O objetivo geral dos projetos de extensão foi desenvolver ações que contribuam para a proteção e a autoproteção de crianças, com atenção especial para as crianças negras na primeira infância, a partir dos seguintes eixos de ação: formação, comunicação, sistematização e incidência política (participação em espaços de discussão da primeira infância). Essas ações foram empenhadas com a finalidade de que a Política de Educação Infantil incorpore a autoproteção.



O livro oferece uma contribuição teórica à revisão da Política de Educação Infantil, ao incorporar a temática da autoproteção em diálogo com questões relacionadas à prevenção e ao enfrentamento das violências e do racismo, considerando as necessidades específicas das crianças na primeira infância. Nesse sentido, no primeiro capítulo da coletânea, intitulado *Racismo estrutural e discriminação racial: por uma formação antirracista*, a autora apresenta uma discussão sobre o racismo estrutural e sua relação com a sociedade capitalista e as diferenças no debate sobre racismo e discriminação racial, defendendo a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a questão étnico-racial na formação dos/as profissionais do Serviço Social e da Educação.

Não é de hoje que os estudos sobre a formação social brasileira passaram a ampliar a análise para compreender como o processo escravocrata é estruturante desse processo. Acerca disso, o capítulo intitulado *O racismo na formação social do Brasil: efeitos contemporâneos para a vida de crianças negras* contribui com esse debate no que se refere à particularidade da situação das crianças e das jovens adolescentes escravizadas. No texto, as autoras discutem sobre o pós-abolição e a instituição do mito da democracia racial, demonstrando que, na atualidade, ainda são necessárias lutas por liberdade, reconhecimento de direitos e dignidade, utilizando como exemplo a memória do caso de Miguel Otávio Santana da Silva, menino negro que morreu em junho de 2020. No caso, a condenada pela justiça pernambucana até o presente momento se encontra em liberdade.

Dando continuidade às reflexões centradas na infância, o capítulo *Racismo na primeira infância e o uso da literatura na educação das relações étnico-raciais* passa a discutir sobre a escola e o seu papel na construção da identidade dos/as estudantes, especialmente na educação das relações étnico-raciais, informando como a Educação Infantil tem trabalhado essas questões. O texto traz uma importante contribuição sobre o uso,

pelos/as docentes, de livros da literatura infantil que tratem acerca dos temas da cor da pele e diferenças de etnias desde os anos iniciais da Educação Básica. As autoras defendem que o uso dessa literatura pode influenciar e impactar positivamente a construção da identidade das crianças negras.

No capítulo intitulado *Autoproteção: estratégia potente para o enfrentamento das violências contra crianças!?*, a autora apresenta a autoproteção como uma das iniciativas para a prevenção primária às violências contra crianças, sobretudo no que se refere ao abuso sexual infantil, que foi a motivação para as primeiras metodologias desenvolvidas e aplicadas no Brasil. Além disso, a autora apresenta e desenvolve os argumentos necessários para se adotar a autoproteção nas relações com crianças, reforçando que o enfrentamento às violências precisa de ações robustas e conjuntas da sociedade e do Estado para que a efetivação do direito à proteção social das crianças possa ser garantida.

As falhas na garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes e o não enfrentamento ao racismo faz com que esse segmento da sociedade se torne mais vulnerável às violências, além de fazer com que as crianças tenham a infância e adolescência comprometidas. A partir disso, o capítulo intitulado *A relação entre o racismo e as violações dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil: algumas considerações* analisa a relação entre racismo e violações de direitos de crianças e adolescentes, evidenciando como essa dinâmica se manifesta em diferentes contextos, especialmente na socioeducação, na violência sexual e no trabalho infantil. No texto, as autoras lembram que, apesar de o Brasil possuir um consolidado arcabouço legal protetivo acerca da temática, ainda persiste um cenário de desproteção no país, que, em muitos aspectos, remonta às lógicas do antigo Código de Menores e desafia o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA).

Além dos referidos capítulos, este livro também traz um texto intitulado *Oficinas sociopedagógicas como práxis antirracista: diálogos na construção de uma educação libertadora*, direcionado aos profissionais que desejam contribuir com a formação antirracista de pessoas de todas as idades e cores. O texto conceitua a oficina sociopedagógica, situada na perspectiva da educação popular de Paulo Freire, e articula o potencial dessa metodologia para a construção de práticas antirracistas, apresentando os principais elementos constitutivos do plano de uma oficina, com dicas importantes para o sucesso dessa atividade. A sólida experiência dos autores no desenvolvimento desse tipo de metodologia formativa contribui para o bom diálogo do capítulo com os/as profissionais de diferentes áreas, para que, na prática, esses/as profissionais possam planejar, com segurança, suas oficinas sociopedagógicas.

O último capítulo, intitulado *A Política de Educação Infantil no enfrentamento às violências contra crianças*, apresenta argumentos conceituais e legais, além de normativas de políticas públicas para que a Política de Educação Infantil realize as alterações necessárias que permitam incorporar a ela o tema da autoproteção, objetivando se tornar uma estratégia para a prevenção e o enfrentamento às violências e ao racismo na infância. O texto retoma os aprendizados adquiridos em projetos de extensão anteriores executados sobre o tema e se baseia em autores, legislações e normativas de políticas públicas específicas da primeira infância, defendendo a urgência da mudança.

Sendo assim, o conjunto de capítulos desta coletânea, além de buscar incidir na Política de Educação Infantil, também foi planejado para proporcionar conteúdos estratégicos para processos formativos que visam o enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes e ao racismo na primeira infância. Assim, a partir das leituras, os profissionais podem se aproximar da discussão sobre autoproteção de crianças e das estratégias

metodológicas para a prevenção às violências, sendo as oficinas sociopedagógicas uma delas. Portanto, na leitura deste *e-book*, os profissionais de diferentes áreas encontrarão a fundamentação que precisam para elaborar seus planos de cursos e/ou oficinas.

Por fim, agradecemos a todas as pessoas e instituições que se envolveram nos projetos de extensão ao longo de seis anos e ficamos com a esperança de que possamos ampliar a rede de proteção às crianças na primeira infância e, muito especialmente, as crianças negras. Ansiamos que todas elas, ao entrarem nas creches e escolas da Educação Infantil, encontrem um ambiente seguro e que as ensine a se proteger.

Referências

HOOKS, b. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). *Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010-2022, 2020-2030*. Brasília, DF: RNPI, 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

Prefácio

A publicação *Racismo contra crianças na primeira infância e autoproteção* afirma-se como uma obra necessária e profundamente comprometida com a transformação social. Ao tratar do racismo que incide sobre crianças negras desde os primeiros anos de vida, o livro convoca a universidade pública, o Estado e a sociedade a assumirem, de forma inadiável, a responsabilidade coletiva pela garantia dos direitos da infância e pela construção de práticas educativas antirracistas, emancipatórias e comprometidas com a justiça social.

O racismo, enquanto estrutura fundante da sociedade brasileira, organiza desigualdades, naturaliza violências e produz exclusões que atingem de maneira desproporcional as crianças negras. Na primeira infância – etapa decisiva para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e identitário – essas violências assumem contornos ainda mais graves, pois comprometem o direito ao cuidado, à proteção integral, ao reconhecimento e à dignidade. Enfrentar essa realidade exige não apenas denúncia, mas a produção de conhecimento crítico, a formação política e a incidência concreta sobre as políticas públicas. É nesse sentido que esta obra se destaca.

As conquistas e discussões dos projetos de extensão desenvolvidos pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (Gecria/UFPE), com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibext), da Pró-Reitoria de Extensão da UFPE, fundamentam essa obra, que emerge, portanto, de uma práxis extensionista, entendida não como ação assistencial ou pontual, mas como prática político-pedagógica que articula ensino, pesquisa e extensão em diálogo permanente com a realidade social.

As reflexões apresentadas ao longo dos capítulos evidenciam que o enfrentamento ao racismo na infância não pode ser dissociado da defesa da educação infantil como política pública estratégica, nem da formação crítica de profissionais capazes de reconhecer, problematizar e intervir nas múltiplas formas de violência que atravessam a vida das crianças. Ao abordar o racismo estrutural, a formação social brasileira, as práticas educativas e a autoproteção, a obra contribui para ampliar o debate sobre a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial e com a proteção integral da infância.

A noção de autoproteção, desenvolvida de forma cuidadosa e crítica ao longo do livro, é apresentada como uma estratégia pedagógica potente, que fortalece a capacidade das crianças de reconhecer situações de violência, expressar sentimentos, buscar ajuda e compreender seus direitos. Ao mesmo tempo, a obra é firme ao afirmar que a autoproteção não pode, em hipótese alguma, transferir para as crianças a responsabilidade por sua própria segurança. Trata-se de uma ferramenta pedagógica que deve ser articulada a políticas públicas robustas, à atuação qualificada das instituições e ao compromisso ético dos adultos e do Estado.

Nesse sentido, a obra contribui de forma relevante para o debate sobre a Política de Educação Infantil, ao defender a incorporação explícita da temática da autoproteção e do enfrentamento ao racismo nos marcos normativos, nos projetos

político-pedagógicos e nas práticas cotidianas das instituições que atendem crianças na primeira infância. As experiências extensionistas relatadas demonstram como a universidade pública pode incidir de maneira crítica e propositiva na formulação e no aprimoramento das políticas públicas, fortalecendo redes de proteção e promovendo processos formativos comprometidos com a transformação social.

Ao reafirmar a extensão universitária como espaço de produção de saberes situados, diálogo com os territórios e construção coletiva de alternativas, esta obra expressa o sentido público da universidade e seu papel na luta por direitos. Mais do que um registro acadêmico, o livro se constitui como instrumento político-pedagógico, voltado à formação de estudantes, profissionais de diversas áreas e de todas as pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade antirracista e democrática.

A Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco orgulha-se de apresentar esta publicação, que materializa o compromisso institucional da UFPE com a defesa da infância, com a educação antirracista e com a transformação das realidades marcadas pela desigualdade e pela violência. Que esta obra inspire novas ações extensionistas, fortaleça práticas pedagógicas críticas e contribua para a construção de políticas públicas que garantam a todas as crianças o direito a uma infância plena, protegida e livre de racismo.

Maria da Conceição dos Reis

Pró-Reitora de Extensão
Universidade Federal de Pernambuco



**Racismo estrutural
e discriminação racial:
por uma formação antirracista
racismo estrutural**

Lorraine Marie Farias de Araujo



Introdução

Canta, poeta, a liberdade, – canta.
Que fora o mundo sem fanal tão grato...
Anjo baixado da celeste altura,
Que espanca as trevas deste mundo ingrato.
Oh! sim, poeta, liberdade, e glória
Toma por timbre, e viverás na história (Reis, 1871).

Este capítulo é fruto de pesquisas no âmbito da questão étnico-racial, tendo como base a aproximação dessa questão com o marxismo. Mais especificamente, a escrita do livro *Racismo e revolta* permitiu-nos a apreensão categorial das constituições de raças, racialização e racismo como elementos que compõem o capitalismo (Araujo, 2023). Ademais, constata-se uma forma de racismo especificamente capitalista – o racismo estrutural –, o qual será destrinchado ao longo das próximas linhas.

O objetivo deste capítulo é elucidar o racismo estrutural enquanto forma de racismo especificamente capitalista. Além disso, pretende-se realizar um diálogo sobre as continuidades e diferenças entre racismo e discriminação racial na sociabilidade burguesa. Com isso, enfatiza-se a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a questão étnico-racial na formação em

Serviço Social e em outras profissões, a exemplo das/os/ profissionais da área da Educação, para alçarmos a construção de uma perspectiva concretamente antirracista.

A organização deste texto foi pensada para integrar a coletânea do *Projeto de extensão racismo na infância e autoproteção*, com o intuito de contribuir para a formação de educadoras(es) da Educação Infantil, de outros profissionais da política da criança e de estudantes universitários, além de possibilitar a disseminação dos conteúdos através de oficinas pedagógicas vinculadas à ação. Sendo assim, o projeto busca realizar um curso, posteriormente ministrado pelas/os autoras/es, sobre o tema *racismo na infância e autoproteção*, relacionado ao conteúdo dos textos publicados nesta coletânea. Além disso, o texto também é direcionado a assistentes sociais, pesquisadoras(es) e docentes e discentes dos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social.

No que se refere à estrutura, sistematizamos o capítulo a partir desta introdução, seguida das seguintes seções: *O que é racismo estrutural?*; *Discriminação racial e formação antirracista*; *Considerações finais*; e *Referências*. A partir desta investigação, busca-se contribuir para o fortalecimento do debate sobre o racismo e da luta antirracista.

O que é o racismo estrutural?

Diferenciaremos, aqui, o “racismo pontual” do especificamente capitalista, concretizado na forma de “racismo estrutural”. O surgimento do racismo enquanto forma de discriminação e preconceito étnico perpassa o surgimento contraditório das sociedades de classe. A gênese destas, por sua vez, ocorre concomitantemente ao advento do Estado e da propriedade privada: o primeiro com a função social de parecer “neutro” e situado acima das classes sociais, porém obedecendo fielmente aos preceitos da classe

dominante de cada momento histórico; e a propriedade privada, por sua vez, como forma materializada da riqueza acumulada pelos exploradores ao longo da história humana.

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (Engels, 1984, p. 191).

O Estado surge, portanto, para garantir a manutenção da propriedade privada. Esta, por sua vez, advém do excedente econômico produzido ao longo do desenvolvimento das forças produtivas da humanidade. Para se enredar na forma de sociedade dividida em classes sociais, com o antagonismo essencial entre a classe dominante e a classe explorada, é necessário haver a possibilidade da acumulação de riquezas materiais; em outras palavras, é preciso produzir para além daquilo que é consumido por um determinado povo.

Se um povo possui, por exemplo, 200 habitantes, e consegue produzir provimentos somente para suprir a sua demanda populacional, a forma de produção não permite o acúmulo de riquezas,

o que implica, necessariamente, a não utilização da exploração de um ser humano por outro. Caso esse mesmo povo consiga produzir itens de necessidades básicas para o dobro da população, com a exploração de força de trabalho escravizada do povo vizinho, a produção irá aumentar, e, a partir disso, surgirá a possibilidade de acumulação de excedente econômico, visto que há a espoliação direta de uma determinada classe sobre outra.

O exemplo mencionado reforça que a contradição entre classes sociais sobre a qual os seres humanos se enredaram não é uma condição natural da humanidade; ela pertence a um determinado período histórico em que os seres humanos começaram a se explorar uns aos outros para extraírem riquezas mediante a exploração da força de trabalho. Esse movimento dinâmico de constituição das sociedades de classes permite o surgimento dos mais diversos antagonismos irreconciliáveis entre os seres humanos de distintas classes, visto que seus interesses são notadamente opostos: uma classe visa explorar e a outra busca elidir a exploração.

A partir de tais contradições fundamentais, o racismo e as práticas de discriminação emergem através das disputas territoriais entre povos etnicamente diversos. Isso significa que, na luta pela ampliação da propriedade privada de um determinado povo, mediante guerras e outras formas de efetivar a espoliação de terras e a força de trabalho, ocorre a subjugação da etnia “perdedora” do conflito, tornando-a, por vezes, escravizada e condenada a ter que trabalhar e produzir riquezas materiais em prol de outros povos.

Nota-se que a imputação da escravidão a um determinado povo, além de promover a exploração sistemática dessas pessoas, faz com que elas se tornem alvo das mais diversas formas discriminatórias que justifiquem essa exploração, que, por sua vez, não é realizada pura e simplesmente pelo mecanismo coercitivo, apenas, mas também por meio da coesão social construída,

ou seja, de uma série de justificativas sociais que permitam o tratamento de um ser humano como se não o fosse, a saber, de forma desumana. A desumanização se constitui, portanto, como uma forma de rebaixamento da humanidade da classe explorada, para que, assim, não seja vista como humana e possa ser sugada até os níveis de esgotamento da vida.

Assim, a forma de racismo que surge, junto ao advento das classes sociais, caracteriza-se como pontual, uma vez que os conflitos histórico-sociais entre povos distintos, a exemplo do que acontecia na Antiguidade, ocorrem entre etnias geograficamente vizinhas, visto que uma característica das sociedades de classe pré-capitalistas é o fato de que a humanidade ainda não se encontrava “mundializada” e os diálogos e conflitos ocorriam entre aquelas civilizações que estavam mais próximas entre si. Sendo assim, o racismo consiste, aqui, em distintos racismos, em que cada povo subjuga o outro e cria suas práticas discriminatórias concernentes à sociedade em que vivem.

Encontramos discriminação e preconceitos étnicos dentro da Europa desde a Idade Média até os dias atuais, e a expansão europeia deu origem a um corpo coerente de ideias e de práticas associadas à hierarquia dos povos de diferentes continentes (Bethencourt, 2018, p. 5).

O desenvolvimento histórico da humanidade, portanto, perpassa tanto momentos humanizantes, em concordância com os interesses do gênero humano, quanto desumanizantes, os quais reverberam em contradições que permitem a exploração de um ser humano por outro, no contexto das classes sociais. O ápice da desumanidade a qual a humanidade se emaranhou consiste no modo de produção capitalista e a exploração mediante o trabalho assalariado é a forma mais sofisticada de exploração, sendo

capaz de obnubilar parcialmente o conjunto da classe trabalhadora sob a falácia de que estaria exercendo o “trabalho livre” sob o manto democrático¹.

Contrariamente, o trabalho assalariado se constitui como uma forma generalizada de extração de mais-valor² no modo de produção capitalista. O movimento histórico de constituição capitalista denota a transição entre modos de produção distintos. Na Europa, por exemplo, a transição do feudalismo para o capitalismo ocorreu no processo denominado *acumulação primitiva do capital*. Acerca disso, Marx (2017) constata que existem formas de manifestação da relação capital precedentes ao modo de produção capitalista. A existência do capital mercantil e usurário no processo embrionário capitalista foi decisiva para a posterior consolidação desse modo de produção. Por isso, entre os séculos XVI e XVIII, o desenvolvimento do capital ocorreu na Europa mediante os cercamentos das terras comunais e nas terras além-mar através da colonização.

Os cercamentos se constituíram como expropriação das propriedades comunais dos servos feudais, em que, através do Estado, com o exemplo das “formas de roubo parlamentar” e da burguesia em formação, os explorados nos feudos começaram a ser destituídos de suas terras e foram obrigados a compor a massa do exército industrial de reserva da indústria nascente. A formação das

1 A república democrática – a mais elevada das formas de Estado e que, em nossas atuais condições sociais, vai aparecendo como uma necessidade cada vez mais iniludível, sendo a única forma de Estado sob a qual pode ser travada a última e definitiva batalha entre o proletariado e a burguesia – não mais reconhece as diferenças de fortuna. Nela, a riqueza exerce seu poder de modo indireto, embora mais seguro (Engels, 1984).

2 Ao longo da pesquisa, utilizaremos o termo “mais-valor” ao invés de “mais-valia”, de acordo com a tradução d’ *O capital* da Editora Boitempo. Essa escolha foi realizada pelo fato de considerarmos uma tradução mais acertada, visto que, ao realizarmos a análise conjunta entre “valor” e “mais-valor”, nota-se um nexos causal mais claro entre as duas categorias, uma vez que a valorização do valor gera o mais-valor. Isso explica nossa escolha pela referida tradução.

classes sociais capitalistas, burguesia e proletariado, portanto, foi realizada através da violência sistemática contra a classe dos explorados, e, como ressalta Marx (2017, p. 787), “[...] a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo”.

Expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação violenta e intermitente de suas terras, esse proletariado inteiramente livre não podia ser absorvido pela manufatura emergente com a mesma rapidez que fora trazida ao mundo. Por outro lado, os que foram repentinamente arrancados de seu modo de vida costumeiro tampouco conseguiam se ajustar à disciplina da nova situação (Marx, 2017, p. 805).

Não por coincidência, a acumulação primitiva do capital e a colonização ocorrem de forma simultânea. Para tornar o mundo capitalista, o capital, em pleno movimento, estende suas garras para todos os lugares do mundo a partir do mecanismo colonizatório. Este, por sua vez, serve para que se possa angariar terras e força de trabalho disponível para promover a exploração em todos os lugares do globo, considerando que o capitalismo só pode se concretizar em seu caráter mundializado. A colonização se configura, portanto, como uma expressão do início da mundialização do capital (Santos Neto, 2020).

Ademais, essas formas de expropriação dos explorados se configuram como tentativas de imposição da disciplina do trabalho assalariado sobre os trabalhadores europeus e os povos originários das terras além-mar. Logo, o trabalho assalariado não é equivalente ao trabalho livre, mas sim ao escamoteamento das relações de exploração do capitalismo.

O resgate da compleição capitalista nos permite elucidar questões pertinentes à metamorfose do “racismo” em “racismo estrutural” na sociabilidade burguesa. É de suma importância,

para nossa argumentação, o fato de que o capital inicia o processo de mundialização ainda na colonização (Santos Neto, 2020). Isso denota um dos aspectos principais que inaugura a forma de racismo estrutural no capitalismo: nesse modo de produção, o racismo não ocorre apenas pontualmente. Isso implica dizer que o “racismo estrutural” possui caráter mundial, está presente em todas as sociedades em que o capital impera e se configura através de diferentes particularidades em países distintos (Araujo, 2023).

No capitalismo, o racismo é estrutural porque é utilizado mundialmente e porque tem a “[...] *função social de permitir a desumanização dos povos autóctones para explorá-los e dizimá-los a serviço da valorização do valor*” (Araujo, 2023, p. 63, grifo da autora). Logo, a exploração sobre os povos racializados permite a intensificação da valorização do valor, ou seja, a extração exacerbada de mais-valor. A racialização e a constituição das raças é um processo que remonta à conformação do capitalismo e exerce um papel *sine qua non* para a colonização e escravidão modernas.

A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta a meados do século XIV. Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional* e *histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2018, p. 15, grifos do autor).

A colonização fundou a racialização dos povos e a compartimentação da humanidade em segmentos tratados com “menos humanos” quando comparados à humanidade europeia; tanto que a “branquitude” se impõe como uma não-raça, supostamente superior às raças dos povos não-brancos. A consideração da

raça como uma construção histórico-social e a racialização como a imputação da desumanidade sobre determinada etnia, vale ressaltar, elucidam ainda mais as características específicas do racismo estrutural, que, por sua vez, permite a racialização dos povos. De acordo com Almeida (2018, p. 50, grifo do autor), as “[...] *peessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais*”. Nesse sentido, podemos dizer que “[...] *é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados*” (Almeida, 2018, p. 50, grifo do autor).

No romance *Eu, Tituba: bruxa negra de Salem*, a escritora Maryse Condé (2020) demonstra, através da literatura, a história da personagem Tituba, mulher negra escravizada que tenta, revoltosamente, fugir da escravidão imposta. Essa mulher atravessa o oceano em busca de seu país natal, Barbados, e se depara com o tráfico de pessoas escravizadas (e racializadas). Ela constata que, mesmo fugindo para outros países, a escravidão e racialização de seu corpo a acompanha por todos os lugares. Com a mundialização do capital, há, também, o espraiamento do racismo estrutural (Condé, 2020).

[...] minha ilha não me celebrava! Chovia, e os telhados molhados de Bridgetown se aglomeravam em torno da silhueta da catedral. Nas ruas, corria uma água barrenta na qual pisoteavam animais e pessoas. Sem dúvida um navio negreiro acabara de lançar âncora, pois, debaixo do toldo de palha de um mercado, ingleses, homens e mulheres, examinavam os dentes, a língua e o sexo dos boçais, que tremiam de humilhação. [...] que cidade feia a minha! Pequena. Mesquinha. Um posto colonial sem envergadura, com todo o fedor do lucro e do sofrimento (Condé, 2020, p. 203-204).

O “fedor do lucro e sofrimento” (Condé, 2020) capitalista trouxe, consigo, o racismo estrutural, utilizado amplamente para desumanizar os escravizados e explorar sua força de trabalho à

acumulação de capital na Europa. A colonização foi um dos fenômenos mais nefastos da história da humanidade, o qual denota o surgimento de aberrações grotescas, como o racismo estrutural, com todo o aporte da mundialização que se circunscreve nesse modo de produção.

As marcas colonizatórias vão muito além da exploração do corpo físico dos racializados/escravizados; elas também atacam diretamente a sua subjetividade (Fanon, 2008), em que todas as suas expressões culturais, estéticas e religiosas são demonizadas ou aniquiladas pela sociedade burguesa, levando em consideração o caráter cristão da colonização. Com isso, por exemplo, desenvolve-se o racismo religioso, que demoniza religiões de matriz africana e impõe a religião cristã sobre o racializado, considerando-o como uma “folha em branco” a ser preenchida pelo colonizador (Césaire, 2006).

Essa problemática se manifesta na formação social brasileira, visto que o Brasil foi um país colonizado e possui maioria da população negra³. A população negra, vale ressaltar, é composta por 55,5% da população total do país, considerando pardos (45,3%) e pretos (10,2%). Além disso, os povos originários, que também devem ser considerados, correspondem a 0,8% da população (IBGE, 2022), o que evidencia o genocídio indígena. Esse processo relegou a população negra/racializada⁴ a ocupar uma elevada parte da classe trabalhadora, imersa na superpopulação relativa e no desemprego crônico. Além disso, há, também, a persistência do rebaixamento do salário das pessoas negras (Moura, 1983).

3 O termo “negro” é frequentemente usado para englobar pretos e pardos, reconhecendo que ambos compartilham experiências históricas de racismo e discriminação no Brasil.

4 Ressalta-se que os indígenas também são grupos racializados no Brasil. Além disso, ciganos, quilombolas (predominantemente negros) e entre outros grupos também sofrem esse processo.

Sendo assim, é importante ressaltar que, do racismo estrutural, enquanto mecanismo especificamente capitalista de aumento da extração de mais-valor sobre os racializados, resultam práticas discriminatórias raciais. No próximo item, trataremos especificamente sobre essas práticas.

Discriminação racial e formação antirracista

A constatação do racismo estrutural como especificamente capitalista significa que esse racismo, além de fornecer meios para rebaixar a humanidade do racializado, também se manifesta mediante as formas individual e institucional, evidenciando práticas diretamente discriminatórias. A discriminação racial ocorre, portanto, como uma consequência do racismo. Assim, há diferenças entre os dois conceitos e não devemos tratá-los como se fossem idênticos.

A discriminação, de maneira geral, significa exercer diretamente um ato discriminatório sobre determinado grupo social marginalizado, a exemplo da comunidade LGBTQIA+, das populações negra e indígena etc., que podem sofrer com atos discriminatórios individuais. Esses atos, portanto, são considerados discriminatórios quando uma determinada pessoa ataca e subjugando diretamente um ou mais grupos sociais marginalizados.

Além disso, também existem práticas discriminatórias institucionais, em que as diversas instituições burguesas (Educação, Judiciário, Parlamento, Estado etc.) desenvolvem práticas de discriminação contra os grupos mencionados. No caso do racismo, essas instituições exercem o “pacto da branquitude” e se auto beneficiam em posições de poder (Bento, 2022).

Com isso, o racismo – ou, mais precisamente, o racismo estrutural – é um mecanismo capitalista para facilitar a acumulação de capital e a racialização é a transformação de determinadas etnias em raças inferiores. Já a discriminação ocorre na cotidianidade,

em que, por exemplo, pessoas racializadas podem ser atacadas verbalmente, fisicamente, psicologicamente etc.

Mesmo considerando a importância fulcral de reconhecer as práticas cotidianas de racismo individual, bem como o avanço significativo de elucidar as instituições burguesas mediante o racismo institucional, o racismo estrutural não se resume ao indivíduo (racismo individual) nem ao Estado (racismo institucional), mas à própria estrutura da sociabilidade burguesa. De acordo com Almeida (2018, p. 15, grifo do autor), “[...] a tese central é de que *o racismo é sempre estrutural*, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”.

Essa tese supera as teses da concepção individualista, que trata o racismo pautado na subjetividade como uma patologia a ser corrigida, psicologizando-o e desvinculando-o da realidade histórico-social. Isso resulta em concepções errôneas de que “não existe sociedade, racista, mas indivíduos racistas”, e que a mudança de comportamento individual é o único fator que possibilitará o fim do racismo. Isso, claro, não significa que devemos abdicar da luta antirracista porque o racismo é estrutural; ao contrário disso, ao fortalecer práticas antirracistas e combater o racismo no cotidiano, a luta é fortalecida. Assim, mesmo com expressões individuais, o racismo reverbera muito mais amplamente no capitalismo (Almeida, 2018).

A concepção individualista de racismo é superada pela concepção institucional, a qual representa um avanço diante da primeira. De acordo com a concepção institucional, o funcionamento das instituições seria racista e as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais. A partir dessa concepção, o racismo seria uma forma de dominação e teríamos que reformar as instituições para extingui-lo. Essas ideias têm origem no movimento social estadunidense *black power* (poder negro), especificamente na obra homônima *Black power: a política*

de libertação nos Estados Unidos (Ture; Hamilton, 1967). Mesmo com o avanço da concepção institucional, apenas a categoria “racismo estrutural” é capaz de elucidar o edifício histórico em que o racismo no Brasil e no mundo se encontra fincado.

O racismo é estrutural porque compõe a estrutura social capitalista; portanto, há uma relação intrínseca entre racismo e economia (Almeida, 2018), permitindo o aumento da taxa de exploração e a extração de mais-valor na sociedade burguesa (Araujo, 2023). Diante das determinações materiais supracitadas, as práticas de formação e luta antirracista devem estar imbricadas com a luta anticapitalista, que visa a extinção do trabalho assalariado e da exploração da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Por isso, construindo o campo da resistência antirracista nos diversos âmbitos da nossa prática profissional (teórico-metodológico, ético-político, técnico-operativo, investigativo etc.), temos o compromisso, como assistentes sociais (além de outras profissões), de discutir elementos para uma formação efetivamente antirracista, considerando o Código de Ética Profissional do Assistente Social, nos princípios do reconhecimento da liberdade, do combate à discriminação, do respeito à diversidade e de outros princípios, tendo como objetivo central o aprofundamento da luta antirracista na formação e no cotidiano profissional (CFESS, 1993).

Nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), é interessante observar que a categoria racismo não aparece em nenhum momento na sua estruturação, em nenhum dos três núcleos da formação profissional; somente no segundo núcleo – Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira – aparece algo referente à questão étnico-racial, compreendida como parte das desigualdades sociais, como expressão delas (Souza, 2020, p. 386).

A falta de uma diferenciação precisa entre racismo e discriminação fica evidente no fato de que a categoria “racismo” não é citada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (Brasil, 1996). Nela, o racismo é colocado no bojo das demais discriminações, sem ser citado diretamente, o que evidencia a necessidade do aprofundamento nas investigações sobre o processo de constituição das raças, a racialização e o racismo, bem como a sua variante mais desenvolvida: o racismo estrutural.

No âmbito da educação, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), assim como a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), definem alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e afirmam a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, posteriormente alterada com o acréscimo da História e Cultura Indígenas. Ambas as legislações, “se” e “quando” concretizadas na formação profissional e prática pedagógica na área de Serviço Social, podem contribuir para a luta antirracista. No entanto, nos questionamos até que ponto essas práticas antirracistas se manifestam na realidade concreta de formação da/o assistente social e de profissionais de outras áreas.

A luta dos movimentos sociais pode nos ensinar a exercer, de fato, práticas antirracistas que contribuam para um projeto coletivo de uma nova sociedade. No Brasil, destacamos o Movimento Negro Unificado (MNU), que surgiu mediante a união de diversas organizações negras em 1978. O surgimento do MNU está diretamente ligado à revolta contra a discriminação racial sofrida por crianças em um time de futebol e devido à prisão, tortura e morte de um trabalhador negro (Nascimento, 2021).

Nota-se, portanto, que o estopim da discriminação racial fez eclodir um importante movimento histórico, representante da luta negra no Brasil que remonta os quilombos. Em 4 de novembro de 1978, em assembleia geral do MNU, foi aprovado o Dia da Consciência Negra, ocorrido no 20 de novembro, em alusão à data de morte de Zumbi, em 1695. O movimento também criticou

amplamente a farsa da abolição do dia 13 de maio de 1888, demonstrando que a assinatura da branca não vale a luta dos negros (Nascimento, 2021).

Apesar das discussões significativas propostas neste capítulo, não conseguiremos, obviamente, explicar toda a história do Movimento Negro no Brasil, tampouco no mundo. O exemplo anterior serve para ilustrar a força da coletividade organizada em prol da luta antirracista e anticapitalista. A construção de uma formação antirracista que enfrente firmemente o racismo estrutural e a discriminação racial está, portanto, na ordem do dia.

Considerações finais

A origem do capitalismo permite o surgimento da forma mais desenvolvida do racismo: o racismo estrutural, especificamente capitalista. Dotado de caráter mundializado e exercendo intervenção direta na produção de valor, mediante a intensificação da extração de mais-valor (Araujo, 2023), o racismo estrutural surge junto à construção histórica das raças e com a racialização dos povos no período colonizatório (Almeida, 2018).

Há diversas perspectivas que analisam o racismo. As concepções individual e institucional, vale ressaltar, são exemplos das manifestações em que o racismo pode se concretizar; entretanto, o racismo estrutural, como parte integrante lógica da exploração capitalista, engloba todas essas formas de manifestação racistas. Nesse sentido, surgem as práticas de discriminação raciais, pautadas na subjugação da humanidade dos racializados pelo branco colonizador, ou seja, pelo burguês em ascensão (Almeida, 2018).

Racismo e discriminação se diferenciam porque as formas de discriminação vão além da discriminação racial; elas podem se estender por diversos grupos sociais, a exemplo da comunidade LGBTQIA+. Ademais, o racismo precede as formas de

discriminação, que são consequências do primeiro, no caso específico da discriminação racial. Assim, reconhecer a “[...] centralidade que a luta antirracista deve assumir na práxis profissional e social” (Souza, 2020, p. 375), no Serviço Social e nas profissões ligadas à Educação, é parte do movimento de construção de uma práxis efetivamente antirracista.

No âmbito específico das/os profissionais de Educação, o fortalecimento cotidiano da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que alteram a LDBEN e versam sobre o caráter obrigatório do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, pode contribuir para a efetivação de práticas antirracistas na relação com as/os estudantes, na atuação docente e na relação com demais professoras(es), além de impactar na vida cotidiana de forma geral. O debate sobre a questão étnico-racial é elemento comum a ser trabalhado tanto por assistentes sociais como por docentes.

[...] a questão racial como um dos elementos inerentes à indissociabilidade entre os três núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, a saber: Núcleo de Fundamentos teórico-metodológicos da Vida Social, Núcleo de Fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e, Núcleo de fundamentos do trabalho profissional (Elpidio, 2020, p. 520).

Em relação ao Serviço Social, é necessário avançar na construção coletiva profissional sobre a questão étnico-racial e sua importância em todos os núcleos de formação de assistentes sociais. Para fortalecer a formação antirracista, é importante considerar a contínua análise crítica das nossas próprias pactuações profissionais, a fim de avançarmos como categoria e, claro, com o objetivo de fortalecermos as lutas antirracista e anticapitalista.

A constituição dos quilombos e os movimentos sociais, a exemplo do supracitado MNU, podem inspirar novas formas de organização da classe trabalhadora no presente, uma vez que é possível notar que a luta acerca da questão étnico-racial tem ligação dialética com a luta proletária de forma geral, já que a população negra ocupa lugar massivo na classe explorada brasileira. Por isso, desejamos, por fim, que haja avanço na formação e luta antirracista, buscando a construção de uma nova sociedade sem exploração e discriminação.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAUJO, L. M. F. de. *Racismo e revolta*. Arapiraca: Instituto Trabalho Associado, 2023. Disponível em: https://www.institutotrabalhoassociado.com.br/_files/ugd/9ae06c_80d6685f455f48629fo99644e9dd81ab.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

BENTO, M. A. S. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Editora 34, 2022.

BETHENCOURT, F. *Racismos: das Cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

BRASIL. *Resolução CFESS nº 15/1996*. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social (BCPSS). Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 1996. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2006.

CONDÉ, M. *Eu, Tituba: bruxa negra de Salem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *Código de Ética Profissional do Assistente Social*. Brasília, DF: CFESS, 1993.

ELPIDIO, M. H. Diretrizes curriculares e questão racial: uma batida pulsante na formação profissional. *Revista Katálysis*, v. 23, n. 3, p. 519-527, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p519>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/6h7XvN5pc9v4H4MJF8DkHSb/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2025.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: Conheça o Brasil – População – Cor ou Raça. IBGE, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 1 out. 2025.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOURA, C. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

NASCIMENTO, B. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. São Paulo: Zahar, 2021.

REIS, M. F. dos. *Cantos à beira-mar*. São Luiz: Tipografia do País, 1871. Disponível em: <https://literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=117651>. Acesso em: 1 out. 2025.

SANTOS NETO, A. B. dos. *Mundialização do capital: imperialismo e subimperialismo*. Goiânia: Phillos, 2020.

SOUZA, C. L. S. de. Racismo, conservadorismo e Serviço Social. *Libertas*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 373-391, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.32044>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/32044>. Acesso em: 1 out. 2025.

TURE, K.; HAMILTON, C. V. *Black Power: The Politics of Liberation*. New York: Vintage Books, 1967.

2

O racismo na formação social do Brasil: efeitos contemporâneos para a vida de crianças negras

Flávia da Silva Clemente

Márcia da Silva Clemente

Tatiane Michele Melo de Lima

Introdução

A formação social do Brasil, analisada pelo prisma dos povos submetidos ao trabalho forçado, é uma formação composta por muitas lutas. Nesse processo histórico, os esforços, perdas e resistências foram imensos, conforme nos conta a autora premiada com o Nobel de Literatura Toni Morrison (2018), no aclamado livro *Amada*, obra que nos deixa um registro profundo das marcas do escravismo:

[...] uma das suas mais potentes e devastadoras obras, Morrison traça uma consistente investigação sobre maternidade e o impacto devastador da escravidão na humanidade do povo negro. O livro, considerado a obra-prima da autora, *é um tributo às mais de sessenta milhões de pessoas negras que foram vítimas do sistema escravocrata*. Ambientado em 1873, a obra *é baseada em fatos reais* e retrata a história de uma mulher escravizada que foge com os filhos da fazenda em que vivem. Quando está cercada e prestes a ser pega de volta, ela mata uma das suas filhas, um bebê ainda de colo (Souza, 2022, grifos da autora).

A morte da filha, por suas próprias mãos, é a única forma encontrada pela mãe para livrar sua pequena criança das agruras da exploração e desumanização que, forçadamente, se impõe ao cotidiano dos povos submetidos ao trabalho escravo no continente invadido, cuja nomeação, América, foi atribuída pelos colonizadores. Esse “batismo”, feito literalmente de sangue dos povos originários e traficados do continente africano, revela a violência que buscamos evidenciar ao revisitar, de forma crítica, os conteúdos silenciados por séculos acerca da contribuição desses povos na formação social do Brasil, motivo este que move a nossa escrita.

Na condição de mulheres negras diversas, com atuação na academia e formação antirracista, objetivamos neste capítulo, por meio da análise interseccional, apresentar considerações sobre as origens da formação social do Brasil, com destaque para o elemento racial. Além disso, também pretendemos colaborar com o entendimento das formas de manifestação do racismo na atualidade, partindo da violência letal praticada contra as crianças negras.

Nessa perspectiva, na primeira parte da discussão, realizamos uma breve exposição do processo escravocrata no país, destacando a violência perpetrada contra os escravizados e as desigualdades existentes entre as classes, com consequências para as crianças e as jovens adolescentes escravizadas – utilizadas para procriação e para a realização de outros processos de exploração. Na segunda parte, discorreremos sobre o pós-abolição e a instituição do mito da democracia racial, que repercutiu na consolidação do racismo que estrutura nossas relações raciais, informando sobre seus efeitos na sociedade de classes.

Por fim, na última parte do debate, salientamos que as lutas por liberdade, reconhecimento de direitos e dignidade permanecem, realçando a importância da memória a partir do caso do menino Miguel Otávio Santana da Silva, que morreu em junho

de 2020, cuja responsável, Sari Corte Real, foi condenada, mas, até o presente momento – outubro de 2025 –, se encontra em liberdade. Nas considerações finais, fazemos um convite à reflexão e ação contra o racismo, alertando para a importância de uma formação antirracista.

A história que a história não conta: a formação do racismo à brasileira

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
(Clipe [...], 2019, 00 min 50 s).

O trecho do samba-enredo de 2019 intitulado *História para ninar gente grande*, da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, ilustra importantes críticas ao apagamento das contribuições dos povos colonizados na construção do país. Trata-se de uma análise pertinente, considerando que as origens da formação social do Brasil, contada pela história “oficial”, não faz jus à contribuição dos povos originários e de diferentes povos de África, traficados e condenados ao trabalho forçado em terras

estrangeiras e vítimas da violência colonial, caracterizando o que denominamos de *formação sociorracial brasileira*. A partir desse entendimento, temos como pressuposto que as relações sociais estão intrinsecamente entrelaçadas às relações raciais, sendo ambas, portanto, indissociáveis.

Destacamos que essa relação de opressão é interseccional, considerando as práticas nefastas que atingiram os povos e etnias racialmente oprimidas no Brasil. O processo de torturas e assassinatos foi intenso, uma vez que, “[...] no território hoje conhecido como Brasil, estima-se que viviam mais de 12 milhões de indígenas, de mais de 1600 povos ou etnias e mais de 1400 línguas faladas” (Baniwa, 2022). O resultado disso é que, atualmente, de acordo com o IBGE (2022 apud FUNAI, 2023), o quantitativo de indígenas em 2022 era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. São povos, culturas e histórias apagadas por um processo histórico que insiste em negar a pluralidade que constitui o Brasil.

No que se refere aos negros e negras, Laurentino Gomes, em entrevista à CNN Brasil, destaca que:

Durante quase três séculos e meio, o Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental. Sozinho, recebeu 40% dos 12,5 milhões de africanos embarcados à força para o continente americano. O auge desse desenraizamento humano ocorreu do início do século 18 até meados do 19. Num intervalo de 150 anos, desembarcaram no país 4 milhões dos 4,9 milhões de africanos enviados ao Brasil desde o século 16 (Balbino, 2021).

Com base no exposto, podemos identificar que o Brasil tem relevância no processo de escravismo, o qual tem, como cerne, a desconstrução da humanidade das pessoas escravizadas, que, por sua vez, foram tratadas como ferramentas para o trabalho e

objetificadas, tendo suas existências submetidas aos interesses dos ditos “proprietários”, detentores dos poderes de vida e morte sobre seus corpos. A pintura abaixo, denominada *Um jantar brasileiro*, elaborada pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret, demonstra a dinâmica da relação mantida entre os habitantes do Brasil Colônia.

Figura 1 – Pintura de Jean Baptiste Debret, 1823.



Fonte: Domingues (2016).

Analisando a pintura, observa-se a relação desigual entre as pessoas negras e brancas, com as crianças negras desnudas. Ainda que a pintura transpareça harmonia, entendemos que o escravismo impõe severas condições de existência aos escravizados, com as crianças tendo suas expectativas de vida drasticamente reduzidas.

Nas épocas de Colônia e de Império, era alta a taxa geral de mortalidade infantil no Brasil [...]. Se a sobrevivência dos recém-nascidos brancos livres era desafiadora, a condição de sobrevivência das crianças negras escravas era algo que beirava o impossível. A grande taxa

de mortalidade entre escravos, sobretudo dos recém-nascidos e dos infantes, representava prejuízos para os senhores. Estas mortes não despertavam compaixão, mas um sentimento de perdas financeiras e de força de trabalho que precisava ser compensado (Santos; Milani; Perez, 2019, p. 39-40).

A partir da lógica mercantil, pessoas escravizadas eram tidas como bens e tinham a função de gerar lucros. Nesse bojo, as atrocidades foram se sofisticando e os corpos das adolescentes se tornaram, por meio da violência, fontes de reprodução de “novas ferramentas de trabalho”.

Pode-se postular que as cativas do agro fluminense começassem a parir entre 14 e 17 anos de idade se crioulas fossem. Para as escravas nascidas na África o problema é mais complicado. É certo que uma entre quatro delas chegava ao Brasil antes dos quinze anos, mas também o é que 85% das africanas desembarcaram no porto carioca com idades flutuantes entre 5 e 29 anos (metade das quais com 19 anos ou menos). [...] se nos ativermos aos limites máximos (19 anos para as vindas da África e 17 para as nascidas no Brasil), poderemos concluir que as africanas e crioulas começavam a parir, respectivamente, seis e oito anos antes da mulher inglesa dos séculos XVII e XVIII, sete e dez anos antes da francesa do século XVIII, quatro e seis anos antes da mulher branca norte-americana de meados dos Oitocentos, e um a três anos antes da própria escrava do velho sul dos Estados Unidos (Florentino; Góes, 1988, p. 90).

Clóvis Moura (1983, p. 124, grifo nosso), estudioso importante sobre o fenômeno do escravismo, delinea a profundidade de seus principais aspectos, nos fornecendo uma síntese desse tempo histórico:

Para nós, porém, não se estudar os quatrocentos anos de escravidão, as suas limitações estruturais, as suas contradições, as limitações do seu ritmo de produção, e, finalmente, a alienação total da pessoa humana – explorados e exploradores – é descartar ou escamotear o fundamental. Montado o sistema escravista, o cativo passou a ser visto como coisa e o seu interior, a sua humanidade foi esvaziada pelo senhor até que ele ficasse praticamente sem verticalidade; a sua re-humanização só era encontrada e conseguida na e pela rebeldia, na sua negação consequente como escravo. Por outro lado, o branco senhor de escravos era o homem sem devir porque não desejava a mudança em nenhum dos níveis da sociedade. Completamente obturado pelo sistema fechado, o senhor de escravos é o exemplo do homem alienado. E, por isto mesmo, os quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação do *ethos* do nosso país. Penetrando em todas as partes da sociedade, injetando em todos os seus níveis os seus valores e contravalores, o escravismo ainda hoje é um período de nossa história social mais importante e dramaticamente necessário de se conhecer para o estabelecimento de uma práxis social coerente.

A relação entre explorados e exploradores, que, vale ressaltar, é de base racial, estruturou a formação do país e continua estruturando as relações sociorraciais. As consequências históricas têm sido processadas a cada contexto em que as crianças e adolescentes negras e indígenas são invisibilizadas e precisam ser adequadas, junto a seus povos e etnias, aos parâmetros de humanidade impostos pelos colonizadores brancos europeus, porém mantendo intocada a hierarquia racial.

Nesse âmbito, as lutas pelo fim oficial da escravidão representaram um processo longo, como poderemos verificar na próxima seção. Além disso, o período pós-abolição se concretiza com base

em teorias eugênicas que dão concretude ao racismo à brasileira, erguido no mito da democracia racial. Afinal, era preciso criar estratégias de apagamento das atrocidades cometidas no Período Colonial para que a nação brasileira pudesse ser criada.

O pós-abolição e a construção do mito da igualdade racial

No dia 14 de maio, eu saí por aí
Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir
Levando a senzala na alma, eu subi a favela
Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci
Zanzei zonzo em todas as zonas da grande agonia
Um dia com fome, no outro sem o que comer
Sem nome, sem identidade, sem fotografia
O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver
No dia 14 de maio, ninguém me deu bola
Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver
Nenhuma lição, não havia lugar na escola
Pensaram que poderiam me fazer perder
Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta
Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu
A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa
Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu
(14 de Maio [...], 2019, 00 min 24 s, grifos nossos).

A canção interpretada pelo cantor e compositor baiano Lazzo Matumbi ilustra como o pós-abolição não significou profundas mudanças para as pessoas ex-escravizadas, embora o episódio do dia 13 de maio de 1888 tenha sua importância como marco legal do fim do cativeiro de pessoas negras escravizadas no Brasil. Esse acontecimento, porém, não foi acompanhado de reparação, tampouco de proteção social para o contingente de pessoas recém-libertadas; o fim do cárcere só foi possível a partir de uma

conjunção de elementos que surgiram sobretudo a partir do escravismo tardio, como nos aponta Moura (1988, p. 7):

Depois de 1850, com a extinção do tráfico negreiro com a África, temos o início do que chamamos escravismo tardio. O comportamento da classe senhorial e do legislador começam a sofrer alterações. Para conservar o escravo, cujo preço aumentará de forma drástica, surgem as primeiras leis protetoras. Por outro lado, o escravo negro, que até então lutara sozinho com a sua rebeldia radical contra o instituto da escravidão, começa a ser visto através de uma ótica liberal. As manifestações humanistas se sucedem, especialmente entre a mocidade boêmia e alguns grupos adeptos de um liberalismo mais radical.

A população que veio traficada da África sempre se insurgiu, embora a história oficial tenha imposto um apagamento dessas lutas. A existência dos quilombos, a exemplo do Quilombo dos Palmares (1590-1695), e de revoltas como a Revolta dos Malês (1835), entre outras, causavam temor nos senhores de engenho, que reagiam com mais repressão e violência. Assim, o povo negro escravizado foi alvo não só de intensa exploração da mão de obra não paga, mas também da violência extrema a que eram submetidos, como os vários tipos de castigos, estupros e repressões em represália a qualquer ato de insurgência, individual ou coletiva.

No entanto, paralelo ao escravismo tardio, o Brasil passava por um processo de modernização, conforme destaca Moura (1988, p. 7):

Quando a escravidão foi abolida, já tínhamos iluminação a gás, cabo submarino, estradas de ferro escoando para os portos de embarque o produto conseguido com o trabalho escravo, telefone, transporte coletivo com tração animal, bancos estrangeiros, pequenas

fábricas de trabalho livre, organizações operárias, mas as instituições continuavam arcaicas e congeladas, pois representavam a ordenação ideológica, jurídica e costumeira dos interesses daquelas classes que detinham o poder e simbolizavam a elite dominante, articuladas através de uma série de mecanismos para preservar o tipo de propriedade fundamental da época.

Sendo assim, o fim do escravismo era inevitável, e, nessa transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, a população negra recém-libertada não recebeu nenhum tipo de indenização ou de política compensatória, sendo entregue à própria sorte e passando a viver sem moradia, sem renda e sem trabalho. Por outro lado, o país investia em uma política migratória que tinha o objetivo de formar mão de obra, e, ao mesmo tempo, embranquecer o país, conforme ressalta Abdias do Nascimento (2016, p. 86):

Fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da “mancha negra” na população brasileira. Um decreto de 28 de Junho de 1980 concede que “é inteiramente livre a entrada nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...] Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos”.

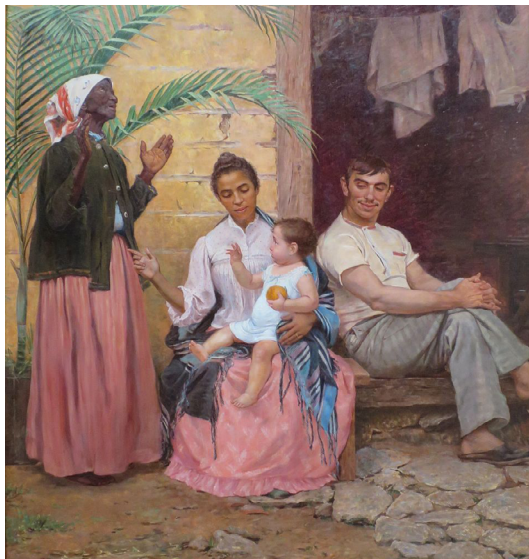
No cerne dessa política está a ideologia do branqueamento, sustentada por teorias raciais que vinham da Europa – como a eugenia –, que pregavam uma suposta superioridade da raça branca. O discurso era de que a raça negra levaria à degeneração social, e, dessa forma, a população negra, que foi deixada à margem da sociedade e formou uma massa de trabalhadores

informais e marginalizados, foi culpabilizada pelas péssimas condições de vida a ela submetida, sob a justificativa de os negros serem “naturalmente” incapazes, inferiores e degenerados.

Segundo Silva (2022, p. 40), “[...] no Brasil ocorreu uma recomposição ideológica na direção dos princípios eugênicos impulsionada pela tendência racista-escravista da intelectualidade tradicional”. Assim, médicos, juristas, cientistas e higienistas mentais construíram o ideário eugênico no Brasil, que pregava a miscigenação como forma de embranquecer a população brasileira. Na Figura 2, é possível notar o simbolismo da ideia de miscigenação e o seu teor salvacionista, representado pela avó preta, que dá graças aos céus pelo neto branco, fruto da miscigenação entre sua filha negra, porém já com a pele mais clara do que a pele da própria avó, e o genro branco. Apesar de a tese do branqueamento ser um ideal das elites, ela é internalizada também pela população subjugada, como problematiza Lélia Gonzalez (2020, p. 131-132):

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação em massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos do estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ela produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura.

Figura 2 – *A redenção de Cam*. Modesto Brocos, 1895.



Fonte: Roncolato (2018).

Como nos aponta Renata Gonçalves (2018), no pós-abolição, pessoas negras passaram a ser identificadas como pertencentes a classes perigosas, ao contrário dos imigrantes, que carregavam a imagem de pessoas que pertencem a classes laboriosas. Além disso, as pessoas negras, além de terem sido culpabilizadas pela marginalização dos direitos sociais, também foram alvos de leis repressivas, a exemplo do Código Penal de 1890 (Brasil, 1890), que proibia práticas culturais como a capoeira e manifestações referentes às religiões de matriz africana. Posteriormente, na construção de uma identidade nacional, elementos da cultura africana foram apropriados como frutos da miscigenação e utilizados como prova do discurso da “democracia racial”.

Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que se concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro

e por fora. A palavra senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscigenação, mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes (Nascimento, 2016, p. 111).

O discurso da “democracia racial” é a caracterização do que se chamou de “racismo à brasileira”, nos dizeres de Lélia Gonzalez (2020, p. 130): “[...] já no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o racismo por denegação”. O discurso que mostra um país pós-escravidão como sendo um paraíso racial esconde que, ao passo que carrega essa visão idealista, esse mesmo país reprime, encarcera, alija a população negra no seu pós-cativeiro. Esse discurso falacioso é, na verdade, um mito, como nos afirma Gonzalez (2020, p. 80): “[...] como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra”. O que se oculta, no caso, é o racismo, e esse ocultamento dificulta o seu enfrentamento e favorece a sua permanência na contemporaneidade brasileira.

Até aqui, apresentamos um resgate histórico de como o racismo é estruturante, e, ao mesmo tempo, foi lapidado no interior da formação social brasileira. Em seguida, veremos, de forma sintética, como o racismo continua atuando a partir da interseccionalidade entre classe e raça na vida das pessoas negras, sobretudo na vida das crianças negras.

Do luto à luta: pela memória de nossas crianças negras

O racismo manifesta suas práticas em todas as instituições e relações ao longo do tempo, deixando profundas sequelas – sendo a principal delas a ocorrência de mortes violentas perpetradas

contra as crianças. Trata-se de um fenômeno societário que, conforme afirma Gomes (2005, p. 52):

[...] é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias (*sic*) e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Essa aversão tem efeitos, conforme publicado em uma manchete do Jornal G1, cujo teor ressalta que:

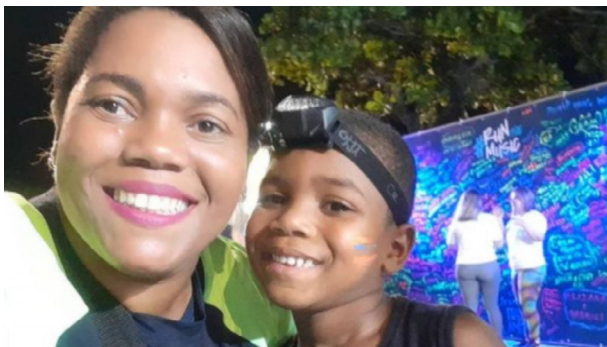
Foram 13,5 mortes por dia, em média, em 2023. [...] Do total de mortos no período analisado, 13.829 (91,6%) têm entre 15 e 19 anos, sendo que 90% são meninos e 82,9% (12,5 mil) são negros. O estudo aponta que, em 2023, a taxa de letalidade de meninos negros de 0 a 19 anos foi de 18,2 a cada 100 mil habitantes. A taxa para o mesmo grupo, mas entre brancos, foi de 4,1 por 100 mil (Honório; Acayaba, 2024).

A diferença abissal da mortalidade entre negros e brancos deixa explícito que o projeto genocida permanece ativo e o caso de Miguel Otávio, por exemplo, é um modelo do que vem acontecendo. O garoto, enquanto criança negra, filho de empregada doméstica, teve os cuidados negligenciados pela patroa de sua mãe, que o deixou sozinho no elevador do edifício, resultando em sua morte após sofrer uma queda do nono andar do prédio. Sua mãe, Mirtes Renata Santana, discorreu sobre algo que não está

evidenciado concretamente, mas é praticado cotidianamente com crianças e jovens negros: a “face” mortal do racismo.

É difícil, às vezes a dor fala muito mais alto, mas a gente tem que seguir. Eu não vivi o luto da morte do meu filho, porque eu preciso estar em cima cobrando. Nos dias depois que eu perdi meu filho, tinha momentos que eu queria estar só comigo, ali quieta, sentindo a dor pela perda [...]. Tocou muito na questão do racismo estrutural, pelo fato de eu ser empregada doméstica, no período da pandemia estar trabalhando e ter que levar meu filho junto comigo (Galvani, 2021).

Figura 3 – Mirtes e Miguel.



Fonte: Galvani (2021).

As palavras da Mirtes revelam como o capitalismo, o racismo e o sexismo se entrelaçam e incidem sobre a vida de pessoas negras. Além disso, é bastante emblemático o fato de que, em um momento de crise sanitária global, milhares de pessoas negras ficaram sem a devida proteção social, uma vez que ocupam os trabalhos mais subalternizados, como o trabalho doméstico, e precisaram se submeter a condições laborais inseguras para garantir recursos básicos de sobrevivência. O peso que é colocado sob os ombros das mulheres negras de prover a casa e alimentar a prole, por exemplo, se intensificou no período da pandemia de

covid-19 iniciada no ano de 2020, motivo pelo qual as escolas foram fechadas. Foi por essa razão que Mirtes, uma trabalhadora doméstica, foi obrigada a trabalhar e levar seu filho para a casa da patroa. Sendo assim, a conhecida tragédia que vitimou o menino Miguel tem um fundo estrutural que também se manifesta na forma como a sociedade enxerga e trata as crianças negras.

O racismo desumaniza. Ele não enxerga uma criança negra como criança; ele atribui responsabilidades de autopreservação para a própria criança. Foi assim que Sari Corte Real, a patroa responsável por cuidar da criança enquanto Mirtes passeava com o cachorro da família, abandonou o pequeno Miguel, de apenas cinco anos, sozinho no elevador do prédio de luxo. O conjunto de absurdos que envolve esse caso, como a exigência da presença da trabalhadora doméstica em plena quarentena e o abandono da criança, resultando na sua morte, continuam a revitimizar Mirtes, conforme sua fala de que ela não pôde sequer vivenciar seu luto por precisar lutar por justiça.

A luta de Mirtes sintetiza os sentimentos e desejos de todo o povo negro oprimido, porém organizado, denunciando e lutando por reparação, justiça e dignidade. As vidas das pessoas negras são, há anos, vidas precocemente ceifadas, conforme exemplos apresentados por Cruz (2024, p. 58-59):

Ana Carolina de Souza Neves, de 8 anos, atingida por uma bala na cabeça enquanto estava dentro de casa (na comunidade Parque Esperança, em Belford Roxo) após operação policial (negada), no qual se registra apenas um patrulhamento policial, no dia 10 de Janeiro de 2020. João Pedro Mattos Pinto, jovem negro de apenas 14 anos, outro exemplo trágico da violência e das desigualdades enfrentadas por crianças negras no Brasil. João Pedro foi morto em 18 de maio de 2020, durante uma operação policial em sua casa, no Complexo do Salgueiro, no Rio de Janeiro. Enquanto brincava com seus amigos dentro

de casa, a criança foi atingida por um fuzil na barriga, após a entrada de policiais atirando. Ketellen Umbelino de Oliveira Gomes, criança negra de apenas 5 anos, morreu após ser atingida por “bala perdida” quando estava a caminho da escola de bicicleta com a sua mãe, em Realengo, no Rio de Janeiro. Ágatha Vitória Sales Félix, uma menina negra, aos 8 anos, foi morta por um tiro de fuzil no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, em 20 de setembro de 2019. A menina estava na kombi na companhia de sua mãe voltando para casa. Ítalo Ferreira de Jesus Siqueira, menino negro com 10 anos de idade, foi morto com um tiro no olho esquerdo disparado pela Polícia Militar ao ser pego roubando um carro com seu colega de 12 anos de idade, na cidade São Paulo, no dia 14 de Outubro de 2021. Maria Alice de Freitas Neves, criança negra, que aos 4 anos foi vítima de mais uma “bala perdida” quando estava numa festa de aniversário, em Três (RJ) no dia 30 de setembro de 2020. Rayane Lopes, menina negra de apenas 10 anos, vítima de uma chacina. Durante a festa junina no bairro Anchieta (RJ), no dia 28 de Junho de 2020, a criança foi baleada no peito, mesmo com seu pai a abraçando para protegê-la. Emily Victória Silva dos Santos, de 4 anos, e Rebeca Beatriz Rodrigues dos Santos, de 7 anos, primas assassinadas por tiro de fuzil enquanto brincavam na calçada em frente ao portão de casa, na comunidade do Barro Vermelho (RJ) em 4 de dezembro de 2020, as meninas (que eram negras) foram mortas quando policiais atiraram em direção ao local onde as crianças brincavam.

Parafraseando o *slogan* da Comissão Nacional da Verdade – “Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça” –, reforçamos a importância das lutas antirracistas como tarefa fundamental de toda a sociedade e suas instituições, incluindo as creches e as escolas. Os agentes formadores das instituições de

ensino para crianças, através do aprimoramento continuado, podem acessar conhecimentos críticos que desvelam as raízes do racismo, e, nesse percurso, podem apreender estratégias metodológicas de ensino que colaborem para a construção de relações raciais e sociais respeitadas.

Paratanto, as leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) têm o potencial de, uma vez implementadas, em sua inteireza, pelas instituições de ensino, somar na formação de gerações antirracistas, e, por conseguinte, possibilitar a chance de vivenciarmos uma sociedade sem racismo. Ainda que seja um desafio, persistimos nessa construção em conjunto com outras forças sociais críticas do sistema capitalista desigual, uma vez que nossa história demonstra que, apesar das inúmeras perdas, continuamos lutando e seguimos vivas e vivos.

Considerações finais

Em relação ao racismo, o Brasil tem, dentre suas características, uma que consideramos importante sublinhar neste trabalho: “[...] todo brasileiro parece se sentir [...] como uma ilha de democracia racial, cercado de racista por todos os lados. [...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída ao outro” (Schwarcz, 2012, p. 31). O outro que não sou eu, ainda que eu faça parte do todo; o outro que aufere e vivencia os privilégios herdados do trabalho desenvolvido pelos povos escravizados no país, mas silencia sobre as fontes originais dessa riqueza. A hierarquia racial é o que mantém a estrutura social em funcionamento, mediante as desigualdades que ela fomenta.

A “liberdade oficial” ocorreu em um passado não muito distante; portanto, ela permanece viva em nossas memórias, uma vez que nos foi transmitido, por nossos antepassados, que nossa história não se iniciou com o escravismo colonial europeu e que

a liberdade não foi uma conquista exclusiva dos abolicionistas. Viemos da parte do globo que deu origem à humanidade e nossas conquistas são frutos de lutas, revoltas, trabalho e resistência.

É verdade que permanecemos em luta e que tivemos e continuamos tendo perdas significativas, sobretudo no que se refere às nossas crianças e jovens negros e negras; porém, também é verdade que conhecemos, por experiência, cada ferida aberta pelo sistema fomentador das desigualdades. Isso nos possibilita o entendimento do *modus operandi* do racismo e de suas chagas correlatas, como o sexismo, o machismo e a exploração do trabalho.

As lutas são diárias e as instituições de ensino são espaços de atuação essenciais para as disputas entre os projetos de sociedade que advogam pela manutenção dos privilégios raciais, de classe e de gênero e os que advogam pela sua ruptura. As vantagens são muitas, e, por isso, é importante refletir sobre o quão preparadas/os as/os docentes dos anos iniciais estão para identificar e agir contra atitudes discriminatórias na comunidade escolar. Para isso, é preciso estudo, organização, empatia, respeito às diferenças e coragem. Estamos dispostos?

Referências

BALBINO, L. Laurentino Gomes: Números, violência e complexidade da escravidão me surpreendem. *CNN Brasil*, São Paulo, 18 jun. 2021. Disponível em: [BANIWA, G. As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil: os povos originários colaboram de diversas formas com a sociedade brasileira desde a chegada dos portugueses até os dias de hoje. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 74, n. 3, p. 1-6, 2022. DOI:](https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/os-numeros-a-violencia-e-a-complexidade-da-escravidao-me-surpreendem/#:~:text=Durante%20quase%20tr%C3%AAs%20s%C3%A9culos%20e,18%20at%C3%A9%20meados%20do%2019. Acesso em: 1 out. 2025.</p></div><div data-bbox=)

<http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20220048>. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=3105>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890*. Promulga o Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

CLIFE Oficial Mangueira 2019. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (4 min 32 s). Publicado pelo canal Estação Primeira de Mangueira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JMSBisBYhOE>. Acesso em: 1 out. 2025.

CRUZ, L. M. F. da. *O país vive sabendo que Miguel não tá vivo: direitos para infância negra no Brasil*. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

DOMINGUES, J. E. Contrastes sociais no Brasil colônia, segundo Debret. *Ensinar História*, [S. l.], 11 jul. 2016. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/contrastes-sociais-brasil-colonia-debret/>. Acesso em: 1 out. 2025.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. Tráfico Atlântico e socialização parental entre os escravos. *População e Família*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-118, 1998. Disponível em: <https://cedhal.fflch.usp.br/sites/cedhal.fflch.usp.br/files/inline-files/TEXT0%202.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. *Funai*, Brasília. 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%20residentes%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso em: 1 out. 2025.

GALVANI, G. Mirtes Renata: 'Não pude viver o luto por Miguel'. *Carta Capital*, [S. l.], 9 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/mirtes-renata-nao-pude-viver-o-luto-por-miguel/>. Acesso em: 1 out. 2025.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. (org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. *Katálysis*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/JGPd8LQgf3yWcxRRWwjtFN/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2025.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HONÓRIO, G.; ACAYABA C. 15 mil crianças e jovens foram assassinados no Brasil em 3 anos; adolescente negro tem 4,4 vezes mais chance de ser morto do que branco. *G1*, São Paulo, 13 ago. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/08/13/15-mil-criancas-e-jovens-foram-assassinados-no-brasil-em-3-anos-adolescente-negro-tem-44-vezes-mais-chance-de-ser-morto-do-que-branco.ghtml>. Acesso em: 1 out. 2025.

MORRISON, T. *Amada*. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MOURA, C. Cem anos de abolição do escravismo no Brasil. *Revista Principios*, São Paulo, n. 15, p. 5-10, 1988. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/revistas/principios/pdf/015.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

MOURA, C. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

NASCIMENTO, A. do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

14 DE MAIO Lazzo Matumbi. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (5 min 33 s). Publicado pelo canal Lazzo Matumbi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQo8gKGdH2U>. Acesso em: 1 out. 2025.

RONCOLATO, M. A tela “A Redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil. *EdUSP*, São Paulo, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 1 out. 2025.

SANTOS, E. V. L. dos S.; MILANI, D. R. da C.; PEREZ, M. C. A. “Infância” das “crianças” negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 79, p. 35-46, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47160/1/2019_art_evlsantos.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, A. P. P. da. Higienismo, eugenia e racismo na gênese do Serviço Social brasileiro: apontamentos introdutórios. In: EURICO, M. C. et al. (org.). *Antirracismo e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2022. p. 38-52.

SOUZA, A. “Amada” é um tributo as mais de 70 milhões de pessoas negras escravizadas. *TAG Blog*, [S. l.], 11 jan. 2022. Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/blog-amada-da-toni-morrison-e-um-tributo-as-mais-de-70-milhoes-de-pessoas-negras-escravizadas/>. Acesso em: 1 out. 2025.

3

Racismo na primeira infância e o uso da literatura na educação das relações étnico-raciais

*Alexia Maria dos Santos Silva
Auxiliadora Maria Martins da Silva*



Introdução

Nos últimos anos, a questão da identidade tem sido amplamente debatida, especialmente na escola, primeiro espaço social em que a criança passa grande parte de sua formação. A escola tem um papel crucial na construção da identidade dos/as estudantes, especialmente na educação das relações étnico-raciais. Tendo isso em vista, este estudo busca entender como a Educação Infantil tem trabalhado essas questões, explorando as práticas pedagógicas que promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial com o intuito de compreender se os/as professores/as trabalham, através de livros da literatura infantil, a percepção da cor da pele e diferenças de etnias desde os anos iniciais da Educação Básica.

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), fruto da luta do Movimento Negro, foi um marco importante para a inserção das relações étnico-raciais na educação. No entanto, temos percebido, com base em nossas experiências acadêmicas e vivências escolares, que houve poucas mudanças nas práticas escolares. Pensando nisso, a pesquisa apresentada neste capítulo discute a importância do papel dos/as educadores/as na construção de uma identidade social, cultural, étnico-racial e política das crianças, além da promoção

de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar dos esforços, observa-se que os materiais utilizados na Educação Infantil, como os livros, ainda refletem, predominantemente, personagens brancos, o que dificulta a implementação da referida lei e complica a construção identitária e de pertencimento das crianças negras.

Sob essa perspectiva, a pesquisa questionou os critérios de escolha dos livros infantis e as práticas pedagógicas dos/as professores/as, buscando, dessa maneira, o fortalecimento das investigações que envolvem as relações étnico-raciais e a Educação Infantil – que, apesar de serem tão significativas, continuam sendo negligenciadas. Assim, a análise buscou contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e consciente da importância da educação antirracista.

Mediante essas inquietações, tivemos como pergunta norteadora desse estudo: *como a escolha dos livros infantis, realizada pelos professores/as da Educação Infantil, pode influenciar e impactar na construção da identidade das crianças negras?* Definimos como objetivos: (i) especificar o acervo de literatura infantil disponibilizado na creche para professores/as e estudantes; (ii) identificar quais critérios são utilizados pelos/as professores/as para escolherem um livro que será trabalhado na Educação Infantil; e (iii) descrever as práticas pedagógicas de uso da literatura infantil pelos professores que podem influenciar na construção da identidade das crianças negras durante a Educação Infantil.

Fundamentação teórica

Movimentos sociais negros na luta pela educação

A história do povo negro no Brasil é marcada pela sua exclusão em diversos espaços, incluindo os educacionais, apesar de avanços ao longo do tempo. O Movimento Negro Unificado (MNU) foi criado em 1978, e, como forma de superar o racismo e garantir direitos,

sempre lutou pela educação e a valorizou enquanto possibilidade de acesso. Nesse sentido, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), em janeiro de 2003, a qual altera a Lei nº 9.394/1996 da LDB (Brasil, 1996), em que se estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação e inclui, no calendário escolar, o “Dia Nacional da Consciência Negra” – datado em 20 de novembro. Outra conquista foi a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), sancionada em agosto de 2012. Conhecida como “Lei de Cotas”, ela foi um dos motivos para o aumento do número de ingresso de pessoas negras no Ensino Superior (Sabino; Calbino; Lima, 2022). Esses reconhecimentos formais não foram propostos por “acaso” ou por “generosidade”; eles representam resultados de uma longa luta de grupos antirracistas.

Outras ações afirmativas, além da referida Lei de Cotas, também ampliaram o acesso de negros/as ao Ensino Superior. Essas leis buscam visibilizar as vozes silenciadas e desconstruir estereótipos raciais baseados em conteúdos eurocêntricos (Munanga, 2015). No entanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) enfrenta dificuldades, evidenciando a necessidade de uma reeducação étnico-racial nas instituições educativas.

Historicamente, o MNU usou a educação como ferramenta de ascensão social, integração e conscientização sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Ainda assim, o racismo e a exclusão continuam a ser desafios e a luta atual é pela efetiva implementação das referidas conquistas, como o ensino de História Afro-Brasileira nas escolas, que têm ocorrido de maneira marginalizada. Sendo assim, é possível perceber a educação como ponto-chave dos movimentos, mesmo que por diferentes motivações:

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como

instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337 *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

Esse contexto reforça que a escola tem grande responsabilidade no que se refere à eliminação das discriminações e na emancipação desses grupos, proporcionando condições para que os conhecimentos cheguem até esses espaços com o objetivo de disseminar aprendizagens sobre diferentes culturas, tradições e grupos étnicos, além da construção das identidades desses indivíduos.

Histórico da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)

A desigualdade social, educacional e cultural no Brasil é evidente, especialmente em relação ao povo negro, cuja história é marcada pela exclusão nos espaços educativos e de poder. Apesar da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, sua efetivação ainda depende da conscientização e mudança de postura do poder público e das práticas escolares.

O ensino tem sido historicamente pautado em uma perspectiva eurocêntrica, sendo necessário reconhecer, portanto, a importância da História e Cultura Afro-Brasileira tanto na construção da identidade individual das crianças negras quanto na formação da identidade nacional. De acordo com Rocha (2006), o racismo é entendido como um fenômeno social que está presente, de forma concreta, na estrutura das relações sociais do país, e, por mais que tentem negá-lo, é necessário entender que, a partir dele, surgem as raízes das desigualdades econômicas e sociais do Brasil.

Dessa forma, a elite elaborou e utilizou o racismo para justificar a dominação de um grupo sobre o outro. A partir dessas ideias racistas e dominadoras, surgiram dois movimentos ideológicos de dominação de classe, o que ocorreu em virtude do fato de que o racismo é um subproduto para a organização da sociedade capitalista, e, por isso, a desigualdade racial precisa ser entendida com a dinâmica de luta de classes (Rocha, 2006). Os movimentos ideológicos são a dominação racial e a democracia racial.

O primeiro – a dominação racial –, definido pela justificativa da escravidão, tem como objetivo defender que os africanos e indígenas são seres inferiores, e, por isso, era natural que fossem escravizados e tratados como mercadoria (Rocha, 2006). Já o segundo – democracia racial –, por sua vez, nega a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil. O mito da democracia racial declara que existe igualdade no tratamento e nas oportunidades disponibilizadas entre os brancos e negros. Para esse movimento ideológico, não existe discriminação racial contra os negros no Brasil, ideia que fomenta a propagação dos estereótipos, preconceitos e desigualdades construídos sobre esse grupo.

Por isso, a escola deve desempenhar um papel fundamental na desconstrução de conceitos racistas e na promoção de uma educação antirracista. Acerca disso, Gomes (2005) defende a necessidade de haver uma reeducação para combater o racismo, enfatizando a importância de estudar a história africana e a cultura afro-brasileira. Para isso, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para desconstruir estereótipos e promover uma representação positiva da identidade negra.

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) busca resgatar as contribuições do povo negro para a história do Brasil, exigindo que as disciplinas de Artes, Literatura e História incluam essas referências. Entretanto, muitos/as professores/as ainda falham em apresentar uma visão positiva do corpo negro, contribuindo para a

rejeição da identidade racial entre crianças negras, especialmente em relação à sua aparência, como o cabelo crespo.

A escola deve ser um espaço de diálogo que valoriza a diversidade e promove discussões sobre os problemas que envolvem as relações étnico-raciais. Além da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que inclui a história indígena, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), por exemplo, são elementos importantes na luta por uma educação antirracista.

Na Educação Infantil, o ambiente deve promover o respeito e a valorização da diversidade, combatendo qualquer forma de preconceito desde os primeiros anos de vida. Apesar dos avanços, a implementação dessas práticas ainda é frágil. Acerca disso, dados de 2022 indicam que 71% das redes municipais de ensino não aplicam a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) de forma efetiva.

Sendo assim, o papel da Educação Infantil vai além do cuidado e desenvolvimento socioemocional das crianças, sendo sua função auxiliar na formação e construção da identidade, aprendizagem e desenvolvimento da inteligência, além de se apresentar como um espaço de combate ao preconceito e discriminação racial. Isso deve ser feito para que se construa, de maneira coletiva, uma sociedade igualitária baseada no respeito e na valorização da diversidade.

Educação Infantil e relações étnico-raciais

A Educação Infantil abrange o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos, promovendo capacidades motoras, sociais, emocionais e intelectuais através de brincadeiras e interações. Segundo a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, as crianças devem conviver com diferentes culturas e identidades para a promoção da diversidade étnica, o que contribui para a formação de valores democráticos (Prefeitura do Recife, 2021). Para que isso aconteça, faz-se necessário o investimento das escolas

na educação das relações étnico-raciais, que é um forte elemento de contribuição para a construção de valores democráticos.

Gomes (2002, p. 40) destaca que a escola é um espaço de compartilhamento de “[...] valores, crenças, hábitos, mas também, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Contudo, o grande papel da escola deve ser formar cidadãos completos e críticos, não apenas estudantes alfabetizados. O ambiente escolar deve ser organizado para facilitar a construção do conhecimento, integrando o ensino da história e as culturas africana e afro-brasileira. Como a discriminação racial no Brasil é interligada à desigualdade social, a educação é crucial para observar esses processos e combater as desigualdades.

Desde a Educação Infantil, é essencial que as crianças tenham acesso à cultura africana e afro-brasileira não apenas para a afirmação de identidades, mas também para a construção de uma sociedade sem racismo. A inclusão de temas étnico-raciais contribui para prevenir preconceitos e discriminação, além de preparar um ambiente de respeito mútuo, resultando em um ambiente livre e unido na luta pela educação antirracista, visto que:

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo (Cavalleiro, 2001 p. 106).

A educação das relações étnico-raciais busca promover o respeito e reconhecimento da pluralidade étnica na sociedade brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecem ações afirmativas para corrigir a marginalização histórica. Acerca disso, a formação continuada de professores é vital, pois a falta de capacitação impacta negativamente a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), levando a altos índices de evasão escolar entre estudantes negros/as.

Ademais, não é coincidência que o grupo étnico que ocupa as posições sociais mais desfavoráveis seja composto por aqueles que sofrem a discriminação racial, uma vez que, como afirma Bento (2002, p. 27), “a pobreza tem cor” e ela não é a branca. Sabe-se que, no Brasil, o racismo é fortemente marcado pela desigualdade social e a educação não é a solução para todos os problemas, mas é o elemento que ajuda a observar os processos de si e dos outros (Gomes, 2011).

Por isso, as instituições educacionais que promovem a educação das relações étnico-raciais devem basear suas ações em princípios de consciência histórica da diversidade, de fortalecimento identitário e no combate ao racismo (Brasil, 2004). Esses princípios visam a reeducação da comunidade escolar e a promoção de uma educação antirracista, valorizando a cultura e a identidade afro-brasileira.

A importância da literatura na Educação Infantil

A literatura infantil é uma expressão cultural que reflete diferentes contextos sociais e educativos, sendo um recurso pedagógico valioso nas escolas. Composta por contos, fábulas e outros gêneros, a literatura infantil ajuda as crianças a compreenderem regras sociais, morais e comportamentais, moldando sua inserção na sociedade (Alcântara, 2010; Pereira *et al.*, 2017). Historicamente, surgiu para atender a necessidades de famílias burguesas durante o Renascimento, adaptando contos e fábulas para transmitir valores daquela cultura (Alcântara, 2010).

A literatura infantil não só conecta as crianças à sociedade, mas também interfere em suas emoções, criando laços afetivos e intelectuais. Quando as crianças, especialmente as negras, não se veem representadas nas histórias, isso pode afetar sua autoestima (Marcelli, 2021). Assim, é vital que a literatura utilizada nas escolas aborde a diversidade étnico-racial,

promovendo um espaço educacional que respeite e valorize essa pluralidade (Freire, 1967).

A leitura literária, conforme destaca Todorov (2009), é uma prática sociocultural que propicia autoconhecimento e o reconhecimento de diferentes realidades. Após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, houve um aumento de títulos de literatura infantil que discutem questões étnico-raciais (Pereira *et al.*, 2017), o que indica um avanço curricular que prioriza a valorização da ancestralidade africana.

A abordagem da diversidade na literatura infantil permite visibilizar diferenças e questionar processos de colonização e discriminação (Gomes, 2007). Por isso, os educadores devem ser críticos na escolha dos livros, buscando diminuir exclusões e valorizar a luta do povo negro, comprometendo-se, ética e politicamente, com a Educação Infantil. O trabalho com a literatura afro-brasileira contribui para a desconstrução de estereótipos e da discriminação racial, sendo esse exercício fundamental para transformar a sociedade.

Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso que investiga uma unidade específica, com uma abordagem metodológica qualitativa. A partir dela, obtivemos experiências diretas no campo, focando em elementos não quantificáveis relacionados ao espaço e às relações humanas. Os instrumentos de pesquisa incluíram a observação total, a realização de entrevistas semiestruturadas e a construção de uma base teórica bibliográfica.

A observação total foi realizada sem interferências, registrando detalhes relevantes em cadernos de campo. Para as entrevistas, um documento de autorização foi fornecido aos participantes e as gravações foram transcritas para análise. Duas professoras foram

entrevistadas em um formato semiestruturado, com um roteiro básico de perguntas, permitindo flexibilidade durante o diálogo.

A análise dos dados seguiu a metodologia de análise temática de conteúdo, definida por Cruz Neto (1994). A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no bairro do Cordeiro, situado na Região Metropolitana do Recife (RMR). A escolha do CMEI se deu pela familiarização prévia com a instituição e pelo interesse nas práticas pedagógicas relacionadas ao uso da literatura na Educação Infantil. As professoras entrevistadas foram identificadas como “P1” e “P2”, para garantir o anonimato.

O CMEI atende a 74 crianças de zero a quatro anos, divididas em cinco grupos. A instituição funciona em horário integral, das 7h30 às 17h30, e possui infraestrutura adequada, incluindo salas de aula, áreas de recreação, cozinhas e diversos profissionais de apoio. A estrutura física é composta por cinco salas de aula, além de salas para professores e gestão, banheiros, parques (embora alguns estejam com a manutenção em falta) e equipes divididas entre efetivos e contratados para atender às necessidades das turmas.

Análise e discussão dos dados

Identificação dos participantes

Quadro 1 – Identificação dos participantes

| Participante | Formação | Local de atuação | Tempo de atuação | Raça/cor/etnia |
|-------------------|--|---|------------------|----------------|
| Professora 1 (P1) | Graduação em Pedagogia. Pós-Graduação em Psicomotricidade | Educação Infantil Ensino Fundamental | 25 anos | Branca |
| Professora 2 (P2) | Magistério. Pós-Graduação em Educação Infantil | Educação Infantil | 29 anos | Parda |

Fonte: As autoras (2023).

As professoras entrevistadas pertencem ao quadro de professores contratados da Rede Municipal do Recife. A P1 faz parte da rede há 7 anos e a P2 iniciou há pouco mais de 1 ano. A P1 está há 2 anos na instituição em que ocorreu a pesquisa; já a P2 chegou no final de 2022. Ambas são professoras do Grupo III.

Descrição das salas de aula e materiais didáticos

Uma das observações realizadas durante a pesquisa envolveu as atividades expostas nas paredes das salas dos dois grupos III. Na sala da P1, foram notadas muitas atividades de colagem e pintura sobre animais, alinhadas ao tema da semana. No ambiente, destacou-se um cartaz retangular, com contornos de mãos coloridas e a frase “Todas as cores são lindas” no topo, simbolizando a diversidade de tons de pele. Na sala da P2, havia um grande cartaz da menina do livro *Menina bonita do laço de fita*, com o cabelo feito de rolos de papel higiênico pintados de preto, formando cachos. Também foram observados cartazes com bonecos de diversos tons de pele, além de decorações alusivas aos aniversários das crianças, todas coloridas e alegres.

Os livros expostos nas duas salas eram iguais, feitos de plástico, e narravam a história de um cachorro. Os brinquedos disponíveis incluíam um conjunto de peças de montar, uma caixa de carros, ursos de pelúcia e peças de lego, sendo que todos os outros livros e brinquedos estavam guardados na sala de recursos, espaço onde se armazenavam livros e brinquedos – a pesquisa buscou brinquedos que pudessem auxiliar na educação antirracista. Sobre os brinquedos, foram encontrados bonecas e bonecos negros de diferentes tamanhos, uma família de fantoches negros e quebra-cabeças com imagens de pessoas de vários tons de pele. A presença desses brinquedos é fundamental, uma vez que ajudam no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, promovendo identificação especialmente entre as crianças negras.

A sala de aula reflete a sociedade e seus valores; porém, é crucial que os educadores reflitam sobre a temática racial, para evitar a reprodução de atitudes discriminatórias. Isso deve ser feito com o objetivo de alcançar uma educação plural e antirracista, conforme destaca Munanga (2015).

Acervo bibliográfico

O acervo bibliográfico da instituição está armazenado na sala de recursos, junto a brinquedos e outros materiais para uso das crianças. Recentemente, essa sala passou por uma mudança para remover materiais inutilizáveis e incluir novos livros enviados pela Prefeitura do Recife. Durante a observação, constatou-se que a maioria dos livros estava guardada em um saco plástico, sem identificação. A coordenadora explicou que isso ocorreu pela falta de espaço. Ao verificarmos os livros, percebeu-se que eles estavam mofados, resultado de um alagamento ocorrido em maio de 2022.

Apesar da intenção de restaurar o material, muitos livros que apresentavam protagonistas negros, incluindo o *Menina bonita do laço de fita*, *O cabelo de Lêlê* e *Obax*, por exemplo, acabaram sendo descartados. Essa situação indica que esses livros não eram utilizados frequentemente pelos professores, o que ressalta a necessidade de analisar as práticas pedagógicas para promover uma educação antirracista (Gomes, 2002).

Na última semana de observação, chegaram novos materiais da Prefeitura do Recife, incluindo dez livros, como *Tanto tanto* e *O pequeno príncipe preto*, que foram expostos em uma pequena prateleira. A sala de recursos é acessível a todos os funcionários, incluindo estagiários, mas as crianças não podem entrar sozinhas. É comum que funcionários e estagiários utilizem os materiais para atividades com as crianças no período da tarde, quando os professores não estão presentes. Além dos livros, a

sala também contém diversos brinquedos, como bonecas, carros, fantoches e quebra-cabeças.

Durante a análise do acervo, foram encontradas coleções de livros de pano para os bebês do berçário e crianças do grupo 1, com conteúdos sobre animais e seus sons. Em contrapartida, 95% dos livros de papel disponíveis tratam de pessoas e suas demandas, com menos de 5% apresentando personagens negros. Entre esses livros, destacam-se *Tanto tanto*, *O pequeno príncipe preto*, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* e *Meu pai vai me buscar na escola*.

Lei nº 10.639/2003 e formação dos professores

Durante as entrevistas com as professoras da instituição, foram coletadas informações sobre a prática docente relacionada à educação das relações étnico-raciais. Ao serem questionadas sobre a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a P1 mostrou ter um conhecimento superficial, mencionando algo sobre o ensino das relações africanas, enquanto a P2 admitiu não conhecê-la, sugerindo que poderia estar relacionada à consciência negra. Essa falta de conhecimento evidencia a limitação da lei, que, apesar de existir há 21 anos, ainda enfrenta desafios na sua implementação. Como destacado por Rocha (2006), a criação da lei não é suficiente sem fiscalização e ampla divulgação.

Em relação à formação inicial, ambas as professoras relataram não terem recebido disciplina ou capacitação sobre relações étnico-raciais durante a faculdade. Quase 30 anos após a criação da lei, a disciplina ainda não é obrigatória em todas as universidades, com algumas oferecendo apenas de forma eletiva. Isso gera uma preocupação sobre como os/as educadores/as poderão proporcionar experiências que abordem a pluralidade étnica e cultural do Brasil, quando não possuem conhecimento adquirido na formação.

Após a graduação, as professoras não buscaram minicursos sobre a temática. Embora participem de formações continuadas mensais na Rede Municipal de Recife, a temática racial é abordada apenas em novembro, por conta do Dia da Consciência Negra, enquanto a ludicidade domina as discussões ao longo do ano. Essa precarização das formações reflete uma falta de interesse das instâncias responsáveis, dificultando o cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e deixando os professores sem as informações necessárias para refletir sobre a temática étnico-racial (Santos; Paulo; Daxenberger, 2014).

Assim, a falta de incentivo institucional e o desinteresse pessoal em buscar conhecimento sobre questões étnico-raciais resultam em uma educação marcada por profissionais despreparados, que se baseiam em concepções pessoais em vez de fundamentos teóricos. Gomes (2012) argumenta que uma educação que fomente a diversidade é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e respeitosos quanto às diferenças.

Planejamento e escolha dos livros de literatura

O trecho apresenta relatos das professoras sobre o planejamento e o uso dos livros infantis na prática docente. As professoras explicam que a coordenadora define um tema mensal e que os/as professores/as escolhem os subtemas semanais, além dos livros a serem usados. Ambas mencionam a dificuldade de manter a concentração das crianças durante a contação de histórias. A P1 prefere buscar histórias curtas na internet e utilizar materiais visuais, como cartazes, para tornar a aula mais dinâmica. A P2 também menciona a baixa concentração das crianças, o que limita o uso dos livros em sala. Nenhuma das professoras faz uso frequente dos livros da instituição, justificando que o acervo estava desorganizado e, mesmo após a reforma, não demonstram familiaridade com os novos materiais recebidos pela escola.

No entanto, durante as observações, foi notado que as atividades propostas pelos livros utilizados nas aulas geraram grande participação das crianças. A P2 utilizou o livro *O cabelo de Lelê* para discutir as diferentes texturas de cabelo, e *O menino de todas as cores* para tratar da diversidade nos tons de pele, gerando bastante interação e empolgação nas crianças. Já a P1 utilizou a história do guepardo sem pintas, que despertou menor participação das crianças na leitura; porém, elas ficaram envolvidas nas atividades práticas que se seguiram. Ela também organizou um circuito com brinquedos novos, o que gerou grande agitação e diversão.

Práticas pedagógicas dos docentes em relação à construção da identidade das crianças negras

Neste trecho, ao questionar as professoras sobre suas práticas pedagógicas relacionadas à diversidade racial, emergiram dificuldades e limitações no ensino dessa temática. A P1 utilizou historinhas e vídeos, mas sentiu que as crianças são pequenas demais para compreender a questão racial. Ela citou o uso ocasional de livros como *Menina bonita do laço de fita* e *O cabelo de Lelê*, além de bonecas para tratar de diferenças físicas. Já a P2 narrou uma experiência específica com uma criança que rejeita objetos de cor preta, demonstrando dificuldades em aceitar sua própria identidade racial. A professora adotou atividades semanais que envolvem vídeos, histórias e bonecas para tratar da questão racial de forma sutil, buscando mudar a percepção da aluna e promover aceitação entre as crianças.

No entanto, ambas as professoras mostram que o tema das relações étnico-raciais ainda é visto como algo pontual e de resolução de problemas, e não como parte integral da formação educacional. Apesar de relatarem que as crianças se tornam mais participativas quando reconhecem semelhanças com personagens ou bonecas apresentadas, a prática é limitada pela falta de

incentivo institucional e pela visão de que o racismo é discutido apenas em momentos específicos, como no mês da Consciência Negra.

A P2, contudo, se destacou ao utilizar atividades de autocohecimento, como rodas de conversa, para estimular o respeito às diferenças físicas entre as crianças. Ela entende que a construção da identidade é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e do respeito ao outro, algo que, segundo Gomes (2005), se dá por meio de intervenções culturais que reforcem as redes sociais e referências identitárias. Já a P1 admite que, embora reconheça a importância da temática, suas ações também falham, refletindo o baixo estímulo institucional para a abordagem regular das questões raciais.

Considerações finais

Este trabalho investiga as práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, destacando a fragilidade na implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que decorre da falta de formação inicial e continuada dos/as professores/as sobre temáticas raciais. Essa ausência de comprometimento coletivo dos docentes na educação antirracista reflete uma falha tanto das universidades quanto das escolas acerca da disponibilidade de disciplinas, debates e conteúdos que valorizem a diversidade étnico-racial.

A pesquisa constatou que a instituição possui poucos livros com temática étnico-racial, o que dificulta o trabalho efetivo dos/as professores/as. No entanto, materiais como bonecas e fantoches também são considerados importantes para a construção da identidade das crianças negras. As professoras entrevistadas revelaram que, embora reconheçam a importância da educação das relações étnico-raciais, elas escolhem livros baseados na

facilidade de acesso e nas temáticas mensais, não priorizando a diversidade étnico-racial, exceto em ocasiões específicas, como a semana da consciência negra.

Sendo assim, é crucial que a educação sobre relações étnico-raciais se torne mais frequente em espaços educativos para promover reflexões sobre identidade e ancestralidade. O racismo na primeira infância pode ser combatido de inúmeras formas e o uso da literatura infantil apresenta-se como uma possibilidade viável na educação das relações étnico raciais, uma vez que ouvir e contar histórias é uma prática ancestral que envolve as crianças em momentos de magia, curiosidade, criação e afetividade inigualáveis.

A partir do exposto, o estudo conclui que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que as crianças negras não sofram racismo durante o processo de construção de identidade, sendo essencial uma formação docente voltada para o engajamento na luta pela erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais na escola e na sociedade.

Referências

ALCÂNTARA, F. Representações de infância e literatura para crianças: duas faces de uma mesma moeda. In: COENGA, R. (org.). *A leitura em cena: literatura infanto-juvenil, autores e livros*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010. p. 91-106.

BENTO, M.A.S (org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica*. Brasília, DF: Secad, 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-64.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, N.L. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, N. L. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2025.

MARCELLI, M. de P. *Personagens negros na literatura infantil brasileira: relações étnico-raciais*. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

PEREIRA, R. S *et al.* Era uma vez... a literatura infantil e as relações étnico-raciais nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2., 2017, Vitória da Conquista. *Anais [...]*. Vitória da Conquista: Seminário Gepráxis, 2017. p. 3360-3371. Disponível em: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/229304379.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Política de ensino da rede municipal do Recife: Educação Infantil*. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

ROCHA, L. C. P. da. *Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27924>. Acesso em: 1 out. 2025.

SABINO, G.; CALBINO, D.; LIMA, I. A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, n. 28, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202240739>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40739>. Acesso em: 1 out. 2025.

SANTOS, M. da S.; PAULO, R. C.; DAXENBERGER, A. C. S. A importância da formação docente para o cumprimento da lei 10.639/03: curso de extensão educar para a diversidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1., 2014, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2014. p. 1-7. Disponível em: <https://www.editora-realize.com.br/artigo/visualizar/8387>. Acesso em: 1 out. 2025.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. Disponível em: <https://moisesnascimentoblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/a-literatura-em-perigo.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.



4

**Autoproteção: estratégia
potente para o enfrentamento
das violências contra crianças!?**

Delaine Cavalcanti Santana de Melo

Introdução

A história da infância, referenciada na literatura especializada, aponta que crianças e adolescentes ocupavam (e por vezes ainda ocupam) um *status* subalternizado, em virtude de suas condições de dependência e fragilidade, características do ciclo vital infantil. Ainda que diferenças sejam facilmente transformadas em desigualdades, isso ocasionou (e ainda ocasiona) a ocorrência de violações diversas. Assim, a compreensão da infância como um importante estágio de desenvolvimento foi processual e resultante de esforços e mobilizações.

No início do século XIX, a proteção da infância no Brasil tornou-se um campo de controle do Estado sob os marcos legais dos códigos de menores de 1927 (Brasil, 1927) e de 1979 (Brasil, 1979). De acordo com Rizzini (1997, p. 35), havia uma dubiedade entre o reconhecimento da “[...] criança mantida sob os cuidados da família” e do “[...] menor, mantido sob tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais”. Para a autora, o primeiro Código de Menores, datado de 1927 (Brasil, 1927), vislumbrava cumprir quatro finalidades: prevenção (vigilância), educação (pobreza e educação para o trabalho), recuperação (ajustamento comportamental) e repressão (conter a delinquência) (Rizzini, 1997).

Esse código foi substituído pelo Código de Menores de 1979, que se baseava na *doutrina da situação irregular* para “menores” empobrecidos/as, sem as devidas condições materiais de existência devido à falta, ação ou omissão da família ou responsáveis; ou devido ao perigo moral por encontrar-se em ambiente contrário aos bons costumes, assim como por desvio de conduta (Brasil, 1979). Além disso, vale ressaltar que ambos os códigos eram direcionados às/aos *menores*¹ – crianças e adolescentes de famílias dos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, historicamente interseccionados por sistemas que sustentam as desigualdades da sociabilidade capitalista. Dentre essas desigualdades, é possível mencionar o antagonismo de classes, o racismo e o patriarcado, alicerçado nas relações desiguais de gênero, estruturas que conformam um envelhecimento de explorações e opressões profundamente enraizadas na sociedade brasileira desde sua formação sócio-histórica.

Com o processo de lutas pelo restabelecimento do Estado Democrático de Direito, que marcou a década de 1980 no Brasil, emergiram movimentos sociais em prol da democratização e da garantia de direitos sociais. A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) ocorreu em um contexto de lutas por reformas e anseio pelo retorno da democracia no país, que vivia um escuro e longo período de governos militares na condução da nação.

A Constituição Federal de 1988, conquistada pela luta da classe trabalhadora brasileira, instituiu uma nova e ampla pactuação legal e social em defesa da vida, materializada no Sistema de Seguridade Social, conformado nas políticas de Assistência Social, Previdência Social e Saúde e na interface com

1 O termo “menor” carregava (e ainda carrega) um forte estigma discriminatório para crianças e adolescentes e suas famílias: empobrecidas/os, negras/os, filhas/os de mulheres solo, habitantes de territórios periféricos, sem renda fixa, sem trabalho formal. Uma perversa combinação de violação de direitos e ausência do Estado em sua função de proteção social.

direitos diferenciados para segmentos populacionais específicos, como crianças e adolescentes, mulheres, população negra e outros, cujos movimentos representativos pautaram uma agenda de direitos a serem assegurados pelo Estado (Brasil, 1988). De acordo com Santos (2020), em 1985, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) ensejou a participação política desse segmento e de profissionais da área em prol do reconhecimento de direitos da infância. Assim, o MNMNR, junto a outros movimentos sociais, foi decisivo para o escopo posteriormente alcançado no país quanto à atenção de crianças e adolescentes.

As lutas e conquistas brevemente mencionadas acima viabilizaram uma profunda mudança na atenção a crianças e adolescentes brasileiras/os, sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) – a nossa maior referência. Ancorado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o ECA materializa uma nova concepção e atuação junto a crianças e adolescentes com base na *doutrina da proteção integral* a ser efetivada pelo Estado e pela sociedade, visto que crianças e adolescentes se tornam reconhecidos como pessoas em condição especial de desenvolvimento e são prioridade absoluta nas políticas públicas e sujeitos de direitos.

As reformas no âmbito político e jurídico-legal foram acompanhadas de esforços e iniciativas teóricas e metodológicas, de modo a instrumentalizar as práticas a serem implementadas junto a crianças, adolescentes e suas famílias sob uma nova lógica interventiva das instituições sociais e do poder público. Com essa intencionalidade, foram sendo constituídas redes de serviços voltados a crianças e adolescentes e muitos foram os grupos de estudos e pesquisas referentes à infância e adolescência criados em universidades públicas. Com isso, ampliou-se a produção científica e o debate temático e as organizações não governamentais (ONGs) agregaram-se à oferta de espaços de atividades para

o público infanto-juvenil e para a produção de materiais pedagógicos, com o objetivo de garantir a implementação do ECA, pois:

Além de assegurar direitos humanos fundamentais como à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à educação, à cultura, ao lazer, à convivência familiar e comunitária e à profissionalização, além de outros direitos especiais, o Estatuto propõe uma nova forma de gestão desses direitos, que se traduz na ação articulada de atores e espaços governamentais e da sociedade civil, em nível municipal, estadual e nacional (Pinto, 2011, p. 19).

Nesse sentido, a busca por profissionais atuantes na área por atualizações formativas e o debate sobre materiais didáticos e pedagógicos que dessem conta das práticas requisitadas diante da mudança de paradigma na atenção à infância foi propulsora de uma vasta produção bibliográfica em nosso país e de aportes metodológicos consistentes para o trabalho com crianças, adolescentes e suas famílias, além de atores integrantes do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA). Isso considerando que, para Pinto (2011, p. 19):

[...] outro aspecto importante para compreensão dessa nova forma de gestão é que a partir do Estatuto são redefinidos os papéis, as atribuições e a forma de atuar de alguns órgãos e instituições, a exemplo do judiciário, da polícia e do Ministério Público, além da criação de outras estruturas com novas atribuições como os conselhos de direitos e os conselhos tutelares. O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGD) surge, nesse sentido, da tentativa de ordenar e sistematizar esse conjunto complexo de espaços, atores, instrumentos e mecanismos de garantia de

direitos. Mais do que isso, constitui-se na estratégia mais eficaz de se colocar em prática o que está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Daí a importância de ser fortalecido e institucionalizado.

A autoproteção foi um conceito do qual me aproximei em uma formação específica para enfrentamento ao abuso sexual infantil na América Latina, vivenciada no ano de 2005 em Montevideu, no Uruguai, proposta e conduzida pelo Programa Claves, vinculado à instituição Juventud para Cristo (JPC), atuante no trabalho social há décadas no país e presente em mais de 20 países da América Latina e do Caribe. Profissionais de Saúde e de Educação daquele coletivo produziram um acervo de materiais teóricos e metodológicos, e, com base nessas produções, passaram a ministrar cursos para profissionais que já tivessem atuado ou tivessem interesse em atuar na problemática da prevenção do abuso sexual infantil. O primeiro curso para brasileiras/os baseou-se na metodologia “Jugando nos fortalecemos para enfrentar situaciones dificiles” e a formação tinha a finalidade de aplicação com grupos de crianças e adolescentes, com o fito de prevenção da violência sexual. Aquela primeira iniciativa viria a ser parte de uma ampla série de cursos, oficinas, encontros e produção sistemática de materiais nos 25 anos de existência do Claves-JPC. Aquele momento de formação e transferência metodológica reverberou no território brasileiro e resultou na formalização da Associação Claves Brasil, em outubro de 2020; porém, antes disso, o grupo de profissionais formados em diferentes cursos promovidos pelo Claves-JPC já estava organizado como uma rede de profissionais de diversas áreas, como Saúde, Educação, Serviço Social etc., denominada Rede Claves Brasil (Claves Brasil, 2025). As organizações Claves Uruguai e Claves Brasil seguem com profissionais habilitadas/os em todo o país e com a oferta de cursos, inclusive em nível de especialização, de produção e comercialização de

materiais para aplicação de um amplo espectro de metodologias para intervenção com crianças e adolescentes, famílias e comunidades, com o objetivo de fomentar a prevenção e a superação das violências.

Segundo Jesus (2023 *apud* Cunha; Farias, 2024, p. 302), entende-se que a autoproteção é “[...] um conceito que se refere ao conjunto de práticas, conhecimentos e habilidades que permitem a indivíduos, especialmente crianças e adolescentes, reconhecerem, evitarem e defenderem-se de situações de abuso ou violência”. Essa abordagem é fundamental para promover a segurança e o bem-estar, capacitando os jovens a entenderem seus direitos e limites pessoais (Cunha; Farias, 2024).

Pensar na defesa de direitos de crianças e adolescentes e em estratégias de autoproteção nesse âmbito é um debate importante e pertinente, frente à escalada de violências contra crianças e adolescentes em nosso continente e no Brasil, interpelando-nos à ação e ao enfrentamento desse grave problema social com o objetivo de erradicá-lo. Entre as violências perpetradas contra crianças e adolescentes, constam tipologias que as caracterizam como negligência e violências física, psicológica e sexual, além de diferenciar cenários (intrafamiliar e extrafamiliar) e autores/as (conhecidos ou desconhecidos/as). Particularmente, a violência sexual vem sendo diferenciada em dois tipos, que são o abuso sexual e a exploração sexual comercial. Trata-se de problemáticas complexas e que incidem perversamente sobre aquelas/aqueles que temos o dever de proteger de forma prioritária.

A partir do exposto, intencionamos refletir sobre as violências que parecem não ter fim e destacar apontamentos relativos a ações de prevenção, sobretudo com o manejo da estratégia da autoproteção como mais uma possibilidade, dentre os necessários esforços já existentes, para alcançarmos uma sociedade justa e protetiva para todas as crianças e adolescentes.

Violências contra crianças e adolescentes, proteção social e autoproteção

A violência contra crianças e adolescentes, em suas diferentes expressões, tem sido alvo de notícias, estudos, pesquisas e políticas sociais. Essas ações ainda se mostram insuficientes para a superação do problema, que já foi identificado como de grande magnitude. No Brasil, o fenômeno é reconhecido como problema de saúde pública, dado seu aspecto epidêmico e os altos recursos destinados ao tratamento das vítimas. Crianças, adolescentes e mulheres são os principais alvos da violência doméstica/intrafamiliar², cujo enfrentamento é complexificado por seu caráter privado. A violência que acontece dentro de casa ou por pessoas da mesma família tem sido apontada como uma ferida aberta de difícil resolução pelos órgãos públicos e pela sociedade.

Embora governo e sociedade civil se proponham formalmente a minimizar e superar tais violências, sobre as quais existem leis, programas, projetos e serviços voltados ao fortalecimento dos vínculos familiares, à redução das situações de pobreza extrema e ao SGDCA, ainda persiste uma fratura entre o Brasil legal e o Brasil real. Diante de um cenário de violências e violações de direitos, há demandas por ações de enfrentamento em defesa do bem precioso, que é o desenvolvimento e a vida de crianças e adolescentes.

No âmbito da Saúde, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), diariamente houve “[...] uma média de 196 casos de violência física contra crianças e adolescentes notificada nas unidades de saúde ao longo de 2023; cerca de 80% das agressões [...] acontecem dentro de suas próprias casas” (SBP, 2024). Além das notificações compulsórias do Ministério da Saúde

2 É convencional dizer que a *violência doméstica* é a que ocorre no espaço da casa, enquanto a *violência intrafamiliar* é aquela em que a vítima e o/a agressor/a apresentam relações de consanguinidade, conjugalidade, afetividade.

e obrigatórias pelo ECA, a problemática lida com o desafio da subnotificação, o que pode indicar um número muito superior de ocorrências no país.

Entre as violências contra crianças e adolescentes tipificadas, pode-se afirmar que a violência sexual deixa marcas profundas e difíceis de superar. A Organização Mundial da Saúde (OMS), ao se referir à violência sexual, em que a vítima é uma criança ou um adolescente, adota o termo “abuso sexual infantil”, entendido como:

[...] o envolvimento de uma criança em atividade sexual que ele ou ela não compreende completamente, é incapaz de consentir, ou para a qual, em função de seu desenvolvimento, a criança não está preparada e não pode consentir, ou que viole as leis ou tabus da sociedade. O abuso sexual infantil é evidenciado por estas atividades entre uma criança e um adulto ou outra criança, que, em razão da idade ou do desenvolvimento, está em uma relação de responsabilidade, confiança ou poder (WHO, 1999, p. 10, tradução nossa)³.

Para Teodoro (2022, p. 1587), “[...] a violência sexual transforma a relação humana entre adultos e crianças em uma relação desumana [...] que tira seus direitos nos aspectos mais íntimos. [...] principalmente na primeira infância, pode acarretar sérios prejuízos para o desenvolvimento”. Trata-se de uma violação perversa e invasiva à subjetividade infantil, que envolve objetificação, medo, vergonha e quebra de confiança, se a violência for praticada por um adulto significativo, além de prejuízos à saúde da criança ou

3 No texto fonte: “*Sexual abuse is defined as the involvement of a child in sexual activity that he or she does not fully comprehend, is unable to give informed consent to, or for which the child is not developmentally prepared, or else that violates the laws or social taboos of society. Children can be sexually abused by both adults and other children who are - by virtue of their age or stage of development - in a position of responsibility, trust or power over the victim*” (WHO, 1999, p. 10).

do adolescente (Teodoro, 2022). Há estudiosos que indicam que o sofrimento do abuso sexual reiterado pode ser comparado ao horror vivenciado por prisioneiros de um campo de concentração. Além disso, de acordo com Teodoro (2022), é comum que vítimas desse sofrimento extremo desenvolvam transtornos psíquicos de ansiedade, depressão e/ou estresse pós-traumático.

De acordo com a Fundação Abrinq (2024), em publicação sobre o cenário da infância e adolescência no Brasil:

[...] a violência sexual no país é um problema que afeta maioritariamente as crianças e os adolescentes. Em 2022, por exemplo, das 62.091 notificações recebidas, mais de 45 mil tinham como vítima pessoas com menos de 19 anos de idade. A proporção corresponde a 73,8% – isto é: em média, a cada quatro casos de violência sexual no Brasil, em três a vítima é criança ou adolescente (Fundação Abrinq, 2024).

A publicação ainda destaca que, conforme os achados da pesquisa, a maioria das vítimas são do sexo feminino, e, em 2022, essas vítimas corresponderam a 87,7% dos casos totais, sendo que, em 68,7% dos casos, ou seja, na maior parte, o abuso ocorreu em ambiente residencial (Fundação Abrinq, 2024). Em todas as bases de dados, evidencia-se a imbricação entre as violências perpetradas contra crianças e adolescentes com as desigualdades de gênero, raça e classe.

Embora as violências contra crianças estejam presentes na história humana desde seus primórdios e atinja todo o tecido social até a atualidade, é inegável a intersecção entre essas estruturas e o aprofundamento das violações de direitos. Acerca disso, Saffioti (1997) denuncia que a menina pobre e negra estaria no grau mais elevado de vulnerabilidade social, por ser a última nessa escala de poder referente ao gênero, à raça/etnia, à classe social e à idade. Para Teodoro (2022, p. 1590):

[...] quando os dados são analisados de forma interseccional, a questão racial no fenômeno da violência sexual infantil emerge de forma incontestável. Portanto, é possível perceber que o machismo, o racismo, a desigualdade social e o adultocentrismo – masculino – sustentam as violências sexuais na infância, dando-lhe um determinado corpo. O abuso sexual está perpassado por esses fenômenos, sendo impossível desassociá-lo desse repertório (Teodoro, 2022, p. 1590).

É a partir dessa problematização que pretendemos aportar pistas para a prevenção das violências direcionadas a crianças e adolescentes, dialogando sobre autoproteção e refletindo sobre a imperiosa necessidade de atenção e cuidado àquelas/es que foram vítimas de violências.

A princípio, gostaria de revelar que, ao aproximar-me da perspectiva da autoproteção, preocupei-me com o fato de que poderia ser tomada como uma panaceia; como se, por fim, tivéssemos encontrado a solução que buscávamos há anos para a superação do abuso sexual e demais violências perpetradas contra crianças e adolescentes. Ora, é importante ressaltar que a complexidade de uma problemática igualmente complexifica as proposituras interventivas. No caso do enfrentamento às violências contra o público infantojuvenil – um problema complexo, multifacetado, multidimensional, multifatorial e engendrado por múltiplas determinações –, é necessário que haja investimento e atuação governamental assídua, com a implementação de políticas, programas, projetos e serviços sociais, educação permanente de profissionais e oferta redes de serviços para a atenção qualificada a crianças e adolescentes e suas famílias.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário referenciar que pensar autoproteção exige refletir sobre proteção social pública. Não se pode esperar que ações educativas, como

ferramenta de autoproteção, a despeito de sua fundamental importância, seja a resposta final ao abuso sexual infantil e a outras violações de direitos de crianças e adolescentes, quase sempre agudizadas pela pobreza e pela falta de condições dignas de existência.

A proteção social é entendida, aqui, como responsabilidade precípua do Estado, ente que administra o fundo público e deve responder, prioritariamente, pelo planejamento e pela implementação de políticas sociais voltadas ao atendimento das necessidades humanas. De acordo com Yazbek (2010, p. 4), a proteção social é “[...] uma intervenção do Estado no processo de reprodução e distribuição da riqueza, para garantir o bem-estar dos cidadãos”.

As contrarreformas neoliberais, sistematicamente implementadas pelo Estado brasileiro desde a década de 1990 e adensadas nos últimos 10 anos, têm imposto, às políticas sociais, certo desfinanciamento, privatização e fragmentação das ações, o que resulta em efeitos deletérios à vida da classe trabalhadora, sobretudo aos seus segmentos mais empobrecidos, que demandam assistência governamental para sua subsistência e para a garantia de direitos sociais. A isso se articula o aprofundamento do padrão familista, que tem, como tônica, o redirecionamento das requisições de proteção em um movimento reverso às próprias famílias, independentemente das suas condições, como “[...] alternativas privativas que envolvem a família, as organizações sociais e a comunidade em geral” (Yazbek, 2010, p. 9). O familismo situa-se na lógica individualista e culpabilizadora, própria da ordem vigente de que “cada um resolva seus problemas como puder”, ao passo que realça a centralidade da instituição familiar como núcleo acionado pelo Estado para, contraditoriamente, suprir sua ausência na garantia de direitos e respostas cabíveis às legítimas demandas da população. Conforme Horst e Mioto (2017, p. 231), “[...] a família

sempre foi instância central na configuração da proteção brasileira e referência na estruturação das políticas setoriais, como saúde, educação e previdência”.

Tem-se, como premissa, que a proteção social é elemento indispensável à manutenção das condições sociais mínimas de subsistência. Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Social (Pnas) foi instituída para aquelas/es que dela precisam – população em situação de vulnerabilidade e risco social – “[...] como política pública de Seguridade Social propondo ações de caráter permanente comprometidas com a construção de uma civilização mais justa e igualitária” (Brasil, 1998, p. 6). A Pnas foi regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) – Lei nº 8.742/1993 (Brasil, 1993) –, a qual dispõe, em seu Art. 1º, que “[...] a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (Brasil, 1993, art. 1). Ademais, a Loas define, como objetivos, a “[...] proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos. Especialmente a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice. O amparo às crianças e aos adolescentes carentes” (Brasil, 1993, art. 1).

A partir do exposto, entende-se como urgente e absolutamente necessário considerar que a prevenção, o enfrentamento e a erradicação de violências contra crianças e adolescentes exige que Estado e sociedade atuem como entes protetores e guardiões dos direitos estabelecidos para garantia da vida plena e sem violências para esse público, que, potencialmente, representa a continuidade de nossa história. Nesse sentido, a implementação de políticas públicas baseadas na perspectiva intersetorial, interdisciplinar e integral são de suma importância para a erradicação dessa problemática.

Autoproteção como estratégia interventiva na prevenção: apontamentos

Considerando a problemática das violências perpetradas contra crianças e adolescentes, sobretudo em sua expressão mais traumática e impactante que é a violência sexual, refletir sobre a prevenção primária é indispensável e pode ser uma estratégia potente, embora bastante complexa, no atingimento da finalidade última do alcance de uma sociedade protetora para todas crianças e adolescentes. A prevenção primária, portanto, se caracteriza por investir, antecipadamente, para evitar a ocorrência de possíveis situações de violência e que, prioritariamente, se utiliza de ações educativas de autoproteção. Assim, tem-se, como elemento de grande importância para a prevenção primária do abuso sexual infantil, a educação sexual ou a educação para a sexualidade.

Para Spaziani (2013), a educação sexual objetiva propiciar um espaço seguro e acolhedor de aproximação ao tema para a criança, abordando suas dúvidas e curiosidades. Além disso, a educação sexual também inclui “[...] explicar à criança o que é a violência sexual, investigando se ela é capaz de identificá-la e evitá-la, bem como orientar sobre as maneiras de agir diante de uma ameaça de violência” (Spaziani, 2013, p. 46), o que não pode ser interpretado como uma delegação da responsabilidade de solução para o próprio público-alvo das violências.

De acordo com Spaziani e Maia (2011 *apud* Sant’ana; Cordeiro, 2021), a sexualidade é parte do desenvolvimento humano e não pode ser reduzida aos órgãos sexuais. A sexualidade se expressa desde a tenra infância e de forma difusa nas sensações físicas prazerosas e nas relações de afeto e cuidado, sendo estruturante da personalidade e das relações sociais.

Pressupõe-se, portanto, que não é possível socializar conhecimentos sobre autoproteção sem diálogo com as crianças sobre o corpo, partes íntimas do corpo e limites de toques ao corpo,

entre outros assuntos que se articulam diretamente à educação sexual. Além disso, vale destacar que, por um lado, o tema causa animosidade pelo entendimento de que esse diálogo estimula a sexualidade precocemente; por outro lado, há quem, como nós, indique a abordagem acolhedora e pedagógica dos temas em conformidade com a idade e nível de compreensão da criança.

A tarefa educacional é quase sempre compreendida como tarefa de duas instituições sociais: a família e a escola. De fato, essas instituições são estratégicas na formação educacional e para a vida mesma, o que envolve a sexualidade. No que tange à educação formal, o Parâmetro Comum Curricular (PCN) de Ciências Naturais destaca a importância do:

[...] estudo do ser humano considerando-se seu corpo como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo. Tanto os aspectos da herança biológica quanto aqueles de ordem cultural, social e afetiva refletem-se na arquitetura do corpo. O corpo humano, portanto, não é uma máquina e cada ser humano é único como único é seu corpo. Nessa perspectiva, a área de Ciências pode contribuir para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (Brasil, 1997, p. 22).

Sendo assim, entende-se como imprescindível dialogar sobre a sexualidade na infância e na adolescência, superando a lógica do tema tabu, que é tão nociva à educação para a vida, implicada às relações subjetivas e interpessoais. Isso deve ser feito levando em consideração que, quando atravessado por violência sexual, o desenvolvimento da sexualidade infantil é afetado, e, com ele, o desenvolvimento integral da criança, pois violência

é “[...] ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (Saffioti, 2015, p. 17).

Uma das referências teóricas mais importantes da atualidade e que corrobora com a perspectiva da autoproteção é David Finkelhor, professor universitário, sociólogo estadunidense e pesquisador da temática do abuso sexual infantil. Finkelhor (1984 *apud* Sanderson, 2005) propôs um modelo de análise multifatorial que pode ser associado à ocorrência do abuso sexual infantil. Além de fatores culturais e sociais, o autor destaca fatores relacionados a quem pratica o abuso, à criança e à família. Esse modelo indica precondições que precisam estar presentes para que o abuso sexual aconteça e apresenta valiosas pistas para ações de investimento em autoproteção com a finalidade de promoção da prevenção primária.

Sendo assim, Sanderson (2005) expõe as quatro precondições propostas por Finkelhor:

1. *Motivação*: o abusador precisa ter alguma motivação para abusar sexualmente de uma criança. Assim, ele ou ela, vai encontrar crianças erótica e sexualmente desejáveis;
2. *Inibições internas*: o abusador em potencial precisa superar inibições internas que podem agir contra sua motivação de abusar sexualmente;
3. *Inibições externas*: o abusador em potencial precisa superar obstáculos e inibições externas antes de abusar sexualmente da criança; e
4. *Resistência*: o abusador em potencial precisa superar uma possível resistência da criança a ser abusada sexualmente.

O autor ainda assinala fatores associados às quatro precondições propostas como antecedentes à ocorrência de abuso sexual

infantil (Finkelhor, 1984 *apud* Sanderson, 2005). A partir disso, refletimos que, sobre as duas primeiras condições, nossa capacidade de incidência é pequena; no entanto, sobre a terceira e a quarta condição, há ampla possibilidade de intervenção, inclusive no tocante à aplicação da estratégia da autoproteção.

No que se refere às *inibições externas*, pode-se explicitar a importância do acompanhamento e supervisão das crianças como responsabilidade de adultos cuidadores e o desenvolvimento de competências atitudinais da coletividade quanto à atenção a crianças e adolescentes que possam estar em situação potencial de desproteção, como em um contexto em que a criança ou adolescente caminhe desacompanhada/o ou em transporte público, em trajetos perigosos. A presença de uma pessoa pode ser uma barreira protetiva ao abuso sexual intrafamiliar, doméstico ou em outros espaços. Além disso, o direito legal a acompanhante para crianças e adolescentes em atendimentos de saúde, por exemplo, é uma medida de proteção que materializa a reflexão aqui empreendida.

Quanto à *resistência da criança*, pode-se ressaltar a importância do empreendimento de ações educativas acolhedoras na perspectiva da autoproteção. Nesse sentido, destaca-se a imprescindibilidade da promoção de fatores de fortalecimento junto às crianças, tais como o conhecimento sobre abuso sexual; o vínculo de confiança com, pelo menos, uma pessoa significativa, preferencialmente em sua família; o senso de valor, certeza de ser alvo de amor, atenção e cuidado, digna de respeito a suas ideias, emoções e ao seu corpo; e o sentido de confiança em seus vínculos familiares e sociais saudáveis. Crianças emocionalmente seguras, podem dizer “não!” e devem ser afirmadas em suas negativas; ademais, modelos familiares autoritários podem resultar em excessiva passividade e fragilizar a potencialidade das defesas próprias da criança. Apesar dessas reflexões, nunca se deve atribuir a responsabilidade por deter uma situação de abuso à criança,

uma vez que a criança é um ser em condição especial de desenvolvimento e deve contar com nossa proteção integral. O acesso a fatores de autoproteção pode contribuir no bojo de uma teia de múltiplos elementos de proteção, mas isso não transfere as responsabilidades dos adultos para as crianças e os adolescentes.

A despeito de que nossa argumentação possa parecer utópica e inalcançável ante os indicadores de negligência, violências físicas, psicológicas e sexuais (abuso sexual e exploração sexual comercial), exploração do trabalho infantil e tráfico humano, diuturnamente perpetradas contra crianças e adolescentes no Brasil e no mundo – sobretudo no que se refere aos dados marcadamente elevados contra crianças e adolescentes negras e negros, para as/os quais a estrutura do racismo estrutural e estruturante da formação social capitalista continua agudizando a exploração e a opressão – intencionamos fortalecer, aqui, a posição civilizatória que adotamos e que tem por base os elevados valores da justiça e da não violência, que, por isso mesmo, assume-se antirracista. Tendo em perspectiva esse propósito, a Constituição Federal, em seu Art. 227, preconiza que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Em consonância com o Art. 227, o ECA prevê, em seu Art. 4, que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, art. 4).

Além dos marcos legais brasileiros aos quais subjazem a concepção da proteção integral, é importante que haja o empenho de toda a sociedade e do Estado na promoção do pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, o que exige a defesa intransigente dos seus direitos e a proteção de quaisquer formas de violência.

Considerações finais

Como já referenciado no percurso deste capítulo, é relevante assinalar que a complexidade de uma problemática igualmente complexifica as proposituras interventivas para seu enfrentamento e superação. Nesse sentido, a despeito da potência do uso de estratégias pedagógicas voltadas à autoproteção que pode instrumentalizar famílias, escolas, espaços comunitários e, ademais, alcançar as crianças, cabe destacar alguns elementos que consideramos centrais para a proteção de crianças e adolescentes. Trata-se de uma combinação de ações de prevenção e enfrentamento guiadas pela intencionalidade da erradicação do complexo problema das violências direcionadas ao segmento infante-adolescente.

À guisa de problematização, evidenciamos, como desafios que demandam responsabilidade estatal e da sociedade, os seguintes:

1. Garantia efetiva da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente e o fortalecimento do SGDCA;
2. Dotação orçamentária e implementação de políticas públicas, planos e programas com enfoque prioritário na infância e na adolescência, nos diversos níveis de governo;

3. Investimento na formação continuada de profissionais das políticas de Assistência Social, de Educação, de Saúde, de Segurança Pública e de Justiça, bem como de conselheiros e conselheiras tutelares e demais atores do SGDCA, incluindo o debate da autoproteção;
4. Ampliação e qualificação das redes de serviços públicos para atendimento de crianças, adolescentes e famílias vitimadas por situações de violências, considerando os desafios territoriais dos municípios mais distantes dos centros urbanos;
5. Realização de campanhas educativas amplas e sistematicamente veiculadas nacionalmente nas diferentes mídias e redes sociais;
6. Produção e socialização de materiais didático-pedagógicos, em linguagem acessível, para crianças, adolescentes, mães, pais, cuidadores e cuidadoras na perspectiva da autoproteção;
7. Inclusão da educação para a sexualidade nos projetos pedagógicos de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que agrega a estratégia da autoproteção, considerando a faixa etária e o nível de desenvolvimento do público ao qual se dirige;
8. Investimentos para a ampliação do desenvolvimento de programas de extensão e de pesquisa em universidades públicas⁴, com oferta de eventos, cursos e produções teórica e metodológica direcionadas à disseminação de conhecimentos sobre o grave problema das violências contra crianças e adolescentes, a defesa dos seus direitos e o debate da autoproteção.

Para a consecução desses pontos, é importante que haja empenho de toda a sociedade e do Estado na promoção do pleno

4 O Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões sobre Crianças e Adolescentes da Universidade Federal de Pernambuco (Gecria-UFPE), vinculado ao Departamento de Serviço Social, atua nessa perspectiva de produção teórico-metodológica, formativa e de inserção em espaços de incidência política na defesa dos direitos de crianças e adolescentes em Pernambuco.

desenvolvimento das crianças e adolescentes, o que exige a defesa intransigente dos seus direitos e a proteção de qualquer forma de violência. Tendo em perspectiva esse propósito, a Constituição Federal, em seu Art. 227, preconiza que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Em consonância com o Art. 227 da Constituição Federal, o ECA prevê, em seu Art. 4, que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, art. 4).

As violências perpetradas contra crianças e adolescentes representam um complexo que se imbrica à desigualdade da sociabilidade capitalista, alicerçada no antagonismo entre classes sociais, e se agudiza pelo enovelamento com os sistemas racista e patriarcal de exploração e opressão. O Brasil detém um consistente arcabouço jurídico-legal, conforme referenciado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e no ECA (Brasil, 1990). Por isso, foi conformada a Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente, estabelecida no ECA e estruturada como um conjunto de ações

intersetoriais e articuladas que exige a intervenção do Estado e da sociedade civil, em parceria e corresponsabilidade, para efetivar a proteção integral do segmento infanto-adolescente (Brasil, 1990). A escalada de violências contra crianças e adolescentes no país confronta esse marco legal e denuncia a distância entre a lei e sua concretização na realidade, sendo nosso dever, portanto, transpor essa distância.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília, DF: MEC, 1997. 136 p.

BRASIL. *Resolução nº 207, 16 de dezembro de 1998*. Aprova por unanimidade a Política Nacional de Assistência Social – PNAS e a Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB2. Brasília, DF: Ministério da Previdência e Assistência Social, 1998. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/1998/Resolucao%20CNAS%20no%20207-%20de%2016%20de%20dezembro%20de%201998.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

CLAVES BRASIL. Quem somos. *Claves Brasil*, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.clavesbrasil.org/quem-somos>. Acesso em: 2 out. 2025.

CUNHA, G. C. F.; FARIAS, L. de N. Autoproteção de crianças e adolescentes contra violência sexual: percepções discentes em um contexto escolar paraense. *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 8, n. 3, p. 301-312, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v8n3.19373>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/19373>. Acesso em: 2 out. 2025.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Veja os números da violência sexual infantil no Brasil. *Fundação Abrinq*, São Paulo, 15 abr. 2024. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/cenario-violencia-sexual>. Acesso em: 2 out. 2025.

HORST, C. H. M.; MIOTO, R. C. T. Serviço Social e o trabalho com famílias: renovação ou conservadorismo? *Revista em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 228-246, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/download/32749/23568>. Acesso em: 2 out. 2025.

PINTO, R. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema de Garantia de Direitos. In: MENDONÇA, M. T. de. (org.). *A metodologia do Projeto da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Recife: Dizain Comunicação, 2011. p. 11-26.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Amais, 1997.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997. Disponível em: https://www4.pucsp.br/neils/downloads/v2_artigo_saffioti.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANDERSON, C. *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005.

SANT'ANA, K. V.; CORDEIRO, A. L. A. A importância da educação sexual como instrumento de orientação para a identificação e prevenção do abuso sexual infantil. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29., 2021, Uberaba. *Anais* [...]. Uberaba: UFTM, 2021. p. 1-15. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20252>. Acesso em: 2 out. 2025.

SANTOS, T. G. Q. dos. *A negligência como motivador de acolhimentos institucionais: um estudo sobre o acolhimento no município do Rio de Janeiro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Quase 200 casos de violência contra crianças e adolescentes são notificados todos os dias no Brasil. *SBP*, Rio de Janeiro, 24 out. 2024. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/news/quase-200-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias-no-brasil/>. Acesso em: 2 out. 2025.

SPAZIANI, R. B. *Violência sexual infantil: compreensões de professoras sobre conceito e prevenção*. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/368fa479-249d-4681-a5d4-7d7311b23ee9>. Acesso em: 2 out. 2025.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Guia de educação sexual para educadores(as): elaboração de um material didático sobre sexualidade infantil. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS, 11., 2011, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Unesp, 2011. p. 6571-6577. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/38f63787-188c-4618-ad27-06c1ed84877b/download>. Acesso em: 2 out. 2025.

TEODORO, C. Violência sexual na infância: gênero, raça e classe em perspectiva interseccional *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 1582-1598, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e87381>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/87381/52197>. Acesso em: 2 out. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Geneva: WHO, 1999.

YAZBEK, M. C. *Sistema de proteção social brasileiro: modelo, dilemas e desafios*. Brasília, DF: MDS, 2010.



5

**A relação entre o racismo e
as violações dos direitos das
crianças e dos adolescentes no
Brasil: algumas considerações**

Antonia Ozana Silva Luna de Castro

Glauciene Farias Rocha

Mirella Cavalcante Vilar Lima

Introdução

O racismo não é um mero componente que viola direitos de crianças e adolescentes na sociedade brasileira; ele tem caráter estrutural e se alimenta em uma sociedade capitalista, dependente e periférica como o Brasil. Ao discorrermos a relação do racismo com as diversas violências praticadas contra as crianças e adolescentes negras neste capítulo, temos, como objetivo, problematizar que a presença massiva entre os/as meninos/as, negros/as e pobres nessa condição, não é resultante de resquícios de um passado arcaico, colonial e escravagista, apenas, como defende Clóvis Moura (2020a, 2020b), uma das grandes referências sobre as relações raciais no Brasil.

Na trajetória histórica brasileira, nem todas as infâncias e adolescências tiveram a proteção do Estado, sendo necessário reconhecer que meninas e meninos brasileiros não são protegidas/os de forma homogênea. As infâncias e adolescências são influenciadas por diversos contextos culturais, econômicos, territoriais, raciais, étnicos e de gênero, o que gera experiências distintas entre os grupos.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

introduzem uma mudança de paradigma para a proteção às infâncias e adolescências brasileiras (Brasil, 1988, 1990), alterando a lógica presente nas legislações anteriores de que o regramento legal relacionado a esse público se destinava a segmentos específicos da população – às filhas e aos filhos das classes subalternizadas, notadamente, não brancas e de territórios periféricos.

As legislações acima, com forte influência de documentos internacionais de direitos humanos, inauguraram, no país, a doutrina da proteção integral, a qual reconhece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e estão em condição peculiar de desenvolvimento, o que justifica o rol de direitos e deveres específicos para esse segmento. Já as legislações anteriores – os códigos de menores de 1927 (Brasil, 1927) e 1979 (Brasil, 1979) – refletiam, principalmente, a visão moralizante, higienista e racista vigente no século XX. O termo “menor” servia para diferenciar um conjunto de meninas e meninos que compunham as populações empobrecidas e periféricas, as quais, no Brasil, eram (e são até hoje), em sua maioria, compostas por pessoas negras, fruto do processo violento e desumanizante de colonização ao qual o território, as populações originárias e os negros traficados e escravizados no país foram submetidos.

Acerca disso, Gonçalves (2018) chama atenção para o fato de que, após a abolição da escravatura, não houve, por parte do Estado brasileiro, a implementação de políticas que impulsionassem a inclusão da população negra recém-liberta no universo da cidadania, o que ocasionaria, na visão da autora, profundas mudanças nas relações sociais vigentes. Ao contrário, como evidencia a autora:

Ironia das ironias, finalmente libertos(as) e aptos(as) a venderem livremente sua força de trabalho ao capitalista, a almejada liberdade não garantiu condições para

que se integrassem de fato ao proletariado, não puderam sequer compor o exército industrial de reserva, a não ser, parafraseando Florestan Fernandes (2008), como escória da escória do operariado em formação (Gonçalves, 2018, p. 515).

Essa realidade esteve refletida nas primeiras legislações brasileiras relacionadas às infâncias e adolescências brasileiras, em que era negado, sobretudo à população negra, pobre e periférica, o direito e o reconhecimento de ser criança e adolescente e sujeitos de direitos. Conforme afirma Arend (2012, p. 4), a legislação era “[...] norteadas pelos preceitos da norma familiar burguesa e pelas noções de infância burguesa”, trazendo, em seu bojo, três aspectos centrais: a seletividade da justiça, em que a aplicação das medidas judiciais previstas recaía sobre os segmentos populacionais já mencionados; a invisibilidade da questão social e sua base racial no Brasil, em que os desdobramentos das precárias condições de vida e sobrevivência, somados à ausência da proteção social do Estado, eram considerados como questões individuais e de comportamento, embasando, por exemplo, o que o Código de Menores de 1979 chamou de “situação irregular” (Brasil, 1979); e a criminalização da pobreza como critério e direção para a aplicação da lei.

Na contramão dos Códigos de Menores, o ECA, em sintonia com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e com as normativas internacionais¹, estabelece que a proteção integral é destinada a todas as crianças e adolescentes brasileiras, quando, no parágrafo único do Art. 3, coloca que:

1 A exemplo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), realizada em 1989, e das Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e Juventude, conhecida como Regras de Beijing (1985).

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, art. 3).

Considerando o texto legal acima, Silva (2023, p. 60) ressalta que os marcadores citados na lei “[...] constituem-se em dimensões estruturantes da sociedade brasileira e devem representar o ancoramento da prática e do fazer nas políticas públicas sociais e econômicas, nos direitos humanos e fundamentais e na democracia, da mesma forma que na produção de conhecimento científico”. Além disso, a lei estabelece que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidas pelo Estado, pela sociedade e pela família, de qualquer forma de “[...] negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, art. 5).

A doutrina da proteção integral é uma “[...] nova concepção jurídica segundo a qual Governos, Estado e sociedade são obrigados a propiciar, a todas as crianças e adolescentes, o respeito a seus direitos fundamentais” (CENDHEC, 1999, p. 378). Essa doutrina tem, como base, três premissas principais: (i) a compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos; (ii) a atuação compartilhada do Estado, da sociedade civil e da família, devendo respeitar a condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram crianças e adolescentes; e (iii) o princípio da prioridade absoluta, que estabelece a prioridade para receber proteção e socorro, precedência no atendimento público e preferência na formulação e na execução das políticas públicas, além da destinação privilegiada de recursos (CENDHEC, 1999).

A citada legislação, no seu Art. 86, estabelece, ainda, uma política de atendimento que deve ser organizada para materializar o preconizado na lei. Essa previsão legal propiciou a organização de um Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), que se materializa a partir da ação articulada de atores, espaços governamentais e da sociedade civil, nas esferas nacional, estaduais e municipais, configurando-se pelo caráter estratégico, transversal e intersetorial, com responsabilidade de potencializar os direitos de crianças e adolescentes em todas as políticas públicas (Pinto, 2011).

Apesar dos avanços presentes nas legislações e na estruturação do SGDCA, que representou mudanças de paradigmas na proteção integral de crianças e adolescentes, atualmente ainda convivemos com um conjunto de permanências que têm, como base estrutural, a formação sociohistórica do país, notadamente desigual, racista, patriarcal e adultocêntrica. Essas permanências ficam evidentes nos dados que refletem a brutalidade da violência contra crianças e adolescentes, tendo a juventude negra e moradora das periferias como vítimas principais.

Por essa razão, propomos, neste capítulo, evidenciar, a partir de uma análise particularizada para algumas violências, como as crianças e adolescentes negras, pobres e moradoras de territórios periféricos são as maiores vítimas, sendo necessário reconhecer e problematizar essa questão para que, de fato, se efetive a proteção integral. No decorrer deste capítulo, trataremos sobre o racismo na socioeducação, destacando a naturalização e a suspeição generalizada que ocorre com adolescentes que cometem atos infracionais. Em seguida, abordamos a relação imbricada entre o racismo e o trabalho infantil, especialmente no trabalho infantil doméstico e no tráfico de drogas enquanto uma das piores formas de trabalho infantil. Por fim, tratamos sobre o enovelamento entre classe, raça e gênero e a violência sexual contra crianças e adolescentes em suas duas formas: o abuso e a exploração sexual comercial.

Racismo na socioeducação: naturalização e suspeição generalizada

Nesta seção, veremos como o racismo se expressa e se reproduz em um segmento bem específico: adolescentes sob acusação de ato infracional. Embora o senso comum tente colocá-los como monstros e, portanto, violadores de direitos, veremos que seus direitos durante o cumprimento da medida socioeducativa de restrição/privação de liberdade também são violados e o racismo é um componente central para compreender essas violações.

O ECA (Brasil, 1990), marco nacional na proteção integral de crianças e adolescentes, prevê medidas de proteção para esse público e as chamadas medidas socioeducativas a serem aplicadas aos/às adolescentes sob acusação de prática infracional. No que se refere ao/à autor/a de ato infracional, é importante frisar que este só cumprirá medida socioeducativa se verificada a prática de ato infracional², sendo garantida a ampla defesa e o contraditório. Segundo o Art. 112 do ECA, são aplicáveis as seguintes medidas quando verificada a prática de ato infracional:

- I. advertência;
- II. obrigação de reparar o dano;
- III. prestação de serviços à comunidade;
- IV. liberdade assistida;
- V. inserção em regime de semiliberdade;
- VI. internação em estabelecimento educacional;
- VII. qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (Brasil, 1990, art. 112).

2 De acordo com o Art. 103 do ECA, considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal (Brasil, 1990).

Diferentemente do modelo anteriormente adotado, presente nos códigos de menores, na aplicação das medidas socioeducativas, a autoridade judiciária deverá levar em consideração a capacidade do adolescente em cumprir a medida imposta, bem como as particularidades do sujeito em questão (condição física e intelectual), pelo menos na letra da lei. Sobre a medida privativa de liberdade, ela está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, de acordo com o Art. 121 presente na mesma legislação (Brasil, 1990). Em outras palavras, a medida é excepcional – entendendo “excepcional”, aqui, como algo fora do comum, raro, singular.

Ainda sobre a medida de internação, o ECA estabelece que a medida não poderá exceder o prazo máximo de três anos, bem como não poderá ultrapassar a idade de 21 anos do jovem em questão (Brasil, 1990). Nas legislações anteriores, além de não existir o devido processo legal, os chamados “menores” poderiam ficar internados durante anos, sem prazo limite e sem prazo de reavaliação.

Logo, é percebido que o ECA inaugura um novo olhar sobre o/a adolescente sob acusação de ato infracional, compreendendo que ele/a tem direitos e garantias processuais que devem ser respeitadas pela autoridade judiciária e pelas unidades de atendimento, o que outrora não ocorria, posto que essa noção de sujeitos de direitos inexistia. Assim, há o entendimento de que o/a adolescente autor/a de ato infracional goza de todos os direitos previstos na legislação, ficando privado/a apenas do direito de liberdade.

No entanto, é possível constatar, a partir dos dados que serão apresentados, que nem todos os/as adolescentes que cumprem medida socioeducativa são vistos como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento; ao contrário, há uma presunção de que certos adolescentes são essencialmente criminosos, estando essa elegibilidade marcada pelo critério da raça.

Dados do Levantamento Nacional do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) referentes ao ano de 2024

apontam o quantitativo de 12.506 adolescentes em restrição e privação de liberdade no Brasil. Em Pernambuco, esse quantitativo é de 656 adolescentes e jovens nessa condição (Brasil, 2025). É importante destacar que o número apresenta uma grande queda, se compararmos à série histórica, uma vez que a mesma fonte de dados apresentava, no ano de 2017, o quantitativo de 24.803 adolescentes e jovens no sistema socioeducativo.

As pesquisas ainda não apontam uma razão clara para essa redução e é importante destacar que o governo anterior não produziu dados sobre esse sistema socioeducativo, o que dificulta uma análise mais aprofundada do fenômeno. Ainda assim, acredita-se que o cenário da pandemia de covid-19 e o *habeas corpus* coletivo nº 143.988, de 2020, que determinou o fim da superlotação em unidades socioeducativas em todo o país, são fatores que podem ter corroborado para a diminuição de adolescentes e jovens internados no Brasil (CNJ, 2024).

Apesar das mudanças substanciais no quantitativo de adolescentes e jovens encarcerados, se analisarmos o perfil do público atendido, veremos que ele continua o mesmo, seja no âmbito nacional ou local. Em outras palavras, o sistema é composto por aqueles oriundos da classe trabalhadora, negros e periféricos.

O levantamento do Sinase referente ao ano de 2024 apontou que 54,8% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade no Brasil são pardos, 18,1% são pretos, 23,8% são brancos, 0,2% são amarelos, 0,4% são indígenas e 2,6% não têm informação. Somando-se o quantitativo de pretos e pardos, temos 76,9% de jovens pertencentes à raça negra (Brasil, 2025).

Em Pernambuco, essa realidade não é diferente. Segundo os dados da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase)³, no mês de janeiro de 2025, tínhamos, no sistema pernambucano,

3 Instituição responsável pela execução da Política de Atendimento Socioeducativo para adolescentes jovens em privação ou restrição de liberdade em Pernambuco.

um percentual de 67,5% adolescentes e jovens pardos, 23% pretos, 9% brancos e 0,5% indígenas. Sendo assim, no sistema pernambucano, temos um percentual de 90,5% adolescentes e jovens pertencentes à raça negra (FUNASE, 2025).

Assim, é notório que a população negra, ao invés de ser alvo preferencial de políticas públicas que possibilitem uma reparação histórica, constitui, hoje, alvo primordial do Estado penal, fato que nos faz crer que sua condição pouco avançou nos dias atuais em comparação à sua condição de outrora; afinal, essa população ainda é a mais perseguida, punida e morta no Brasil.

Os dados apresentados não são novos na realidade brasileira e vários são os estudos que apontam esse “perfil populacional”. No entanto, pouco se problematiza sobre os mecanismos que selecionam esse público para as unidades de internação, bem como a perpetuação do racismo nas comunidades socioeducativas brasileiras. Ora, se é de conhecimento geral que a população negra é alvo prioritário da política de atendimento socioeducativo, é importante investigar por que ainda pouco se discute como esse racismo é reproduzido nas unidades de internação e como ele produz hierarquias, mesmo entre as pessoas já encarceradas.

A socióloga Juliana Vinuto (2024), em sua tese de pós-doutorado, aponta os efeitos dos estereótipos racializados que perpetuam o racismo nas unidades socioeducativas. O primeiro deles é a naturalização da seletividade racial no sistema socioeducativo, ou seja, adolescentes e jovens negros/as que são vistos com naturalidade pelo sistema, enquanto os/as brancos/as são vistos com alguma surpresa. Frases como “esse lugar não é para você”, por exemplo, geralmente são direcionadas a adolescentes brancos/as. De acordo com a referida autora:

Mas tal tratamento diferenciado é racialmente cifrado, de modo que nem sempre é percebido por aqueles que o realizam: se produz desigualdades de tratamento

entre adolescentes brancos e negros, mas não há responsáveis pela dedicação diferenciada dada aos mesmos, já que ninguém se percebe como o causador de tal diferenciação (Vinuto, 2024, p. 10).

Existem, ainda, estereótipos racializados que orientam a prática profissional. Nesse quesito, há uma essencialização do sujeito, com base em sua hereditariedade. Frases como “semente do mal”, por exemplo, demonstram esse processo. Assim, não se vê o adolescente como sujeito em desenvolvimento e sua particularidade não é enxergada, posto que todos/as são essencialmente perigosos/as, graças à sua ancestralidade.

Por fim, a referida autora aponta uma suspeição generalizada nas unidades de atendimento; ou seja, a rotina nas unidades é regida pela segurança em detrimento de atividades efetivamente socioeducativas (Vinuto, 2024). Sobre esse tema, a autora afirma:

Tenho chamado de “suspeição generalizada” a constante sensação de desconfiança de um grupo em um contexto no qual a maior parte das pessoas são negras, o que faz com que estas sejam vistas como ameaça (Vinuto, 2020). Nessas situações, a suspeição sobre o comportamento de pessoas negras não é delimitada a um ou outro indivíduo ou grupo, mas é, de fato, generalizada: difusa, contínua e ilimitada (Vinuto, 2024, p. 6).

Assim, a segurança – ou a ausência dela – é determinante para a realização de diversas atividades no espaço socioeducativo, dentre elas, a oferta do ensino regular, que, pela legislação, é obrigatória a todos/as os/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Portanto, vê-se que o racismo atravessa toda a trajetória dos/das adolescentes e jovens sob acusação de prática infracional, seja na apreensão pela polícia, que determina quem são “os elementos suspeitos”, seja pela justiça, que perpetua

uma lógica de criminalização da pobreza em que os negros/as são os alvos preferenciais da punição. Tais práticas são naturalizadas e perpetuadas com frequência, gerando tratamento desigual aos/às adolescentes e jovens e promovendo a suspeição generalizada.

Assim, tem-se que o cenário socioeducativo, com suas múltiplas violações (falta de recursos materiais e estrutura física, falta de acesso à educação, cultura e lazer, existência de tortura, extorsão e violências física, psicológica, sexual etc.), é sentido de formas diferentes pelos sujeitos que ali estão, sendo os/as adolescentes negros/as ainda mais violados quanto aos seus direitos humanos.

Diante do exposto, a luta pela proteção integral desses sujeitos racializados é ainda mais árdua, pois envolve o enfrentamento do racismo estrutural e institucional que marcam a realidade brasileira. Assim, defender os direitos de adolescentes negros/as que estão privados de liberdade é reforçar a luta antirracista e reconhecê-los como sujeitos de direitos.

O racismo e o trabalho infantil no Brasil

Ao trazermos a questão do racismo e sua relação com o trabalho infantil, desejamos problematizar, entre outras coisas, a presença massiva dos/as meninos/as, negros/as e pobres nessa condição, que, vale ressaltar, não é, por si só, uma presença resultante de resquícios de um passado arcaico, colonial e escravagista. Segundo Clóvis Moura (2020a), importante sociólogo brasileiro e estudioso de questões raciais, especialmente em relação à população negra no Brasil, compreender o racismo como mero resquício traz a ideia de que o racismo pode ser enfrentado à medida em que a sociedade capitalista também vai se modernizando, fazendo com que essa forma de dominação e opressão desapareça.

Entretanto, a concepção moureana defende que a modernização conservadora em que o Brasil se estabeleceu, durante a

transição do escravismo tardio para o capitalismo tardio⁴ dependente até a atualidade, se desenvolveu sob estruturas arcaicas que passaram a constituir as novas relações da sociedade moderna. Moura (2020a) trata a questão do capitalismo dependente brasileiro a partir da condição de subalternidade da burguesia nacional em relação ao capitalismo global. Assim, criam-se as condições objetivas de dominação para espoliação e exploração, a exemplo da Lei de Terras (1850), a qual transforma a terra em propriedade privada, mantendo-a nas mãos dos mesmos donos e contribuindo para o surgimento das classes antagônicas – as classes dominantes, que são detentoras de terras, riqueza, meios de produção e de vida, e as classes subalternas, que nada possuem e se tornam assalariadas, possuidoras unicamente da sua força de trabalho.

Em seguida, com a política de branqueamento estabelecida por meio de forte incentivo à imigração, tem-se a absorção prioritária dessa força de trabalho. Dessa forma, destina-se aos/às negros/as, antes escravizados/as, a composição de um grande exército de sobrantes pauperizados no sistema de produção capitalista brasileiro. Assim, sob essa condição, só lhes resta vender a sua força de trabalho como única estratégia de sobrevivência. Isso significa, para o capital, que os/as negros/as são livres e estão disponíveis e dispostos/as a trabalhar a qualquer tempo e por qualquer preço.

Segundo Moura (2020b, p. 83): “[...] podemos dizer, portanto, que, como cimento dos alicerces da sociedade capitalista, a escravidão, durante um período relativamente longo, foi um de seus elementos mais importantes”. Além disso, as teorias racistas do século XIX também passaram a influenciar as normativas

4 Essa concepção acerca da passagem do escravismo tardio para o capitalismo tardio é compreendida por Moura (2020a, p. 86) como “[...] o cruzamento rápido e acentuado de relações capitalistas em cima de uma base escravista”. Assim, o Brasil se modernizou no período do capitalismo imperialista em um processo de subalternização sob o domínio dos países de capitalismo central.

jurídicas brasileiras para exercerem controle desses/as trabalhadores/as racializados/as e reprimidos/as, criminalizando-os/as e mantendo-os/as na condição de marginalizados/as. Sobre isso, Moura (2020a, p. 148) afirmou que:

Atuando concomitantemente no plano ideológico e político, as elites intelectuais elaboraram e desenvolveram a ideologia do racismo como arma justificadora dessa estratégia, qualificando o trabalhador nacional não branco de um modo geral, e o negro em particular, como incapazes de enfrentar os desafios da nova etapa de organização do trabalho que se apresentava com o fim da escravidão (Moura, 2020a, p. 148).

Sendo assim, é possível compreender que é a partir dessa realidade que o capitalismo brasileiro se moderniza e se constitui na atualidade, tendo em sua base, de forma muito sólida, o racismo como elemento estruturador e particular para dominação, exploração e, por conseguinte, mantenedor das desigualdades sociais, de classe e de raça. Assim, o trabalho infantil também é resultado do racismo que estrutura o sistema capitalista brasileiro e que contribui para definir pontos de partidas desiguais, determinando o lugar desses indivíduos na sociedade de classes – um lugar de subalternidade, de condição de pobreza, de trabalhos precários e de um exército de sobrantes.

Outra particularidade do capitalismo brasileiro dependente e periférico é a condição de superexploração⁵ a que essa força de trabalho se encontra submetida. Segundo Luce (2013), há uma apropriação do fundo de consumo do trabalhador, fazendo com

5 De acordo com Marini (2000, p. 33), “[...] a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho – configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador, e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva”.

que o seu salário⁶ não seja suficiente para suprir as condições necessárias para sua produção e reprodução. Sendo assim, a superexploração submete as famílias das classes trabalhadoras a condições de extrema pobreza, levando-as a utilizarem-se da inserção cada vez mais precoce de seus filhos/as nas atividades laborativas como estratégia de subsistência.

Para corroborar o que foi dito anteriormente, analisamos os dados da Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que os pretos e pardos representavam 55,7% da população em 2022, ao mesmo tempo em que a proporção desse grupo entre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza era de 70,3% diante da fração de brancos, que era de 28,7% (IBGE, 2024b). Em se tratando de extrema pobreza⁷, 73% eram negros e 26% eram brancos. Em relação a crianças e adolescentes negros/as, entre 5 e 17 anos, esse público representava 59,3% da população total nessa mesma faixa etária no ano de 2022, enquanto que a representação de crianças e adolescentes negras em situação de trabalho infantil supera a representação dessa população a nível nacional, com cerca de 65,2% nessa condição (IBGE, 2024b).

Sendo assim, é possível perceber, a partir da alta incidência de crianças e adolescentes negras/os no trabalho infantil, uma das expressões do racismo. Em 2023, o IBGE revelou que havia, no Brasil,

6 Segundo Lira (2016), “[...] o salário é aquilo que representa, do ponto de vista monetário, o custo de reprodução da força de trabalho, que se define pelo tempo necessário para o trabalhador se reproduzir enquanto força de trabalho, o que inclui necessidades físico-biológicas, sociais e culturais do trabalhador e sua família, fatores que variam em função de peculiaridades históricas, culturais e regionais cujo valor se altera em função dos custos de reprodução da força de trabalho sobre o qual o exército de reserva tem um importante papel. Esses elementos acabam por contribuir na incorporação do trabalho de crianças e adolescentes [...]”.

7 Consideramos a linha abaixo da pobreza o rendimento domiciliar per capita de US\$ 6,85 PPC por dia – ou R\$ 665 por mês – e o rendimento domiciliar per capita abaixo da linha de extrema pobreza de US\$ 2,15 PPC por dia – ou R\$ 209 por mês –, ambos adotados pelo Banco Mundial e tendo os anos de 2022 e 2023 como referência.

cerca de 1,607 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil, das quais 586 mil estavam inseridas nas piores formas de trabalho. Quanto ao seu perfil, os dados apontam que, em sua grande maioria, são meninos (63,8%), negros (65,2%) e pobres (IBGE, 2024a). Esses dados nos levam a refletir sobre o racismo e sua relação com o trabalho infantil como sendo funcional ao capitalismo e determinado pela superexploração a que a população negra, em sua maioria, é submetida na realidade do capitalismo dependente e periférico brasileiro, resultando na exposição de crianças e adolescentes negras a diversas violações de direitos. É devido a isso que esse público é o mais afetado pelas diversas violências, como a exploração do trabalho infantil em suas diversas modalidades.

A partir do exposto, serão apresentados dados acerca de algumas violências que acometem, principalmente, as crianças e adolescentes negras no Brasil, que são a maioria na incidência de trabalho infantil e nas suas piores formas, como o Trabalho Infantil Doméstico (TID), o Trabalho Infantil no Tráfico de Drogas e a Exploração Sexual e Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA).

Compreendemos como trabalho infantil:

O termo “trabalho infantil” refere-se às atividades econômicas e/ou atividades de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro, remuneradas ou não, realizadas por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional. Destaca-se que toda atividade realizada por adolescente trabalhador, que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que é executada, possa prejudicar o seu desenvolvimento físico, psicológico, social e moral, se enquadra na definição de trabalho infantil e é proibida para pessoas com idade abaixo de 18 (dezoito) anos (Brasil, 2018, p. 6).

No que se refere às piores formas de trabalho infantil, as quais são atividades proibidas para pessoas com idade inferior a 18 anos, elas estão descritas no Decreto 6.481/2008, ratificado pelo Brasil, de acordo com a Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁸, também chamada de Lista TIP. O público inserido nas piores formas tem um rendimento médio muito inferior em relação às outras modalidades de trabalho infantil. Isso é possível de ser visualizado a partir dos dados do IBGE (2024a), os quais apontaram que o rendimento mensal das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil foi estimado em R\$ 771,00, enquanto que, para o público não classificado como trabalho infantil, o valor subia para R\$ 1.074,00. Entretanto, quando se trata do rendimento médio da população inserida em atividades relacionadas à lista TIP, o valor é de R\$ 735,00 por mês (IBGE, 2024a).

O TID é uma atividade econômica que se encontra descrita na lista TIP e guarda semelhanças com o trabalho escravo doméstico do Período Colonial. O TID ocorre no âmbito das propriedades familiares, longe dos órgãos de fiscalização e de proteção, e, em virtude dele, muitas vezes o vínculo familiar é perdido ou fragilizado, ficando o/a criança ou o/a adolescente sem acesso à escola, sob longas e intensas jornadas de trabalho e expostos/as às violências doméstica, sexual, psicológica etc.

Um estudo realizado pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) sobre o Trabalho Infantil Doméstico no Brasil apontou que havia, no ano de referência (2019), 83.624 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos no TID; destas, 85% eram meninas e 70,8% eram negras e pobres (FNPETI, 2022). Esse estudo também apontou que 81% das

8 Convenção ratificada pelo Brasil que estabelece e descreve as atividades consideradas intoleráveis pela condição em que são executadas e por sua natureza, além de tratar das ações efetivas para a rápida eliminação dessas atividades.

crianças e adolescentes negras que realizam essa atividade residiam em domicílios que auferiam renda familiar de até 0,5 salário-mínimo, especialmente oriundas das regiões Norte e Nordeste. Nestas regiões, essas meninas trabalhavam mais horas e recebiam os menores salários⁹ em relação às demais regiões; em outras palavras, as desigualdades regionais intensificam as desigualdades raciais, de classe e de gênero e tendem a ser ainda mais perversas para esse público.

No que se refere ao trabalho infantil no tráfico de drogas, essa atividade econômica também se encontra descrita no Decreto nº 6.481/2008, Art. 4º, inciso III, sendo caracterizada como uma das piores formas de trabalho infantil (Brasil, 2008). Porém, prevalece, por parte do sistema jurídico brasileiro, uma perspectiva menorista que compreende essa atividade como ato infracional, o que resulta na chamada “ambiguidade jurídica”: de um lado, encontra-se a leitura do trabalho infantil; e do outro, a leitura enquanto ato infracional. Por isso, esses meninos (em sua maioria) comumente acabam sendo direcionados ao sistema socioeducativo, para cumprir medidas de caráter excepcional e de maior gravidade, como as de restrição e privação de liberdade.

Por isso, ao analisarmos esse público, utilizaremos os dados do Levantamento Nacional do Sinase de 2024, que precisaram um número de 12.506 adolescentes em restrição e privação de liberdade no mês de agosto de 2024 nas 27 unidades federativas do país (Brasil, 2025). De acordo com o tipo de medida socioeducativa, tem-se que: 68,6% (8.584 adolescentes) estão cumprindo medidas de internação; 19,1% (2.388 adolescentes)

9 A maior remuneração por hora trabalhada no ano de 2021 era de R\$ 4,48 na região Sudeste; R\$ 3,72 na região Centro-Oeste; R\$ 3,42 no Sul; R\$ 2,28 no Norte; e R\$ 1,86 no Nordeste. Quanto às médias de horas trabalhadas, por região, tem-se: 26,4 horas no Nordeste; 25 horas no Norte; 22,9 horas no Centro-Oeste; 22,7 horas no Sul; e 15,3 horas no Sudeste (FNPETI, 2022).

estão cumprindo medidas de internação provisória; 2,4% (294 adolescentes) estão cumprindo medidas de internação-sanção; e 9,9% (1.240 adolescentes) estão cumprindo medidas de semiliberdade (Brasil, 2025). Quanto ao perfil, vamos nos ater aos fatores gênero, raça/cor e renda. Quanto ao gênero, 93,1% se declararam menino cis; quanto à cor/raça, 76,9% se declararam negros; e quanto à renda, percebe-se que há um quantitativo significativo: cerca de 36,5% (4.545 adolescentes) são oriundos de famílias com o até menos de 2 salários-mínimos. É importante destacar que há um percentual significativo de 58% (7.251 adolescentes) sem informação quanto ao fator renda. Assim, de modo geral, tem-se que são, em sua grande maioria, meninos (93,1%), negros (76,9%) e pobres (Brasil, 2025).

Quanto aos atos infracionais que mais geram cumprimentos de medida socioeducativa em meio fechado, os dados do Sinase de 2024 revelaram os seguintes percentuais: 31,7% para roubo; 27,0% para tráfico de drogas; e 12,6% para homicídio, sendo esses os três atos infracionais mais atribuídos aos adolescentes (Brasil, 2025). Quando se cruzam os dados de raça/cor e ato infracional, tem-se que, dos 3.691 adolescentes relacionados ao tráfico de drogas, 619 são pretos e 1.905 são pardos; ou seja, cerca de 68,3% do total é composto por adolescentes negros (Brasil, 2025).

Essa ambiguidade jurídica reforça a criminalização das classes pobres, especialmente dos adolescentes negros e pobres; o racismo estrutural e institucional; as desigualdades sociais de classe, raça e de gênero; o encarceramento; e a institucionalização dos/das adolescentes negros/negras. Além disso, essa ambiguidade também contribui para a desresponsabilização do Estado do seu papel social enquanto garantidor e efetivador de direitos, caracterizando-o muito mais como um Estado de caráter punitivo e criminalizador.

Violência sexual contra crianças e adolescentes: as permanências do racismo, do patriarcado e do adultocentrismo

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma grave violação dos direitos humanos e um crime tipificado na legislação nacional. Não se trata de um fenômeno novo, mas de algo que está presente na história brasileira. Além disso, sua análise não pode ser dissociada do contexto mais amplo das desigualdades históricas, sociais e econômicas que marcam a sociedade brasileira, notadamente desigual, racista, patriarcal e adultocêntrica.

Scherer *et al.* (2021) destacam que, desde a chegada dos colonizadores portugueses, as práticas violentas e autoritárias têm impactado as infâncias e adolescências de maneira diferenciada, levando em conta fatores como origem, classe, raça/etnia e gênero. As autoras enfatizam que “[...] as estratégias de dominação marcadas pela exploração do trabalho empreendida contra os povos originários, africanos escravizados e outros trabalhadores vistos como desvalor não pouparam os filhos dessa massa populacional” (Scherer *et al.*, 2021, p. 322).

A violência praticada contra crianças e adolescentes, conforme Minayo (2001, p. 92), é aquela que incide na vida desses sujeitos “[...] a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulnerável o seu crescimento e desenvolvimento”. A afirmação da autora nos convida a constatar que a violência sexual contra crianças e adolescentes está inserida na lógica da sociabilidade vigente, a qual cria e recria desigualdades, opressões e violência, sendo essa forma de violência inscrita na violência estrutural, que, por sua vez, está na base do capitalismo. Trata-se de uma nítida forma de coisificação do corpo de crianças e adolescentes, que se tornam posse da pessoa agressora ou exploradora.

Já a violência sexual contra crianças e adolescentes é compreendida como qualquer forma de utilização do corpo de meninas e meninos para fins de satisfação sexual ou de obtenção de ganhos materiais (Mendonça, 2015). Para fins legais e conceituais, a violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em duas formas: o abuso sexual, em que a pessoa agressora objetiva obter satisfação sexual com crianças e adolescentes; e a exploração sexual comercial, que é caracterizada pela troca de favores sexuais por dinheiro, bens materiais e vantagens, estando presente a lógica do lucro daquela pessoa que comercializa os corpos de meninas e meninos¹⁰.

A Lei Federal nº 13.431/2017 define a violência sexual como “[...] qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não” (Brasil, 2017, art. 4). Conforme a legislação citada, a violência sexual contra crianças e adolescentes compreende:

[...] a) abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro; b) exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico; c) tráfico de pessoas, entendido como o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento da

10 Cabe salientar que a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é considerada uma das piores formas de trabalho infantil.

criança ou do adolescente, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, uso de força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamento, entre os casos previstos na legislação (Brasil, 2017, art. 4).

Ao ser vítima de violência sexual, a criança ou adolescente tem sua saúde física e mental impactada, interferindo na autoestima e autoimagem e nos desenvolvimentos físico, psicológico e social, impedindo que a criança ou adolescente vivencie a sexualidade de forma saudável. Além disso, essa violência interfere nas relações socioafetivas e culturais entre adultos e crianças/adolescentes e gera confusão nas vítimas quanto às representações sociais dos adultos, resultando na perda de sua legitimidade e autoridade para o exercício do cuidado (Faleiros; Faleiros, 2021).

A violência sexual contra crianças e adolescentes não é um fenômeno novo, e, apesar da existência de um SGDCA no Brasil, os dados são alarmantes. O boletim epidemiológico sobre as notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil de 2015 a 2021, publicado pelo Ministério da Saúde, revela que, entre os referidos anos, houve o registro de 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, sendo 83.571 (41,2%) em crianças e 119.377 (58,8%) em adolescentes, observando-se um aumento das notificações entre 2015 e 2019 (Brasil, 2024).

Apesar de reconhecermos que qualquer criança ou adolescente pode ser vítima de violência sexual, é imprescindível afirmar que as mais vitimadas são as filhas das classes trabalhadoras mais pauperizadas, residentes de territórios periféricos e negras. Nessa direção, Melo e Clemente (2023, p. 120) ressaltam que a estrutura e dinâmica do capitalismo desencadeiam a ocorrência de violações de direitos e múltiplas violências e que “[...] à

exploração do trabalho, baseada na opressão da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, sobrepõe-se dois sistemas milenares, igualmente estruturantes das relações sociais: o racismo e o patriarcado”, imbricamento este que faz com que a população negra, meninas e mulheres sejam os principais alvos das discriminações e opressões. As autoras também ressaltam que “[...] as condições objetivas são comuns a toda classe trabalhadora, mas há particularidades que afetam prioritariamente segmentos específicos, a exemplo de crianças e adolescentes” (Melo; Clemente, 2023, p. 120). Sobre a realidade brasileira e a ocorrência da violência sexual, as autoras demarcam:

Ou seja, o Brasil é um país que contraditoriamente consegue avançar na produção, mas esse avanço não resulta em melhoria na qualidade de vida da maior parte dos habitantes (trabalhadores, negros/as e mulheres) e ainda com diferenças regionais significativas. A pobreza no Brasil é negra e feminina, e a riqueza é branca e masculina. Sendo assim, são as crianças e adolescentes pobres, negras, cis e trans que em sua maioria se tornam as vítimas preferenciais do abuso e da exploração sexual comercial (Melo; Clemente, 2023, p. 161).

Corroborando com as informações trazidas pelas autoras, compreendemos que não considerar esse enovelamento entre classe, raça, gênero e geração contribui para a revitimização, através da invisibilidade, das crianças e adolescentes negras – predominantemente as meninas e pobres –, que são as principais vítimas dessa violência. Com isso, não queremos dizer que a violência sexual não ocorre com meninos ou com crianças e adolescentes brancas; queremos reafirmar que é necessário lançar luz para as particularidades que afetam a vida das crianças e adolescentes negras no país e, em uma análise particularizada para a ocorrência da violência sexual, as meninas negras.

É necessário reforçar a gravidade e a permanência da violência sexual no país através dos dados, que vitimiza principalmente as meninas negras. A série histórica dos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024 demonstra um intenso crescimento no número de casos de estupro e estupro de vulnerável por todo país (FBSP, 2024). Entre 2011 e 2023, o crescimento do número de vítimas chegou a 91,5%. Em 2011, eram 43.869 pessoas vítimas de estupro e estupro de vulnerável, saltando para 83.988 em 2023 (FBSP, 2024).

Os dados do Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), revelam como a raça/cor e o gênero são determinantes no perfil das vítimas de violência sexual¹¹. O estudo identificou 179.277 crimes de estupro e estupro de vulnerável de vítimas de 0 a 19 anos, entre 2017 e 2020, o que representa uma média de 45 mil estupros por ano. Entre as vítimas de estupro, 86% das vítimas são do sexo feminino e 14% do sexo masculino (UNICEF, 2020).

Ao analisar os registros de segurança pública referentes aos crimes de estupro e estupro de vulnerável entre 2017 e 2020, o estudo acima citado aponta que há um padrão no sexo das vítimas, sendo as meninas as principais vítimas. Dentre as vítimas de 0 a 4 anos e de 5 a 9, as meninas representam 77% e os meninos, 23%. Entre as vítimas de 10 a 14 anos e de 15 a 19, as vítimas do sexo feminino correspondem a 91% do total, enquanto as vítimas do masculino correspondem a 9% (UNICEF, 2020).

A prevalência da vitimização de meninas se confirma também pela Pesquisa sobre a Exploração Sexual Comercial de

11 Cabe registrar, também, que, na análise dos 34.918 casos de mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos de idade, entre 2016 e 2020, ao subdividir os dados por raça/cor, o estudo identificou que 75% são vítimas negras, 25% brancas e 0,3% "outras".

Crianças e Adolescentes no Brasil (2022-2023), desenvolvida através de uma parceria entre a Universidade de Nottingham, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Freedom Fund. Ao analisar os dados nacionais de atendimento dos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (Creas), a pesquisa aponta que 5.954 casos de exploração sexual comercial acompanhados pelos serviços, no período de 2019-2020, tiveram as meninas como vítimas (Melo; Clemente, 2023).

No que se refere à raça/cor, o estudo revela que há uma ausência do registro dessa informação nos registros analisados, perfazendo um total de 30% sem a marcação do campo relacionado à raça/cor, o que dificulta a análise. O que é possível afirmar, a partir dos documentos em que a marcação foi realizada, é que há uma tendência de aumento dos registros de estupro e estupro de vulnerável tendo como vítimas crianças, adolescentes e jovens negras.

Em 2023, o Brasil registrou 83.988 casos de estupro, dos quais 64.237 envolveram crianças e adolescentes, configurando o crime de estupro de vulnerável. Destes, 61% foram contra meninas e meninos com até 13 anos (FBSP, 2024). O perfil das vítimas revela a continuidade das marcas da formação sócio-histórica do Brasil: a maioria das vítimas é composta por meninas (88,2%), negras (52,2%) violentadas por familiares ou conhecidos (84,7%) em suas próprias residências (61,7%) (FBSP, 2024).

No que se refere ao perfil de raça/cor, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública identificou e enfrentou o mesmo desafio apontado pela pesquisa anteriormente citada: o sub-registro da marcação de raça/cor nos boletins de ocorrência. Porém, ainda assim as vítimas negras representam a maioria (52,2%). Esses dados são problematizados, tendo em vista o fato de que os sub-registros não retratam a totalidade das crianças e adolescentes negras vítima de violência sexual (FBSP, 2024). O estudo questiona:

No estado da Bahia, por exemplo, cuja população é majoritariamente negra, 56% dos registros não informavam o perfil racial da vítima. Na média nacional, 35% de todos os casos de estupro e estupro de vulnerável recebidos e tabulados na base de dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública tinham o campo “raça/cor/etnia” sem nenhum tipo de informação (FBSP, 2024, p. 167).

O conjunto de dados acima escancara a realidade da desproteção integral no país, evidenciando que, apesar dos avanços legislativos e da existência de um SGDCA, ainda não se concretiza, na vida das meninas negras vítimas de violência sexual, a proteção preconizada no ECA, o qual destaca que é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade salvaguardá-las de todas as formas de violência. Nesse sentido, é imperativo que os órgãos que compõem o SGDCA não generalizem as infâncias e adolescências, o que reflete em uma prática que desconsidera as particularidades das crianças e adolescentes negras, e tenham presente, na formulação das políticas públicas, o envelhecimento entre classe, raça e gênero.

Considerações finais

Enquanto estruturador da sociedade capitalista, o racismo expõe, com mais severidade, crianças e adolescentes negras a diversos tipos de violências. Os marcadores raça/cor, classe e gênero estão presentes nos dados analisados e corroboram como tais violações comprometem a vivência de uma infância e adolescência digna e que possibilite meios de ascensão social em uma sociedade extremamente racista e desigual.

No sistema socioeducativo, o racismo perpassa a vida dos/as adolescentes antes mesmo de sua apreensão. Acerca disso, é importante lembrar que eles pertencem a um território e são – ou

pelo menos deveriam ser – alvo prioritário das políticas públicas; porém, infelizmente essa não é a realidade brasileira. Logo, o racismo e as violações vivenciadas na infância são perpetuados não só durante o cumprimento da medida socioeducativa, mas ao longo de toda a trajetória de vida das crianças e adolescentes.

O trabalho infantil vivenciado pela maior parte das crianças e adolescentes negras cumpre a funcionalidade de manter as desigualdades de raça, classe e de gênero, uma vez que contribui para a manutenção do ciclo geracional de pobreza e extrema pobreza e compromete o desempenho escolar, resultando, muitas vezes, em evasão e atraso escolar. Por essa razão, grande parte desse público sequer chega ao Ensino Médio.

As meninas negras e pobres são o público mais afetado pelo TID e pela ESCCA, duas das piores formas de violência que são invisibilizadas e naturalizadas. A cultura patriarcal, racista e clasista reforça o lugar delas enquanto cuidadoras e serviçais do lar, além de alimentar a objetificação e mercadorização dos seus corpos desde os primeiros anos de vida.

Essa mesma realidade se apresenta quando nos defrontamos com os dados da violência sexual, tendo como vítimas principais as meninas negras moradoras de territórios periféricos. Com seus corpos violados e transformados em coisas e mercadorias, o conjunto de direitos que deveriam materializar a proteção integral preconizada no ECA é negado a essas crianças e adolescentes. O que se apresenta na vida desse público, por outro lado, é a plena desproteção permeada de racismo, misoginia e adultocentrismo.

Apesar da existência de um conjunto de legislações protetivas para esse público, é possível perceber que, para as crianças e adolescentes negras, a realidade que ainda vigora é a da privação dos direitos, da negligência e da violência. Isso nos permite afirmar que a realidade das crianças e adolescentes negras no Brasil está mais próxima dos códigos de menores do que do ECA.

Sendo assim, é necessário que o SGDCA traga a temática para a centralidade do debate e pautar sua atuação sob uma perspectiva antirracista e os órgãos e instituições que compõem esse sistema precisam ser capazes de identificar e enfrentar as diferentes desigualdades, violências e opressões a que são submetidas as crianças e adolescentes negras. Além disso, é necessário que o SGDCA combata, de forma efetiva, o histórico de atuação desarticulada, segmentada e setorial dos órgãos de proteção que não dialogam com a perspectiva da integralidade dos direitos, buscando considerar as crianças e adolescentes em sua completude enquanto sujeitos de direitos. Ante o exposto, vê-se que temos muito a avançar na efetivação da proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil e a luta contra o racismo é primordial nesse contexto, pois impacta de sobremaneira na seleção e vitimização de meninos e meninas que compõem as estatísticas de mortalidade, analfabetismo, violência sexual, trabalho infantil e tantas outras expressões de violências no nosso país.

Referências

AREND, S. M. F. "Sopram novos ventos...": legislação e noção de família no período de democratização (Brasil, 1980-1990). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – "TEMPO, MEMÓRIAS E EXPECTATIVAS", 14., 2012, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: Anpuh-SC, 2012. p. 1-10.

BRASIL. *Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008*. Regulamenta os artigos 30, alínea “d”, e 40 da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.431, de 4 de abril de 2017*. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022)*. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2018.

BRASIL. Boletim Epidemiológico – Volume 54 – nº 08. *Ministério da Saúde*, Brasília, 29 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08/view>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Levantamento Nacional do SINASE – 2024*. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, 2025.

CENTRO DOM HELDER CÂMARA DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL (CEN-DHEC). *Sistema de Garantia de Direitos: um caminho para a proteção integral*. Recife: Cendhec, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Redução de adolescentes em medidas socioeducativas no Brasil 2013-2022: condicionantes e percepções*. Brasília, DF: CNJ, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/11/relatorio-final-reducao-adolescentes-7-11-2024-1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

FALEIROS, V.; FALEIROS, E. *Caderno de textos “Que exploração é essa?”* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2024*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/f62c4196-561d-452d-a2a8-9d33d1163afo>. Acesso em: 2 out. 2025.

FORUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (FNPETI). *O trabalho infantil doméstico no Brasil: análises estatísticas*. Brasília, DF: FNPETI, 2022. Disponível em: https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/O_trabalho_infantil_dom%C3%A9stico_no_Brasil_-_an%C3%A1lises_e_estatisticas.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (FUNASE). *Boletim estatístico: janeiro de 2025*, Recife: Funase, 2025. Disponível em: https://www.funase.pe.gov.br/images/estatisticas/2025/BOLETIM_ESTATISTICO_JANEIRO_2025_SITE.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PELA INFÂNCIA (UNICEF). *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília, DF: Unicef Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. *Katálysis*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/JGPd8LQgf3yWcxfrRWwjtFN/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade*, 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102125>. Acesso em: 2 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

LIRA, T. S. Vaz. *Sentido do trabalho infantil doméstico: particularidades e contradições na esfera da reprodução social nas economias periféricas dependentes*. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17417/1/Ter%C3%A7%C3%A1lia%20TESE.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

LUCE, M. S. A superexploração da força de trabalho no Brasil: evidências da história recente. In: ALMEIDA FILHO, N. (org.). *Desenvolvimento e dependência*. Cátedra a Ruy Mauro Marini. Brasília, DF: Ipea, 2013. p. 145-165.

MARINI, R. M. *Dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MELO, D. C. S. de.; CLEMENTE, F. da S. Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: imbricações, desafios e limites ao enfrentamento. In: MENDONÇA, V. N. T de. (org.). *Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 119-153.

MENDONÇA, V. N. T de. A violência sexual contra crianças e adolescentes e as estratégias de enfrentamento. In: SILVA, F.; GUIMARÃES, B. (org.). *Nas trilhas da proteção integral: 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1. ed. Recife: Instituto Pró-Cidadania, 2015. p. 248-271.

MINAYO, M. C. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. *Revista Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-38292001000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/mQqmmSTBf77s6Jcx8Wn-tkkg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

MOURA, C. *Dialética radical do Brasil negro*. 3. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020a.

MOURA, C. *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 6. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020b.

PINTO, R. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema de Garantia de Direitos. In: MENDONÇA, M. T. de. (org.). *A metodologia do Projeto da Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Recife: Dizain Comunicação, 2011. p. 11-26.

SCHERER, G. A. et al. Crise e questão social: rebatimentos para infâncias, juventudes e envelhecimentos. *Temporalis*, Vitória, v. 21, n. 42, p. 320-334, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22422/temporalis.2021v21n42p320-334>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/37234>. Acesso em: 2 out. 2025.

SILVA, J. F. da. *Entre travessias e impasses: o direito à qualidade da Educação Básica para adolescentes atendidos nas medidas socioeducativas (Caruaru, Pernambuco, 2017-2020)*. 2023. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

VINUTO, J. “Todo mundo aqui é tratado do jeito que merece”: suspeição generalizada e naturalização da privação de liberdade de adolescentes negros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 39, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/39002/2024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/kPQyMcTMwB5xGT4JFqFh7Wz/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

6

Oficinas sociopedagógicas como práxis antirracista: diálogos na construção de uma educação libertadora

*Anderson Bezerra da Silva
Beatriz Maria Corrêa da Costa
Michelle Rodrigues da Silva*



Introdução

No Brasil, onde os Direitos Humanos sempre enfrentaram desafios para serem implementados, o debate sobre as desigualdades raciais é caríssimo. Sendo o último país a sair do sistema econômico baseado na escravização de pessoas negras, ainda existe, no Brasil, um profundo *apartheid* socioeconômico e territorial que, a partir das experiências de vida, afastam negros e brancos. Em pleno século XXI, ainda vivemos aos modos de *Casa grande e senzala*, descritos nos registros de Gilberto Freyre (2003). Nesse cenário, os indicadores socioeconômicos demonstram uma profunda contradição entre as condições de vida experienciadas pelas populações brancas, negras e racializadas no mesmo país: enquanto as populações negras e racializadas vivem em condições desumanas, sem que isso pareça um problema que precise de solução, as populações brancas vivem uma situação contrária e confortável, vale ressaltar. As condições de vida, acesso a direitos e políticas públicas para pessoas negras encontram impedimentos alicerçados em um histórico de violações e preconceitos que se organizam a partir do que chamamos de racismo estrutural.

O professor e jurista Silvio Almeida (2021), em seu livro intitulado *Racismo estrutural*, identifica e diferencia três concepções

do racismo, as quais perpassam diferentes dimensões da dinâmica social: a individual, a institucional e a estrutural. Na dimensão individual, tem-se manifestações do racismo no âmbito das relações interpessoais; a dimensão institucional discorre sobre as relações de poder e opressão existentes nas instituições; e a dimensão estrutural, por sua vez, trata do modo como a sociedade se organiza política, social, econômica, jurídica e historicamente. Desse modo, o racismo estrutural reflete a própria estrutura que legitima e é legitimada pelas instituições que organizam o Estado e que perpetuam as desigualdades em relação aos grupos não hegemônicos (Almeida, 2021).

O conceito cravado por Almeida (2021) não deixa de lado os processos históricos que consolidam essa estrutura e que dão legitimidade para a perpetuação dessas desigualdades. Nesse sentido, é necessário reconhecer que a estigmatização da população negra, iniciada no sistema escravocrata, foi continuada no pós-escravidão e se estende até os dias atuais por meio da reiteração de poderes, ideologias e práticas.

No que se refere ao aprofundamento das questões raciais e à incorporação dos sujeitos racializados como inferiores, é importante considerar o papel estratégico que deteve os pensamentos e ideologias escravagistas. Mesmo nos dias atuais, esses pensamentos alicerçam várias práticas e processos que buscam justificar e manter a população negra e demais grupos não hegemônicos como subalternos, criando, no imaginário popular, a necessidade de desconfiar, punir e excluir esses sujeitos. Em uma dimensão estrutural, essa lógica serve não somente para a manutenção dessas práticas, mas também para minar qualquer possibilidade de alteração da realidade. O não acesso – ou o acesso precário – a espaços de poder e decisão retira as condições de viver com dignidade dessas populações e as forçam a gastar mais tempo tentando angariar forças para vivenciarem a disputa pelo poder e pela transformação social. Toda essa articulação

que difunde permanentemente representações negativas de sujeitos negros, juntamente à constante manutenção do privilégio branco, compõem um quadro em que a democracia e o Estado de direito são meras enunciações retóricas, dotadas de pouco efeito prático para a distribuição igualitária de oportunidades.

O Estado, na contramão de suas funções protetivas, age para direcionar uma força violenta e desproporcional aos negros e às negras, por meio de seu braço repressivo ou pela negação de direitos e políticas públicas estruturadas. Encarando o desafio de apontar caminhos para um debate sobre racialidade no Brasil, o Movimento Negro encampou uma campanha para a formulação de uma lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas grades curriculares dos ensinos Fundamental e Médio. Essa estratégia buscou tomar as narrativas e vivências dos povos pretos e não hegemônicos como referências teóricas, considerando suas robustas contribuições na formação social e econômica do país. Desse modo, surge a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), promulgada em 9 de janeiro de 2003 por Luiz Inácio Lula da Silva, presidente da época.

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) configurou-se como um dispositivo de fundamental importância para estabelecer novos parâmetros para a discussão racial nas políticas de formação educacional brasileira. Além disso, a referida lei representou um gigantesco avanço contra o racismo institucional, uma vez que operou como uma medida de ação afirmativa, reconhecendo a necessidade de se combater as desigualdades raciais historicamente construídas no país a partir de políticas públicas comprometidas em recontar a história da formação e construção da identidade brasileira. Ainda que esse processo tenha se dado no âmbito da política de educação de início, o impacto desse movimento não ficou ou ficará restrito a ela. Extrapolando a mera inserção de conteúdos nos currículos, esse debate avança para o reconhecimento da validação do pertencimento, das memórias

e das identidades negras e racializadas e esse reconhecimento possibilita colocar essa pauta no debate e promove a ruptura com silenciamento desses grupos, que sempre foi a tônica desses espaços e instituições. Sendo assim, é possível afirmar que essa lei assume a função de inaugurar um novo espaço de construção do saber, além de reorientar os imaginários pedagógicos, pavimentando caminhos para práticas educativas críticas, inclusivas, emancipadoras e comprometidas dentro e fora das escolas, nos espaços formais e informais de educação, tendo como princípio orientador o respeito às diferenças.

É no campo da inovação pedagógica e no reconhecimento de suas ferramentas como instrumentos de promoção de direitos e transformação social que podemos pensar em novas dinâmicas de convivência e produção de saber. Isso deve ser feito a partir do incentivo à existência e manutenção de espaços que entendem que não existe neutralidade diante do racismo, possibilitando um reposicionamento institucional a favor de uma prática antirracista que compreende que as relações étnico-raciais devem ser parte constitutiva de qualquer ação proposta.

Para a concretude desse caminho, temos um solo fértil nas metodologias ativas, em especial nas oficinas sociopedagógicas, por permitir abordagens que, em sua essência, buscam descentralizar o saber acadêmico hegemônico e valorizam os saberes diversos. Essas metodologias assumem o compromisso de estimular o protagonismo dos sujeitos, o diálogo entre saberes, a construção coletiva do conhecimento e a valorização da experiência de vida como fonte legítima de aprendizado. Ao incorporar oficinas, rodas de conversa, práticas culturais e outras metodologias vivenciais, os espaços educativos, formais e não formais, podem se tornar lugares de transformação, escuta e reparação histórica.

A partir disso, neste texto, buscaremos discorrer sobre a importância de uma prática educativa antirracista e como as metodologias ativas podem favorecer um ambiente de aprendizagem

formal e não formal comprometido com o enfrentamento às desigualdades. Além disso, também iremos nos debruçar sobre as formas de ação que perpassam desde a construção de embasamento teórico e a formação de repertórios sociopedagógicos, até a estruturação das oficinas sociopedagógicas. Este texto não tem a pretensão de ser uma fórmula mágica, pois entendemos a complexidade do racismo e como este se intersecciona com outras estruturas para promover opressões; nesse sentido, reconhecemos que sempre existirão nuances que um texto estático nunca dará conta. Porém, buscaremos apontar caminhos teóricos e práticos que forneçam elementos para um caminhar mais seguro, propositivo e sensível na abordagem de temas que são profundamente caros e sensíveis.

A educação emancipadora no processo de construção de conhecimento

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 25, grifo nosso).

Uma das principais contribuições do pensamento de Paulo Freire nos estudos da educação, ensino e aprendizagem é a perspectiva da horizontalidade nas relações educativas, em que o diálogo se coloca como pilar essencial para a construção do próprio conhecimento. Para Freire (1996), a aceitação dos diferentes e das diferenças não é apenas uma necessidade, mas algo desejável e com capacidade transformadora no processo de aprendizagem, conseguindo enriquecer as trocas e promover uma educação verdadeiramente emancipadora. No entanto, para a educação começar a ser vista como uma prática de liberdade, é essencial haver um diálogo em que o educador também consiga se ver como

um educando e os alunos como educadores, possibilitando uma interação eficaz com trocas de saberes e produção de conhecimentos. Assim, o professor assume a responsabilidade pela abordagem dialógica dos conteúdos considerando as características e necessidades de seus alunos, desafiando a abordagem do “educador-bancário”. Nessa metodologia, o currículo não é imposto; ele se configura como um espaço de “revolução”, organizado e enriquecido a partir dos elementos que os sujeitos implicados apresentam.

Esse contexto de ensino e aprendizagem exige que o planejamento dos conteúdos programáticos parta da realidade concreta dos educandos, refletindo seus desejos e necessidades. A realidade é vista como um desafio, sendo estimulado que a busca pelas respostas mobilize uma ação, assim caracterizando o processo de educar-se como um fazer político. Essa conexão entre educadores e educandos permite a busca conjunta de soluções a partir do processo educativo.

A abordagem freireana, que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, encontra um espaço privilegiado nas oficinas sociopedagógicas como metodologia ativa de educação. A oficina é uma metodologia de ensino usada em grupo “[...] como uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação” (Jesus; Ribeiro, 2021, p. 4), ou seja, buscando no próprio conhecimento prévio dos participantes os elementos que eles/as conhecem para que esses sejam aprofundados. A oficina se configura, assim, como uma possibilidade de experimentar situações verdadeiras e significativas, “[...] baseada no tripé: sentir-pensar-agir” (Do Valle; Arriada, 2012, p. 4), com objetivos pedagógicos.

Vieira e Volquind (2002) caracterizam a oficina como sendo um tempo e um espaço para aprendizagem, um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto e um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer. A realização de oficinas

pedagógicas é um método dinâmico para a construção de conhecimento, considerando a fundamentação teórica, uma vez que a oficina “[...] não é uma aula”, apenas um ambiente para aprender fazendo; envolve principalmente o pensamento, o sentimento e a ação” (Vieira; Volquind, 2002, p. 12). Em uma oficina, acontecem processos de apropriação, construção e desenvolvimento de saberes teóricos e práticos de forma ativa e participativa, possibilitando a reflexão.

Sendo assim, a oficina é um espaço cujo objetivo é considerar a construção do grupo. O aprendizado é estimulado através do ensino baseado em sentimentos, pensamentos e ações através da ponderação. Trata-se de um método de ensino e aprendizagem, já que sua execução é contínua e interativa para docentes e discentes, pois as oficinas oferecem um ambiente propício para a interação e para o aprendizado de maneira dinâmica, possibilitando a parceria entre os participantes e os facilitadores e a construção de saberes (Vieira; Volquind, 2002).

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de socio dramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular etc. são elementos presentes na dinâmica das oficinas (Candau, 1999, p. 11).

Em sua obra, Paulo Freire (1996) defende que a metodologia de oficina visa a formação coletiva. Essa proposta oportuniza a interação entre os participantes e proporciona a troca de conhecimentos e saberes a partir da horizontalidade de um saber em construção, ou seja, nunca acabado, oportunizando, em um

movimento cíclico, a construção do conhecimento em uma relação dialética/dialogicidade entre educador e educando. Para ele, o conhecimento não poderia ser transmitido de cima para baixo, como se os/as educadores/as fossem detentores de uma verdade absoluta que não estariam aptos a aprender com os/as educandos (Freire, 1996).

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (Freire, 1996, p. 58).

Assim, as oficinas sociopedagógicas figuram como instrumentos potentes para aprofundar debates sobre temas socialmente relevantes e sensíveis. Quando adotam metodologias lúdicas e participativas, elas tornam o aprendizado mais envolvente e colaborativo, auxiliando a construção coletiva do conhecimento. A partir de práticas interativas, como dinâmicas de grupo, jogos educativos, teatro do oprimido e rodas de conversa, temas sensíveis como igualdade de gênero, direitos humanos, diversidade sexual, saúde mental e combate à violência, por exemplo, podem ser abordados de forma acessível e responsável, estimulando a reflexão e fazendo com que cada participante se reconheça como protagonista das mudanças sociais que deseja promover.

Nessa perspectiva, as oficinas sociopedagógicas se mostram como ferramentas poderosas para a promoção de uma educação antirracista. Ao criar espaços de escuta ativa e valorização das identidades racializadas, elas ajudam a despertar uma consciência crítica sobre as estruturas de desigualdade e a necessidade do combate ao racismo em suas diversas formas. Para que isso aconteça de maneira efetiva, é essencial que o educador esteja verdadeiramente comprometido com uma abordagem crítica

e sensível às nuances do racismo, além de ser necessário, também, que ele reconheça a importância de práticas que desafiem estereótipos e desconstruam preconceitos. Dessa forma, essas oficinas se tornam experiências educativas libertadoras, fortalecendo a resistência e o empoderamento das populações racializadas, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Oficinas sociopedagógicas como metodologia ativa para uma aprendizagem antirracista: implicações e aplicações

O racismo, como abordado anteriormente, é um sistema ideológico que estrutura a nossa sociedade a partir da ideia da sobreposição de uma raça sobre outras. Nesse sentido, todas as dinâmicas sociais, políticas e econômicas são amplamente influenciadas por ele (Almeida, 2018). Enquanto alicerce do sistema social vigente, o racismo perpetua desigualdades e afeta, de maneira negativa, a subjetividade de pessoas negras e racializadas desde a infância. É nesse período, também, que o racismo se revela mais cruel porque atinge um ser em processo de descobertas profundas do mundo e que ainda não possui as ferramentas cognitivas e emocionais para assimilar a complexidade da discriminação que sofre. Diferentemente dos adultos, as crianças experimentam a rejeição e a exclusão de maneira bruta, sem conseguir nomear ou contextualizar essas situações. A incapacidade de compreender as expressões do racismo faz com que as crianças absorvam a discriminação como uma característica pessoal, uma falha em si mesmas. Elas internalizam os tratamentos discriminatórios como algo natural e culpam a si próprias por não se encaixarem nos padrões estabelecidos, pavimentando um processo silencioso de autodepreciação que tem consequências imediatas e futuras em suas vidas.

Essa fragilidade de compreender as violências raciais dificulta também na elaboração emocional dos efeitos causados. Além disso, os desafios de comunicar processos confusos favorecem o isolamento e criam obstáculos para a busca de ajuda, fomentando o desamparo. Ademais, essa ausência de suporte agrava o sofrimento e impede a criação de mecanismos de enfrentamento necessários e saudáveis. Segundo relatório do Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), crianças que vivenciam experiências de discriminação e racismo tendem, com frequência, a rejeitar suas próprias histórias e culturas, produzindo, como consequência, a baixa autoconfiança, o estresse crônico e muitas outras vulnerabilidades relacionais (UNICEF, 2010).

As violências a que as crianças negras e racializadas estão expostas produzem um tipo de subjetividade marcada pela opressão, pelo sofrimento e pela dor. Essas condições reforçam desigualdades e criam empecilhos, dificultando que crianças negras e suas famílias construam e desfrutem de ambientes de afeto e segurança, elementos essenciais para um desenvolvimento pleno e saudável. Essas privações não se restringem a aspectos somente materiais, mas envolvem dimensões simbólicas relacionadas à negação e ao acesso à sua história e à impossibilidade de construção de narrativas próprias. Prevalece, em oposição, o enredo hegemônico e distorcido colonizador, que deslegitima as vivências e identidades dos demais grupos. O círculo vicioso gerado pelo racismo institucional hostiliza e esvazia os espaços de poder, decisão e visibilidade e inviabiliza experiências negras positivas e empoderadas, perpetuando e naturalizando a exclusão.

Em um contexto tão desafiador, as políticas públicas e seus profissionais precisam desenvolver estratégias eficientes que possibilitem não somente a desconstrução de estereótipos e narrativas descontextualizadas, mas que também busquem promover reparações históricas e, com isso, a justiça social. Romper com essas lógicas envolve abordar o racismo como uma questão

central, exigindo a diversificação e adaptação de metodologias, linguagens e práticas sociais e educativas. É preciso comprometer-se significativamente na luta contra as desigualdades, promovendo ações que estimulem reflexões críticas e objetivem transformar positivamente os espaços socioinstitucionais.

Nesse sentido, destacam-se as metodologias ativas de trabalho com grupos, sobretudo as oficinas sociopedagógicas, que buscam posicionar os indivíduos como agentes ativos de seu processo de aprendizagem, permitindo o protagonismo na formação de seu próprio conhecimento de forma crítica. As oficinas partem de uma abordagem fundamentada pelo investimento em um ambiente reflexivo, democrático e participativo, onde a pluralidade e as diferenças são consideradas elementos agregadores. É também nesse espaço de construção de saberes coletivos que a teoria e a prática são pensadas a partir de processos pedagógicos contextualizados e referenciados pelas histórias de quem as constrói. Nelas, o educador não é o detentor absoluto do conhecimento, mas alguém que colabora para a construção. As oficinas sociopedagógicas, nesse contexto, pretendem implementar um formato de aprendizagem que seja dialógico, crítico e transformador, implicando o desmantelamento das estruturas tradicionais de poder e incentivando a plena participação dos envolvidos.

Essa metodologia trabalha com a ideia de que o conhecimento é fruto de uma experiência coletiva, originada na realidade concreta das vivências dos participantes. Nessa perspectiva, o foco está na valorização da autonomia, da criatividade e da reflexão, criando um espaço dinâmico e interativo onde o saber é compartilhado, questionado e ressignificado. Assim, as oficinas sociopedagógicas são vistas não somente como uma prática de disseminação de conteúdo, mas também como um ambiente de diálogo, afeto e comprometimento com a justiça social. Desse modo, o intercâmbio de experiências e a construção do conhecimento são incentivados de forma colaborativa e libertadora (hooks, 2017).

No entanto, o mero desenvolvimento dessas metodologias não estabelece um espaço livre de racismo e discriminação. Ainda que esse seja um ambiente organizado a partir da horizontalidade, partilha e valorização das narrativas pessoais dos envolvidos, o racismo enraizado em nossa sociedade e em nossas relações cotidianas se fará presente. As representações históricas que colocam sujeitos racializados e suas referências identitárias e culturais à subalternização, por exemplo, fazem parte da nossa bagagem subjetiva enquanto sociedade e se configuram como uma herança simbólica consolidada por meio da nossa formação social em um sistema de opressões.

A simples existência de espaços educativos pautados na horizontalidade e na partilha da palavra não é suficiente para garantir respeito e consideração pela diversidade e não basta para dismantelar os referenciais simbólicos estruturados pelo racismo e patriarcado, que seguem operando mesmo nesses ambientes. Por isso, é fundamental fomentar o desenvolvimento de práticas e estratégias que, dentro desses espaços, identifiquem, problematizem e ressignifiquem essas memórias, instaurando novas perspectivas que afirmem a negritude e demais grupos marginalizados como potências e reconheçam essas populações para além da lógica de subalternização historicamente estabelecidas.

Esse é, com certeza, um exercício radical e absolutamente necessário para uma atuação genuína de enfrentamento às desigualdades e valorização da pluralidade, fomentando uma prática antirracista, antissexista, antilgbtfóbica e antiopressiva nas suas mais diversas abordagens. Assim, é fundamental ir além de simplesmente deixar de reproduzir práticas racistas, assumindo um compromisso ativo com o combate ao racismo em todas as suas dimensões. Isso exige um compromisso ético e profissional que não somente reconheça a centralidade da questão racial e das demais opressões, mas também promova a redistribuição

de poder e a reconstrução de narrativas, resgatando e reafirmando saberes, histórias e protagonismos silenciados.

As oficinas sociopedagógicas, enquanto metodologia ativa de promoção de conhecimentos e direitos, nos possibilitam ferramentas diversificadas para nos debruçarmos sobre as realidades e propor novas rotas de construção de entendimentos e possibilidades. Contudo, é fundamental não reduzirmos nossa atuação ao mecanicismo, acreditando que o bom manejo das ferramentas sociopedagógicas sejam suficientes para uma prática antirracista. Nas oficinas, por exemplo, podemos ser tecnicamente impecáveis, dominar conceitos e, com didática, trabalhá-los com os nossos grupos e, ainda assim, reproduzir e não romper com práticas opressivas. Por isso, devemos sempre lembrar que uma atuação antirracista não pode ser dissociada da compreensão das realidades e relações de poder vigentes, exigindo uma postura engajada de enfrentamento contínuo dessas estruturas. Para hooks (2017), a educação antirracista reconhece o impacto do racismo e trabalha ativamente para combatê-lo; nesse sentido, a educação deve ser um veículo para a transformação social.

Esse é um modo de fazer que demanda não somente competência técnica, mas também um compromisso ético com a justiça social e a dignidade de pessoas negras e racializadas. Esse engajamento político precisa ser contestador dos sistemas e das relações de poder responsáveis pelas desigualdades e precisa, ainda, de uma disposição subjetiva para a (auto)reflexão constante sobre seus próprios referenciais, revisitando seus lugares de poder, de fala e de escuta. Em resumo, uma prática pedagógica antirracista não se limita ao saber técnico, mas se fundamenta em uma escolha ética e política que atravessa toda a atuação profissional e nos impulsiona a uma agenda vigilante e ativa em contraposição ao racismo e às demais opressões.

Em uma abordagem antirracista, todas as metodologias devem valorizar as histórias e culturas de grupos raciais marginalizados,

sendo necessário haver um investimento real na ampliação de repertórios e ferramentas educativas que possam subsidiar uma prática radical em sua intenção de romper com pragmatismo conformista. A defesa dessa agenda precisa estar presente em cada uma das nossas ações e deve se estender do planejamento até a avaliação, observando os impactos gerados. Além disso, é necessário promover espaços seguros de aprendizagem que sejam fundamentados na pluralidade, democracia, afeto, escuta e acolhimento, criando estratégias pedagógicas que se conectem com saberes ancestrais, diversidades socioculturais e demandas contemporâneas, tornando os debates acessíveis aos/as sujeitos/as de modo a produzir (auto)consciência e autonomia.

A partir de uma reorientação metodológica baseada em um repertório antirracista, é possível pensar e criar percursos socio-pedagógicos criativos que tenham, como referências, outros valores civilizatórios que não os eurocêntricos. Esse refinamento no olhar possibilitará a potencialização das reflexões pedagógicas e das dinâmicas de trabalho com os grupos nos quais atuamos, e, com isso, poderemos impulsionar, a partir dessa intencionalidade, o desenvolvimento pessoal e social desses sujeitos, olhando para eles em sua integralidade e complexidade.

Nossa ação deve estar fundamentada nos indicadores que evidenciam que as vulnerabilidades precarizam as condições de vida e morte, limitam acessos e constroem barreiras subjetivas, que, por sua vez, geram sofrimentos psíquicos que somatizam e se expressam no corpo, na performance e no modo de ser e estar no mundo. Logo, precisamos buscar formas potentes e leves para se trabalhar temas tensos e demasiadamente difíceis, assim considerados por mexerem em muitas feridas abertas ou ainda não curadas.

Para que a prática antirracista no contexto das oficinas socio-pedagógicas realmente se concretize nos espaços educativos, sejam eles formais ou não, é importante que educadores e profissionais busquem ampliar seus repertórios teóricos, práticos e lúdicos.

Criar ambientes inclusivos e oferecer oficinas sociopedagógicas antirracistas são atitudes que vão além de apenas sensibilizar as pessoas para o tema; é preciso, para além disso, ter ferramentas concretas que tornem o debate sobre racismo mais acessível e capaz de promover mudanças. Nesse sentido, o acesso a materiais didáticos variados, referências teóricas sobre educação antirracista e estratégias lúdicas que envolvam as crianças e/ou adolescentes no reconhecimento da diversidade são passos essenciais para aprofundar as conversas sobre o tema.

Nesse aspecto, é possível citar inúmeros recursos interessantes que podem ampliar o conhecimento dos profissionais e formadores, além de darem pistas para que eles invistam em metodologias adaptadas e contextualizadas com seus grupos, territórios e qualquer outro nível de especificidades. Um bom exemplo disso é o material do projeto A Cor da Cultura¹, que reúne estratégias para a valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e indígena com o objetivo de apoiar profissionais na implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Esse material, que pode facilmente ser acessado na internet, articula um conjunto de materiais didáticos, traz uma abordagem pedagógica para discussão racial e propõe diferentes atividades que podem ser incorporadas em uma oficina antirracista. Além disso, vale ressaltar que esses materiais incluem cadernos que auxiliam os profissionais a elaborarem essas estratégias a partir de referências civilizatórias afrocentradas.

Podemos citar, ainda, outros materiais que podem ser aproveitados para favorecer debates etnicorraciais, mas também ampliar a cosmovisão dos grupos para outros modos de ser e estar, de se

1 “O A Cor da Cultura (ACDC) é um projeto de valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e indígena, que tem como objetivo apoiar a implementação da legislação educacional brasileira, com um conjunto de estratégias de educação antirracista e de promoção da educação das relações étnico-raciais (ERER)” (Futura, 2025).

relacionar com a natureza e como os povos ou trabalhar elementos subjetivos e emocionais que estão atrelados a esses debates. No campo da literatura infantil, podemos citar livros do rapper e autor infantil Leandro Oliveira (Emicida), como *Amoras*, livro em que o autor aborda, com suavidade, assuntos complexos como identidade, diversidade, representatividade (Emicida, 2018), e o *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* (Emicida, 2020). Neste último, durante a jornada, as personagens enfrentam o desconhecido e encontram tanto o medo quanto a coragem personificada. A partir disso, o livro nos convida a enxergar o medo não como algo necessariamente ruim, mas como uma emoção que precisa ser reconhecida e colocada em seu lugar. Assim, a obra abre espaço para que a coragem cresça e que o caminho para a felicidade seja trilhado de forma mais leve e consciente. Além de explorar essa relação entre medo e coragem, a história também traz importantes lições sobre aceitar as diferenças e valorizar a diversidade. Com representações positivas de pessoas negras, o livro cria um imaginário forte e inclusivo, fortalecendo a autoestima e facilitando a identificação dos jovens leitores. Por meio de diálogos divertidos, temas muitas vezes vistos como negativos são ressignificados, mostrando ser possível enfrentar os desafios de uma forma saudável e construtiva.

Para aprofundamentos nesse campo, é possível mencionar livros como *Pequeno manual antirracista*, da autora Djamila Ribeiro (2019), ou o livro *Como ser um educador antirracista*, da Professora Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023). Esses livros são apenas alguns exemplos de materiais simples que podem ser poderosas ferramentas na concepção de metodologias ativas mais assertivas no âmbito das oficinas sociopedagógicas.

Páginas como a do Portal Lunetas² ou perfis em rede sociais, como os perfis no Instagram do Afro educar (@afroeducar), Ser Antirracista (@serantirracista), Àwa Educação antirracista

2 O portal pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://lunetas.com.br/>.

(@awaeducadoras), Olubayo Educação (@olubayoeducacao) e Pai Educa (@Pai_educ), por exemplo, também auxiliam no processo de construção de perspectivas de trabalhos lúdicas e afrocentradas, oferecendo a possibilidade de encontrar recursos já testados e orientados para esse tipo de atividade em específico. Esses materiais, obviamente, não são os únicos e também não exclui a importância da leitura de materiais mais densos que possibilitem uma visão mais ampla e profunda da complexidade das relações etnicorraciais no Brasil.

Esse tipo de recurso e repertório apura nossa capacidade de proposição e nos ajuda a pensar, de forma ampliada e extensiva, em diversas formas de abordagem do tema, sem que fiquemos presos a metodologias tradicionais ou estanques – aquelas que, de imediato, já se sabe o desfecho. Além disso, esse tipo de recurso nos habilita a pensar e a propor atividades que abordem suavemente esses temas e que levem os grupos a chegarem nas reflexões necessárias de maneira espontânea e conectadas a suas próprias experiências e vivências no e sobre o tema.

Oficinas de produção de bonecas Abayomi, por exemplo, não somente podem fomentar reflexões sobre o resgate de práticas ancestrais, mas também abrem espaço para discussões sobre afeto, pertencimento e empoderamento. Atividades como circuitos de narrativas e brincadeiras africanas também criam ambientes de escuta, empatia e valorização da diversidade, fortalecendo a identidades, promovendo cooperação e coletividade. Acerca disso, é sempre importante destacar que a ludicidade ocupa um papel essencial nesses processos, permitindo que os educandos se reconectem com suas raízes e explorem sua criatividade, suas memórias e seus desejos de forma prazerosa e significativa. O brincar não serve unicamente a um exercício recreativo, mas atua como uma ferramenta de aprendizado social, cultural e emocional, que, por sua vez, fundamenta a construção identitária e o fortalecimento de vínculos entre todos os sujeitos envolvidos.

Elementos práticos para elaboração de oficinas sociopedagógicas

As oficinas pedagógicas são ferramentas políticas, diversas e plurais que se utilizam de elementos teóricos e práticos para a construção de saberes de forma coletiva. Essa diversidade suscita a não existência de um protocolo, ou de uma receita única, para sua realização. Em outras palavras, não existe uma única forma de utilizar essa ferramenta. Tendo isso como horizonte, este tópico se propõe a fornecer subsídios para um contato inicial com a realização de oficinas pedagógicas, buscando contemplar o planejamento, a execução e a avaliação dessas atividades. Com isso, busca-se incentivar, também, o aprofundamento dos conhecimentos, compreendendo que a prática também será um catalisador da experiência.

Como elementos introdutórios, destacamos a horizontalidade – no sentido de não hierarquização dos papéis – como grande norteadora da ferramenta aqui trabalhada. Isso significa que, nas oficinas pedagógicas, não há uma figura que detém os saberes e irá transferi-los para os sujeitos participantes. A lógica da construção coletiva dos conhecimentos, fugindo do que Paulo Freire (1996) denomina como educação “bancária”, considera que todas as pessoas sabem de algo, como afirma o referido autor em sua obra *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*: “[...] ninguém sabe de tudo. Todos nós sabemos alguma coisa” (Freire, 1989, p. 39). Assim, os saberes dos sujeitos da formação precisam ser considerados em todas as etapas da atividade e isso influencia diretamente em seus resultados. Considerar os saberes prévios do grupo não significa limitar todo o processo formativo a eles, mas utilizá-los como chão, como solo fértil para a construção de novos conhecimentos.

Nesse mesmo sentido, é necessário destacar, também, o caráter político das oficinas; caráter este que não é partidário, mas

sim vinculado aos interesses de uma determinada classe. Isso implica dizer, portanto, que não há neutralidade na realização dessas atividades, pois estas objetivam contribuir para o crescimento das classes historicamente oprimidas por meio da oferta de informações, conhecimentos e estratégias para o seu fortalecimento e, conseqüentemente, de sua defesa diante de tudo que lhes foi negado. Partindo da lógica de que conhecimento é poder, as oficinas pedagógicas visam empoderar os sujeitos oprimidos como possibilidade de resistência frente ao racismo, à violência de gênero, ao patriarcado, ao preconceito geracional e a tantas outras violências experienciadas diariamente.

A escolha do tema da atividade também deve estar conectada à realidade objetiva para que possa gerar interesse nos educandos. É comum que os temas sejam escolhidos pelo serviço que solicitou a realização da oficina ou que estejam estabelecidos no planejamento anual da instituição, geralmente ligados ao enfrentamento de violências, a problemas do território ou às datas alusivas a eventos nacionais e internacionais. Ainda que o tema não seja escolha do facilitador, é possível fazer recortes que possibilitem maior conexão com os sujeitos envolvidos. Como exemplo, podemos citar o tema do meio ambiente, que pode nos remeter às emergências climáticas que acendem alertas no mundo todo.

Através desse tema geral, podemos abordar a Amazônia e as grandes queimadas, mas também trazer questões do território dos sujeitos, como o descarte incorreto do lixo, os comuns alagamentos das ruas no período de chuva e, claro, a questão do racismo ambiental e tantas outras lacunas que encontramos no cotidiano. Fazer um recorte do tema, abordando um subtema que se relacione diretamente ao que o grupo vivencia diariamente, permite uma maior possibilidade de apreensão dos conteúdos trabalhados.

A partir dessas considerações iniciais, adentramos ao primeiro elemento a ser considerado para construção de uma oficina e, talvez, o mais importante: a definição dos objetivos da atividade.

Esse passo influencia diretamente as etapas seguintes e sintetiza as intenções de realização da formação, além de enunciar o que se pretende alcançar com ela. É de extrema importância que os objetivos sejam traçados de forma consciente, compreendendo o contexto geral da oficina a ser realizada. Para definir o objetivo – ou os objetivos –, por exemplo, é necessário considerar o tempo de duração da atividade, quantos encontros com o grupo serão realizados e as ferramentas que estarão disponíveis no momento da atividade.

Para evitar a sensação de frustração do facilitador e dos sujeitos da oficina, é fundamental que os objetivos estejam de acordo com as condições reais apresentadas. Como situação concreta, a título de exemplo, não é ideal que o objetivo de uma oficina pedagógica, com duração de algumas horas, seja formar um grupo de pessoas em determinado tema ou acabar com alguma violência em um território. Os objetivos do facilitador podem se relacionar com a contribuição para o conhecimento de uma temática, sensibilizar os sujeitos para os casos de violência no território ou despertar o grupo para o aprofundamento no assunto exposto, por exemplo, uma vez que *objetivos reais possibilitam resultados reais*.

Em suma, para a definição dos objetivos de uma atividade, é importante compreender as oficinas, especialmente quando dispõe de um único encontro, enquanto estratégias de mobilização, incentivo ou contato inicial com a metodologia e o tema escolhido. Nos casos em que os sujeitos da ação já possuem um grande conhecimento acerca do assunto proposto, como o caso de profissionais ou pesquisadores, as oficinas podem ser consideradas enquanto um momento de aprofundamento, rememoração e socialização dos conhecimentos.

Por fim, os objetivos precisam estar alinhados à realidade dos sujeitos que serão envolvidos na ação, sendo este o grande diferencial do uso de oficinas pedagógicas enquanto metodologia de intervenção. Reforçamos a ideia de que os sujeitos e suas

necessidades devem ser considerados em todos os momentos, pois os resultados também dependem da conexão a ser estabelecida com eles. Como dito anteriormente, sendo uma ferramenta política, a oficina se compromete a fornecer elementos para que os sujeitos pensem suas realidades e, com isso, busquem meios para transformá-la através da ação coletiva.

Outro passo importante para elaboração de oficinas pedagógicas consiste em conhecer profundamente as pessoas que participarão da atividade. Ainda que o facilitador não conheça pessoalmente os sujeitos da ação, é necessário reunir o maior número de informações possível sobre eles, como a faixa etária, o gênero, a escolaridade e se possuem contatos prévios com o tema. Essas informações possibilitam a construção de um plano de atividade alinhado ao perfil do grupo, bem como a maior apreensão dos conhecimentos compartilhados na atividade. O objetivo maior é gerar identificação entre o tema exposto e os educandos, tendo em vista que o tema deve ser escolhido e recortado a partir de lacunas na realidade concreta, como foi afirmado anteriormente.

Sem conhecer o perfil dos educandos, é possível que o facilitador elabore atividades que não contemplem as necessidades e especificidades do grupo. Atividades com crianças que estão na primeira infância, por exemplo, demandam o uso de recursos lúdicos, como a contação de histórias, o uso de fantoches, materiais coloridos, músicas e vídeos apropriados para a idade. Já os adolescentes demandam o uso de linguagem coloquial e materiais que se aproximem de seus interesses, como jogos, letras de música, seriados e outros. Esses são exemplos gerais, feitos a partir do recorte da faixa etária. Se considerarmos outras particularidades, os recursos também serão adaptados. Sendo assim, esses aspectos precisam ser considerados para que a atividade não seja inviabilizada pelo uso de materiais e recursos que não contemplam os sujeitos da ação.

A escolha da metodologia a ser utilizada na atividade está diretamente relacionada a esse passo. Para isso, é preciso considerar os objetivos, o público da formação, o tempo de duração, o espaço físico disponível e os recursos gerais. É importante que essa metodologia contemple a essência da oficina pedagógica, que pode ser traduzida na circulação da palavra, no espaço, para que todas as pessoas presentes possam se colocar e participar ativamente do processo de construção de conhecimentos.

Diferentemente de uma palestra, a oficina não deve estar centrada na figura do facilitador. A ideia central é fugir da educação bancária, que parte da perspectiva de transferir conhecimentos de quem os possui para quem não os possui. Com isso, a construção coletiva dos saberes passa pela oportunidade de todos os presentes colocarem suas dúvidas e suas discordâncias e contribuir com a atividade de forma geral. A intervenção através da oficina pedagógica é feita de forma ativa.

Essas considerações devem ser feitas também para a escolha dos materiais que serão utilizados na oficina. Ademais, é recomendado conhecer previamente o espaço físico disponibilizado para a realização da atividade, ainda que através de fotografias, para que os momentos propostos funcionem sem intercorrências. É ideal que as pessoas participantes sejam dispostas em um grande círculo, pois isso facilita a comunicação horizontal entre todos. Porém, em alguns espaços, esse movimento não é possível, o que exige outras estratégias por parte do facilitador, como espaços com cadeiras fixas ou arquibancadas. O facilitador pode propor, a depender das condições do grupo, que todos formem um círculo no chão, utilizando colchonetes ou almofadas, se disponíveis.

Também considerando as especificidades do grupo, o educador pode utilizar recursos audiovisuais, como filmes para a realização de cine debates, músicas para que as letras sejam analisadas e vídeos curtos que possam provocar e estimular o

grupo a contribuir. Jogos e dinâmicas de grupo são recursos que funcionam para todas as faixas etárias, com adaptações para as necessidades dos sujeitos e para os objetivos da ação. O uso de apresentação de slides também é uma ótima escolha, pois auxilia o facilitador com as informações que precisam ser passadas e contribui para que os participantes visualizem e apreendam os conteúdos da melhor forma. O ideal é que haja a combinação entre momentos expositivos e dinâmicas ativas.

Pensando de uma forma um pouco mais cronológica, em uma atividade com começo, meio e fim, recomendamos que os educandos sejam recebidos no espaço da ação com um momento de acolhimento. Esse momento inicial tem o objetivo de promover a integração dos participantes e pode ser feito através de uma dinâmica de apresentação, em que cada pessoa diz o seu nome, sua idade, suas expectativas sobre a oficina e outros elementos que o educador julgar propícios e alinhados aos objetivos iniciais. Além da integração, o acolhimento possibilita que os participantes se conectem e se identifiquem uns com os outros, criando uma unidade entre todos.

O educador pode utilizar o momento inicial como ferramenta determinante para os momentos seguintes. Ou seja, se o plano de atividades proposto envolve momentos mais dinâmicos que demandem mais energia dos participantes, o momento inicial pode ser usado para deixar o grupo no clima, através de recursos também dinâmicos, como uma música mais alegre. Caso contrário, se o plano de atividades foi pensado para provocar mais reflexão, envolvendo momentos mais calmos, o momento inicial pode ter o mesmo tom, com uma proposta mais tranquila.

Os momentos seguintes podem ser divididos entre a sondagem dos conhecimentos prévios dos educandos, a exposição do tema pelo facilitador, as dinâmicas de grupo, o cine debate, a confecção de bonecas e a contação de histórias. É importante que

o plano de atividade esteja articulado ao tempo disponível para realização da oficina. Além disso, o excesso de atividades dentro de uma única oficina pode cansar o grupo; por isso, é importante que isso seja bem calculado, e, para que os imprevistos não sejam um problema, é fundamental que o facilitador tenha um plano B para as atividades propostas.

Por fim, um momento indispensável nas oficinas pedagógicas consiste na avaliação final. É comum que isso ocorra ao fim da atividade, como encerramento do encontro. A avaliação possibilita que o facilitador entenda com quais propostas os educandos mais se identificaram, bem como as que não funcionaram tanto com o grupo. Dessa mesma forma, a devolutiva dos sujeitos permite que sejam feitos ajustes na metodologia, visando o aprimoramento dessa ferramenta. Assim como nos momentos anteriores, a avaliação pode ser feita de diversas formas, como através da escrita – em que os participantes escrevem suas opiniões sobre a atividade –, através da verbalização coletiva ou por meio do uso de figuras e desenhos, a depender da faixa etária e do perfil do grupo. Também é importante que o facilitador sistematize as avaliações, para que se tornem produto da atividade, e que ele conte com auxílio na elaboração de atividades posteriores.

Reforçamos que não há um jeito único de elaborar oficinas pedagógicas e os elementos aqui apresentados partem de uma perspectiva introdutória, se destinando aos que desejam ter um primeiro contato com essa rica ferramenta. O elemento mais importante – e que nunca pode ser esquecido – consiste no compromisso social e político das oficinas como instrumentos de educação popular, além de serem, também, ferramentas de intervenção antirracista, conforme apresentado neste capítulo. O fortalecimento das potências das classes oprimidas é o horizonte de atuação que o facilitador precisa sempre seguir.

Considerações finais

Diante do exposto, compreende-se que as oficinas, enquanto metodologia sociopedagógica e dialógica, representam uma prática educativa profundamente alinhada aos princípios da educação popular e à pedagogia crítica de Paulo Freire (1996). Ao promoverem a escuta, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, elas rompem com os modelos tradicionais e verticalizados de ensino, abrindo espaço para práticas que reconhecem os saberes dos sujeitos e suas realidades concretas. Nesse cenário, as oficinas antirracistas tornam-se não apenas uma estratégia metodológica, mas uma exigência ética e política no enfrentamento às estruturas de opressão que marcam historicamente a sociedade brasileira.

Por meio delas, é possível criar espaços de conscientização, resistência e transformação, onde o diálogo, a reflexão crítica e a ação coletiva se entrelaçam na luta pela equidade racial. Assim, investir na construção e implementação de oficinas antirracistas é também investir na formação de sujeitos críticos capazes de reconhecer e combater as desigualdades, contribuindo para uma educação libertadora, democrática e profundamente humanizadora.

Não podemos esquecer que a oficina sociopedagógica é uma estratégia apropriada para se trabalhar o tema do racismo com crianças, mesmo as que estão na primeira infância. Desde cedo, é importante que as crianças possam entender como a sociedade é estruturada de forma desigual e essas crianças devem ser estimuladas a fazer a diferença nessa sociedade, agindo sempre com respeito às diferenças entre as pessoas.

Como temos visto, a construção de uma prática antirracista é um desafio, assim como também é desafiador elaborar metodologias que promovam o antirracismo. Em termos práticos, mas não fáceis, os profissionais que concordam em realizar esses enfrentamentos precisam fomentar espaços seguros de diálogo,

onde as demandas dos sujeitos racializados sejam reconhecidas como legítimas. Ao mesmo tempo, esses profissionais devem desenvolver estratégias pedagógicas que não banalizem o racismo, mas o enfrentem com a seriedade e o aprofundamento que ele exige. Isso inclui ampliar o acesso a materiais educativos e adotar métodos afrocentrados e decoloniais que favoreçam a reconexão com saberes ancestrais.

Para isso, é necessário incorporar metodologias que possibilitem a promoção da escuta e produção coletiva por meio de espaços amistosos e colaborativos, do diálogo horizontal e do fortalecimento de redes de apoio. Investir em repertórios “afro-lúdicos”, desenvolvendo atividades divertidas e de conexão afetiva que estimulem a reflexão sobre ancestralidade, estética e pertencimento, é essencial, além do investimento em espaços de autonomia, protagonismo e tomada de decisões que incentivem os sujeitos a participarem ativamente da resolução dos problemas baseados na aceitação das diferenças, tolerância e respeito, que, por sua vez, pode ser desenvolvida a partir de senso crítico e responsabilidade coletiva.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. *O que é o racismo estrutural?* 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BRASIL. *Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. *PUC-Rio*, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

DIAS, L. R. *et al.* Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

DO VALLE, H. S.; ARRIADA, E. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. *Revista Didática Sistemática*, Rio Grande, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 4 out. 2025.

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

EMICIDA. *E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal*. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: https://gruponsepr.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/freyre_gilberto_casa_-_grande__senzala.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *O impacto do racismo na infância*. Brasília, DF: Unicef Brasil, 2010. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia/. Acesso em: 4 out. 2025.

FUTURA. A Cor da Cultura (ACDC). *Futura*, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/projeto/cor-da-cultura>. Acesso em: 11 nov. 2025.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, P. G.; RIBEIRO, C. M. *Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas*. Urutaí: IFGO, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599688/2/Produto%2oeducacional%2ofinal%2OOficina%2OPedagogica.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.



7

**A política de educação
infantil no enfrentamento
às violências contra crianças**

Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça

Introdução

O presente capítulo visa apresentar a discussão sobre a inserção do tema da autoproteção de crianças na primeira infância na política municipal de Educação Infantil, articulando os temas da prevenção das violências contra crianças e o racismo na infância. A inspiração para o capítulo vem das experiências da execução dos projetos de extensão acerca do tema da *autoproteção de crianças na primeira infância*, promovidos pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco (Gecria-UFPE).

O objetivo geral dos projetos de extensão é desenvolver ações que contribuam para a proteção e autoproteção de crianças, com atenção especial para as crianças negras na primeira infância, a partir dos eixos de ação: formação; comunicação; sistematização; e incidência política (participação em espaços de discussão da primeira infância), com o fito de que a Política de Educação Infantil incorpore a autoproteção.

O presente capítulo está estruturado em cinco seções, incluindo esta Introdução. A segunda seção trata do contexto das violências contra as crianças, destacando a particularidade da fase da vida definida como primeira infância e o impacto do racismo contra crianças negras. Nessa mesma seção, também apresentamos

os elementos que compõem o conceito de autoproteção. Na terceira seção, revisitamos as ações desenvolvidas pelos seis projetos de extensão. A ideia é apresentar a relevância e contribuição da ação extensionista universitária para a prevenção das violências contra as crianças e para a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006). A quarta seção, por sua vez, discute os fundamentos do campo do marco legal e das normativas de políticas públicas da primeira infância, que justificam a defesa da autoproteção na Política de Educação Infantil. Por fim, nas considerações finais, tecemos breves pontuações sobre o acúmulo de experiências e conhecimentos resultantes dos projetos executados e das reflexões apresentadas no capítulo.

O contexto das violências contra crianças

A Lei Federal nº 13.257/2016 (Brasil, 2016), que representa o Marco Legal Nacional da Primeira Infância, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, e, logo em seu Art. 1, afirma que a lei “[...] estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (Brasil, 2016, art. 1). No Art. 2, a referida lei explica que “[...] considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (Brasil, 2016, art. 2).

Os autores Teixeira, Teixeira e Villachan-Lyra (2020, p. 22) alertam para o fato de que:

O conhecimento acumulado até o momento em relação à primeira infância aponta que inexistem fórmulas padronizadas para promover o desenvolvimento de

crianças nessa fase da vida. Entretanto, existem elementos importantes considerados propulsores ou limitadores do desenvolvimento saudável nesse período tão sensível da existência humana, a exemplo da afetividade e da vivência de experiências positivas. As experiências vividas por bebês e crianças com os adultos com quem convivem (seja em casa, na escola ou em outros contextos) serão determinantes para os seus desenvolvimentos (Teixeira; Teixeira; Villachan-Lyra, 2020, p. 22).

Os autores também afirmam que existem experiências negativas que, se vivenciadas por crianças em seus primeiros anos de vida, podem gerar prejuízos por longos anos, a exemplo dos seguintes fatores que eles denominam de “limitadores”: “[...] relações violentas, insuficiência no fornecimento de nutrientes, pouca estimulação sensorial e outros aspectos” (Teixeira; Teixeira; Villachan-Lyra, 2020, p. 23). Nesse rol de negatividade para a infância, podemos acrescentar as violências física, psicológica, sexual e outras, além da discriminação e do preconceito por raça ou etnia.

Nesse sentido, o contexto das violências contra crianças no Brasil, que continua em crescimento quanto ao número de vítimas, é uma realidade que impacta direta e negativamente a primeira infância. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, houve um crescimento de vítimas da ordem de 3,4% em 2024 no que se refere às mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes, totalizando 2.356 vítimas (FBSP, 2025). Os crimes contra esse público cresceram em todas as faixas etárias e se manifestam principalmente nas violências do abandono de incapaz, maus tratos, agressão decorrente de violência doméstica e produção e distribuição de material de abuso sexual infantil (FBSP, 2025).

Ainda segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2025, foram realizados 2.543 registros criminais de *bullying* e 452 registros de *ciberbullying*, atingindo crianças de 10 a 11 anos

e adolescentes de 13 a 17 anos (FBSP, 2025). O Anuário afirma que 2024 foi o ano com o maior número de estupro e estupro de vulneráveis da história, com um total de 87.545 vítimas, das quais 76,8% eram crianças e adolescentes, sendo a maioria do sexo feminino e negras (FBSP, 2025). O principal local da ocorrência do crime é dentro de casa e cometido majoritariamente por familiares. As faixas etárias das vítimas são: de 0 a 4 anos (10,3%), de 5 a 9 anos (18,2%), de 10 a 13 anos (32,9%) e de 14 a 17 anos (16,3%) (FBSP, 2025). Chama a atenção que quase 30% das vítimas estão na faixa etária que corresponde à primeira infância e mais da metade são menores de 14 anos, ou seja, incapazes de consentir (FBSP, 2025).

Sobre o racismo na primeira infância, os dados são assustadores:

Nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, ainda, houve um aumento na faixa etária de até 4 anos, o que preocupa por serem mortes violentas na primeira infância e no total de crianças de até 9 anos mortas de forma violenta, 56% eram negras (UNICEF, 2021).

Mais de 20% das crianças no Brasil estão em escolas sem saneamento e mais crianças negras estudam em áreas de maior vulnerabilidade do que crianças brancas. (Observatório do Marco Legal da Primeira Infância) (OBSERVA, 2025).

Segundo o relatório “Impacto do Racismo na Infância”, uma criança negra tinha 25% mais chances de morrer antes de completar um ano do que uma criança branca (UNICEF, 2010).

O racismo na primeira infância causa sofrimento para as crianças e ocasiona graves consequências, tais como:

Rejeição da própria imagem e impacto na autoestima;
Construção de uma identidade racial desvalorizada;
Restrições para realizar sua capacidade intelectual;
Problemas de socialização e inibição comportamental;
Propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta; Violência doméstica; Estresse tóxico; Ansiedade, fobia, depressão e Dificuldade de confiar em si mesmo (Dias *et al.*, 2021, p. 11).

A realidade brasileira é que, após mais de três décadas da existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e quase duas décadas do primeiro Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI) (RNPI, 2010), as crianças seguem sendo o segmento mais vulnerável nas situações de violências. Nosso entendimento é que:

A criança está em fase de desenvolvimento e formação, precisando que os adultos cumpram seu dever de proteção e orientação para que ela possa desenvolver todas as suas potencialidades em segurança. Ao passar por uma situação violenta, ela não é capaz de entender o que está acontecendo, identificar a situação como uma violência e ainda procurar ajuda. Isso acontece na maioria dos casos porque as pessoas que são responsáveis pela criança não costumam orientá-la no sentido da prevenção. Além da falta de orientação, estabelece-se na violência doméstica a relação de afetividade e confiança que a vítima tem por seu agressor. Nessas situações, a criança não fala para outras pessoas o que está vivenciando, principalmente se estiver sendo ameaçada por seu agressor e não souber como pedir ajuda (Mendonça, 2022, p. 147).

Assim, acreditamos que o uso de metodologias que promovam a autoproteção de crianças, especialmente na Educação Infantil, contribui para prevenir as violências e responsabilizar os/

as criminosos/as. Nos casos de racismo, também defendemos ensinar às crianças a autoproteção, pois acreditamos que:

É imperioso para as crianças e adolescentes entenderem em que consiste a violência do racismo na sociedade brasileira; serem orientados/as para identificar as situações de racismo; aprenderem estratégias de defesa contra o racismo, compreenderem que não devem naturalizar o racismo; serem estimulados/as a falar sobre a violência sofrida, de como se sentem; reconhecerem a quem podem solicitar ajuda e conhecerem as instituições de proteção a que podem recorrer e denunciar; aprenderem a conviver respeitando as pessoas em todas as diferenças que se apresentem. Orientar as crianças e adolescentes em relação ao racismo é uma estratégia de autoproteção poderosa, que contribui para prevenção de casos de racismo e pode ajudar a cessar os casos em andamento. A prevenção entendida como um conjunto de medidas planejadas para que meninos e meninas não sejam submetidos a violência do racismo, mas é importante registrar que jamais a criança e o adolescente podem ser responsabilizados por sua própria proteção (Clemente; Mendonça, 2024, p. 243-244).

Sendo assim, a autoproteção passa a ser mais uma estratégia na prevenção das violências que prepara as crianças especialmente a reconhecerem as situações de ameaças e conseguirem expressar suas dúvidas para uma pessoa adulta, que pode ser um/a familiar, alguém da comunidade ou o/a profissional de uma instituição. Nossa defesa da autoproteção de crianças não significa que deixamos de considerar o papel dos adultos e das instituições na proteção dos meninos e das meninas, pois acreditamos que, para as crianças conseguirem viver livres das violências, é

preciso que seus direitos sejam garantidos, e isso só poderá ser alcançado se, em todas as esferas de governo, políticas públicas integradas forem implementadas.

Fundamentados na Legislação Federal e em normativas nacionais de políticas públicas para a primeira infância, os estados e municípios brasileiros devem orientar suas políticas para as crianças. Nesse sentido, localizamos, na Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), o lócus privilegiado para ações de prevenção às violências contra as crianças, o desenvolvimento de metodologias de autoproteção de meninos e meninas e a promoção de ações de enfrentamento ao racismo. Ademais, considerando que a Educação Infantil uma responsabilidade do poder público municipal, desenvolvemos projetos de extensão buscando estimular os municípios, em especial a cidade do Recife, a assumir a autoproteção e desenvolver ações na área.

A extensão universitária e a incidência na Política Nacional de Educação Infantil

Desde 2019, o Gecria-UFPE tem desenvolvido uma série de projetos de extensão sobre autoproteção de crianças na primeira infância. No total, já são seis projetos executados com o apoio dos editais do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibext), da Pró-Reitoria de Extensão (Proext) da UFPE. Dois desses projetos, vale ressaltar, focalizaram as metodologias sobre autoproteção de crianças, dois focaram a temática da autoproteção de crianças no contexto da pandemia de covid-19 e os últimos avançaram para o tema do racismo na infância e autoproteção.

O desenvolvimento de ações extensionistas no âmbito da universidade pública possibilita a aproximação da academia com a sociedade. Nesse processo, a partir da execução de projetos, programas, serviços e cursos, a universidade troca os

conhecimentos produzidos no âmbito da academia com os saberes das pessoas e instituições sociais. O conceito de extensão universitária adotado em nossos projetos é o conceito formulado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex). De acordo com a entidade, “[...] a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

A Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) apresenta 15 objetivos da extensão, dos quais destacamos aqueles que se relacionam diretamente com os nossos projetos:

1. Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
2. Conquistar o reconhecimento, por parte do Poder Público e da sociedade brasileira, da Extensão Universitária como dimensão relevante da atuação universitária, integrada a uma nova concepção de Universidade Pública e de seu projeto político-institucional;
3. Contribuir para que a Extensão Universitária seja parte da solução dos grandes problemas sociais do País;
6. Criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;

7. Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País;

9. Priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais (por exemplo, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, redistribuição de renda), relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho; [...] (FORPROEX, 2012, p. 9-10, grifo nosso).

Nesse sentido, as ações extensionistas desenvolvidas foram motivadas pelo desejo de influenciar e contribuir com a Política de Educação Infantil para que esta atendesse à demanda concreta da realidade das crianças: o enfrentamento às violências de que são vítimas. Consideradas as particularidades de cada projeto, em síntese, todos tinham, como objetivo principal, discutir a autoproteção de crianças na primeira infância enquanto estratégia de prevenção das violências. Acerca disso, é importante ressaltar que estratégia da autoproteção de crianças se mostra oportuna para o fortalecimento das crianças no enfrentamento de todas as formas de violência e para as situações de racismo, considerando que a primeira infância é especialmente afetada nesses processos e tendo em vista que o desenvolvimento humano acontece, de forma mais acelerada, dos primeiros meses de vida até os 6 anos.

Ao longo dos seis anos, as ações dos projetos foram orientadas pelos seguintes eixos estratégicos: formação; comunicação; sistematização; e incidência na política. Essas ações privilegiaram a metodologia participativa, a pesquisa, a produção, a disseminação de conteúdos e a articulação com instituições e espaços estratégicos da política da primeira infância.

As ações do eixo da *formação* se desenvolveram através da promoção de seis cursos sobre o tema da autoproteção, articulando o tema com o racismo na infância nos últimos projetos. O público dos cursos foi constituído por trabalhadores/as (gestora, professoras e coordenação pedagógica) do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Paulo Rosas, da Secretaria de Educação do Recife, localizado no campus Recife da UFPE em virtude de um convênio entre as duas instituições; trabalhadores/as de outras creches municipais; estudantes dos cursos de Serviço Social e Pedagogia da UFPE; e profissionais de organizações não governamentais (ONGs) e instituições governamentais.

Os principais conteúdos trabalhados nos cursos foram: (i) Primeira infância e desenvolvimento infantil; (ii) Marco legal da primeira infância (leis e planos de políticas públicas específicas); (iii) Direitos das crianças na primeira infância; (iv) Violências contra crianças; (v) Autoproteção de crianças como estratégia de prevenção das violências; (vi) Metodologias de autoproteção de crianças; (vii) Política de Educação Infantil e prevenção das violências contra crianças; (viii) Autoproteção de crianças na Educação Infantil; (ix) Formação social do Brasil e racismo; (x) Marco legal contra o racismo; (xi) Racismo na primeira infância; (xii) Educação antirracista; (xiii) Autoproteção e fortalecimento das crianças para enfrentar o racismo; e (xiv) Oficinas pedagógicas com crianças sobre o tema do racismo na infância.

Além de, individualmente, os/as participantes dos cursos revelarem o impacto pessoal provocado pelos temas abordados nas aulas, os assuntos passam a ser inseridos no ambiente de trabalho das instituições e junto ao público atendido. Os/as profissionais relataram que o tema também passou a ser alvo de discussão em suas famílias, e, em virtude disso, sentimos que formamos pessoas que passam a redobrar suas atenções para a infância e para os cuidados de proteção que as crianças exigem por parte dos adultos.

As ações de *comunicação* se concentraram na produção de um *folder* sobre as violências contra as crianças, informando sobre as formas de identificação, órgãos de notificação e denúncia e prevenção às violências, produzidos no contexto da pandemia de covid-19. Os *folders* foram distribuídos no formato impresso para as famílias do CMEI Professor Paulo Rosas durante a pandemia e o conteúdo exposto ficou disponível na página da Secretaria de Educação do Recife. Além disso, elaboramos orientações para prevenir as violências contra crianças no contexto da pandemia de covid-19, inseridas em uma seção do Caderno 2 do CMEI Professor Paulo Rosas, e produzimos 3 séries de *podcasts* sobre autoproteção, divulgados nas redes sociais do Gecria-UFPE (Instagram e Spotify) e acessados pelas famílias do referido CMEI, pelas organizações e pela sociedade em geral.

Durante o desenvolvimento do projeto de extensão, também priorizamos algumas *sistematizações*. Em uma delas, elaboramos o documento *Subsídios técnicos para o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Professor Paulo Rosas* (UFPE, 2020), abordando dados do contexto sobre violências contra crianças, base legal da primeira infância e Educação Infantil, princípios do CMEI Professor Paulo Rosas, estratégias metodológicas para o processo de revisão do PPP e para consolidar as alterações necessárias no PPP, além de sugestões de referências para o PPP.

O documento foi apresentado e discutido com a equipe do CMEI Professor Paulo Rosas e a instituição passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos em processo de desenvolvimento, adotando como princípios mais amplos e norteadores do seu projeto pedagógico, além do que já estava previsto em seu PPP, “a participação, a solidariedade, a justiça social, a igualdade e o respeito às diferenças” (UFPE, 2020). Ao documento, foi acrescido mais um princípio: “a proteção das crianças contra todas as formas de violência” (UFPE, 2020). Além dele, sugerimos a inclusão de mais um princípio que também pode ser considerado

essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico vivenciado no CMEI Professor Paulo Rosas: *prevenir as violências contra a criança a partir do desenvolvimento de um trabalho que vise a sua autoproteção e sensibilização de funcionários/as do CMEI e das famílias para o tema* (Prefeitura do Recife, 2019).

Outro documento importante foi a sistematização do perfil socioeconômico das famílias atendidas no CMEI Professor Paulo Rosas. O questionário para as entrevistas foi elaborado pelo Gecria-UFPE com 93 questões, foi amplamente discutido com a equipe do referido CMEI e as entrevistas foram realizadas pela equipe do Gecria-UFPE. O perfil das famílias foi essencial para a elaboração do PPP, para a definição de prioridades do trabalho junto às famílias, para o trabalho do conselho escolar e para trabalhar temas sensíveis com as famílias. Entendemos que a produção do perfil socioeconômico das famílias poderá ser uma atribuição dos/as assistentes sociais inseridos na política de Educação, conforme determina a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que estabelece a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas de Educação Básica da rede pública.

Consideramos que todos os documentos resultantes dos projetos de extensão foram importantes; porém, destacamos um em especial: a *Política de proteção das crianças do CMEI Professor Paulo Rosas* (UFPE, 2024), que dialoga diretamente com a autoproteção.

A Política de Proteção das Crianças (PPC) do CMEI Professor Paulo Rosas tem por objetivo estabelecer medidas e procedimentos a serem adotados pela instituição para agir de forma sistemática na prevenção e proteção das crianças em relação às diversas formas de violência. Tal Política está voltada tanto para evitar que ocorram situações de violência no cotidiano da instituição, como para disseminar a autoproteção enquanto estratégia de prevenção juntos às crianças, e subsidiar os

profissionais para a identificação de crianças que estejam sendo submetidas a situações de violência fora da instituição (Gecria, 2025, p. 4).

A *Política de proteção do CMEI* é a primeira que temos conhecimento na rede municipal de ensino do Recife. Ela nasce como resposta a uma demanda concreta do CMEI Professor Paulo Rosas para prevenir situações de violências no ambiente do centro e dialoga com os princípios do Gecria-UFPE. A política está estruturada em 15 sessões: (i) Introdução; (ii) Base legal; (iii) Conceitos; (iv) Interessados/as na Política de Proteção das Crianças; (v) Objetivos da Política de Proteção das Crianças; (vi) Processo de construção da Política de Proteção das Crianças; (vii) Medidas a serem adotadas com as crianças; (viii) Medidas junto às Famílias; (ix) Medidas no processo de seleção de profissionais não concursados; (x) Medidas junto à equipe do CMEI Professor Paulo Rosas; (xi) Medidas junto às pessoas externas/visitantes do CMEI Professor Paulo Rosas; (xii) Processo de implementação e disseminação da Política de Proteção das Crianças; (xiii) Protocolo em casos de suspeita ou de identificação de violência contra a criança; (xiv) Considerações finais; e (xv) Referências.

Na dinâmica de execução dos projetos de extensão, também elaboramos instrumentos próprios para a sua gestão, publicamos artigos, livros etc. e orientamos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) de graduação e dissertações sobre os temas. Sobre o eixo da incidência na política (*participação em espaços de discussão da primeira infância*), a equipe do Gecria-UFPE participou e participa de espaços estratégicos para o debate da política da Educação Infantil. O Gecria-UFPE é membro da Comissão Permanente de Acompanhamento do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, no âmbito da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) da UFPE; do Comitê Ampliado de Monitoramento e Avaliação do Plano Decenal para

a Primeira Infância do Recife, no âmbito do Conselho Municipal de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Comdica) do Recife; e, em 2024, participou do Comitê Científico da Unidade Amiga da Criança (UAPI) Recife, no âmbito da parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Secretaria Executiva da Primeira Infância do Recife. Nesses espaços, destacamos a importância da prevenção das violências contra as crianças, a estratégia da autoproteção de crianças e o enfrentamento do racismo na infância.

Com base no exposto, não temos dúvida sobre o potencial do projeto de extensão em impactar positivamente a qualidade de vida e dignidade das crianças pequenas a partir da formação de estudantes universitários e profissionais, dos materiais produzidos pelos projetos e das produções científicas. Entretanto, desejamos que esses aspectos positivos atinjam o maior número de crianças possível, e, para isso, precisamos incidir diretamente sobre a Política de Educação Infantil, compreendendo que, se os temas forem explicitados na política municipal, todas as creches e escolas que atendem a crianças na primeira infância passariam a inserir, em seus PPPs, ações concretas a serem implementadas junto às crianças e sua família. Por isso, dedicamos a última seção do capítulo para apresentar uma fundamentação legal e de normativas de política pública da primeira infância que contribua para estimular a Política de Educação Infantil a inserir a autoproteção como um de seus pontos-chave.

Contribuições para fundamentar a inserção da autoproteção na Educação Infantil

Nesta seção, não pretendemos indicar caminhos fixos para esse processo de inserção da autoproteção na política, tampouco discorrer sobre a Política de Educação Infantil nas legislações e

normativas que lhes são próprias – Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2024). Essa fundamentação caberá aos/às gestores/as, trabalhadores/as da educação e especialistas da Educação Infantil. São eles/as que devem assumir a tarefa de localizar, explicitamente na política, o lugar da autoproteção, de forma que esta seja incorporada no chão de cada creche e escola da Educação Infantil. Nosso propósito, aqui, é outro: apontar os fundamentos do campo do marco legal e das normativas de políticas públicas da primeira infância que contribuam com o executivo, os gestores e toda a equipe da Educação Infantil para revisar a própria política, compreendendo a educação como o espaço privilegiado para a prevenção às violências contra os/as pequenos/as, assumindo seu papel na aplicação de metodologias de autoproteção.

As legislações e normativas que fundamentam a política da Educação Infantil são do conhecimento e uso das secretarias municipais de Educação; porém, a lei e as normativas próprias da primeira infância ainda são pouco apropriadas pelas equipes da política. Na atualidade, o Brasil dispõe de uma lei que é o Marco Nacional da Primeira Infância – a Lei Federal nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) –, de um segundo PNPI (2020), da Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIPI) (Brasil, 2025a) e do Plano de Ação Estratégico da PNIPI para o biênio de 2025-2026 (Brasil, 2025b). A partir deste momento, passaremos a dialogar com esses documentos, destacando os aspectos da integralidade das políticas públicas, da educação, das violências contra crianças e da prevenção e incentivando fortemente o uso dessa integralidade para fundamentar as alterações necessárias na política municipal de Educação Infantil. No Quadro 1, apresentamos os referidos documentos com uma breve descrição.

Quadro 1 – Documentos nacionais da primeira infância.

| Documento/ano | Descrição |
|--|---|
| Lei nº 13.257/2016 | Lei Federal. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (Brasil, 2016). |
| Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI), 2010 | Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância, com participação social e aprovação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Vigorou até 2020, quando foi revista em virtude da necessidade de adequação à nova Lei Federal nº 13.257/2016 (Brasil, 2016). “Trata-se de um documento político e técnico que visa a orientar durante os próximos doze anos à ação do governo e da sociedade civil na defesa, promoção e realização dos direitos da criança de até seis anos de idade” (RNPI, 2010, p. 12). |
| Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI), 2020 | Elaborado pela RNPI e Aprovado pelo Conanda. “É um documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância” (RNPI, 2020, p. 10). |
| Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIPI), 2025 | Decreto da Presidência da República nº 12.574, de 5 de agosto de 2025. Institui a PNIPI (Brasil, 2025a). |
| Portaria Conjunta MEC/MGI/MS/MDHC/MDS Nº 255/2025 | Portaria conjunta de 5 ministérios, de 5 de setembro de 2025, que “Institui o Plano de Ação Estratégico da PNIPI para o biênio de 2025-2026” (Brasil, 2025b). |

Fonte: A autora (2025), adaptado de Brasil (2016, 2025a, 2025b) e RNPI (2010, 2020).

Integração das políticas públicas

A integração das políticas públicas para a primeira infância não é uma ideia nova, uma vez que, desde o primeiro PNPI, datado de 2010, constam dois princípios que reforçam a relevância dessa integralidade da políticas públicas. O primeiro é o princípio da *articulação das ações*, que “[...] propõe que sejam elaborados, em coerência com o Nacional, planos estaduais e municipais para a primeira infância, articulando políticas, planos e programas dos diferentes setores, naqueles entes federados” (RNPI, 2020, p. 29). O outro princípio é o da *sinergia das ações*, o qual destaca que “[...] ações articuladas se complementam e, assim, alcançam maior eficiência e eficácia se realizadas no mesmo espaço e tempo, de forma integrada. Ganha-se tempo, gasta-se menos e se alcançam resultados mais consistentes” (RNPI, 2020, p. 29).

A Lei Federal nº 13.257/2016, ao tratar, no Art. 4º das “políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância” (Brasil, 2016, art. 4), afirma que as políticas serão elaboradas e executadas de forma a “articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado” (Brasil, 2016, art. 4). Também no novo PNPI (RNPI, 2020), aqueles princípios do plano de 2010, que reforçam a necessidade da integralidade das políticas públicas, não sofreram alterações.

A PNPI, instituída pelo Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025, apresenta, dentre as suas diretrizes estabelecidas no Art. 2º, inciso VII, a “[...] intersetorialidade e integração de políticas públicas das áreas da saúde, da educação, da assistência social, da cultura, dos direitos humanos, da justiça, da habitação, da igualdade racial, entre outras” (Brasil, 2025, art. 2). A proposição da integração das políticas públicas perpassa várias passagens do decreto, indicando sua relevância para a garantia dos direitos e desenvolvimento das crianças, como demonstra também um dos seus objetivos inscrito no Art. 3º, inciso IV: “[...] promover a

integração das políticas públicas setoriais relativas à primeira infância” (Brasil, 2025, art. 3).

A PNIPI ganhou um Plano de Ação Estratégico, em 5 de setembro de 2025, com a Portaria Conjunta nº 255 dos ministérios da Educação, da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, da Saúde, dos Direitos Humanos e da Cidadania e do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, para o biênio de 2025-2026 (Brasil, 2025b). Logo no Art. 2º, que trata dos objetivos do plano de ação, o seu inciso I corrobora com a perspectiva da integralização das políticas, prevendo “[...] promover a formulação e a implementação de políticas públicas inclusivas e integradas, com foco na articulação intersetorial, para garantir o pleno desenvolvimento da primeira infância em sua diversidade” (Brasil, 2025b, art. 2).

Assim, acreditamos que a integração das políticas públicas da primeira infância é o único caminho para garantir os direitos das crianças; do contrário, as propostas continuarão sendo executadas de forma fragmentada e sem potencializar as ações para o enfrentamento às violências das quais as crianças são vítimas. A defesa da ideia de que a autoproteção fica bem localizada na política de Educação não exime as demais políticas de ações integradas de prevenção às violências.

Educação

Sobre a Política de Educação Infantil, interesse maior do presente capítulo, o Marco Legal Nacional de 2016 – Lei Federal nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) – prevê:

Art. 16. A expansão da Educação Infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação,

com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) , e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

§ 1º A expansão da Educação Infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais. (Incluído pela Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024) (Brasil, 2016, art. 16).

O Art. 16 do Marco Legal Nacional enfatiza a necessidade de expansão da oferta da Educação Infantil, primando pela qualidade da educação ofertada traduzida por padrões de qualidade quanto a instalações, equipamentos e infraestrutura, orientadas pelo Ministério da Educação. Já o PNPI (RNPI, 2020) abre a seção sobre Educação Infantil apresentando a perspectiva de educação que orienta o documento:

A educação é o processo social de formação humana e o mais poderoso instrumento de desenvolvimento social e econômico. No plano social, dela dependem o progresso das ciências, a inovação tecnológica, a invenção do futuro; e, no individual, a ampliação das possibilidades de realização humana (RNPI, 2020, p. 57).

A Educação Infantil no PNPI ganha lugar de destaque, apresentando 26 diretrizes e 17 objetivos e metas. Dentre as diretrizes, destacamos a primeira e a nona:

1. A Educação Infantil é direito da criança e dever do Estado, sendo uma opção da família a matrícula em creche e uma obrigatoriedade a matrícula na

pré-escola. Ela deve ser assegurada a toda criança no território, seja ela brasileira, imigrante ou refugiada, e em intrínseca relação com sua família ou seus responsáveis; [...]

9. As propostas pedagógicas devem ser formuladas com a participação de toda a comunidade escolar – os professores, a equipe técnica, as merendeiras, as famílias (RNPI, 2020, p. 62-63).

A primeira diretriz avança na garantia do direito à Educação Infantil também para a criança imigrante ou refugiada, fenômeno que teve grande expressão a partir do ano de 2018 no Brasil, e, em particular, em alguns estados e cidades, a exemplo de Pernambuco e Recife. A lembrança dessas crianças em particular denota o comprometimento do plano com todas as crianças do território nacional. Já a nona diretriz enfatiza a participação de toda a comunidade escolar nas propostas pedagógicas. Destacamos a importância dessa diretriz para as experiências dos conselhos escolares e nos processos de elaboração dos PPPs das creches e escolas. Sobre isso, a participação ampla é fundamental para a construção de propostas pedagógicas que reflitam as reais demandas das crianças e das unidades da Educação Infantil. Além disso, a participação também é importante para a introdução de temas sensíveis aos trabalhadores/as de creches e escolas e aos familiares das crianças, como, por exemplo, os temas da violência doméstica, do abuso sexual, da exploração de crianças no ambiente da internet, exploração do trabalho infantil e educação sexual, que ainda contam com resistência no ambiente educacional.

Na seção IV do PNPI de 2020, ao tratar das ações finalísticas, a ação de número dois sobre a Educação Infantil apresenta 24 diretrizes, das quais destacamos duas:

5. *Educação e cuidado são um binômio indissociável*, aspectos de uma mesma e única realidade. Todos os profissionais que atuam junto às crianças devem cuidar e educar. Devem ser superadas práticas que fragmentam o desenvolvimento da criança em dicotomias: corpo-mente, cognição-afeto, cuidado-ensino, aprender-brincar etc.; [...]

9. *As propostas pedagógicas devem ser formuladas com a participação de toda a comunidade escolar – os professores, a equipe técnica, as merendeiras, as famílias e as crianças*, respeitados todos em suas diferentes formas de expressão – a partir e fundamentadas nas diretrizes curriculares e operacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (20), e na Base Nacional Comum Curricular, complementadas pelos respectivos sistemas de ensino (RNPI, 2020, p. 63, grifos nossos).

A diretriz 5 nos leva a refletir que assumir a prática da Educação Infantil que ensina a criança a se proteger – a autoproteção – é ultrapassar uma educação conteudista e avançar para uma compreensão de totalidade da realidade das infâncias e suas necessidades, focando em uma educação que também prioriza o cuidado (RNPI, 2020). Todos/as os/as profissionais de uma unidade da educação, do/a porteiro/a ao/à gestor/a, devem estar atentos ao cuidado e à proteção das crianças. A formação desses e dessas profissionais precisa abarcar os temas das violências contra crianças, as metodologias da autoproteção, os fluxos da denúncia e outros conteúdos.

A diretriz 9 volta a enfatizar a importância da construção de propostas pedagógicas participativas (RNPI, 2020). Trata-se de uma tarefa complexa, porém necessária, se quisermos, de fato, alcançar a qualidade na educação das crianças. Práticas que

democratizam o conhecimento e que incorporam os diferentes saberes na educação, por exemplo, são práticas de difícil execução porque ainda recebemos uma formação universitária que hierarquiza o conhecimento, valorizando aqueles/as que passaram pelos bancos da academia, que não é exatamente o perfil da maioria dos familiares das crianças matriculadas em creches e escolas públicas.

A diretriz 9, quando demarca que as propostas pedagógicas devem ser formuladas com a participação de toda a comunidade escolar, nos inspira a experimentar o diferente e a ampliar a escuta com a certeza de que essa é a melhor forma de proteger nossas crianças (RNPI, 2020). Ainda sobre a Ação Finalística da Educação Infantil, gostaríamos de destacar o objetivo 8:

8. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de Educação Infantil *tenham reformulado e implementado*, com a participação das crianças, dos profissionais de educação, das famílias e das organizações representativas da comunidade, *seus projetos pedagógicos, atendendo às DCNEI, às diretrizes curriculares para a promoção da igualdade racial e à BNCC* (RNPI, 2020, p. 66-67, grifos nossos).

Consideramos oportuna a referência às *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010) e à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024), no objetivo 8, para assegurar que os projetos pedagógicos das unidades da Educação Infantil atendam às diretrizes curriculares para a promoção da igualdade racial e à BNCC. Isso ajuda a compreender o nosso esforço na ação extensionista para a realização de projetos que trataram do racismo na infância, não como um tema à parte, uma proposta de projeto especial para creches e escolas, mas como um tema estruturante das desigualdades expressas

nas diferentes infâncias. Ressaltamos, então, a importância das ações antirracistas cotidianas que devem compor o projeto pedagógico, lembrando, também, que as metodologias de autoproteção são estratégicas que ajudam a proteger as crianças do racismo.

A educação também ganha destaque na PNIPI, que sinaliza o papel da educação na proteção integral das crianças, como revela a diretriz do inciso IX: “proteção integral das crianças, garantidos o direito à vida, ao cuidado, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 2025a, art. 2). O direito à educação também se apresenta como um dos eixos estruturantes da política, definido no Art. 4: “II – viver com educação – garantia de acesso e permanência na Educação Infantil de qualidade com aprendizagem e desenvolvimento integral, sob a coordenação do Ministério da Educação” (Brasil, 2025a, art. 4). A política retoma o que o PNPI (RNPI, 2020) já previa em relação à oferta de uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento integral da criança.

Na estratégia de monitoramento e avaliação da PNIPI, definida no Art. 5 da política, está previsto, no inciso II, “[...] assegurar a definição de métricas e a consolidação de indicadores para mensurar a evolução dos padrões de desenvolvimento integral da criança na primeira infância” (Brasil, 2025a, art. 5). Nela, também está previsto:

§ 2º A definição de métricas e a consolidação de indicadores de que trata o inciso II do *caput* serão realizadas mediante definição do conjunto mínimo de dados para o acompanhamento do desenvolvimento integral da primeira infância e da criação de indicador nacional sintético para seu monitoramento periódico (Brasil, 2025a, art. 5).

É importante destacar que a educação é um dos indicadores nacionais de desenvolvimento da primeira infância, como consta do Art. 5, parágrafo quarto: “[...] o indicador nacional sintético de desenvolvimento da primeira infância, de que trata o parágrafo segundo, será composto, no mínimo, por métricas e indicadores referentes à pobreza, à nutrição, à *educação*, à saúde e à proteção social das crianças” (Brasil, 2025a, art. 5, grifo nosso).

No quadro operacional do Plano de Ação da PNIPI, há um eixo denominado “Viver com Educação” e uma de suas iniciativas é a regulamentação do “[...] processo de implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil considerando as demandas específicas dos povos do campo, das águas e das florestas e a educação antirracista e anticapacitista” (Brasil, 2025b). O indicador da iniciativa é:

[...] porcentagem dos sistemas municipais de educação que instituíram norma própria (Lei Municipal, Decreto, Portaria ou Resolução do respectivo Conselho Municipal de Educação) para regulamentar a implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil em sua rede (Brasil, 2025b).

A meta estabelecida é de “[...] 50% (cinquenta por cento) dos sistemas municipais de educação com norma própria regulamentando a implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2025b) até dezembro de 2025. No que se refere a essa iniciativa, há um recorte claro para as particularidades da política de educação na relação com as ações antirracistas, na expectativa de que os municípios formalizem a implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Sendo assim, fica evidenciado que a política de educação para a primeira infância ocupa espaço de destaque tanto

no marco legal referente à primeira infância quanto nas duas normativas de políticas públicas específicas para esse segmento: o PNPI de 2020 (RNPI, 2020) e a Política Nacional da Primeira Infância de 2025 (Brasil, 2025a), além do próprio Plano de Ação da PNPI (Brasil, 2025b).

Violências e prevenção

A Lei Federal nº 13.257/2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, especificamente sobre as violências e sua prevenção, a lei altera o ECA (Brasil, 1990) em diferentes artigos para tratar do atendimento à vítima, da notificação ao Conselho Tutelar, da prioridade nas políticas e de outros aspectos. Como exemplos, tem-se os artigos abaixo:

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014).

§ 2º Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990, art. 13, grifo nosso).

O Art. 13 do ECA trata diretamente das violências contra crianças e adolescentes e da obrigatoriedade de notificação ao Conselho Tutelar. No parágrafo segundo do referido artigo, há o alerta para a necessidade do atendimento prioritário para as crianças com suspeita ou confirmação de violência sofrida (Brasil, 1990). O atendimento deve ser realizado pelos serviços de Saúde e de Assistência Social, mas a lei vai determinar que também outros órgãos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), incluindo a Educação, devem realizar esse atendimento prioritário (Brasil, 1990).

Ainda no campo das políticas públicas, a Lei do Marco Legal também altera o ECA no seu Art. 87, que apresenta as linhas de ação da política de atendimento da criança e do adolescente e destaca a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de Assistência Social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências. O texto anterior do inciso era “II – políticas e programas de Assistência Social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem” (Brasil, 1990, art. 87), o qual não abrangia as violências e a prevenção. É preciso destacar que a “redução de violações de direitos” significa redução das violências porque toda violação de direito é uma violência praticada contra uma criança ou adolescente (Brasil, 1990).

Outra importante alteração do Estatuto foi no Art. 265-A:

Art. 265-A. O poder público fará periodicamente ampla divulgação dos direitos da criança e do adolescente nos meios de comunicação social. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Parágrafo único. A divulgação a que se refere o caput será veiculada em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a 6 (seis) anos (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990, art. 265-A).

O artigo mencionado prevê a divulgação dos próprios direitos previstos na lei, através dos meios de comunicação social. Essa previsão é fundamental para que o ECA (Brasil, 1990) alcance um número cada vez maior de pessoas, estratégia importante para a mobilização social pela garantia desses direitos, considerando que há um hiato entre o que foi estabelecido na lei e sua efetividade pela via das políticas públicas.

O parágrafo único do Art. 265-A traz uma determinação no mínimo interessante: garantir que a divulgação deve ser realizada com linguagem clara e adequada às próprias crianças e adolescentes, em especial àquelas na primeira infância (Brasil, 1990). Aqui, tem-se claramente uma contribuição para a autoproteção das crianças, pois, na medida em que elas passam a acessar conteúdos sobre os seus direitos, esse conteúdo contribui para que elas entendam sua condição de pessoa especial e de sujeitos de direitos, os quais precisam ser respeitados por todos os adultos.

A Lei Federal nº 13.257/2016 (Brasil, 2016) também trata dos profissionais vinculados às políticas públicas de atendimento às crianças. Em seu Art. 10, a referida lei estabelece que:

Art. 10. Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança (Brasil, 2016, art. 10, grifo nosso).

O Art. 10, além de garantir o acesso prioritário a formações de nível de especialização aos profissionais que trabalham nas políticas para primeira infância, também aponta, como um dos

conteúdos dessa formação, a *prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança* (Brasil, 2016). Essa perspectiva da qualificação profissional é fortalecida com a alteração do Art. 88, incisos VIII e IX do ECA (Brasil, 1990), que trata das diretrizes da política:

VIII – especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;

IX – formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; [...] (Brasil, 1990, art. 88).

Entendendo que a Educação é uma das áreas da atenção à primeira infância, a Lei de 2016 e o ECA vão reforçar a importância da qualificação dos profissionais nos temas que afetam a primeira infância, incluindo a *prevenção e a proteção contra toda forma de violência*. O desenvolvimento de ações de prevenção e atendimento às vítimas só é possível com uma equipe de profissionais qualificados, com conhecimento sobre as instituições de atendimento, SGD, direitos humanos de crianças e adolescentes, identificação de violências, articulação intersetorial, identificação e estratégias de prevenção às violências. É justamente no campo da prevenção que podemos articular a estratégia da autoproteção de crianças, e, nesse sentido, a formação de profissionais nas metodologias de autoproteção de crianças torna-se essencial.

A Lei Federal nº 13.257/2016 também abre espaço para a alteração do Art. 88 da Lei 8.069/1990, em seu inciso X, que destaca a “[...] realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência” (Brasil, 2016, art. 88).

Tem-se, mais uma vez, a identificação do peso que a violência e sua prevenção ganham a partir do Marco Nacional da Primeira Infância (Brasil, 2016), apontando inclusive a realização de pesquisas com esse foco. A previsão das pesquisas é uma iniciativa para se planejar políticas para a primeira infância.

Na Ação Finalística da Educação Infantil, prevista no PNPI 2020, gostaríamos de destacar o objetivo 17, o qual trata diretamente das violências contra as crianças, alertando para o fato de que os/as profissionais precisam ser orientados sobre o fluxo da notificação desses casos a partir de procedimentos definidos institucionalmente (RNPI, 2020). O referido objetivo propõe “[...] reforçar orientações às equipes gestoras, aos funcionários e aos professores quanto aos *procedimentos mais adequados para o encaminhamento devido e em tempo hábil de casos de violência contra as crianças* (RNPI, 2020, p. 66-67, grifo nosso).

Entretanto, o PNPI também avança nessa discussão, apresentando uma seção específica sobre o *enfrentamento às violências contra as crianças* (RNPI, 2020). A seção apresenta o contexto das violências e as formas de violência, destacando a física, a psicológica, a negligência e a violência sexual. Além disso, a seção também traz princípios, diretrizes, objetivos e recomendações, apresentando tópicos específicos com recomendações para o enfrentamento da violência em creches, pré-escolas, escolas e instituições de acolhimento; da violência institucional; da violência comunitária; da violência sexual; e da violência étnico-racial (RNPI, 2020).

Ressaltamos, aqui, as recomendações para o enfrentamento da violência étnico-racial. A segunda recomendação exige uma atuação mais intensa das instituições do eixo da defesa e responsabilização do SGD em processos de exploração.

2. Atuação mais intensa do Sistema de Garantia de Direitos e do Ministério Público Federal e Estadual, bem como das Defensorias Públicas Estaduais e Federal,

em processos relacionados à exploração de crianças das minorias étnico-raciais que sejam alvo de qualquer tipo de discriminação, de tráfico infantil, adoção forçada por extrema pobreza e exploração sexual (RNPI, 2020, p. 136).

As recomendações 3 e 6 são precisas ao afirmarem a necessidade de garantir o fortalecimento da identidade étnica, o combate a todas as formas de violência e um ambiente educacional livre do racismo e da violência étnico-racial (RNPI, 2020). Por essa razão, o PNPI é uma normativa de suma importância para a Educação Infantil e para as ações de enfrentamento às violências contra as crianças na primeira infância.

3. Ampliação do controle social em relação à educação de crianças negras, indígenas, quilombolas e dos povos e das comunidades tradicionais para o fortalecimento da identidade étnica e o combate a todas as formas de violência; [...]

6. Adoção das medidas adequadas para a criação e a garantia de um ambiente educacional livre do racismo e da violência étnico-racial (RNPI, 2020, p. 136-137).

Na diretriz do inciso X da PNIPI, é possível encontrar a chamada para a confrontação das diferentes manifestações de discriminação, “[...] igualdade de oportunidades, promoção da equidade e enfrentamento das diversas formas de discriminação” (Brasil, 2025a, art. 2). A violência, discriminação e o racismo ainda são apontados nos eixos estruturantes da PNIPI, Art. 4, inciso I: “[...] viver com direitos – garantia da proteção e da defesa dos direitos das crianças contra o abuso, o racismo e as diversas formas de discriminação e violência, sob a coordenação do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania” (Brasil, 2025a, art. 4).

Até o momento, foram apresentados o Marco Legal Nacional e as normativas específicas para as políticas públicas da primeira infância; porém, não gostaríamos de encerrar o capítulo sem tratar de outra lei federal, que, embora não seja direcionada exclusivamente para as crianças pequenas – ela também contempla as maiores de 6 anos e adolescentes –, traz determinações válidas para a política de educação. Trata-se da Lei Federal nº 13.431, de 4 de abril de 2017 (Brasil, 2017), que estabelece o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA) vítima ou testemunha de violência e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). No título IV da Lei nº 13.431/2017, ao tratar da integralidade das políticas públicas, fica registrado, no Art. 14, que “[...] as políticas implementadas nos sistemas de justiça, segurança pública, Assistência Social, educação e saúde deverão adotar ações articuladas, coordenadas e efetivas voltadas ao acolhimento e ao atendimento integral às vítimas de violência” (Brasil, 2017, art. 14). A lei também aponta os procedimentos que devem ser adotados pelas políticas.

No Art. 4 da referida lei, o parágrafo primeiro estabelece que crianças e adolescentes serão ouvidos, em situações de violências, por meio da escuta especializada e depoimento especial; e o parágrafo segundo estabelece que “[...] os órgãos de saúde, Assistência Social, educação, segurança pública e justiça adotarão os procedimentos necessários por ocasião da revelação espontânea da violência” (Brasil, 2017, art. 4). Além de a lei trazer conceitos das formas de violências, os artigos 7 e 8 definem o que é a escuta especializada e conceituam o depoimento especial (Brasil, 2017). Acerca disso, é válido lembrar que a escuta especializada pode e deve ser realizada nas creches e escolas:

Art. 7º Escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou

adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade.

Art. 8º Depoimento especial é o procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária (Brasil, 2017, art. 7-8).

O Decreto Federal nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), foi criado para regulamentar a Lei nº 13.431/2017. Assim, coube ao Decreto, em seu Art. 11, orientar os procedimentos que devem ser adotados pelos profissionais de Educação nos casos de identificação de crianças ou adolescentes que sofrem violências.

Art. 11. Na hipótese de o profissional da educação identificar ou a criança ou adolescente revelar atos de violência, inclusive no ambiente escolar, ele deverá:

I – acolher a criança ou o adolescente;

II – informar à criança ou ao adolescente, ou ao responsável ou à pessoa de referência, sobre direitos, procedimentos de comunicação à autoridade policial e do conselho tutelar;

III – encaminhar a criança ou o adolescente, quando couber, para atendimento emergencial em órgão do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e

IV – comunicar o Conselho Tutelar.

Parágrafo único. As redes de ensino deverão contribuir para o enfrentamento das vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes por meio da implementação de programas de prevenção à violência (Brasil, 2018, art. 11).

O referido decreto indica que a violência pode ser identificada pelos profissionais de Educação ou pode ser revelada, exigindo acolhimento e providências de encaminhamentos e notificação. Porém, é apenas no seu parágrafo único que é imputada uma tarefa para as redes da Educação: a *implementação de programas de prevenção à violência* (Brasil, 2018).

Em síntese, localizamos, neste capítulo, a contribuição dos projetos de extensão. A educação não pode se concentrar apenas na identificação dos casos de violências, uma vez que as ações de prevenção são igualmente importantes. No caso das crianças na primeira infância, a prevenção passa pelo desenvolvimento de *metodologias de autoproteção*, que é o que temos defendido desde 2019.

Considerações finais

Este capítulo buscou reforçar o entendimento de que a autoproteção cumpre um papel importante para a vida das crianças e que elas precisam ser orientadas para as situações de ameaça ou de violência, aprendendo a pedir ajuda. Defendemos, também, que as metodologias da autoproteção são propostas que ajudam a atingir esse objetivo, e, a partir disso, localizamos, na Educação Infantil, o espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas metodologias. A experiência acumulada no desenvolvimento dos projetos de extensão acerca do tema da autoproteção de crianças na primeira infância nos faz apontar a necessidade de que a

Política de Educação Infantil realize alterações para incorporar o tema da autoproteção, articulada com a discussão das violências sofridas pelas crianças, do racismo e para o estabelecimento de ações concretas de prevenção e enfrentamento.

A partir do exposto, apresentamos uma síntese das ações executadas pelos projetos de extensão para indicar que:

- I. A formação nos temas da autoproteção, violências e racismo, por parte das equipes da Educação Infantil, de estudantes do Ensino Superior e de profissionais de diferentes políticas públicas, é essencial para a proteção das crianças;
- II. A comunicação pode ser direcionada para contribuir com a orientação de famílias e profissionais sobre os temas trabalhados na extensão;
- III. Estudos e pesquisas devem priorizar a primeira infância e a Educação Infantil e contribuir para qualificar a política; e
- IV. Precisamos incidir politicamente para que os espaços de debate da primeira infância discutam e apontem soluções para as violências sofridas pelas crianças.

Para os fins de um capítulo, não conseguimos esgotar todas as possibilidades argumentativas da Lei Federal nº 13.257/2016 (Brasil, 2016), do PNPI (RNPI, 2020), da PNIPI (Brasil, 2025a) e do Plano de Ação Estratégico da PNIPI (Brasil, 2025b) para influenciar e fundamentar a Política de Educação Infantil. Por outro lado, não temos dúvidas de que essas possibilidades trazem contribuições para a adequação da política de educação e para as normativas próprias da primeira infância; por isso, os excertos dos documentos apresentados no capítulo cumprem o papel de estimular todos os agentes ligados à Educação Infantil a se aproximarem e aprofundarem os estudos e os usos da lei e das normativas na esfera municipal.

Recife é uma das cidades brasileiras que mais avançaram no cumprimento da lei nacional e do PNPI. A cidade tem um Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 18.491/2018 (Prefeitura do Recife, 2018) –, aprovado dois anos após a promulgação do PNPI. Em 2020, foi aprovado o *Plano Decenal Municipal para a Primeira Infância do Recife*, no âmbito do Comdica do Recife, sendo esse o primeiro plano municipal a ser também sancionado em lei – Lei nº 18.769/2020 (Prefeitura do Recife, 2020) –, apresentado como:

[...] instrumento multisetorial que consolida as Políticas Públicas no âmbito municipal voltadas a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos completos ou até 72 (setenta e dois) meses de vida, com vistas a garantir o seu desenvolvimento integral e assegurar uma Primeira Infância plena, estimulante e saudável [...] (Prefeitura do Recife, 2020, art. 1).

Porém, apesar desses avanços, ainda compreendemos ser necessária uma melhor articulação da lei e do PNPI com a Política da Educação Infantil do Recife. Sobre isso, é importante salientar que não é por ausência de marco legal e de normativas de políticas públicas que não conseguimos mobilizar a Política de Educação Infantil a trabalhar a temática da autoproteção. Insistimos na importância de que o texto da Política de Educação Infantil apresente o tema da autoproteção como garantia de que o PPP das creches e escolas, inspirado e espelhado na política, passe a considerar a aplicação de metodologias de autoproteção junto às crianças porque acreditamos no impacto que a inclusão do tema às normativas trará para a proteção das crianças contra as violências e o racismo. Nesse ponto, o papel da creche e da escola na prevenção, identificação e notificação dos casos de violências contra crianças é fundamental.

O capítulo também destacou que, apesar da discussão centrada na política de educação, nossa compreensão, assim como as leis e normativas indicam, é de que o poder público tem a primazia de executar políticas integradas de diferentes áreas (Saúde, Educação, Assistência Social e outras) acerca do tema. Essa integração deve ser pensada para garantir direitos e, conseqüentemente, proteger as crianças.

Por fim, gostaríamos de registrar a importância da ação extensionista de uma universidade pública como a UFPE. Sem os projetos de extensão executados pelo Gecria-UFPE, não teríamos os estudos, as pesquisas, práticas e sistematizações que asseguram a defesa das metodologias de autoproteção de crianças para protegê-las de todas as formas de violência. Com as ações de extensão, conseguimos contribuir com a primeira fase do ciclo de formulação de uma política pública, que é a construção da agenda; em outras palavras, explicitamos o problema das violências contra as crianças e a pouca inserção da política de educação no enfrentamento dessa problemática e apresentamos os desafios presentes na política de educação, mas também apontamos soluções, referências conceituais e a importância do marco legal para incentivar a Política de Educação Infantil a incorporar a autoproteção como uma de suas estratégias de enfrentamento a um problema que aflige tantas crianças e famílias.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil/>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.257 de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.431, de 4 de abril de 2017*. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018*. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Ministério da Educação*, Brasília, 13 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025*. Institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12574.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Portaria conjunta MEC/MGI/MS/MDHC/MDS nº 255, de 5 de setembro de 2025. Institui o Plano de Ação Estratégico da Política Nacional Integrada da Primeira Infância – PNIPI para o biênio de 2025-2026. *Diário Oficial da União*: seção 1 – Extra B, Brasília, DF, n. 169-B, p. 5, 5 set. 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-conjunta-mec/mgi/ms/mdhc/mds-n-255-de-5-de-setembro-de-2025-653545863>. Acesso em: 5 out. 2025.

CLEMENTE, F. da S.; MENDONÇA, V. N. T. de. Não é bullying! A violência do racismo contra crianças e adolescentes. In: LIRA, T. S. V. (org.). *Infância e racismo*. Campina Grande: EdUEPB, 2024. p. 223-259.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: FBSP, 2025. 434 p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: Forproex, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *O impacto do racismo na infância*. Brasília, DF: Unicef Brasil, 2010. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, alertam UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Unicef Brasil*, Brasília, 22 out. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>. Acesso em: 5 out. 2025.

MENDONÇA, V. N. T. de. Os caminhos para a prevenção às violências e a autoproteção de crianças no Brasil: tendências e significados. In: MENDONÇA, V. N. T. de. (org.). *Ensinar a se proteger: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências*. Recife: Editora UFPE, 2022. p. 132-164.

OBSERVATÓRIO DO MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA (OBSERVA). Monitoramento de políticas públicas para a Primeira Infância. *Observa*, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://mpioobserva.org.br/>. Acesso em: 5 out. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Lei nº 18.491/2018*. Institui o Marco Legal da Primeira Infância do Recife e dá outras providências. Recife: Prefeitura do Recife, 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2018/1849/18491/lei-ordinaria-n-18491-2018-institui-o-marco-legal-da-primeira-infancia-do-recife-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 out. 2025.

PREFEITURA DO RECIFE. *Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas*. Recife: Secretaria de Educação do Recife, 2019.

PREFEITURA DO RECIFE. *Lei nº 18.769/2020*. Institui o primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife. Recife: Prefeitura do Recife, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2020/1877/18769/lei-ordinaria-n-18769-2020-institui-o-primeiro-plano-decenal-para-a-prime>. Acesso em: 5 out. 2025.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Brasília, DF: RNPI, 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). *Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010-2022, 2020-2030*. Brasília, DF: RNPI, 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

TEIXEIRA, A. C. B. J.; TEIXEIRA, P. A. S.; VILLACHAN-LYRA, P. A primeira infância e o desenvolvimento infantil: a importância da garantia integral de direitos. In: MENDONÇA, V. N. T. de. (org.). *Ensinar a se proteger: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências*. Recife: Editora UFPE, 2022. p. 17-38.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Subsídios técnicos para o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Professor Paulo Rosas*. Recife: Gecria-UFPE, 2020.


UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Política de Proteção das Crianças do CMEI Professor Paulo Rosas*. Recife: Gecria-UFPE, 2024.


Sobre os autores



Alexia Maria dos Santos Silva


Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <http://lattes.cnpq.br/8361424894832020>.

 <https://orcid.org/0009-0009-4148-3743>.

Anderson Bezerra da Silva

Mestre em Comunicação com Fins Sociais (2015) pela Universidad de Valladolid (UVa), Espanha.

 <http://lattes.cnpq.br/9810933712676886>.

 <https://orcid.org/0009-0008-6671-4774>.

Antonia Ozana Silva Luna de Castro


Mestre em Serviço Social (2023) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <https://lattes.cnpq.br/9016628934625560>.

 <https://orcid.org/0000-0002-8852-4989>.

Auxiliadora Maria Martins da Silva


Doutora em Educação (2011) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <http://lattes.cnpq.br/0014492491967048>.

 <https://orcid.org/0000-0003-3325-0340>.

Beatriz Maria Corrêa da Costa


Mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <http://lattes.cnpq.br/5256759499831146>.

 <https://orcid.org/0009-0002-0948-4630>.

Delaine Cavalcanti Santana de Melo


Doutora em Serviço Social (2011) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <http://lattes.cnpq.br/4891301774275116>.

 <https://orcid.org/0000-0002-7475-779X>.

Flávia da Silva Clemente


Doutora em Serviço Social (2019) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <http://lattes.cnpq.br/3845365828533014>.

 <https://orcid.org/0000-0002-3455-2183>.

Glauciene Farias Rocha

Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

 <http://lattes.cnpq.br/5921819289813091>.

 <https://orcid.org/0000-0003-2720-0267>.

Lorraine Marie Farias de Araujo


Doutora em Serviço Social (2024) pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).


 <http://lattes.cnpq.br/0517874820409184>.

 <https://orcid.org/0000-0001-5315-5979>.

Márcia da Silva Clemente


Doutora em Serviço Social (2020) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <https://lattes.cnpq.br/3479859651871487>.

 <https://orcid.org/0009-0006-9396-175X>.

Michelle Rodrigues da Silva


Mestre em Educação, Culturas e Identidades (2024) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).


 <https://lattes.cnpq.br/3748816071720242>.

 <https://orcid.org/0009-0009-2909-0058>.

Mirella Cavalcante Vilar Lima


Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <http://lattes.cnpq.br/8130405101807040>.

 <https://orcid.org/0000-0001-9576-7105>.

Tatiane Michele Melo de Lima


Doutora em Serviço Social (2019) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).


 <http://lattes.cnpq.br/3494612645999340>.

 <https://orcid.org/0000-0002-0135-2740>.

Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça

Doutora em Serviço Social (2007) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

 <http://lattes.cnpq.br/7770001696976724>.

 <https://orcid.org/0000-0002-6154-8016>.

Título Racismo contra crianças na primeira infância e autoproteção

Organização Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça

Formato *E-book* (PDF)

Tipografia Bitter (texto) e Lato (títulos)

Desenvolvimento PROEXT



PROEXT
PRO-REITORIA
DE EXTENSÃO

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – Cidade Universitária, Recife, PE.
CEP 50670-90, Tels.: (81) 2126-8134/ 2126-8105
E-mail: proext@ufpe.br



PROEXT
PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO