

Transformando práticas: Letramento racial para o acolhimento institucional

Luana Luiza Galoni¹ 

RESUMO

O presente artigo discute os atravessamentos raciais no contexto do acolhimento institucional de adolescentes no Brasil, marcado por uma história de desigualdade social e racismo. A pesquisa envolveu a realização de oficinas de letramento racial com profissionais da área, visando ao aprimoramento das práticas interventivas. Os resultados dessa prática grupal indicaram divergências na compreensão acerca do letramento racial entre os profissionais, além de obstáculos institucionais à sua efetivação. No entanto, a análise de conteúdo realizada pós-intervenção identificou resultados positivos com maior compreensão e iniciativa por parte dos profissionais. É urgente incorporar o letramento racial como diretriz nas políticas públicas de assistência social e nos equipamentos da alta complexidade, a fim de promover práticas antirracistas e consolidar espaços protetivos para adolescentes negros.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento racial; Acolhimento institucional; Adolescentes; Processos grupais.

Transforming practices: Racial literacy in institutional foster care

ABSTRACT

This article discusses racial dynamics within the context of institutional care for adolescents in Brazil, shaped by a history of social inequality and racism. The research involved conducting racial literacy workshops with professionals in the field, aiming to enhance intervention practices. The outcomes of this group-based initiative revealed divergences in the understanding of racial literacy among practitioners, as well as institutional barriers to its effective implementation. However, the content analysis conducted post-intervention identified positive results with greater understanding and initiative on the part of the professional. It is urgent to incorporate racial literacy as a guideline in public social assistance policies and in high-complexity care services, in order to promote anti-racist practices and establish protective spaces for Black adolescents.

KEYWORDS: Racial literacy; Institutional foster care; Adolescents; Group processes.

Transformando prácticas: Letramento racial en acogimiento institucional

RESUMEN

Este artículo analiza las dinámicas raciales en el contexto del acogimiento institucional de adolescentes en Brasil, marcado por desigualdades sociales y racismo. La investigación incluyó talleres de alfabetización racial con profesionales del área para mejorar las prácticas de intervención. Los resultados revelaron divergencias en la comprensión de la alfabetización racial entre los profesionales, así como obstáculos institucionales a su implementación efectiva. El análisis posterior a la intervención identificó resultados positivos, destacando una mayor comprensión e iniciativa de los profesionales. Se subraya la urgencia de incorporar la alfabetización racial como directriz en las políticas públicas de asistencia social y en los servicios de Alta Complejidad, con el objetivo de promover prácticas antirracistas y consolidar espacios protectores para adolescentes negros.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización racial; Acogimiento institucional; Adolescentes; Procesos grupales.

1. Centro Universitário Augusto Motta  – Faculdade de Psicologia – Programa de Pós Graduação em Saúde Biopsicossocial – Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

*Autora correspondente: luanagaloni@ufrj.br

Recebido: 10 jul. 2025 | Aceito: 21 ago. 2025

Editor de seção: Érico Douglas Vieira 

INTRODUÇÃO

O acolhimento institucional representa uma das medidas protetivas previstas na Lei Federal n.º 8.069/1990 (Lei n.º 8.069, 1990) e integra o conjunto de serviços da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, conforme previsto pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Esse nível de proteção é destinado a indivíduos cujos vínculos familiares e comunitários foram rompidos ou encontram-se extremamente fragilizados, exigindo, portanto, atenção integral, contínua e especializada, bem como garantia de direitos em contextos de maior vulnerabilidade aplicáveis a crianças e adolescentes quando encontrados em situação de ameaça e violação dos direitos reconhecidos pela legislação pertinente.

O acolhimento de crianças e adolescentes em abrigo institucional é uma medida provisória e excepcional, que prioriza sempre o direito da criança à convivência familiar e comunitária, bem como a reintegração à sua família de origem. Entretanto, na prática, nem sempre a lei se realiza da melhor forma. No cotidiano, a implementação de suas diretrizes é pautada pela judicialização das relações, negligência estatal para com as famílias e pelas debilidades das medidas públicas que induzem crianças e famílias a não retornarem ao acolhimento (Galoni et al., 2022; Batista, 2022).

Galoni et al. (2022) trazem em sua pesquisa como as instituições de acolhimento brasileiras podem ser configuradas como equipamentos carregados de heranças escravocratas, manifestando esse legado através da institucionalização e do controle de corpos negros infantis. A reprodução das opressões raciais contra crianças e adolescentes acompanhou a formação histórica do país, podendo ser percebida desde o Brasil colônia – com a desumanização dos corpos –, passando pelo processo de reescravização correcional de crianças não brancas livres no Império, até a República, quando esse público infantil passou a ser massivamente encarcerado nos chamados “internatos para o menor”.

Numa linha histórica, percebemos que desde a época do Brasil Colônia tais práticas foram sendo construídas e institucionalizadas. A começar pela luta dos indígenas para sobrevivência em suas terras a contrapartida da imposição da cultura portuguesa, principalmente na educação de crianças indígenas através das ações jesuítas, segregando-as em locais chamados “*casas de muchachos*” (Alves, 2001) para que crescessem salvas e, sobretudo, civilizadas e úteis para o trabalho. No período escravocrata e posteriormente abolicionista, tais ações ganham corpo devido a grande carga imposta e consequências tamanhas dos longos anos de escravidão do povo negro. Mulheres escravizadas que engravidavam muitas vezes precisavam abandonar seus filhos assim que nasciam para que pudessem retornar ao trabalho; não podiam amamentar suas proles, entretanto, algumas dessas mulheres eram colocadas como amas de leite para as crianças de suas senhoras (Alves, 2001).

No período abolicionista, algumas medidas parecem ter sido tomadas, ainda que de forma tímida, para assistir os filhos meninos dos negros escravizados, como colônias agrícolas e institutos profissionais (Alves, 2001). Porém, sendo nítido o intuito de controle e preparo de mão de obra desses meninos para o trabalho, se distanciando de propostas puramente de proteção e/ou educacionais. Apesar disso, não há nada encontrado com relação às meninas filhas de negros escravizados, deixando uma lacuna para o entendimento do que de fato ocorreu com esse público nesse período específico.

Já na época de atuação da Santa Casa de Misericórdia, as irmandades e ordens religiosas, que eram exclusivamente as instituições que se prestavam ao ofício do acolhimento dessas meninas, chegaram a criar asilos separados para acolhê-las, destacando um atendimento diferenciado no quesito social para as “meninas indigentes” e para “órfãs filhas de legítimo matrimônio” (de ambos os pais ou somente de pai, o que já definia a condição de orfandade), além do divisor racial – “órfãs brancas” e “meninas de cor”. Um exemplo foi o Colégio da Imaculada Conceição, fundando em 1854 o local de acolhida das “órfãs brancas”, chamado “Órfãs Brancas do Colégio Imaculada Conceição”, e em 1872 o “Orfanato Santa Maria” (Rizzini & Rizzini, 2004).

Segundo dados coletados em junho de 2022 no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, em todo o Brasil cerca de 26.619 crianças e adolescentes viviam em algum dos 5.547 serviços de acolhimento. Desses, 47,9% não apresentavam o critério raça/cor declarado; 34,9% eram negras; 16,6%, brancas; e 0,4%, indígenas (Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, 2022). No relatório final de Avaliação Longitudinal das Instituições de Acolhimento, realizado pela Rede Abrigo no ano de 2021 na cidade do Rio de Janeiro, os representantes da pesquisa, pertencentes à equipe técnica dos abrigos, constataram por heteroidentificação que 79,86% dos acolhidos eram negros e em 25% dos abrigos pesquisados não havia acolhidos de

raça/cor branca (Instituto Rede Abrigo, 2021). As estatísticas levantadas dizem muito sobre o processo de institucionalização de corpos negros e, mais especificamente, da infância e adolescência negra e de sua permanência nos espaços de acolhimento.

Estudos internacionais têm evidenciado práticas de letramento racial em intervenções com coletivos, como os de professores e alunos (Epstein & Gist, 2013; Allen, 2019), trazendo uma proposta de emancipação e resistência frente ao racismo e à sua produção de subjetividades, tanto aquelas vinculadas à branquitude quanto as vinculadas à negritude. Os resultados dessas pesquisas têm demonstrado que o racismo, para além de ser um fator de vulnerabilidade social, pode também ser um fator de vulnerabilidade psíquica, causando estigmas e sentimentos de inferioridade em crianças e jovens negros, constituindo suas subjetividades a partir da ideia do não-ser, do Outro e da exclusão. Seus autores defendem, então, as práticas de letramento racial como mobilizadoras de mudanças nesse contexto. Dessa maneira, professores e outros profissionais que atuem com esse público, caso se coloquem numa postura culturalmente responsiva, podem promover a afirmação e expansão do conhecimento e experiências relacionadas à raça e na forma como tais estudantes se enxergam (Epstein & Gist, 2013).

Diante disso, o presente artigo apresenta-se como um recorte da tese de doutoramento intitulada *O letramento racial como estratégia de proteção em casas de acolhimento de adolescentes da Baixada Fluminense*, cujo número de CAAE é 74713423.4.0000.0311. O objetivo foi analisar a percepção dos profissionais do acolhimento a respeito do letramento racial e desenvolver estratégias para proteção de adolescentes negros acolhidos a partir das práticas de letramento racial que possam ser desenvolvidas junto às instituições.

Após introdução das principais temáticas que serão abordadas durante o artigo, vale sinalizar o caminho que percorreremos adiante, passando pelo entendimento do letramento racial em prática grupal – como atividade e atitude antirracista que se coloca para além do nível da consciência, mas também ao nível da ação. Em seguida, trazemos metodologia a fim de abordar o processo de construção e execução da intervenção; já a seção que configura os resultados e a discussão do artigo se subdivide em análise de processos grupais percebidos durante a oficina e análise de impacto das intervenções que puderam ser medidas durante o processo. Finalizamos, então, com as considerações finais.

O LETRAMENTO RACIAL EM PRÁTICA GRUPAL

Em uma pesquisa realizada por Roscoe (2021), 79% dos brasileiros entrevistados admitiram a existência de racismo no Brasil, entretanto, apenas 39% admitiram ter preconceito por pessoas negras. Esses dados explicam-se em boa parte pelo próprio processo de racialização do Brasil e pelo mito da democracia racial, que criou um imaginário no qual, no Brasil, o processo de escravidão havia sido mais ameno do que em outros países, construindo a ideia de certa “cordialidade” brasileira, constituída em uma sociedade em que haveria pouco ou nenhum conflito racial direto (Carneiro, 2023).

Embora haja o reconhecimento de preconceitos raciais, as ações discriminatórias se justificariam por uma minoria, e não pela população geral. Essa perspectiva é difundida mesmo que, em nuances, as pessoas reproduzam uma estrutura de poder racista, além das demais ações de racismo cotidiano e interpessoal, que passam a ser minimizadas e não vistas como ações preconceituosas.

Munanga (2020) aponta que uma das dificuldades de reconhecimento do racismo no país se dá pela diferença em sua consolidação e perpetuação frente a outras formas, como na Alemanha, África do Sul e nos Estados Unidos. Nesses países o racismo foi institucionalizado por leis, palpável como ação estatal. Por esse raciocínio, no Brasil o racismo é uma grande mão invisível que molda corpos, pensamentos, atitudes e instituições, mas não existe materialmente. Não existe, pois, em comparação a outros países com leis segregacionistas, racistas de pureza de sangue e de inferioridade e superioridade racial, respondemos com a cordialidade, temos sempre ao lado a preta que “já é da família”.

Tendo este cenário como pano de fundo, o desafio apresentado para a elaboração da intervenção junto aos profissionais foi sugerir uma reflexão crítica que trouxesse algum tipo de contribuição para o trabalho em casas de acolhimento e para a racialização desses espaços, a partir de algumas horas de oficina. De antemão, a equipe de pesquisa adotou uma postura realista, longe de qualquer idealismo, entendendo que o foco seria informar, compartilhar e propor uma ação reflexiva sobre

o espaço em que os próprios profissionais atuavam. Isso partia não apenas dos conteúdos que estariam sendo propostos, mas também das experiências e práticas dos próprios participantes.

Nesse caminho, para a proposta de uma oficina de letramento racial, as perspectivas freiriana e de hooks nos auxiliaram. Para Freire (1996), a educação não é informativa ou depositária, mas se articula enquanto compreensão, reflexão e ação perante a realidade para, se necessário, transformá-la. “Nessa perspectiva, o ato pedagógico é compreendido como práxis, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia” (Correia & Bonfim, 2008, p. 56). A mediação através da prática horizontal e dialógica contribuiu para que os envolvidos saíssem do senso comum e atingissem o senso crítico, atitude que buscávamos alcançar com nossa intervenção. O autor inaugura o que entendemos como a própria metodologia do processo educativo, que é um caminho de aprendizagem no qual “educandos/as e educadores/as se percebam educandos/as-educadores/as e educadoras/es-educandos/as, isto é, aprendemos e ensinamos uns com os outros, mediados pelo mundo” (Olinda, 2023, p. 490).

hooks nos faz andar um passo a mais na concepção da intervenção quando nos traz o conceito de pedagogia engajada (hooks, 2017). Na concepção desse trabalho, para que de fato se alcance uma educação libertadora, crítica e consciente no campo das relações étnico-raciais, de forma a desembocar em atitudes e práticas antirracistas nas instituições de acolhimento, é essencial lançar mão de uma prática pedagógica engajada. Por este método, o movimento libertador não se dá apenas aos alunos, no nosso caso, participantes, mas também pelos educadores, nós,icineiros. A troca é feita numa perspectiva integral, assumindo uma postura aberta, na qual os participantes não são os únicos convocados a partilhar. hooks diz que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência, para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35).

Esses aparatos metodológicos que sedimentaram as atividades também foram úteis para elaborar formas de adentrar na temática racial num contexto em que o racismo não é reconhecido como atitude pessoal, mas sim de “um outro”, “de um alguém”. Lélia Gonzalez (1984) nomeou esse processo de negação como a “neurose cultural brasileira”: “o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalcamento” (Gonzalez, 1984, p. 232). Esse processo foi construído não apenas a partir da troca de experiências relacionadas a questões raciais, mas, nesse caso, optamos também por expor alguns dos movimentos de desconstrução e letramento nos quais nós mesmos estamos imersos enquanto sujeitos, por exemplo, a luta anticapacitista. Chamar atenção para a discussão da acessibilidade do espaço em que estávamos foi uma estratégia de aproximação do conteúdo de espaços racializados, onde há um maior número de pessoas negras. Também foi importante a autodescrição da pesquisadora principal enquanto mulher negra de pele clara, com ascendência indígena Puri, que fez com que alguns participantes repensassem sua própria autodescrição no momento da apresentação.

O risco assumido para o educador nessa temática,icineiro em nosso caso, considerando que todos os integrantes da equipe de pesquisa eram pessoas negras, eram os possíveis atravessamentos e as violências à nossa própria subjetividade enquanto sujeitos racializados. Para mitigar esse fato construímos não apenas uma equipe de trabalho, mas um espaço de acolhimento, antes, durante e após a intervenção, repensando e refletindo sobre a prática, os nossos afetos e as nossas inquietações. Entendemos também que o local que assumimos se relaciona com nossa postura e nossos afetos. Naquele momento, ocupamos o local de quem se propõe a ensinar, realizando isso de forma engajada e transformadora. Visamos a nos afastar, dessa forma, de uma perspectiva de “licenciosidade de uma pedagogia espontaneísta” (Olinda, 2023, p. 492), nos entendendo enquanto autoridade do assunto, que reconhece seu poder e cuida para que não abuse (hooks, 2017). Nesse caso, especificamente, cremos que a institucionalização da oficina também foi algo que pôde nos assegurar nesse espaço. A parceria com a Secretaria de Assistência e Coordenadoria de Igualdade Racial do município nos auxiliou a promover também um espaço de capacitação para os profissionais.

Não há prática educativa transformadora quando distanciamos os processos de elaboração de conceitos e linguagens de nós mesmos. Dessa forma, se fez importante para este trabalho que os participantes desenvolvessem uma postura crítica sobre si e seu lócus social. Tal proposta pode, e talvez se pareça, utópica, visto que socialmente ainda não compreendemos como, de fato, pessoas que usufruem de uma estrutura de privilégio podem abrir mão de seus interesses em prol da criação de uma perspectiva de igualdade e equidade racial. Assumir o risco de perda, em uma sociedade na qual o ganho é

estruturalmente garantido desde a nascença, exige uma postura democrática radical. O discurso de liberdade e justiça para todos passa a não ser efetivo quando a cultura de dominação é introduzida nos modos de vida, nos valores e hábitos de ser que se institucionalizam no dia a dia, em rituais públicos e privados (hooks, 2017).

O campo da Psicologia Social, principalmente o norte-americano e o europeu, tem avançado nas discussões teóricas e metodológicas a respeito de estereótipos e sua ativação automatizada, preconceito racial e discriminação. Entretanto, tais áreas ainda são pouco capazes de estabelecer intervenções efetivas no campo dos conflitos intergrupais e em situações que fogem do local controlado do laboratório e dos grupos de intervenção, geralmente brancos e universitários, o que faz com que se apresentem barreiras para validação externa e reprodução na sociedade de forma geral (Lima, 2020). Isso ocorre principalmente pelo fato de o racismo e o preconceito não assumirem necessariamente a lógica individual de cognição social, ou institucional, ou cultural, mas sim de toda uma organização sistêmica que inclui todos esses diversos fatores, o que faz com que qualquer intervenção precise ser integrada.

Nos estudos de Twine e Steinbugler (2006) e de Schucman (2012) é destacada a importância da relação com o outro no processo de letramento racial, e o afetamento físico e emocional se torna facilitador para essa condição. Mas Severo (2021, p. 11) defende que: “essa intimidade não é nem necessária nem suficiente: na pesquisa referida, as autoras apresentam casos de pessoas brancas que adquiriram o letramento racial e de pessoas brancas que não o adquiriram, sendo que o último grupo representa 75% do total”.

E completa dizendo que “o processo de letramento racial, branco ou não, percebe a racialidade de outra maneira, a partir de outro regime de verdade”. Os regimes de verdade e as normas são construídos na e pela cultura, e cabe ao indivíduo dispor-se em um exercício diário que nunca tem fim. Dessa forma, ser letrado racialmente envolve, efetivamente, práticas, e não apenas um repertório linguístico como o nome suscita e o movimento midiático tem promovido.

Então a que serve o outro no processo de letramento? Qual é o seu lugar? hooks e Freire vão concordar ao entenderem que em todo processo educativo o engajamento e a corresponsabilidade se constroem na relação de proximidade (Olinda, 2023). Ao pensar especificamente a aquisição do letramento racial, Severo (2021, p. 11) confirma que a aprendizagem parte de um conhecimento que se adquire de um outro, alguém mais experiente: para os estóicos, essa figura é a do mestre, já no letramento racial, pode se tratar de um familiar ou parceira/o romântico (Twine & Steinbugler, 2006), de um amigo ou colega de trabalho ou até de um eu lírico a que se tem acesso pela música, por exemplo (Schucman, 2012).

Seria uma forma, bem conhecida das intervenções em psicologia social nesse campo, de expor os indivíduos a informações que desconfirmam os estereótipos internalizados e perpetuados através de justificativas.

Dessa forma, o letramento racial, como um conjunto de práticas multidimensionais, conforme já mencionado, seria uma resistência (Foucault, 1978) tal como a Negritude (Mbembe, 2018; Césaire, 1978), constituindo uma produção de um regime de verdade crítico ao regime de verdade racista. Em sua dimensão individual, é iniciado em seu contato com o outro, mas que não se propõe a ser um fim em si mesmo. A relação com o outro pode se colocar de forma anunciadora e mediadora, mas o letramento racial é um exercício, “[...] uma prática cotidiana – uma postura analítica que facilita a autoeducação contínua” (Twine & Steinbugler, 2006, p. 344).

O compartilhamento de vivências e estratégias, por parte de diversos participantes, nos remonta ao fato de que abordar temas de forma educativa, em um contexto no qual os participantes têm seus afetos inflamados por suas experiências, pode gerar certo nível de confrontação, “agitação dos ânimos” e conflitos. Entretanto, isso, para hooks e também para nós, compõe de forma satisfatória o processo de construção de uma consciência crítica. Convencionou-se que espaços neutros são seguros, porém, nas temáticas raciais, o espaço seguro é onde se é possível falar. Segundo a autora, muitas vezes, é a ausência da sensação de segurança que faz com que o silêncio impere e o ambiente se torne neutro.

METODOLOGIA

Foi realizada uma oficina de letramento racial como prática de intervenção junto ao corpo técnico e profissional de quatro casas de acolhimento de um município da Baixada Fluminense. Estiveram inseridos na oficina 26 profissionais, entre coordenadores, assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e educadores sociais. A construção dessa proposta foi baseada nos

dados coletados nos grupos focais com os acolhidos e nas entrevistas realizadas com os profissionais, visando a responder aos objetivos da pesquisa de doutorado.

De forma geral e sucinta, devido à limitação do artigo, o que esses dados nos revelaram foi a presença de marcadores de estigmas e estereótipos raciais que influenciam de forma expressiva a autoestima desses jovens, construindo uma imagem “negativa”, a qual pode repelir ou atrair como única possibilidade de existência. Mas embora exista um grande Outro fundante da identidade social desses adolescentes, também percebemos o que chamamos nessa pesquisa de cerne comunitário negro, presente nas políticas de quilombamento. Ter figuras de cuidado, proteção e referência compondo a equipe de trabalho das casas de acolhimento, que sejam e se reconheçam enquanto negras, se mostrou como um diferencial no processo de reconhecimento desses adolescentes.

A oficina constitui um método genérico utilizado em diversos contextos, e a escolha de trazê-lo para a pesquisa como proposta de intervenção se dá pelo seu potencial de união de duas prerrogativas importantes no trabalho com grupos sociais e no contexto de políticas públicas: articulações teórico-metodológicas e implicações ético-políticas. As oficinas se colocam como potentes recursos para práticas discursivas, contribuindo com a produção de sentidos sobre fenômenos cotidianos e sociais por promoverem espaços de articulação de ideias, apresentação de diferentes repertórios influenciados pelos sujeitos sócio-históricos participantes, negociações de percepções e contradições. Essa ferramenta auxilia a produzir uma multiplicidade de versões sobre o tema de discussão (Spink et al., 2014).

Procedimentos

Foi realizado o contato com as instituições de acolhimento escolhidas e o mapeamento dos participantes da investigação. Os instrumentos que garantem o rigor ético da pesquisa foram disponibilizados para serem assinados, sendo esses a Carta de Anuência e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participantes da pesquisa. Após esses trâmites ocorreu o agendamento das entrevistas, aplicadas de forma remota e presencial, e a realização dos grupos focais de forma presencial. Contou-se, ainda, com uma equipe de pesquisa multidisciplinar, contendo a psicóloga e pesquisadora principal, uma estudante de psicologia, um assistente social e um estudante de história.

Em relação ao alinhamento da equipe, foram realizadas duas reuniões por videoconferência nos meses de junho e julho de 2024. Nas ocasiões, foi proposta a organização de cronograma, a elaboração das intervenções, as dinâmicas dos respectivos temas de análise, bem como realizado o recolhimento de informações coletadas nas entrevistas com as equipes técnicas como forma de embasar a oficina proposta. Também houve encontros para a realização de feedback junto à equipe após a realização dos dois grupos focais efetivados nas casas de acolhimento. Além disso, foram firmadas orientações para a elaboração dos relatórios de observação, que também serviram como instrumentos de análise desse capítulo.

Já havendo autorização por meio de Carta de Anuência da Superintendência da Assistência Social, a proposta da oficina foi apresentada presencialmente à Coordenadoria de Igualdade Racial do município onde foi realizada a pesquisa e ao Núcleo de Educação Permanente (Nuepi) da Secretaria de Assistência Social como proposta de elaboração conjunta e parceria. Após a reunião, um grupo de WhatsApp foi criado com representantes de cada setor. Através desse canal de comunicação foram discutidos, durante aproximadamente dois meses, os preparos para o dia da oficina, como emissão de certificados, reserva de equipamentos e espaço, inscrição e divulgação de participantes, etc. A atuação intersetorial e interdisciplinar foi uma escolha que visava não apenas a troca de saberes, mas a construção coletiva de conhecimentos e ações voltados para um objetivo em comum. Ademais, esse aspecto contribuiu para a aproximação da pesquisa acadêmica com os atores e agentes do processo.

Estrutura da oficina

A oficina desenvolveu-se em cinco unidades temáticas, articulando exposições conceituais, recursos multimídia e dinâmicas participativas. Inicialmente, realizou-se a apresentação da equipe e dos conceitos centrais que orientariam o trabalho, apoiada por slides e mediada por duas personagens fictícias – Nala e Amina – criadas com o intuito de aproximar os participantes da temática de forma lúdica.

Na segunda etapa, intitulada *Kalunga Grande: onde tudo começou*, foi introduzido um panorama histórico sobre o acolhimento de crianças e adolescentes negros no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade. A proposta buscou problematizar permanências e transformações nas políticas de acolhimento, evidenciando o papel da branquitude e a compreensão do racismo como fenômeno social atual. Como recurso, utilizou-se a escuta do episódio 5 do podcast *Águas de Kalunga* – “Uma criança no meio da multidão”, de Renato Nogueira –, acompanhado de ilustrações, estimulando conexões entre a narrativa histórica e a experiência presente.

A terceira unidade, *Preta, morena, pretinha*, abordou os conceitos de colorismo, heteroidentificação e autoidentificação, discutindo a construção social das identidades raciais e a importância do desenvolvimento de um vocabulário racial para a prática do antirracismo. Essa etapa incluiu a atividade “Dicionário racial”, em que grupos de participantes associaram expressões de cunho racista a seus significados e, posteriormente, criaram alternativas linguísticas não discriminatórias.

Em seguida, a unidade *Mas essa criança não tem perfil de abrigo*¹ problematizou estereótipos relacionados a raça, gênero e classe social, por meio de uma perspectiva interseccional. A dinâmica “Tem cara de quê?” convidou os participantes a associarem imagens de pessoas negras e brancas a determinadas profissões, fomentando a reflexão crítica sobre preconceitos, discriminação e representatividade.

Por fim, a unidade *Tudo que nós tem é nós* promoveu o diálogo sobre a presença e o impacto das questões raciais no contexto do acolhimento institucional, estimulando o reconhecimento racial como prática cotidiana. Para tanto, aplicou-se a metodologia *World Café*, favorecendo a criação coletiva de estratégias para um acolhimento antirracista, encerrando-se a atividade ao som da música *Principia*², de Emicida, como elemento de sensibilização e integração.

Tratamento de dados

Para avaliar a intervenção, foi realizada uma relatoria sobre o que foi discutido e apresentado durante todos os momentos da oficina. Para a avaliação de resultados previstos e esperados utilizou-se um Google Forms, que continha questões de fácil e rápido entendimento, a fim de avaliar os conhecimentos prévios dos participantes a respeito de letramento racial, bem como o feedback pós-atividade e a forma como eles enxergavam a aplicabilidade dos conteúdos abordados. O tratamento analítico de todos os dados coletados na análise de pré-intervenção e pós-intervenção da oficina foi realizado através do método de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Essas fases são efetuadas obedecendo aos critérios de tratamento de material, codificação, agrupamento, categorização, informatização e inferência. Objetivamos, dessa forma, encontrar categorias que nos auxiliem a responder às perguntas que orientam essa pesquisa dentro deste estudo, atendendo ao objetivo geral de investigar a presença de práticas de letramento racial nas instituições de acolhimento e os seus impactos.

PROCESSOS GRUPAIS E DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO RACIAL

A realização da oficina evidenciou desafios relacionados não apenas ao conteúdo temático, mas também à dinâmica grupal. Dois participantes assumiram, de forma recorrente, um posicionamento que minimizava a relevância da questão racial no acolhimento institucional, defendendo a ideia de que “todos são iguais” e que as diferenças não se configuram como estruturais – funcionando, dessa maneira, como mecanismo de negação e minimização do racismo, dificultando a emergência de debates mais críticos no grupo. A teoria dos papéis grupais de Pichon-Rivière (1998) oferece um instrumental relevante para compreender essas interações. Segundo o autor, diferentes papéis emergem no processo grupal, como o porta-voz; o sabotador; o bode expiatório; o líder e o observador, cada qual cumprindo uma função – explícita ou implícita – na dinâmica coletiva. No caso desta oficina, os dois participantes resistentes assumiram reiteradamente o papel de *sabotadores*, tensionando as discussões e provocando desvios para posições universalistas que invisibilizam a dimensão racial. Ainda que essa postura tenha dificultado o avanço inicial, também possibilitou explicitar ansiedades coletivas e defesas frente à mudança.

1. A referência para o nome da unidade foi retirada do livro: Moreira, T. O. (2022). *“Mas essa criança não tem perfil de abrigo”: raça, gênero e pobreza no acolhimento institucional de crianças e adolescentes*. Editora Dialética.

2. “Tudo que nós tem é nós”: EMICIDA. *Principia*. In: EMICIDA. *AmarElo*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Faixa 1.

Em contrapartida, alguns participantes negros desempenharam o papel de *porta-vozes*, trazendo para o centro do debate suas experiências concretas de racismo e vivências no acolhimento institucional. Suas falas funcionaram como catalisadoras do diálogo, articulando teoria e experiência vivida e fortalecendo a construção coletiva de sentido. Houve uma ação importante exercida pelos mediadores e facilitadores para conduzir as atividades, contornando impasses e promovendo a integração das falas divergentes, assegurando que a oficina mantivesse seus objetivos centrais.

O manejo dessas funções grupais exigiu cuidado para não suprimir conflitos, mas sim elaborá-los como parte do próprio processo de aprendizagem. A resistência expressa no discurso do “todos são iguais” foi incorporada como objeto de reflexão, permitindo ao grupo confrontar suas próprias contradições. Houve ainda uma fala explicativa, recuperando conteúdos apresentados no início da oficina a respeito de por que compreendemos o fenômeno do racismo não mais como algo que se dá no passado, mas como tecnologia que se atualiza e se perpetua junto às estruturas e instituições.

Uma das percepções nesse processo grupal foi de que algumas pessoas negras alteraram sua autodeclaração racial após a intervenção, indicando deslocamentos identitários e ampliação da consciência racial. Assim, mesmo diante de tensões e resistências, o grupo foi capaz de produzir transformações relevantes, reconhecendo o impacto concreto do racismo na vida dos adolescentes acolhidos e a necessidade de abordar explicitamente essa temática em suas práticas institucionais – esta melhor construída no fim da dinâmica, quando precisaram pensar de que forma aplicar em seu cotidiano o que havia sido aprendido.

ANÁLISE DE IMPACTO DA FORMAÇÃO EM LETRAMENTO RACIAL

A pergunta pré-intervenção foi: “O que você sabe sobre letramento racial?”. Dos códigos coletados, 31,25% nos indicam que os participantes, mesmo que não tivessem um conhecimento prévio do conceito apresentado, realizaram algum tipo de associação relacionada ao próprio termo “letramento racial” e o atrelaram a algo vinculado à educação e aprendizagem. Um código específico aparece no mais próximo ao que seria o literal do conceito “aprendizado de palavras”, porém não engloba de forma efetiva todas as dimensões e o conjunto de práticas que se referem ao letramento racial. Na contramão, 12,5% demonstram uma perspectiva sócio-histórica ao relacionar o letramento ao conhecimento do contexto histórico e social brasileiro no campo das relações étnico-raciais. Um número significativo de códigos, 37,5%, indica um desconhecimento total sobre o termo, justificando, inclusive, nossa intervenção.

Já para a análise pós-intervenção foram escolhidas duas perguntas: “O que você sabe sobre letramento racial?”; e “De que forma você acredita que os conteúdos aprendidos podem auxiliar no combate ao racismo nas instituições de acolhimento?”. Na avaliação pós-intervenção, buscamos entender se os códigos que apareceriam com a repetição da pergunta da pré-intervenção teriam alguma mudança significativa. Dessa forma, repetimos o mesmo questionamento e acrescentamos outro que provocava os participantes a pensarem a aplicabilidade dos conceitos e assuntos abordados em seu cotidiano de trabalho no acolhimento institucional. Nessa análise, encontramos duas categorias, com duas subcategorias cada, correspondentes a nosso objetivo: Conhecimento pós-intervenção e Aplicabilidade de conteúdos. Tendo essas, respectivamente, as seguintes subcategorias: *Letramento racial vinculado a práticas antirracistas e de combate ao racismo* e *Letramento racial como abordagem educativa e de aprendizagem*; *Proposta de ações junto aos adolescentes* e *Conscientização para rede de apoio e proteção*.

O primeiro destaque é que a subcategoria anteriormente criada de “Nenhum conhecimento”, de fato, não reaparece. O letramento racial, ainda numa perspectiva de educação e aprendizagem, se repete com 44,44% dos códigos. Entretanto, nota-se uma maior objetividade e pertinência ao tema nas respostas, principalmente no que seria uma proposta de mudança de leitura das relações raciais, da compreensão e conscientização de como funcionam as dinâmicas raciais; e uma importância no que seria a “origem” ou as “causas” das disparidades raciais. Os verbos “reler”, “conscientizar” e “conhecer” apontam para “o acesso do indivíduo a uma realidade que não está dada na superfície, mas que precisaria ser buscada, reconhecida, compreendida e traduzida” (Severo, 2021, p. 10).

Um fato interessante é que, embora se repita a subcategoria de educação e aprendizagem, as práticas, que anteriormente encontravam-se numa porcentagem menor, aparecem agora com 55,56% dos códigos e não mais vinculadas a ações cotidianas, mas a ações intencionais de combate ao racismo e de práticas antirracistas. Isso nos faz concluir que a oficina, ainda que trabalhada de forma teórica, teve como resultado a mobilização dos participantes à ação direta, apontando à direção de um letramento racial.

Para se tornar letrado racialmente, Twine e Steinbugler (2006) apontaram três práticas desenvolvidas pelos indivíduos brancos, também citadas por Severo (2021, p. 12) para atingir as competências e atitudes listadas: “desenvolvimento da dupla visão; negociação dos sentidos localizados de branquitude; e percepção de ocorrências rotineiras de racismo cotidiano”. Podemos dizer que a última prática apareceu como resultado dessa análise e na percepção da equipe de pesquisa sobre a oficina. Essa competência se faz extremamente necessária para pensar o cotidiano desses profissionais junto aos acolhidos, cuidando para não os revitimizar.

Essa relação entre os profissionais e os acolhidos se apresenta como uma situação delicada. Isso porque o acolhimento institucional, como as demais instituições que cumprem função normatizadora, ainda que assentadas em um discurso de cuidado – pois o cuidado de crianças negras em instituições também é normalizado (Saraiva, 2019) –, funciona numa lógica hierárquica e judicial. Schucman (2012) comprova em sua pesquisa que indivíduos brancos adquirem letramento racial quando se colocam em relações não hierarquizadas com pessoas negras. Nesse ponto, é importante sublinhar que o acolhimento, ao menos na Baixada Fluminense e nesse recorte de pesquisa, tem, em seu corpo técnico, muitos profissionais negros que ocupam, em sua maior parte, os locais de educadores sociais. Na pesquisa ainda foi possível perceber que os cargos de ensino superior correspondentes à equipe técnica também estavam “escurecidos”, inclusive com muitos educadores e educadoras desejando ingressar no ensino superior. Alguns tinham ingressado no ano da pesquisa, principalmente na graduação em Serviço Social, devido à sua experiência no acolhimento.

Kilomba (2019) sugere que o sujeito branco tem por prática alinhar a imagem do sujeito negro como sujo, selvagem, a partir do cabelo que é visto como cabelo ruim, de um ser inferior. A autora compõe esse raciocínio ao aprofundar a ideia de políticas de cabelo, entendendo como essas podem agir de forma a reforçar políticas de exclusão ou construir um processo de identidade positiva. O cabelo natural, com *dreadlocks* ou tranças se dá na comunidade negra como grande marcador de resistência e de afirmação de pertencimento. A imagem de uma educadora trançando o cabelo de uma das meninas e dos diálogos que se seguem de uma aconselhando a outra em formas de cuidar de seus cabelos naturais se configura, dessa maneira, como uma política de resistência.

Em relação ao sujeito negro, Mbembe (2018, p. 65) traz o termo “consciência negra do negro”, que se contrapõe ao que o mesmo autor conceitua como sendo a “consciência ocidental do negro” (Mbembe, 2018, p. 61). Ou seja, se na primeira estamos trazendo o “eu” negro como sujeito, na segunda esse sujeito negro é subjetivado na ideia de “ele”, “outro” e, principalmente, de negação, do “não-ser” como fundamento do ser (Carneiro, 2023). Nesse sentido, pensar essas respostas codificadas que representam parte de uma mostra negra também é saber e dizer que o letramento racial pode ser instrumento para se alcançar o que seria a Negritude.

Para o escritor Aimé Césaire, de Martinica, a Negritude teria nascido quando o povo do Haiti fundou a primeira República Negra das Américas (Severo, 2021). Ora, pensar as palavras como códigos de significação isoladamente – “República”, “Negra”, “América” – nos diz estruturalmente de algo que, até o presente momento, faz parte do dispositivo da racialidade e que se articula em seus meios para a perpetuação de um regime de verdade racista, legitimando e servindo à branquitude. A história do Haiti, então, nos serviria como um novo regime de verdade e de significação dessas palavras, daí a Negritude. Um regime de verdade no qual o “*lixo vai falar, e numa boa*” (Gonzalez, 1984, p. 225, grifo da autora). O lixo, inclusive, é humano e, no regime de verdade articulado na Negritude, é “como os outros” (Mbembe, 2018). E quando esse regime está vinculado ao poder, ele fornece, inclusive, direções para a produção de sujeitos. O letramento racial é, portanto, reflexo das mudanças na dinâmica dos regimes de verdade.

A oficina de letramento racial se mostra, então, para os sujeitos negros dessa intervenção, como um “espaço seguro e o vir-a-ter-voz” (Collins, 2019, p. 188), quando no próprio local se sentem livres para relatar suas experiências, aflições, dúvidas e, até mesmo, confrontar seus pares que reproduzam termos ou situações de um regime de verdade racista. Um espaço de autodefinições (Collins, 2000) como política de resistência, um caminho para se trilhar os movimentos contínuos de Nigrescência.

No que tange à aplicabilidade dos assuntos abordados, 76,46% dos códigos remonta sobre a subcategoria de *Proposta de ações* junto aos adolescentes. Isso também corrobora o resultado anteriormente citado, que evidencia que a oficina de letramento pode ter mobilizado e convocado os participantes a repensar suas práticas e proporem intervenções propositivas

junto aos adolescentes. A outra categoria que apareceu, com 23,54%, diz respeito à conscientização para inserir-se enquanto rede de apoio e proteção que possa auxiliar os adolescentes durante o período de acolhimento. Severo (2021, p. 11) nos alerta a algo que aparece enquanto resultado positivo de nossa intervenção: “o letramento racial não é uma doutrina, mas o resultado de práticas cuja origem se encontra no olhar crítico que os discursos da Negritude e, conseqüentemente, dos Estudos Críticos da Branquitude, propõem”. São nas práticas microculturais cotidianas que o letramento se faz.

Por isso, parte do que defendemos neste artigo é que o letramento racial nas casas de acolhimento pode se configurar como fator protetivo, não apenas para o desenvolvimento da subjetividade desses adolescentes, mas para estes enquanto corpos negros sociais e políticos. Um caminho possível para “tornar-se negro” (Souza, 1983) é um encontro positivo com a Negritude (Césaire, 1978) e o desenvolvimento da Nigrescência (Cross, 1971).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal promover uma oficina de letramento racial com trabalhadores e trabalhadoras do acolhimento institucional na Baixada Fluminense, visando à ampliação da consciência crítica acerca das relações étnico-raciais e o fortalecimento de práticas antirracistas nesses espaços. A escolha metodológica por uma abordagem qualitativa e grupal, com avaliações pré e pós-intervenção, permitiu não apenas aferir a evolução do conhecimento, mas também captar nuances subjetivas e afetivas do processo formativo vivido pelos participantes.

Os dados coletados evidenciam uma mudança significativa na compreensão e na apropriação do conceito de letramento racial. Enquanto na avaliação prévia à oficina predominavam respostas que demonstravam desconhecimento ou compreensão limitada do termo, na avaliação posterior houve um deslocamento nítido para interpretações mais consistentes, alinhadas a práticas antirracistas, educativas e reflexivas. Destaca-se, sobretudo, a emergência de categorias relacionadas à aplicabilidade dos conteúdos, com foco em ações práticas junto aos adolescentes acolhidos, e à construção de redes de apoio e proteção. Entendemos, por óbvio, suas limitações, sendo necessários mais intervenções, pesquisas *follow-up* e estudos de caso que possam mensurar de forma quantitativa e qualitativa as mudanças que tais intervenções de letramento racial causam na dinâmica do acolhimento institucional, para que não se caracterize como forma pontual, mas contínua.

Esse deslocamento não é trivial, mas aponta para uma mobilização ética e política dos sujeitos envolvidos, que passaram a se enxergar não apenas como executores de rotinas institucionais, mas como agentes ativos na desconstrução de regimes de verdade racializados que naturalizam desigualdades. O ambiente da oficina se revelou, nesse sentido, como um espaço de autodefinição e, sobretudo, de formação política.

A análise crítica dos dados nos leva à constatação de que o letramento racial, longe de ser um acúmulo técnico de conceitos, se constitui como prática social situada – enraizada nas experiências cotidianas, nas relações de poder e nas estruturas institucionais que reproduzem o racismo. O letramento racial opera como um regime de verdade alternativo, capaz de tensionar as gramáticas dominantes da branquitude e de possibilitar processos de subjetivação que valorizem e potencializem a Negritude. Nesse contexto, o trabalho aponta para a importância de reconhecer o letramento racial como um fator protetivo, capaz de impactar diretamente no desenvolvimento da subjetividade de adolescentes negros em acolhimento institucional. Mais do que um conteúdo a ser ensinado, trata-se de uma pedagogia da escuta, do reconhecimento e da transformação das práticas institucionais.

Por fim, a oficina revelou o quanto os espaços de formação crítica, a partir de abordagens coletivas e grupais, podem ser dispositivos potentes de mudança. A presença majoritária de profissionais negros, o desejo de formação acadêmica e o engajamento nas discussões demonstram que, mesmo diante da estrutura, há potência coletiva e política na construção de um acolhimento verdadeiramente antirracista. Essa experiência, ainda que pontual, nos convida a refletir sobre a urgência de políticas públicas de formação continuada voltadas à racialização crítica dos serviços de proteção especial.

CONFLITO DE INTERESSE

Nada a declarar.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior 
Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos participantes desta pesquisa pela disponibilidade e pelo compartilhamento de suas percepções.

REFERÊNCIAS

- Allen, K. M. (2019). Transformative vision: examining the racial literacy practices of a Black male teacher with his Black male students. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 82-93. <https://doi.org/10.1108/JME-04-2017-0029>
- Alves, E. S. (2001). Infância e juventude: um breve olhar sobre as políticas públicas no Brasil. *Revista Linhas*. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1298/1109>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Almedina Brasil.
- Batista, G. (2022). *Avaliação sobre vínculo e reinserção familiar em centros de referência especializada em assistência social na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14488>
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Zahar.
- Césaire, A. (1978). *Discurso sobre colonialismo*. Sá da Costa.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought*. Routledge.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Boitempo.
- Correia, W., & Bonfim, C. (2008). Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. *Trilhas Filosóficas*, 1(1), 55-66. https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/praxis_pedagogica.pdf
- Cross, W. E., Jr. (1971). *The negro to Black conversion experience*. The East.
- Epstein, T., & Gist, C. (2013). Teaching racial literacy in secondary humanities classrooms: challenging adolescents' of color concepts of race and racism. *Race Ethnicity and Education*, 18(1), 40-60. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.792800>
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality. Volume 1: an introduction*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido* (21a ed.). Paz e Terra.
- Galoni, L. L., Arcanjo, K., Ribas, G., & Peixoto, A. C. (2022). O processo de institucionalização da infância preta em casas de acolhimento. *Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades*, 13(2), 56-64. <https://doi.org/10.21727/rm.v13i2.3062>
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, 223-244. https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1195135/mod_resource/content/0/Artigo%20Gonzales%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira.pdf
- hook. b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Martins Fontes.

- Instituto Rede Abrigo. (2021). *Avaliação longitudinal das instituições de acolhimento (Relatório Final)*. <https://www.redeabrigo.org/wp-content/uploads/2022/05/ALIA-2021.pdf>
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia social do preconceito e racismo*. Blucher.
- Mbembe, A. (2018). *Crítica da razão negra*. n-1 Edições.
- Munanga, K. (2020). As ambiguidades do racismo à brasileira. In N. M. Kon, M. L. Silva & C. Curi (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise* (pp. 33-44). Perspectiva.
- Olinda, S. R. da. (2023). Letramento racial e doutrina engajada: leitura de bell hooks e formação docente. *Revista Interinstitucional Artes e Educar*, 2(2), 487-500. <https://doi.org/10.12957/riae.2023.72534>
- Pichon-Rivière, E. (1998). *O processo grupal*. Martins Fontes.
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. PUC-Rio.
- Roscoe, B. (2021). 79% acham que há racismo no Brasil, mas só 39% se consideram preconceituosos. *PoderData*. <https://www.poder360.com.br/brasil/79-acham-que-ha-racismo-no-brasil-mas-so-39-se-consideram-preconceituosos/>
- Saraiva, V. C. dos S. (2019). Abrigo, prisão ou proteção? Violência estatal contra crianças e adolescentes negros abrigados. *Argumentum*, 11(2), 76-92. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v11i2.23813>
- Schucman, L. V. (2012). *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf
- Severo, R. T. (2021). Letramento racial e técnicas de si. *Fórum Linguístico*, 18(3), 6400-6415. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e82010>
- Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. (2022). *Crianças e adolescentes reintegrados*. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). <https://paineis.analytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=058d0898-fbc2-4818-bf00-3657fdc10a2f&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall>
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Graal.
- Spink, M. J., Menegon, V. M., & Medrado, B. (2014). Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 32-42. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100005>
- Twine, F. W., & Steinbugler, A. (2006). The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 2(3), 341-363. <https://doi.org/10.1017/S1742058X06060231>