



## Infâncias Negras e Escolarização no século XIX e XX: Análise entre a Construção Histórico-Cultural da Criança e os Desafios da Educação no Brasil

### *Black Childhoods and Schooling in the 19th and 20th Centuries: An Analysis of the Historical-Cultural Construction of Childhood and the Challenges of Education in Brazil*

Jonatan dos Santos Donato Alves

**Resumo:** Este estudo investiga como as concepções históricas de infância foram atravessadas por critérios raciais no Brasil do pós-abolição, negando à criança negra o direito à escolarização e ao reconhecimento como sujeito de direitos. Partindo das contribuições de Ariès, Sarmiento, Vygotsky, Foucault, Mbembe, analisa-se como o conceito de infância foi construído de modo excludente, privilegiando crianças brancas e burguesas. Através de fontes históricas e referências teóricas, evidencia-se que as crianças negras foram marginalizadas por discursos e práticas institucionais que reforçaram sua invisibilidade social. O estudo contribui para compreender como o racismo estrutural moldou a escolarização e os direitos da infância no Brasil, trazendo à tona a urgência de políticas reparatórias e de reconhecimento histórico das infâncias negras.

**Palavras-chave:** históricas de infância; infância no Brasil; crianças escravizadas.

**Abstract:** This study investigates how historical conceptions of childhood in post-abolition Brazil were shaped by racial criteria, denying Black children the right to schooling and recognition as subjects of rights. Drawing on the contributions of Ariès, Sarmiento, Vygotsky, Foucault, and Mbembe, it analyzes how the concept of childhood was constructed in an exclusionary manner, privileging white, bourgeois children. Through historical sources and theoretical references, the research highlights how Black children were marginalized by institutional discourses and practices that reinforced their social invisibility. The study contributes to understanding how structural racism shaped childhood education and rights in Brazil, underscoring the urgency of reparatory policies and historical recognition of Black childhoods.

**Keywords:** historical conceptions of childhood; childhood in Brazil; enslaved children.

## INTRODUÇÃO

A infância, longe de representar uma etapa natural e universal do desenvolvimento humano, é uma construção social e histórica, concebida de maneiras distintas ao longo do tempo. Philippe Ariès (1986, p. 51) demonstrou que, na sociedade medieval, 510as crianças eram frequentemente representadas como “homens de tamanho reduzido”, o que evidencia a ausência do que ele denominou “sentimento de infância” (Ariès, 1986, p. 156) — uma sensibilidade particular em relação às crianças, que só emergiria a partir da modernidade. Complementando essa perspectiva, Sarmiento (2007, p. 29) destaca que, mesmo dentro de um mesmo

espaço cultural, a variação das concepções de infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, etc.<sup>1</sup>

A abordagem desenvolvida ao longo da disciplina “A Construção Histórico-Cultural dos Conceitos de Infância e Criança” fornece instrumentos teóricos e analíticos essenciais para refletir sobre as infâncias negras no Brasil da segunda metade do século XIX. Com base nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo investigar de que forma os discursos sobre infância e criança se articularam às políticas de exclusão racial nos anos imediatamente posteriores à abolição da escravidão. Busca-se, mais especificamente, analisar como tais construções discursivas influenciaram o acesso — ou a negação do acesso — de crianças negras à escolarização nesse contexto histórico. Historicamente, a escolarização jamais ocupou lugar de prioridade nas políticas sociais brasileiras, sobretudo no que diz respeito à população racializada. Os registros da atuação jesuítica entre os séculos XVI e XVII apontam para as primeiras experiências de organização educacional no contexto colonial brasileiro.

[...] foram instalados vários orfanatos, casas e colégios foram criados nas diferentes capitanias da Coroa, visando a catequese das crianças. Nestas instituições os meninos, além de aprender a ler, escrever e contar, tinham aulas de teologia, cursos de artes, latim, participavam das procissões, das recepções às autoridades, de encenações religiosas (Minella, 2006, p. 304).

Em relação a esse período, registra que “...Só negros e muleques parecem ter sido barrados das primeiras escolas jesuíticas” (Freyre *apud* Minella, 2006, p. 304). Nesse sentido, podemos compreender que o conceito de infância no Brasil teve como pano de fundo, entre outras, a questão racial, negando à população negra o reconhecimento pleno de sua humanidade. No contexto do pós-abolição, mesmo os negros libertos continuaram sendo vistos sob uma ótica animalizante, o que os excluía sistematicamente de espaços como a escola, ainda majoritariamente reservada à população branca e abastada. Essa exclusão não foi apenas social ou econômica, mas profundamente simbólica e estruturante, pois a negação do direito à infância e à educação aos negros evidencia como o racismo operava (e opera) na formação das instituições e no acesso à cidadania. A análise se ancora em fontes históricas da época, como o jornal O Paiz (RJ), e dialoga com autores como Ariès, Sarmiento, Mbembe, Vygotsky, Foucault.

---

*1 No Brasil, essa lógica se manteve evidente até o início do século XX. As oportunidades de escolarização eram majoritariamente destinadas aos filhos dos senhores, funcionando como instrumento de controle social e de manutenção do poder nas mãos da elite. A esses descendentes era reservado o acesso à melhor formação, pois se esperava que assumissem o papel de condutores do progresso e do desenvolvimento nacional.*

## METODOLOGIA

Como fundamentação teórica, o estudo articula diferentes autores e perspectivas. A historiografia da infância é representada por Philippe Ariès (1986), cuja obra *História social da criança e da família* propõe a ideia de que a infância, tal como concebida na modernidade ocidental, é uma construção histórica relativamente recente. Essa concepção é essencial para pensar como diferentes infâncias — em especial, a infância negra — foram invisibilizadas ou marginalizadas ao longo do tempo.

A perspectiva dos estudos sociais da infância é mobilizada por meio das contribuições de Vasconcellos e Sarmiento (2007), que discutem a construção histórica da imagem social da infância. Essa abordagem permite analisar o protagonismo das crianças negras, mesmo em contextos de exclusão e violência institucional, e chama a atenção para o ponto de vista adotado, destacando o olhar do adulto sobre a infância.

Do campo da Psicologia Histórico-Cultural, recorre-se a Lev Vygotsky (1991), que enfatiza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil. Sua teoria oferece subsídios para compreender como as experiências de infância são construídas em contextos historicamente determinados, marcados por relações de poder e desigualdade.

Através do conceito de biopoder, desenvolvido por Michel Foucault (1988), é possível traçar um paralelo com a forma como esse poder foi aplicado no contexto brasileiro, especialmente no pós-abolição. Nesse período, observa-se a implantação de práticas disciplinares, como a educação moral e cívica, voltadas para o controle e o adestramento dos corpos. Ao longo do tempo, o poder vai estabelecendo seus pontos de fixação por meio da disciplina e da biopolítica, regulando não apenas comportamentos individuais, mas também a vida coletiva.

Esse conceito é ampliado em diálogo com a noção de necropolítica, desenvolvida por Achille Mbembe (2018), que explicita como o poder moderno também se exerce decidindo sobre a vida e a morte, especialmente em sociedades marcadas por heranças coloniais e racismo estrutural.

As escolhas bibliográficas que fundamentam este estudo foram realizadas com base nas leituras desenvolvidas no âmbito da pesquisa de mestrado em Educação Escolar, que investiga os processos de escolarização da população negra no Brasil pós-abolição, assim como nos estudos realizados na disciplina “A Construção Histórico-Cultural dos Conceitos de Infância e Criança”. A seleção dos autores e obras busca contemplar a compreensão da infância como uma construção histórica e social marcada por interseções entre raça, classe, gênero e cultura. Essa perspectiva interseccional é fundamental para compreender as múltiplas formas de exclusão e invisibilização vividas pelas crianças negras no período analisado, bem como para refletir sobre os discursos e práticas que moldaram os conceitos de infância na sociedade brasileira.

## DESENVOLVIMENTO

### A Construção Histórica da Infância e sua Racionalização

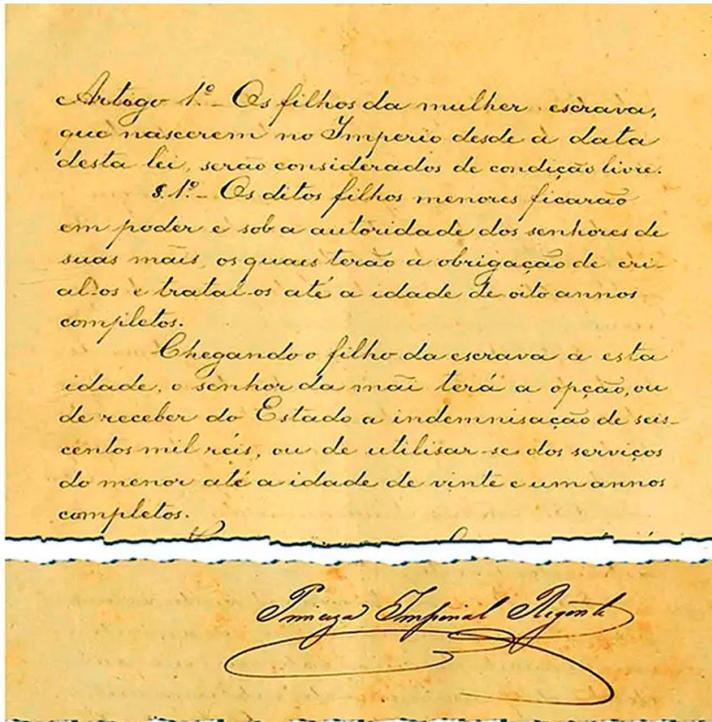
A partir das contribuições de Ariès (1981), compreende-se que a noção moderna de infância é fruto de uma construção histórica, permeada por critérios de classe, raça e gênero. No Brasil escravocrata e nos anos subsequentes à abolição, essa concepção de infância não se estendeu de forma igualitária a todas as crianças. As infâncias negras, em particular, foram sistematicamente excluídas do reconhecimento simbólico e institucional como sujeitos da infância, sendo invisibilizadas tanto nos discursos quanto nas práticas educacionais e sociais da época.

Nesse cenário, a aprovação da Lei Eusébio de Queirós<sup>2</sup>, em 1850, que proibiu o tráfico transatlântico de africanos, marcou um ponto de inflexão. Embora impulsionada por pressões internacionais — sobretudo da Inglaterra — pela abolição do tráfico, a medida não significou a ruptura imediata com o regime escravocrata. Pelo contrário, manteve-se o uso da mão de obra negra e o impedimento de acesso à escolarização, perpetuando a exclusão das crianças negras dos ideais de infância promovidos pelas elites.

No Brasil Imperial, crianças escravizadas eram privadas de quaisquer direitos desde o nascimento. Muitas vezes, eram separadas de suas mães ainda muito pequenas, sendo tratadas como mercadorias e vendidas sem qualquer consideração pelos laços familiares. Somente em 1869 foi promulgada uma lei que proibia a separação de famílias escravizadas por meio da venda de seus membros; contudo, essa legislação era amplamente desrespeitada na prática. Desde muito cedo, essas crianças eram submetidas ao trabalho forçado, sendo tratadas como brinquedos dos filhos dos senhores, como se fossem “animaizinhos de estimação” (Faleiros, 2009, p. 205). Por volta dos quatro ou cinco anos de idade, já lhes eram atribuídas tarefas consideradas simples, compatíveis com sua pouca idade. Aos doze anos, após um processo de “adestramento”, passavam a ser consideradas adultas e recebiam um sobrenome ligado à função que exerciam — como Chico Roça, João Pastor ou Ana Mucama — assumindo atividades mais pesadas e integrando plenamente o sistema escravocrata de exploração. Aos 14 anos, já faziam o trabalho de um escravo adulto (Góes, 2015, p.184).

---

2 A lei foi oficializada como a Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.

**Figura 1 – Assinatura da Lei do Ventre Livre, em 1871.**

Fonte: Senado Federal, 2021.

Documentos como o regulamento provincial de São Paulo de 1869 proibiam explicitamente a matrícula de escravizados, e registros de inspetores escolares relatam que famílias brancas evitavam a escola pública por temerem que seus filhos compartilhassem o espaço com crianças negras, o que supostamente levaria à “má educação” — ou seja, uma contaminação moral e comportamental. Mesmo quando as crianças negras conseguiam se matricular, sua assiduidade era dificultada pelas condições socioeconômicas e pelas barreiras institucionais (Barros, 2005, p. 79). A escola, nesse contexto, consolidava seu papel como mantenedora dos privilégios da elite branca.

Em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre<sup>3</sup>, que declarava livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir dessa data. Antes da promulgação dessa lei, toda criança descendente de pessoas escravizadas nascia automaticamente em condição de escravidão. A medida foi considerada uma vitória por parlamentares abolicionistas. No entanto, a liberdade concedida pela lei era limitada e permanecia sob o controle dos senhores de escravos. Estes detinham a tutela das crianças até os oito anos de idade, momento em que podiam optar por entregá-las ao Estado

<sup>3</sup> A Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, foi uma das leis abolicionistas no Brasil, que determinava que os filhos de mulheres escravizadas, nascidos a partir daquele dia, seriam livres.

— que as acolheria em uma espécie de “asilos” mediante o pagamento de uma indenização — ou mantê-las sob sua posse, explorando seu trabalho até que completassem 21 anos. Esta última alternativa foi a mais adotada pelos fazendeiros da época.

## Educação no Pós-Abolição: O Não-Lugar da Criança Negra

A abolição da escravidão, em 1888, não significou a inclusão da população negra nos direitos civis e sociais. As crianças negras, em especial, foram relegadas à marginalidade e ao abandono estatal. A Reforma Benjamin Constant<sup>4</sup>, por exemplo, estruturou a escola pública como um espaço de normatização de condutas, exigindo higiene, vestimentas adequadas e comportamento moralizado — critérios que, na prática, excluía os filhos dos ex-escravizados.

Segundo Patto (1999, p.26-27), ideias como as de Sílvio Romero ajudaram a consolidar interpretações que atribuíam o fracasso escolar da população negra a uma pretensa inferioridade cultural, em vez de reconhecê-lo como resultado de uma exclusão histórica e estrutural. Romero reuniu influências de correntes intelectuais de seu tempo, como o liberalismo, para sustentar a visão de que o povo brasileiro apresentava traços de apatia, desânimo e falta de iniciativa, características que, em sua análise, dificultariam o acesso ao progresso e à instrução. Esse tipo de diagnóstico contribuía para justificar a negligência do Estado em relação à escolarização da população negra, especialmente após o fim da escravidão, período em que as oportunidades educacionais continuaram restritas e marcadas por profundas desigualdades. Documentos como o regulamento provincial de São Paulo de 1869 proibiam explicitamente a matrícula de escravizados, e registros de inspetores escolares relatam que famílias brancas evitavam a escola pública por temerem que seus filhos compartilhassem o espaço com crianças negras, o que supostamente levaria à “má educação” — ou seja, uma contaminação moral e comportamental. Mesmo quando as crianças negras conseguiam se matricular, sua assiduidade era dificultada pelas condições socioeconômicas e pelas barreiras institucionais. A escola, nesse contexto, consolidava seu papel como mantenedora dos privilégios da elite branca.

A imprensa negra do início do século XX, como o jornal *O Alfinete*, denunciava essa exclusão ao abordar a situação dos “homens de côr” e a urgência de combater o analfabetismo (São Paulo, 1918, *apud* Barros, 2005, p. 86), evidenciando que a luta pelo acesso à educação formal era central nas reivindicações da população negra. Não haveria, portanto, uma identidade infantil plenamente constituída, uma vez que,

---

*4 A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. A reforma de Benjamin Constant é uma reforma educacional de caráter elitista e liberal ocorrida no final do século XIX, cujas determinações legais foram importantes para organização dos conteúdos ministrados na educação básica, assim como a organização do método adotado no processo ensino-aprendizagem, porém a reforma não atingiu de forma ampla os resultados previstos. Estabeleceu, entre outras medidas centralizadoras, a ênfase na introdução da disciplina “Moral e Cívica”, nitida tentativa de “normalizar” a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos.*

ao completar sete anos de idade, a criança negra era inserida precocemente no mundo adulto, assumindo o lugar social que lhe fora historicamente reservado.

Em 1893, o governo republicano criou a Colônia Correcional destinada a acolher “vadios, vagabundos e capoeiras”<sup>5</sup>, com o propósito declarado de promover a “correção” desses sujeitos por meio do trabalho (Rizzini, 2011, p. 227). No início do século XX, consolidava-se a ideia de que os menores deveriam ser educados em “instituições apropriadas”, reforçando a lógica de tutela e controle social sobre os mais vulneráveis. Nesse sentido, Franco Vaz (1905) menciona um discurso do então presidente da República, Rodrigues Alves (1902–1906), no qual este afirmava que, para uma cidade moderna e saneada, seria também necessário contar com uma população “expurgada de seus piores elementos” (Vaz, 1905, *apud* Rizzini, 2011, p. 230). Isso evidencia como a assistência mal realizada era vista como produtora de efeitos nefastos, entre eles a “degenerescência da raça” (Correia, 1903, *apud* Rizzini, 2011, p. 227).

## Psicologia Histórico-Cultural e os Limites do Desenvolvimento Infantil

Vygotsky (1991, p. 11) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de mediações culturais e sociais. Os processos internos de desenvolvimento só se manifestam plenamente quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente, especialmente em colaboração com seus companheiros. Segundo o autor (p. 62), uma vez internalizados, esses processos passam a fazer parte das aquisições que sustentam o desenvolvimento independente da criança. No entanto, para as crianças negras do pós-abolição, as condições de mediação eram profundamente desiguais. O negro, mesmo liberto, tinha seu lugar à margem da sociedade, sendo excluído da escolarização e relegado a sistemas como os abrigos destinados a crianças e adolescentes considerados infratores ou em “situação de risco” (como órfãos, pobres, abandonados, ou acusados de pequenos delitos) eram chamados de reformatórios, instituições correcionais, colônias correcionais ou instituições de correção de menores.<sup>6</sup>

## Culturas da Infância Negra: Resistência

Apesar das múltiplas formas de exclusão, as crianças negras desenvolveram maneiras próprias de viver e atribuir sentido à infância. À margem da escola e

*5 No contexto pós-abolição, o termo “capoeiras” era usado, especialmente nas cidades brasileiras do final do século XIX e início do XX, para designar jovens negros e mestiços, em geral pobres, que praticavam a capoeira — então considerada uma prática violenta, associada à marginalidade e ao crime. A capoeira foi criminalizada pelo Código Penal da República de 1890, sendo os “capoeiras” perseguidos pela polícia, presos e estigmatizados.*

*6 Um exemplo histórico importante é o Reformatório de Menores de São Paulo, criado no fim do século XIX, que inspirava-se em modelos europeus e norte-americanos e era voltado para a “reeducação” moral e laboral de meninos pobres, negros ou considerados delinquentes. Essas instituições eram profundamente marcadas por uma lógica disciplinadora, fortemente influenciada por ideais higienistas, racistas e moralistas. Em geral, visavam mais à contenção social do que à proteção ou formação das crianças e adolescentes nelas internados.*

do Estado, construíram territórios de socialização e produção cultural por meio de brincadeiras nas ruas, práticas religiosas, saberes transmitidos nas famílias e laços comunitários. Esses espaços, muitas vezes invisíveis às instituições oficiais, escapavam à lógica disciplinar dominante e configuravam alternativas de existência, identidade e pertencimento. No livro *A Infância (In) visível*, Vasconcellos (2007, p. 7) nos convida, já na introdução, a refletir sobre qual perspectiva adotamos ao interpretar a infância — se a do adulto ou a da própria criança —, anunciando que a análise será conduzida sob o olhar infantil, alinhada à concepção de infância como construção histórica e social. Observa-se que o protagonismo da criança é heterogêneo, sendo fundamental para compreender como essas crianças resistiram à invisibilidade e à marginalização.

As crianças contemporâneas estão em contato — de forma direta ou não — com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras crianças, compartilhando experiências, quase sempre, em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo, dando sentido à riqueza que a língua portuguesa nos confere com o étimo da palavra latina ‘criança’ (creantia): irmã de criatura, criadora, inovadora, possibilidade constante de reinvenção da vida (Vasconcellos, 2007, p.8).

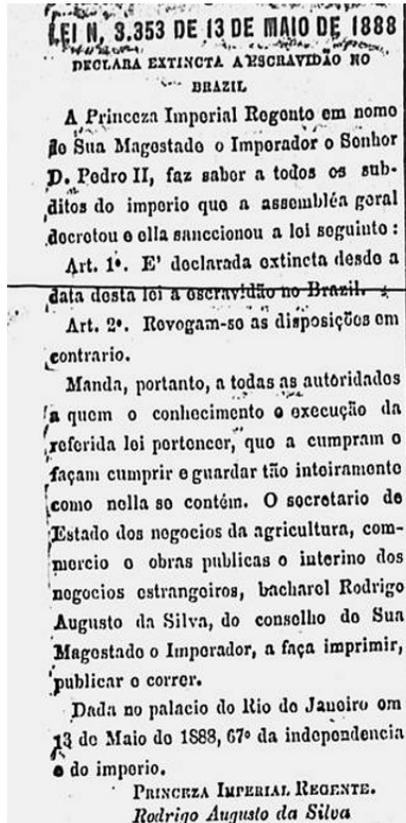
Mesmo com o acesso restrito à escolarização formal e aos direitos reservados à infância branca, as crianças negras produziram cultura, reinventaram rotinas e criaram formas próprias de brincar. Enquanto isso, o discurso oficial responsabilizava as famílias pobres — muitas delas negras — pelo afastamento das crianças da escola, alegando desde a falta de consciência até a ausência de roupas e materiais. Em relatório de 1876, por exemplo, um professor queixa-se da desvalorização da educação pelas famílias e do comportamento das crianças, acusando-as de “vadiagem”, “devassidão” e “falta de asseio”, ao descrever como passavam as tardes “a correr após um arco de barril, ou adiante de um volante aéreo, ou em bandos a jogar capoeira” (Barros, 2005, p. 88–89). Embora a cor dos alunos não fosse explicitamente mencionada, é possível inferir que muitas dessas representações recaíam sobre crianças negras, considerando o vínculo histórico entre pobreza e racialização.

## **Infância Negra, Controle Social e Necropolítica: Do Pós-Abolição ao Presente**

A abolição da escravidão, proclamada em 1888, representou uma ruptura legal, mas não uma transformação efetiva das estruturas sociais. Sem garantias de acesso à terra, à moradia, ao trabalho digno e, sobretudo, à educação, a população negra liberta — incluindo suas crianças — foi lançada à marginalidade, num país que preservava hierarquias coloniais sob o disfarce do regime republicano,

contrastava o entusiasmo registrado por O Paiz (1888, p. 1): “Dia como o de hontem nunca tivemos na história do Brazil. Todos os brasileiros ou pela nacionalidade ou pelo coração pareciam sentir o mesmo entusiasmo. Somos hoje uma nação livre!”. Nesse contexto, o Estado brasileiro não assumiu a responsabilidade de incluir as crianças negras nas políticas educacionais. Pelo contrário: instituiu mecanismos de controle e disciplina voltados especialmente para os corpos negros e pobres.

**Figura 2 – Publicação da Lei 3.353 (Lei Áurea) no jornal O Paiz, edição de 14 de maio de 1888.**



**Fonte: O Paiz, RJ, 1888.**

Um exemplo emblemático dessa lógica foram os institutos disciplinares e a colônia correcional, criados para conter e “corrigir” crianças classificadas como vadias, abandonadas ou moralmente desviadas. Os institutos disciplinares tinham como público-alvo “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos”, que ali deveriam permanecer até completarem 21 anos. Já a colônia correcional destinava-se ao enclausuramento e à correção, por meio do trabalho, de “vadios e vagabundos” (Santos, 2010, p. 224). Na prática, esses espaços funcionavam como locais de confinamento de infâncias, muitas vezes institucionalizadas não por cometerem delitos, mas por circularem pelas ruas,

não frequentarem a escola ou pertencerem a famílias fora dos padrões morais da elite branca.

Michel Foucault, em *História da Sexualidade*, desenvolve o conceito de biopoder para descrever uma forma de exercício do poder que incide diretamente sobre a vida, regulando populações, promovendo normas e definindo quais vidas merecem ser cultivadas e quais podem ser descartadas. No Brasil do final do século XIX, esse poder se manifestou por meio de práticas institucionais de controle e disciplinamento que atingiam de forma desigual as diferentes camadas sociais e raciais. Instituições como a escola, o reformatório, o hospital e a prisão passaram a exercer funções de normatização dos corpos e dos comportamentos, especialmente entre os mais pobres. Nas comunidades negras e periféricas, essas estratégias de repressão moldavam subjetividades desde a infância. A exclusão de crianças negras dos espaços formais de educação não deve ser compreendida apenas como negligência, mas como parte de um projeto de poder que hierarquiza, até hoje, vidas e existências.

O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir. O direito que é formulado como “de vida e morte” é, de fato, o direito de causar a morte ou de deixar viver. Afinal de contas, era simbolizado pelo gládio. E talvez se devesse relacionar essa figura jurídica a um tipo histórico de sociedade em que o poder se exercia essencialmente como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos. O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la (Foucault, 1988, p. 128).

A perspectiva foucaultiana contribui para compreender como determinadas infâncias eram formadas para o exercício da cidadania, enquanto outras eram destinadas a espaços de tutela, vigilância e contenção. Em diálogo com essa análise, Achille Mbembe (2018) propõe o conceito de necropolítica, que expressa a capacidade do Estado de decidir quem deve viver e quem pode ser exposto à morte — física, simbólica ou social (Mbembe, 2018, p. 71). Essa concepção permite refletir sobre como, por meio de suas instituições, o Estado define quais vidas merecem proteção e investimento, e quais podem ser abandonadas à marginalização. No interior da lógica do biopoder, o racismo opera como tecnologia de governo, regulando a distribuição da morte e possibilitando as funções assassinas do Estado. Como afirma Foucault, trata-se da “condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (*apud* Mbembe, 2018, p. 18). No contexto do pós-abolição, as infâncias negras foram frequentemente tratadas não como sujeitos de direitos, mas como vidas descartáveis, situadas à margem da normatividade social e das políticas educacionais da época.

Essa estrutura não foi superada — apenas reformulada. Dados recentes sobre a violência policial no Brasil evidenciam que jovens negros continuam sendo as principais vítimas de ações letais do Estado. As operações policiais seguem criminalizando os mesmos corpos historicamente marginalizados, revelando a continuidade de uma lógica de controle e repressão direcionada à população negra, instaurada no pós-abolição e mantida sob novos formatos institucionais. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), o risco relativo de uma pessoa negra morrer em decorrência de intervenção policial é 3,8 vezes maior do que o de uma pessoa branca. No mesmo ano, a letalidade policial fez 6.393 vítimas; dessas, 82,7% eram negras, 71,7% tinham entre 12 e 29 anos, e 99,3% eram do sexo masculino. Esses números representam um aumento de 188,9% em comparação com 2013.

A infância negra, ontem e hoje, continua atravessada por múltiplas formas de violência. Atualmente, se expressa no genocídio juvenil, no racismo institucional escolar e na seletividade penal. A escola, que poderia ser espaço de ruptura com essa herança, muitas vezes reforça tais exclusões ao não reconhecer a trajetória histórica, cultural e política da população negra, onde práticas discriminatórias muitas vezes passam despercebidas ou são naturalizadas no ambiente escolar, desde o tratamento diferenciado até as expectativas sobre o desempenho de alunos negros. Segundo Nilma Lino Gomes (2003, p. 171-172):

[...]quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

A autora prossegue:

[...]podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (Gomes, 2003, p.172).

Desse modo, podemos compreender que a escola tem um papel fundamental na luta por uma educação que rompa com o racismo estrutural enfrentado pelo negro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica das infâncias negras no Brasil revela que a construção do conceito de infância esteve profundamente marcada por critérios raciais, que negaram à criança negra o direito à escolarização, ao cuidado institucional e ao reconhecimento como sujeito de direitos. Desde o período colonial até o pós-abolição, discursos e práticas institucionais reforçaram a exclusão dessa população, consolidando uma estrutura de poder que associa negritude à marginalidade e à subalternidade. A infância negra, nesse processo, foi atravessada por mecanismos de controle social, criminalização e abandono, operados por dispositivos como a escola, o reformatório e a assistência pública, que mais contiveram do que acolheram.

As contribuições teóricas de Ariès, Sarmento, Vygotsky, Foucault e Mbembe permitiram compreender que a infância não é uma categoria homogênea e neutra, mas construída historicamente a partir de relações sociais marcadas por raça, classe e poder. O conceito de biopoder de Foucault foi fundamental para entender como as instituições atuam na normatização dos corpos, enquanto a necropolítica de Mbembe escancarou o papel do Estado na produção de vidas descartáveis. A articulação entre essas duas perspectivas evidencia que a violência vivida pelas infâncias negras não é acidental ou episódica, mas estruturante — expressando-se tanto no passado, por meio da exclusão escolar e institucionalização forçada, quanto no presente, pela letalidade policial, racismo educacional e genocídio juvenil.

Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) reforçam a permanência de práticas que expõem os jovens negros a níveis alarmantes de violência letal, revelando a continuidade da lógica instaurada no pós-abolição. A escola, que poderia representar um espaço de ruptura e valorização das trajetórias negras, muitas vezes opera como reprodutora das desigualdades históricas. Contudo, experiências de resistência cultural, protagonismo infantil e mobilização da imprensa negra demonstram que, mesmo diante da exclusão, as infâncias negras criaram formas de viver, aprender e significar o mundo.

É urgente, portanto, repensar as práticas educacionais à luz dessa história silenciada, reconhecendo a centralidade do racismo na produção das desigualdades escolares. Como afirma Nilma Lino Gomes, a escola pode tanto perpetuar quanto transformar as relações raciais. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para construir uma educação comprometida com a equidade, a reparação histórica e o pleno desenvolvimento das infâncias negras.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança é da família**. Tradução Dora Flaksman. — 2. ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX**. In:

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 79–92.

FALEIROS, Eva Terezinha Silveira. **A criança e o adolescente**. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Ed Cortez, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023: infográficos**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7a ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MINELLA, Luzinete Simões. **Papéis sexuais e hierarquias de gênero na história social sobre infância no Brasil**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 289–327, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/79tWfh8h566V6S655FBM95K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.

O PAIZ (RJ). **Publicação da Lei 3.353, de 13 de maio de 1888 [imagem]**. O Paiz, Rio de Janeiro, n. 1316, p. 2, 14 maio 1888. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691\\_01&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=5322](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_01&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=5322). Acesso em: 4 jun. 2025.

O PAIZ (RJ). **Dia como o de ontem nunca tivemos na história do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 13, n. 1316, p. 1, 14 maio 1888. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691\\_01&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=5322](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_01&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=5322). Acesso em: 4 jun. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RIZZINI, Irma. **Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas**. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225–287.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século XX**. In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 210–230.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25–49.

SENADO FEDERAL (Brasil). **Assinatura da Lei do Ventre Livre [imagem]**. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br>. Acesso em: 29 maio 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Apresentação: infâncias e crianças visíveis**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 7–24.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.