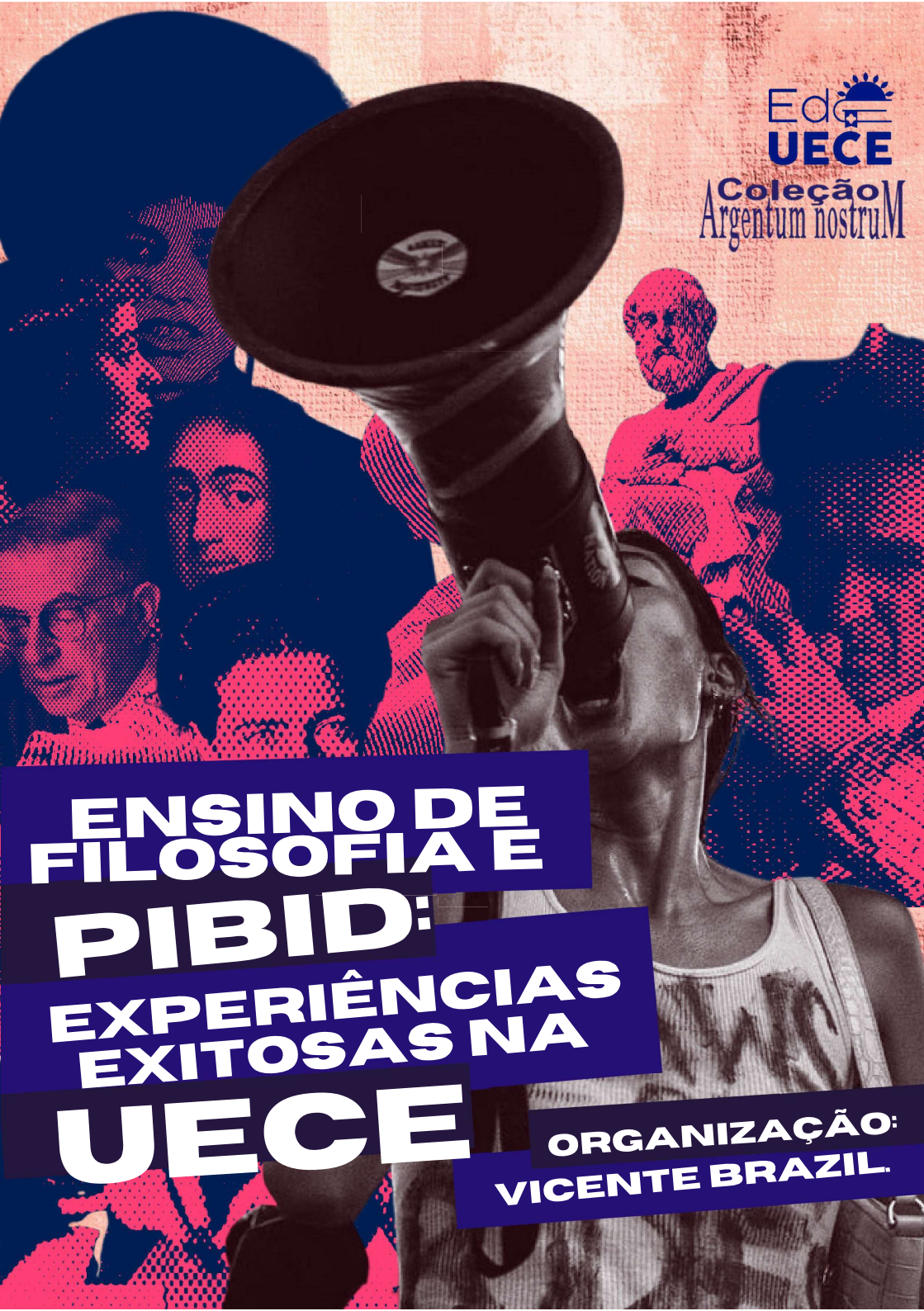




Ed
UECE

Coleção
Argentum nostruM

**ENSINO DE
FILOSOFIA E**

PIBID:

**EXPERIÊNCIAS
EXITOSAS NA**

UECE

**ORGANIZAÇÃO:
VICENTE BRAZIL**

**ENSINO DE FILOSOFIA E PIBID:
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA UECE**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

HILDEBRANDO DOS SANTOS SOARES

VICE-REITOR

DÁRCIO ÍTALO ALVES TEIXEIRA

CENTRO DE HUMANIDADES

KADMA MARQUES RODRIGUES

EDITORA DA UECE – EdUECE

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PPGFil – UECE

MATEUS VINICIUS BARROS UCHOA

Coleção
Argentum nostrum



EDITORES

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO

COORDENAÇÃO EDITORIAL

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO DIAS GADANHA
AYLTON BARBIERI DURÃO
EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
ENÉIAS FORLIN
ESTENIO ERICSON BOTELHO DE AZEVEDO
GUSTAVO BEZERRA DO NASCIMENTO COSTA
JAN GERARD JOSEPH TER REEGEN
JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO
LUIS ALEXANDRE DIAS DO CARMO
MANFREDO RAMOS
MARIA LUISA RIBEIRO FERREIRA
MARLY CARVALHO SOARES
REGENALDO RODRIGUES DA COSTA
RUY DE CARVALHO RODRIGUES JÚNIOR
VICENTE THIAGO FREIRE BRAZIL
WANDEÍLSON SILVA DE MIRANDA

CONSELHO EDITORIAL

ANA CAROLINA COSTA PEREIRA
ANA CRISTINA DE MORAES
ANDRÉ LIMA SOUSA
ANTONIO RODRIGUES FERREIRA JUNIOR
DANIELE ALVES FERREIRA
FAGNER CAVALCANTE PATROCÍNIO DOS SANTOS
GERMANA COSTA PAIXÃO
HERALDO SIMÕES FERREIRA
JAMILI SILVA FIALHO
LIA PINHEIRO BARBOSA
MARIA DO SOCORRO PINHEIRO
PAULA BITTENCOURT VAGO
SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO
SARAH MARIA FORTE DIOGO
VICENTE THIAGO FREIRE BRAZIL

Coleção
Argentum nostrum

ENSINO DE FILOSOFIA E PIBID: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA UECE

ORGANIZAÇÃO
Vicente Thiago Freire Brazil
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
João Emiliano Fortaleza de Aquino



1ª EDIÇÃO – FORTALEZA-CE – 2026

ENSINO DE FILOSOFIA E PIBID: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA UECE (2026)
copyright by Vicente Thiago Freire Brazil, Emanuel Angelo da Rocha
Fragoso e João Emiliano Fortaleza de Aquino (Org.).

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor e/ou dos organizadores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao Autor, tradutor e/ou aos organizadores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

COORDENAÇÃO EDITORIAL (EdUECE)

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO
NAYANA PESSOA

DIAGRAMAÇÃO

BRENA KÁTIA XAVIER DA SILVA
EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO

CAPA, CONTRACAPA (DIAGRAMAÇÃO E IMAGENS)

LUDMILA SOUSA ARRUDA LIMA

REVISÃO DE TEXTO

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO

IMAGEM DA CAPA

A UTILIZAÇÃO DESTES ARQUIVOS É REGULADA NOS TERMOS DA LICENÇA CREATIVE COMMONS ATRIBUIÇÃO 4.0 INTERNACIONAL. LINK: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ENSINO_DE_FILOSOFIA_E_PIBID_EXPERI%C3%A2NCIAS_EXITOSAS_NA_UECE.JPG
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PRANTO_DE_ATHENA.PNG

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E59 Ensino de filosofia e PIBID: experiências exitosas na UECE/
Vicente Brazil, Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, João
Emiliano Fortaleza de Aquino, organizadores. – Fortaleza:
EdUECE, 2026.

E-book: 196 p. (Coleção *Argentum Nostrum*)

ISBN: 978-65-6232-047-3

1. Filosofia-ensino. 2. Iniciação à Docência – programa
governamental. 3. CAPES. I. Título. Filosofia moderna ocidental.
I. Título.

CDD 107

ELABORADA POR LUCÉLIA MARA DE SOUZA SERRA – CRB 3ª REGIÃO-886

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

EDITORA FILIADA À



SUMÁRIO

Apresentação

Vicente Thiago Freire Brazil
p. 9

Prefácio

Ensinar filosofia, filosofar sobre o ensino

João Emiliano Fortaleza de Aquino
p. 11

Ensino de Filosofia e PIBID:

Experiências exitosas na UECE
Vicente Thiago Freire Brazil
p. 15

Autodeclaração Racial como caminho para a Consciência Antirracista, reflexões na EEEP Juarez Távora

Jaciara Carlos Alves Leonel
Bruno Araújo Mendes Frota
p. 37

A Terra como Identidade e Existência:

Aspectos Filosóficos e Culturais em Torto Arado a Partir
da Perspectiva dos Alunos da EEEP Juarez Távora

Vitor Olívio Maciel Feijó
Vitória Miranda Baltazar Sousa
Márcia Araújo da Costa
Vicente Thiago Freire Brazil
p. 55

**A importância do cuidado com a
saúde mental dentro das escolas**

Luan Fofano Leandro
Renata de Freitas Chaves
Vicente Thiago Freire Brazil
p. 71

Jornada Lélia González:

Um relato de experiência sobre um evento
do Ensino Básico ao Superior
Denise Kaylane Nascimento
Gabriele Davi Santos Ribeiro
Thais Camelo Tavares
p. 85

O relato e a experiência:

A formação acadêmica em Filosofia é
uma formação para a docência?
Leandro Ferreira de Paula
João Gabriel Sousa Cavalcante
p. 99

**Relato de experiência sobre a Campanha de
Autodeclaração Racial na EEEP Juarez Távora**

Luiz Carlos Dantas dos Santos
Jeane Oliveira de Souza
Laila Gadelha de Abreu
Rafael de Mesquita Oliveira
Márcia Araújo da Costa
Vicente Thiago Freire Brazil
p. 115

Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais:

a trajetória de um “grupo específico”
na educação pública do Ceará
Emanuel Lucas de Sousa
Tainara Parente
p. 129

Memória, História e Educação Crítica:

Uma reflexão a respeito do combate às opressões a partir de Adorno e Freire e da observação da prática da Brigada de Enfrentamento às Opressões na EEMTI Estado de Alagoas

João Francisco Lucas y Sousa

Lucas Menezes Vieira

Renata de Freitas Chaves

Vicente Thiago Freire Brazil

p. 149

Educação inclusiva no Brasil:

Desafios, legislações e práticas pedagógicas

Gabrielly Aquino do Vale

Robson Antonio Monteiro Santos

Stefany Almeida Silva

Renata de Freitas Chaves

Vicente Thiago Freire Brazil

p. 163

Dominação Ideológica:

A experiência de lecionar Lélia Gonzalez
sobre subalternidade racial

Kaio Rodrigues Ximenes

p. 179

APRESENTAÇÃO

A presente organização é fruto de um ciclo de dois anos de práxis formativa de licenciandos em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência durante os anos de 2024 a 2026.

Os capítulos aqui apresentados são fruto direto de pesquisas vivenciadas no ambiente escolar por professores em formação que, sob a supervisão de professoras efetivas da Rede de Educação Pública do Estado do Ceará, conseguiram ao fim de dois anos de formação, elaborar de modo crítico suas vivências e experiências, sempre tendo como ponto de partida a sala de aula da Educação Básica.

Deste modo, os textos transitam entre Relatos de Experiência – constituindo registros reflexivos variados, desde olhares sobre aspectos da formação docente, passando por discussões sobre a prática educativa, chegando ao debate sobre o lugar do Ensino de Filosofia no currículo atual – e pesquisas sobre o impacto da apresentação de questões filosóficas em turmas do Ensino Médio.

A construção destes textos tem um longo percurso, uma vez que, inicialmente foram objeto de apresentação, debate e conversas, nas reuniões mensais que eram realizadas no Núcleo de Iniciação à Docência; depois, foram sistematizados e apresentados como Resumos Expandidos no maior evento acadêmico da UECE, a

Semana Universitária, que ocorre anualmente; e por fim, após esse conjunto de experiências, apresentações e críticas, os textos foram complexificados até chegar nesta versão que o leitor tem acesso.

Em todo esse processo, a escrita dos professores em formação encontrou orientação e suporte na cooperação das professoras supervisoras que – a despeito de todas as múltiplas atividades da sala de aula – ainda encontravam interesse, tempo e dedicação para correções e sugestões em cada texto produzido.

Uma característica final a ser destacada na produção desta obra, é de fato sua natureza coletiva, múltipla e plural. As autorias compartilhadas constituem-se a mais verdadeira demonstração da ampliação da potência criativa da pesquisa em equipe.

Esse livro é o registro material da trajetória de futuros docentes, atuais docentes, e eternos docentes, gente que faz da educação e do ensino de filosofia um modo de vida, uma experiência existencial, um caminho para construir um mundo melhor.

VICENTE THIAGO FREIRE BRAZIL

COORDENADOR DE ÁREA DO NÚCLEO PIBID/FILOSOFIA

PREFÁCIO

ENSINAR FILOSOFIA, FILOSOFAR SOBRE O ENSINO

A relação entre filosofia e ensino nunca foi casual. A filosofia sempre quis ensinar, mesmo quando formulada por não professores. Sócrates ensinava: ao seu modo, mas sim. Platão, Aristóteles e Epicuro chegaram a fundar instituições de pesquisa e ensino. Ainda que seja apenas publicando, sem ter alunos formais, a filosofia quer dizer algo que retifique o pensamento, que justifique a ação. Ela quer, portanto, ensinar.

Durante décadas, várias gerações fizeram Cursos de Licenciatura em Filosofia sem a menor perspectiva de trabalhar no seu ensino na Educação Básica. A ditadura o havia abolido dali como havia demitido, preso, exilado dezenas de seus antigos professores. A pretensão de todo tirano sempre é esconder que acaba de chegar; quer fazer-nos crer que sempre esteve aí e que fala pelo que sempre fomos. Acho que mal sabiam eles que não foram os primeiros, em 25 séculos, a tentar calar a filosofia. Mas a ditadura foi derrotada, as liberdades democráticas reconquistadas e, em 2008, a filosofia voltou, agora na LDB, como disciplina obrigatória.

Em 2017, o governo nascido de um golpe reformou o Ensino Médio e, mais uma vez, após 9 anos de seu retorno, a filosofia foi colocada fora do quadro de disciplinas obrigatórias. Passou a constar como “estudos e práticas”, ao lado do empreendedorismo e das receitas de brigadeiros. Em 2024, nova reforma do ensino médio (Lei

no 14.945/2024) a restabelece, ainda que sob a ambígua determinação de “componente curricular obrigatório”, ambiguidade que permanece ainda na Resolução CNE/CEB no 2, de 13 de novembro de 2024, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Em todos os Estados, porém, os professores e alunos de Filosofia e Sociologia mantiveram-se mobilizados desde a luta contra a reforma de 2017. Audiências públicas, manifestos, comissões de negociação com as Secretarias Estaduais de Educação. Fato é que, em recente pesquisa documental¹ realizada no âmbito do Grupo de Estudos Coloniais Críticos do Centro de Humanidades da UECE, se constatou que o movimento estudantil e de professores conquistou a permanência da Filosofia como disciplina obrigatória em todas as 27 Unidades da Federação.

No Ceará, o Fórum de Supervisores de Estágio do Curso de Licenciatura em Filosofia da UECE participou diretamente da formulação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), através do Prof. Alex Sousa, também professor da Rede Estadual de Ensino. Aprovado em 2021, o DCRC estabeleceu a especificidade curricular da Filosofia no interior de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, atribuindo-lhe objetos de conhecimento e objetos específicos próprios. Na implementação da rede estadual, essa especificidade foi traduzida em oferta disciplinar: a Filosofia permaneceu como componente curricular próprio nas matrizes do Ensino Médio, inclusive nas três séries do ensino diurno.

1 AQUINO, João Emiliano Fortaleza de (org.). *Corpus documental – Filosofia nas 27 redes estaduais*. Fortaleza: Grupo de Estudos Coloniais Críticos, Universidade Estadual do Ceará, 2026. Conjunto documental digital. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1YEDheG8jA5nqIEui7cYCXdYN8LjPr1I?usp=sharing>. Acesso em: 19 ago. 2026.

A experiência do PIBID de Filosofia da UECE se insere completamente nesse contexto. Após alguns anos sem PIBID, por conta de uma avaliação errada do movimento estudantil que promoveu o “zerar no ENADE”, o que levou à diminuição de nossa nota institucional, nossa Licenciatura voltou aos grandes programas de formação docente da Capes pela Residência Pedagógica em outubro de 2022, com o Núcleo Interdisciplinar – Pedagogia/FAEC e Filosofia/CH, com Vicente Thiago Freire Brazil e João Emiliano Fortaleza de Aquino como docentes orientadores. Em 2024, retornamos ao Núcleo Filosofia do PIBID/UECE, sob coordenação do Prof. Vicente Thiago Freire Brazil.

Dois anos depois, temos esse livro sobre as experiências exitosas de ensino de Filosofia no âmbito do Pibid. São 11 capítulos de autoria de bolsistas, supervisores nas escolas e do coordenador de núcleo.

Continuamos na luta, mas temos conquistas a comemorar. O lugar da filosofia nunca foi agradável aos donos do poder; se fosse, ela não estaria cumprindo aquilo a que se propõe. A filosofia “cria problemas”, dizem os menos reflexos; não sabem eles que tudo o que fazemos é apenas descobrir problemas e, no âmbito do pensamento, levá-los a sério.

JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO
PROFESSOR DE FILOSOFIA DA UECE

ENSINO DE FILOSOFIA E PIBID: **EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA UECE**

Vicente Thiago Freire Brazil ¹

A construção de um Núcleo do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPEs – num curso de Filosofia de uma universidade estadual do nordeste brasileiro é, simultaneamente, um desafio e um sonho.

Dentre os desafios a serem estabelecidos, em primeiro lugar, está o reconhecimento da importância da área para a formação de professores em geral. A hipertrofia das áreas de Português e Matemática, em razão do destaque que estas recebem nas grandes avaliações nacionais – como SAEB (ANA e Provinha Brasil) e ENEM – assim como nos grandes sistemas estaduais de avaliação – que no Ceará estão apresentados pelo SPAECE – causa uma desvalorização institucional das demais áreas do saber.

De modo prático o que se vê é uma concentração de esforços no treinamento de estudantes, desde a educação infantil, para a resolução deste tipo específico de avaliação. Ora, se os conteúdos, as práticas e as vivências, filosóficas simplesmente são desconsiderados como objeto de avaliação, a disputa sobre a ocupação da filosofia no currículo, nas atividades e no debate escolar tem resposta tautológica.

Numa ambiência educacional em que os resultados que trazem fomento para as políticas públicas passam pelo bom desempenho avaliativo dos discentes nestes

¹ Professor Efetivo da UECE, Doutor em Filosofia, Coordenador de área do Núcleo PIBID/Filosofia da UECE.

certames, refletir filosoficamente tornar-se um desafio sisífico contra a filosofia: reduz-se ao extremo o lugar da filosofia em sala de aula porque esta não é objeto das grandes avaliações reguladoras do processo educacional nacional, todavia, tal ausência tanto deliberada quanto programática ocorre – exatamente – porque falta à comunidade educacional brasileira um letramento filosófico mínimo, contudo, fundamental, que permita a reflexão crítica, o questionamento lógico, a denúncia argumentativa, da negação desse lugar próprio da filosofia nos mais variados contextos da educação escolar no Brasil.

O modo mais fácil de silenciar a filosofia como área do saber é simplesmente negar-lhe o lugar, interditar-lhe a fala, vetar-lhe o direito fundamental de ser, e desta forma, tolhendo ao alunado brasileiro o direito de acessar a disciplina/área/aula que por essência tematiza e problematiza o real.

Ora, se o Estado não valoriza a escola, numa perversa consequência advinda naturalmente, estereotipa, pondo sobre uma disciplina como a filosofia um rótulo de inútil, desnecessária, até retrógrada². E, por fim, se a escola não tem interesse numa educação filosófica a formação de professores fica absolutamente comprometida, obsoleta, pois não faz sentido alguém dedicar-se a uma carreira profissional natimorta, estudar anos à fio em um curso de licenciatura para, ao cabo, não ter sequer mercado laboral para ser absorvido.

2 Ressalte-se que, ainda mais perversas, são as decisões institucionais quando a centralidade da educação torna-se a formação técnica para o trabalho. Esse é um experimento que testemunhamos no Ceará na última década, por meio deste dispositivo de poder político-educacional, contingentes de jovens são formados como mão-de-obra especializada e barata para atender os interesses da classe dominante. É nesse contexto que – não apenas a filosofia – mas todas as disciplinas não-técnicas, isto é, o currículo regular de qualquer escolar básica, são desvalorizadas em detrimento de uma suposta importância da formação para o mercado de trabalho.

Sim, estudar para ser professor de filosofia é um desafio hercúleo na sociedade brasileira atual.

Por outro lado, como anunciado anteriormente, participar de um programa nacional de incentivo às licenciaturas é vivenciar um benfazejo sonho. Numa sociedade tecnicista, orientada para o desenvolvimento de mecanismos e tecnologias para a substituição humana, defender uma educação pessoa a pessoa, na qual ainda se aposte na insubstituibilidade da pessoa humana no trato educacional é um ato revolucionário.

Vivemos na sociedade que elegeu as engenharias como modelo privilegiado do saber, uma vez que saber fazer, neste tempo, é mais importante do que pensar sobre aquilo que está sendo feito, e o seus porquês. Por isso, reconhecer a existências de pessoas que – como diria Aristóteles – desejam o saber pelo saber, sem qualquer uso técnico ou prático, é algo muito importante.

Num contexto da *dataficação* educacional, tempo em que o livre pensar está sendo substituído progressivamente por formas monstruosas de anulação da pensabilidade humana – por meio de IAs, *prompts* e demais formas de algoritmização dos saberes – haver pessoas dispostas a dedicarem-se a toda uma formação universitária em favor de ensinar outras pessoas a refletir sobre o real, é um fato empolgante e que alenta a esperança de construção de outras formas de sociabilidade e de educabilidade.

Quando então o estado decide construir um programa nacional para formação de professores, confiando que o fomento dos cursos superiores de formação de professores é uma das formas mais eficientes de induzir um processo de superação da lacuna educativa no Brasil, tudo converte-se num grande símbolo de esperança e oportunidades.

Se reduzirmos o universo das políticas educacionais e focarmos exclusivamente nos impactos de um programa como o PIBID/CAPES para o contexto sócio-

acadêmico de uma universidade pública do nordeste brasileiro, as expectativas são ainda mais positivas. O vácuo da formação de professores no Brasil jamais será atendido pela oferta de cursos, na modalidade presencial³, das instituições privadas, deve então o estado ser a instituição indutora de políticas públicas que garantam a formação de um universo de docentes competentes tecnicamente e engajados politicamente na educação da população brasileira.

Ter um programa que oferece uma bolsa formativa para subsidiar as atividades do discente em formação na escola-campo de sua atuação é algo extremamente relevante. Se socialmente a carreira docente já não é mais atrativa, se no campo das oportunidades os cursos de licenciatura são cada vez mais raros, é necessário reconhecer a importância que o fomento de bolsas para estudantes dedicados a projetos que oportunizam experiências enriquecedoras para cada futuro docente em desenvolvimento.

No caso da Universidade Estadual do Ceará, e mais especificamente, com relação ao curso de Licenciatura em Filosofia e seu público de estudantes matriculados, um programa como o PIBID/CAPES faz a diferença com relação a permanência ou a evasão estudantil.

3 O destaque para essa referência à modalidade presencial deve-se pelo observável fato de que, na modalidade EaD, as instituições privadas fazem uma abundante oferta de vagas para cursos de formação de professores, porém, não se repetindo essa mesma variedade de cursos quando das matrículas presenciais. Uma plausível explicação para este fenômeno é a reconhecida desvalorização da carreira docente, motivo pelo qual a busca por licenciaturas dá-se, em grande medida, como segunda graduação, na qual os formandos têm a docência como uma atividade complementar, e não, principal. Cria-se assim uma ilusão com relação a um suposto excedente de oferta nas licenciaturas – tudo isso puxado por milhares vagas em Cursos EaD de instituições privadas, porém, quando se reduz o universo às vagas presenciais, percebe-se a radical concentração da formação docente nas IES mantidas pelo estado.

Atualmente (ano de 2026), conforme dados extraídos da plataforma e-mec⁴ os cursos de graduação em filosofia da UECE – Licenciatura e Bacharelado – perfazem conjuntamente a maior oferta presencial de vagas para a formação de professores de filosofia do Brasil. Destaque-se que 50% dessa disponibilidade de vagas é oferecida no turno da noite, oportunidade que garante ao público mais vulnerável economicamente, que necessita de uma atividade laboral formal ou informal para manutenção pessoal, a possibilidade de acesso à educação superior de qualidade. Esse compromisso social, associado a programas como o PIBID fornecem um conjunto de possibilidades para a formação de futuros professores.

Atualmente, mais de 60% dos estudantes das licenciaturas – manhã e noite – do curso de filosofia da UECE estão no perfil vulnerabilidade socioeconômico alcançado pelo critério do CADÚNICO do governo federal do Brasil. Desta forma, ter um auxílio de R\$700,00 mês torna possível a permanência do coletivo de estudantes participantes do PIBID/CAPES com o mínimo de dignidade.

Registre-se, a partir destas informações, que a prática de ensino de filosofia para a formação docente precisa levar em consideração os desafios sociais a que os docentes em formação estão expostos quando ingressam em suas atividades em sala de aula. Problemas como violência doméstica, assédio sexual, vulnerabilidade alimentar – ou seja, questões graves que ultrapassam, porém, atravessam, o universo educacional – impõem-se antes das relevantes e fundamentais questões filosóficas na vida dos estudantes da Educação Básica. Diante disso, o professor em formação precisa – além de todo conteúdo filosófico e das necessárias estratégias de transposição didática do conteúdo – ser formado com a devida sensibilidade de alguém que atuará na

4 <https://emec.mec.gov.br/> .

trajetória dos estudantes da Educação Básica, para além da mera transmissão de informações, mas também como formador de mentalidades críticas e de itinerários libertadores.

Nesse contexto, a formação de professores para a Educação Básica é profundamente fortalecida na medida em que os licenciandos em formação tem a oportunidade de, *in loco*, conhecer a realidade da docência de modo prático, real, histórico-material. A teoria das aulas de metodologia do ensino, bem como a limitada prática do ensino nas disciplinas de estágio, é robustecida por um mergulho na realidade da sala de aula da educação pública – ambiente propício para o contato com profissionais experientes, experiências exitosas e conhecimento do cotidiano didático.

A título de comparação, a Resolução 2/2015 do CNE/CP/MEC que regulas as atividades obrigatórias para a formação de professores preconiza o mínimo de 400h de estágio supervisionado, sendo que, se considerarmos a obrigatoriedade de 10h semanais/40h mensais para as atividades prevista no PIBID/CAPES. E mais, se contabilizarmos os 24 meses de atividades ininterruptas em que os discentes participam, contabilizaríamos um total de 960h de atividade de formação docente na escola.

Essa expressiva carga-horária concede ao estudante participante do PIBID/CAPES mais que o dobro de tempo para desenvolver suas habilidades e competências, capacidades e disposições, interesses e metodologias pessoais, que a formação professor de filosofia. Esse é, sem dúvida alguma, um dos reais motivos do sucesso do PIBID/CAPES como programa de formação docente.

Fazendo uma digressão no contexto geral do debate, contudo, realizando-a por sua pertinência e aderência ao tema do estágio, consideremos a seguinte questão: porque a formação de professores

é, aparentemente, ineficiente para a capacitação de profissionais hábeis para o exercício da docência?

Antes de seguirmos numa hipótese para responder a esta questão é fundamental reconhecer a validade desta, superando assim qualquer rótulo de crítica vazia ou ataque desqualificado à educação. Conforme divulgado pelo próprio MEC/INEP⁵ 35% dos licenciados que participaram da Prova Nacional Docente – PND – não possuíam proficiência didático-pedagógica. Se circunscrevermos o universo dos participantes da PND apenas aos concluintes, essa defasagem na formação docente amplia-se para 42%.

Porém, como já apontado anteriormente neste texto, a lacuna formativa dos docentes egressos de cursos na modalidade EaD é bem maior, chegando ao catastrófico percentual de 53% de não-proficiência, enquanto nos cursos presenciais esse problema reduz-se para 26% dos avaliados. Quando a variável considerada é a natureza da IES – pública ou privada – o percentual retrocede mais ainda, para 24% em favor das IES públicas, enquanto as IES particulares carregar a preocupante marca de 76% dos egressos não-proficientes.

Identificado e comprovado o problema, propõe-se aqui, como hipótese causal da não-proficiência didático-pedagógica dos egressos das licenciaturas, a seguinte questão: o reduzido quantitativo de experiência de estágio em sala de aula produz o insuperável abismo teoria *versus* prática. A solução, aqui proposta, é a readequação do quantitativo de carga-horária de estágio tomando como equivalência o preconizado nas áreas de saúde, em especial, nos cursos de medicina.

No resultado do ENAMED/2025, apenas 25% dos participantes em geral não atingiram a proficiência

⁵https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/resultados_pnd_e_enade_licenciaturas.pdf?utm_source=chatgpt.com.

mínima – 10% a menos em comparação aos licenciandos. Quando o mesmo movimento de redução do universo aos concluintes é aplicado ao ENAMED, o percentual de formandos em medicina que apresentaram problemas na formação é de 33% – 9% a menos que o índice do mesmo universo no caso dos licenciandos. Uma vez que é vedada a formação médica na modalidade EaD⁶, resta-nos a comparação apenas entre as proficiências oriundas de egressos de instituições públicas e privadas. Os 38% dos egressos de instituições particulares que não atingem a proficiência mínima para o exercício da medicina são mais que o dobro dos 17% na mesma situação, egressos de instituições federais, ou dos 14% dos formandos nas instituições públicas estaduais.

É óbvio que somos conscientes das diferenças de finalidade e metodologia das duas avaliações, porém, não as consideramos tão incomensuravelmente aproximáveis a ponto de não ser possível identificar pontos de interseccionalidades tangíveis, por meio dos quais possamos estabelecer avaliações comparativas dos resultados.

Fazendo uma leitura comparativa dos resultados das proficiências profissionais dos egressos dos cursos de medicina no Brasil e dos licenciandos, quais as principais discrepâncias, pensando-se na estrutura curricular, de ambas as formações? Uma das respostas mais objetivas a ser indicada é gritante diferença entre a carga-horária mínima da formação geral, e por consequência do estágio/internato, do professor e do médico.

Enquanto para a formação de um professor exige-se no mínimo 3.200h, com 400h de estágio obrigatório⁷,

6 Evidentemente esta é uma das causas da melhor qualidade dos resultados dos cursos de medicina nas grandes avaliações realizadas pelo MEC. Ou seja, se fosse adotada uma mesma política proibitiva do EaD para os cursos de formação de professores, com certeza, alcançar-se-iam também resultados mais positivos.

7 Conforme a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 do CNE/CP/MEC.

para a formação médica a legislação estabelece no mínimo 7.200h, com 2.520h de internato⁸. Conclui-se que para a formação de um egresso do curso de Medicina pressupõe-se mais que o dobro da carga-horária total de um licenciado, e mais alarmante ainda, a formação médica implica em uma carga-horária seis vezes maior de dedicação ao estágio/internato. Por óbvio, os médicos saem mais aptos ao exercício prático da formação que os professores.

Compreende-se que, diante dessa defasagem de dedicação no processo formativo, um programa nacional de fortalecimento da prática docente como o PIBID/CAPES, que além da ampliação da carga-horária concede o fomento de uma bolsa para suporte das atividades educacionais, certamente será um processo indutor para a formação de novos docentes.

MAIS QUE UM PROGRAMA, UM PROJETO DE ENSINO DE FILOSOFIA

O núcleo da área de filosofia do PIBID/UECE é composto por seu coordenador de área, três supervisoras e vinte e quatro discentes bolsistas. Ao longo dessa edição do programa há uma benéfica constância dos atores participantes uma vez que a coordenação de área e as supervisões nas escolas-campo permaneceram sem qualquer substituição, e no universo dos bolsistas houve apenas sete substituições de estudantes, sendo cinco por conclusão do curso e apenas duas a pedido do próprio estudante.

A coordenação da área de filosofia do PIBID/UECE é realizada pelo Prof. Vicente Brazil⁹, docente efetivo da UECE com experiência na educação básica e vinculação com outros projetos de ensino (como o Programa de Educação Tutorial – PET), de extensão (com projetos de

8 *Vide* RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 30 DE SETEMBRO DE 2025 do CNE/CES.

9 <http://lattes.cnpq.br/3922153001209706>.

extensão e iniciação artística institucionalizados, além de vinculação ao PROEXT-PG) e de pesquisa (como coordenador do PPGFIL/UECE), na universidade.

O curso de graduação em filosofia submeteu, em 2024, dois projetos para núcleos do PIBID, sendo ambos aprovados e classificados, mas apenas um contemplado com bolsas em razão da contingência de gastos que impactou diretamente o MEC. É importante ressaltar que na versão anterior dos editais de fomento para programas formativos de docente da Educação Básica, há época, inclusive, o PIBID funcionava em concomitância com a Residência Pedagógica. Em 2022, o curso de filosofia da UECE possuía três núcleos de vinculação com programas de formação de professores: um núcleo PIBID-Filosofia, um núcleo RP-Filosofia, e um núcleo RP-Interdisciplinar Filosofia/Pedagogia, dado este que demonstra o enorme potencial que este curso de graduação possui para o desenvolvimento deste tipo de programa/política pública.

As escolas-campo que compõe o conjunto de instituições parceiras do núcleo estão localizadas em áreas periféricas da cidade de Fortaleza-CE, são elas: EEEP Juarez Távora, EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha e a EEMTI Estado do Alagoas. Nas três instituições temos um público constituído majoritariamente jovens oriundos de famílias que enfrentam questões referentes à vulnerabilidade econômica, vindos de bairros adjacentes aos estabelecimentos educacionais¹⁰.

A equipe de supervisoras é composta por três docentes extremamente competentes e cada um deles com algum nível de contato prévio com o PIBID/CAPES.

10 Registre-se que a EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha está deslocada de seu domicílio, em razão de uma reforma estrutural no seu prédio, há anos. Atualmente as atividades educacionais funcional nas instalações do SESI da Barra do Ceará, e em razão disso os estudantes da referida instituição são diariamente deslocados de ônibus do antigo endereço da escola para o provisório CEP de funcionamento daquela.

A docente Márcia Araújo¹¹ – supervisora da EEEP Juarez Távora – tem larga experiência na supervisão de BIDs do PIBID/CAPEs, já tendo atuado na mesma função em versões do programa por outra IES. A supervisão da Prof Márcia caracteriza-se pela colaboração na formação transversal dos licenciandos por meio da integração desses em diversas atividades originalmente correlacionadas a outras áreas do conhecimento, contudo, nas quais os estudantes são organicamente incluídos. A experiência acumulada em diversas versões do programa, em instituições diferentes, garante um olhar mais amplo e amadurecido por meio do qual a docente consegue avaliar de modo rico a participação de cada estudante sob sua supervisão.

Já a Professora Renata Chaves¹² – supervisora da EEMTI Estado do Alagoas – a despeito de estar vivenciando a primeira experiência como supervisora do PIBID vem de uma carreira docente com experiência prévia no Ensino Superior, momento profissional na qual esta teve a oportunidade de coordenar disciplinas de Estágio Supervisionado – setor de estudos intrinsecamente vinculado às atividades do PIBID. A supervisão da docente tem como destaque essa sensibilidade no trato com o estudante em formação para a docência, pois tendo atuado por muito tempo no Ensino Superior e reconhecendo os desafios dos licenciandos na execução de suas atividades de estágio, agora como docente da Educação Básica responsável pela recepção destes estudantes na sala de aula ela é capaz de dar um suporte diferenciado e que considere todo o repertório de formação e informação que a docência em vários níveis tem concedido-lhe.

Por sua vez o Professor Emanuel Lucas¹³ – supervisor da EEEP DCCR – tem uma experiência com o PIBID que remonta a sua própria formação como licenciado em filosofia pela UECE. No caso, o

11 <http://lattes.cnpq.br/0137612730061997>.

12 <http://lattes.cnpq.br/1186616987146493>.

13 <http://lattes.cnpq.br/2037658147525733>.

Prof. Emanuel Lucas, enquanto aluno de graduação, foi bolsista do PIBID, e exatamente por essa vivência pessoal que o educador traz a sua prática docente um olhar carregado de empatia e humanidade. Deste modo, a EEEP DCCR não tem apenas um qualificado docente na supervisão do núcleo, mas possui egresso do PIBID agora na função de orientação das práticas de docência na escola, comprovando assim o sucesso do programa na formação de docentes com alta qualidade acadêmica e eficiente preparação para a docência.

Por fim, o universo de discentes bolsistas é composto por estudantes que ultrapassam os muros da universidade e atuam, semanalmente, nas salas de aula da educação básica. Quando de sua seleção inicial, o grupo era absolutamente heterogêneo, formado por estudantes entre o segundo e o quinto semestres, nenhum com qualquer experiência de atuação em sala de aula ou estágio, mas que – no decurso das atividades do programa – foram construindo suas próprias estratégias e vivências para estabelecer um ensino de filosofia contextualizado e adequado a cada realidade local.

CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DO NÚCLEO DE FILOSOFIA DO PIBID/CAPES-UECE

O núcleo de filosofia do PIBID/CAPES-UECE é caracterizado pela pluralidade de ações e estratégias, bem como pela orgânica integração universidade-escola em todas as ações promovidas.

Partindo do princípio do respeito às especificidades de cada escola-campo, e além disso, reconhecendo as múltiplas capacidades das supervisoras e nossos BID's, o desenvolvimento das atividades do núcleo estabeleceram-se a partir de um coletivo de construções pedagógicas que foram tecidas a múltiplas mãos – da coordenação de área, das supervisoras, dos discentes em formação bolsistas do programa, da gestão das escolas-

campo, por demanda dos estudantes da Educação básica.

Deste modo, nunca houve a pretensão de implementação de um único plano para reprodução nas três escolas-campo, ao contrário, mensalmente o núcleo reunia-se em dois tipos de reuniões: uma de natureza geral – com a participação de todas as envolvidas no programa – que sempre acontecia nas dependências do LADOFIL (Laboratório de Pesquisas em Docência de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará), espaço institucionalmente compartilhado pela IES para realização das atividades do PIBID/CAPES¹⁴. A finalidade desta reunião específica era a discussão do planejamento geral do programa, dos planejamentos específicos de cada escola-campo, o compartilhamento dos resultados preliminares obtidos a partir da realização de atividades anteriormente planejadas, e a realização de palestras para a formação continuada das supervisoras e das bolsistas. Já a outra modalidade de reunião ocorria apenas entre a coordenação e as supervisões com o intuito monitorar o cumprimento das metas estabelecidas para desenvolvimento do Núcleo, assim como a avaliação da participação de cada bolsista.

Como resultado educacional tangível das ações deste núcleo pode-se elencar a confecção de um portfólio digital de produtos educacionais. O repositório virtual desse conjunto de atividades é um site criado e atualizado pelos participantes do núcleo – coordenador, professores, licenciados – para esse fim¹⁵.

No site do Núcleo de Filosofia do PIBID/CAPES-UECE, além das informações gerais do núcleo – como Documento da concepção Geral do núcleo, informações das escola-campo e das supervisoras – também há um

14 <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2024/08/RES-1974-CONSU.pdf>.

15 <https://encurtador.com.br/tsEO>.

conjunto de colaborações educacionais desenvolvidas pelos bolsistas ao longo do projeto.

Banco de questões inéditas, Banco de Planos de Aula, Banco de Aulas em formato de apresentação de slides, Banco de Infográficos, além de vídeos e *podcasts* com comentários gravados pelos estudantes sobre questões do vestibular da UECE. Para cada um destes produtos educacionais houve, previamente, uma oficina formativa na qual os estudantes tiveram a oportunidade de entender elementos de concepção e filosofia da educação que fundamentam a opção didático-pedagógica por esse objeto educacional. Ou seja, essas atividades eram muito mais que simples processos de aplicação técnica, tornaram-se – de fato – oportunidades formativo-reflexivas sobre o fazer da docência em filosofia.

A gravação das videoaulas merece um destaque específico por constituir-se como uma realização que capacita os bolsistas para os desafios da docência num ambiente intensamente marcado por tensões entre o universo tecnológico e o campo educacional. A produção das videoaulas levou em consideração o debate sobre a coerente e necessária ocupação do espaço virtual por material de qualidade, por meio do qual o conhecimento de qualidade possa chegar a todas as pessoas.

As videoaulas eram comentários de questões do vestibular da UECE, constituindo-se assim um esforço de valorização da própria IES. Todo o material gravado passou por uma curadoria das supervisoras e do coordenador de área, e por fim foi disponibilizado em plataforma de vinculação de vídeos¹⁶, bem como, os áudios das videoaulas compartilhados em plataforma de áudios¹⁷, tudo gratuitamente.

16 https://youtube.com/playlist?list=PLJc_gfTdaJNILYMaqOszUoblWuEzNXFg1&si=wBOHbTW2JDquMlNG ;
<https://www.instagram.com/p/DMkmVk9sCMV/> .

17 <https://open.spotify.com/show/301zOwvRhrWlg78UJEiBuM?si=b0fca325893141b1>.

Além desses espaços coletivos de compartilhamento de expectativas e experiências, cada grupo de Supervisora/BIDs/Escola-campo também estabeleceu rotinas de planejamentos locais para atuação dos docentes em formação nas atividades das escolas que acolhiam os projetos. Desta maneira, a atividade do PIBID em cada unidade educacional construía-se de modo natural, valorizando a rotina e o planejamento para as atividades com os estudantes da educação básica, e simultaneamente oferecendo aos licenciados uma variedade de oportunidades pedagógicas.

Um exemplo dessa integração Núcleo de Filosofia do PIBID/CAPES-UECE e escolas-campo foi a colaboração dos BIDs vinculados à EEEP Juarez Távora – sob a supervisão da Profa M.a Márcia Araújo, no desenvolvimento de atividades educacionais propositivamente apresentadas para discutir o problema do racismo. A SEDUC-CE, no afã de induzir esse tipo de debate nas salas de aula da rede estadual de educação criou o “Selo Escola Antirracista”, distintivo acadêmico-institucional que se tornou política pública estadual¹⁸.

Para o recebimento desta certificação os estabelecimentos educacionais devem integrar às formas de enfrentamento ao racismo ao todo da prática educativa, de tal modo que não se trata de realizar um projeto étnico-racial ou desenvolver uma atividade antirracista, mas de incorporar – como tema transversal – a causa antirracista no PPC e no currículo de todas as séries.

O resultado, neste caso específico, foi a dedicação dos BIDs lotados na EEEP Juarez Távora a todas as atividades da escola que objetivavam alcançar essa certificação. Desde o planejamento anual, passando

18 <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2024/19075.htm>.

pela participação de oficinas formativas realizadas na escola – no qual o objetivo principal era capacitar os docentes a realizarem uma natural integração da temática antirracista ao currículo de cada ano/turma –, chegando à organização de atividades focadas diretamente no debate étnico-racial – tais como Dia da Carta Magna no Ceará, Dia da Consciência Negra, e Semana de Arte e Cultura, na qual a temática era a questão racial –, os bolsistas participaram integralmente de todas estas ações.

Em paralelo a este conjunto de atividades institucionais-educacionais, demandadas pela própria gestão da escola-campo, os BIDs da EEEP JT atuaram na realização do Projeto CineFIL, uma atividade que unia cinema e filosofia para debater temas afins à formação técnica de cada grupo de estudantes. A metodologia adotada para a realização do projeto consistia na seleção de um fragmento de filme, preparação de slides específicos para uma aula que conectasse questões suscitadas no objeto artístico selecionado a problemas sociais contemporâneos, tudo criticamente mediado por conceitos filosóficos.

Um exemplo da execução deste projeto envolveu uma turma do curso técnico de estética, majoritariamente composto por estudantes do sexo feminino¹⁹, por meio da apresentação de um fragmento do filme “*A substância*” (2024) da diretora Coralie Fargeat, o debate sobre temas como *etarismo, indústria da beleza, misoginia estrutural, pressão estética contra mulheres*, etc., e, por fim, a mediação por meio de autores como Beauvoir, Foucault, Aristóteles²⁰.

Já na segunda escola-campo, a EEMTI Estado do Alagoas, os bolsistas foram integrados ao **Projeto Brigada de Enfrentamento às Opressões**. Está é uma atividade que ocorre no formato de Grupo de

19 https://www.instagram.com/p/DIO9qjJOtjF/?img_index=1.

20 https://www.instagram.com/p/DIO_okiO-7n/?img_index=1.

Estudos – sem qualquer relação de obrigatoriedade ou contrapartida com repercussão na avaliação dos discentes – no horário do intervalo entre o almoço e as primeiras aulas do turno da tarde. O projeto é liderado pela Profa. Ma. Renata Chaves com a participação de estudantes de todas as turmas da escola.

A natureza opcional, não vinculada à qualquer forma de avaliação institucional, revela a força do projeto uma vez que a participação é absolutamente espontânea, funcionando num horário heterodoxo, sem qualquer contabilização na carga horária da docente. Trata-se de um espaço formativo no qual são apresentados aos discentes todo um repertório crítico de textos, autores e conceitos, para o enfrentamento das mais diversas formas de opressão – de gênero, classe, raça, cultura.

A participação dos BIDs lotados na EEMTI EA foi muito enriquecedora, pois estes entraram em contato com formas alternativas de docência, participando ativamente como interlocutores e promotores de debates. A proximidade dos BIDs e dos estudantes da escola – tanto quanto a idade como em relação ao contexto socioeconômico – fortaleceu ainda mais os vínculos de participação e construção do conhecimento, auxiliando diretamente para a transformação do ambiente da própria comunidade escolar.

Um dos aspectos mais relevantes do projeto dá-se em razão da proposta de enfrentamento das injustiças sociais a partir da perspectiva brigadista, ou seja, trata-se de um projeto de intervenção na realidade escolar para enfrentamento de questões emergenciais. Por analogia, assim como todo ambiente coletivo de grande trânsito social deve estabelecer rotinas de treinamento para o estabelecimento de soluções rápidas e eficientes diante de situações extraordinárias – funcionando assim sob a lógica da máxima contenção de danos em contextos excepcionais – o Projeto Brigada de Enfrentamento às

Opressões procura capacitar estudantes da educação básica, por meio da atuação da Professora Formadora e de seus estagiários, bolsistas PIBID/CAPES, para o pronto combate a qualquer foco de opressão ou violência contra minorias no ambiente escolar.

Os resultados apontam para um fortalecimento da unidade escolar contra as formas escancaradas e veladas de opressão, assim como a formação de cidadãos críticos e ativos capazes de denunciar e enfrentar mecanismos de agressão contra minorias para além do universo da educação institucional.

Há, como terceiro exemplo de atividade educacional-acadêmica de profundo impacto na comunidade escolar, induzida pela associação PIBID/CAPES e Escola-campo, as atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Filosofia e Práticas Ancestrais na EEEP DCCR, o Supervisor das atividades do PIBID/CAPES nessa unidade educacional é o Prof. Dr. Emanuel Lucas.

De modo pioneiro na rede estadual de educação do Ceará, o LFPA realiza encontros formativos semanais com o objetivo de apresentar, discutir e problematizar os mais variados aspectos das filosofias afrodiáspóricas. Ao final de cada ciclo de atividades realizam-se eventos para a apresentação das pesquisas e projetos que as estudantes desenvolvem a partir das temáticas refletidas no LFPA.

Alguns produtos educacionais desenvolvidos neste laboratório, inclusive, já foram premiados em eventos estaduais voltados para o fomento das culturas negras, de pesquisas na Educação Básica em geral ou para a cultura digital. Por exemplo, no ano de 2025 estudantes do laboratório foram premiadas no Ceará Científico – projeto de promoção de pesquisas acadêmicas desenvolvidas por estudantes da educação básica – pela apresentação do trabalho: *Ô Caipora, ô Caipora, entrou na mata é caçador: o papel dos Encantados na educação*

ambiental escolar.²¹ Esta pesquisa procurou demonstrar a urgência da importância da resignificação do papel das tradições dos povos originários brasileiros para a construção de uma comunidade que entenda a convivência respeitosa com a natureza como algo fundamental para a sobrevivência da humanidade.

Os BIDs da EEEP DCCR participaram ativamente do processo de concepção, estruturação e apresentação final do projeto. O resultado no processo formativo para os BIDs é incomensurável, pois transcende aspectos meramente teóricos e os vinculam a processos educativos simultaneamente inovadores e socialmente engajados. Habilidades como trabalho coletivo, liderança de equipes, orientação de terceiros, tornaram-se parte da rotina dos bolsistas do PIBID/CAPES – inicialmente num processo de observação e acompanhamento formativo das atividades do docente supervisor, e posteriormente em intervenções supervisionadas em cada etapa dos projetos do LFTA.

As atividades aqui descritas são apenas três exemplos selecionados para demonstrar a pluralidade e multiplicidade conteudal dos projetos desenvolvidos por BIDs e Supervisores comprometidos com o cumprimento de uma formação integral do licenciando. Inúmeras outras atividades, projetos, eventos poderiam ser descritos tendo o mesmo objetivo de demonstrar o enorme impacto social que um projeto de formação de docentes pode oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas têm como fundamento as exitosas experimentações filosóficas que foram desenvolvidas durante o biênio 2024-2026 por meio do fomento da CAPES no Programa Institucional de

²¹https://www.instagram.com/p/DP4KwA1DQcJ/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFiZA==.

Bolsa de Iniciação à Docência vinculado à Universidade Estadual do Ceará, no Curso de Licenciatura em Filosofia.

Este Núcleo de Iniciação à Docência sempre funcionou com 24 bolsistas de iniciação à docência e 3 supervisoras – mantendo até o final do programa um banco cadastro de reserva com mais de 30 estudantes interessados em participar do projeto.

A natureza autoral-reflexiva desse relato tem como objetivo registrar de modo institucional a compreensão que a coordenação de área – do componente de filosofia – teve no percurso formativo desta edição/edital PIBID/CAPES.

A leitura da realidade, no processo de conclusão desta edição/edital do programa é a mais, e a mais exitosa possível, isto é, o programa cumpriu de modo eficiente a finalidade e propósito a que se propôs a realizar: formação docente atualizada, fortalecimento da organicidade da parceria entre universidade e instituições da educação básica, forte impacto social por meio a promoção de eventos e projeto de repercussão direta na educação básica, e ampliação das possibilidades formativas dos licenciados, capacitando-os assim para uma inserção no mercado de trabalho mais de forma mais competente e socialmente engajada.

Como membro da comunidade acadêmica da UECE, e por isso, um observador privilegiado desse *locus* específico, é possível dizer que a universidade aprendeu muito com a realização do PIBID/CAPES. A troca de aprendizagens e o impacto na qualidade formativa dos licenciados é algo inegavelmente perceptível na trajetória dos discentes envolvidos no programa. Melhor significativa no desenvolvimento acadêmico, inserção no universo da pesquisa e da extensão naturalmente estabelecida como implicação necessária

de um compromisso com o ensino, redução da evasão ou da retenção universitárias a níveis desprezíveis academicamente, valorização da formação da carreira docente no interior da própria universidade.

A conclusão a que se chega aqui aponta para a necessidade da universalização do PIBID/CAPES como política educacional permanente de fomento e sustentação do projeto nacional de formação de professores. Ou seja, quando todo docente responsável pela formação de jovens professores for um coordenador de área – com fomento e tempo exclusivo dedicado para tal –, quando todo preceptor na Educação Básica for reconhecido como um supervisor – e para tal incumbência tiver o fomento e a garantia de impacto na carga horária semanal de trabalho –, quando todo licenciando receber o suporte de orientação acadêmica, incentivo financeiro e reconhecimento institucional para o desenvolvimento de sua formação como futuro docente, NECESSARIAMENTE acontecerá um salto qualitativo na formação nacional de professores, e em um curto período de tempo, poder-se-á constatar as repercussões no cotidiano educacional de cada comunidade escolar no mais remoto rincão do Brasil.

O PIBID/CAPES é um programa absolutamente exitoso, assim sendo, pode-se afirmar que em termos de concepção de projeto, já possuímos uma estrutura amplamente testada e aprovada que aponta o caminho para uma revolução educacional no Brasil. Resta-nos a necessidade de buscar meios para implementar um conjunto de medidas político-acadêmico-institucionais que reconheçam a urgência de transformação deste programa em política pública permanente, assim como entender o incremento de tal conjunto de ações como uma medida profilática e de enfrentamento eficaz a variadas formas de opressão, violência e desigualdade.

AUTODECLARAÇÃO RACIAL COMO CAMINHO PARA A CONSCIÊNCIA ANTIRRACISTA, REFLEXÕES NA EEEP JUAREZ TÁVORA

Jaciara Carlos Alves ¹
Leonel Bruno Araújo Mendes Frota ²
Márcia Araújo da Costa ³

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem se mostrado como uma grande medida importante que serve como ponte entre a formação acadêmica e a realidade educacional Brasileira, possibilitando que licenciandos em Filosofia e também nas demais áreas vivenciem práticas pedagógicas transformadoras. Nesta situação, as experiências desenvolvidas no PIBID não se limitam a observação e a reprodução de métodos tradicionais, mas se constituem como espaços de reflexão crítica, diálogo e construção coletiva de saberes, para além do ensino de uma Filosofia histórica. Cada atividade realizada torna-se um exercício de escuta, empatia e intervenção consciente, voltado para a promoção de uma educação mais justa, plural e inclusiva.

Foi neste horizonte que se inseriu a vivência voltada à busca pelo Selo Antirracista da SEDUC, cuja proposta central consistiu em promover uma exposição dialogada com os estudantes do segundo ano do curso de Administração, com foco na autodeclaração racial

1 Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades (CH/UECE). E-mail: jaciara.alves@aluno.uece.br

2 leonel.frota@aluno.uece.br

3 Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), professora orientadora de núcleo do subprojeto de Filosofia do PIBID/CH-UECE. E-mail: marcia.juarezt@gmail.com.

como instrumento de reconhecimento e resistência. Tal intervenção pedagógica foi realizada com ajuda dos bolsistas: Leonel Bruno e Jaciara Alves, e surgiu da necessidade de articular o debate sobre identidade, pertencimento e equidade racial ao contexto formativo, estimulando uma compreensão ampliada sobre o papel social dos futuros vestibulandos na luta contra as desigualdades históricas que ainda atravessam o país.

Mais do que uma atividade burocrática, o encontro foi um convite à reflexão sobre a dimensão política, histórica, ética e filosófica do ato de se autodeclarar racialmente. A proposta buscou romper com a percepção burocrática desse gesto que frequentemente reduzido a um simples preenchimento de formulários. A autodeclaração, nesse sentido, foi abordada como um instrumento de justiça social, um meio pelo qual o indivíduo se afirma sua identidade, reivindicando a sua visibilidade que contribui para a efetivação de políticas públicas voltadas a reparação histórica e a promoção da igualdade racial.

Ao decorrer da atividade, o diálogo entre teoria e prática possibilitou que os estudantes reconhecessem a relevância desse debate não apenas no âmbito pessoal, mas também na construção de uma consciência coletiva voltada à diversidade e ao respeito as diferenças. A troca de experiências revelou que a autodeclaração é simultaneamente um ato de coragem e de resistência, sendo assim um gesto que resgata memórias, questiona silenciamentos e reafirma a presença de identidades historicamente marginalizadas.

Dessa forma, o capítulo que se segue busca relatar essa experiência vivida no âmbito do PIBID, apresentando as etapas de planejamento, execução e resultados obtidos em sala de aula. Para além de um simples registro de uma prática pedagógica, trata-se testemunhos do poder transformador da educação

quando aliada à consciência crítica e ao compromisso com a construção de uma sociedade antirracista.

O planejamento da atividade voltada a temática da autodeclaração racial surgiu da necessidade de integrar a formação dos estudantes na pauta da educação étnico-raciais, em parceria com o projeto institucional de selo antirracista da SEDUC. A intenção principal foi transformar o espaço escolar em um ambiente de reflexão e prática cidadã, estimulando o pensamento crítico sobre o papel da identidade racial e das políticas públicas de inclusão social.

Para isso, o planejamento foi estruturado em etapas que articulassem teoria e prática, de modo a garantir que o processo educativo fosse significativo e participativo. Inicialmente, realizou-se uma reunião de alinhamento entre os pibidianos e com a professora e supervisora Márcia, na qual se definiu o recorte temático, os objetivos pedagógicos e as estratégias metodológicas a serem utilizadas. Nossa dupla optou por centrar a atividade na autodeclaração racial como eixo de discussão, compreendendo-a como um ponto de partida para abordar a justiça social, o pertencimento, a importância do ato de se auto declarar e o enfrentamento ao racismo estrutural.

Além disso, foi definido que o conteúdo seria ancorado em dados concretos e em discussões contemporâneas sobre desigualdade racial no Brasil. Assim, foram selecionados gráficos e levantamentos do IBGE e do MEC que ilustrassem as disparidades no acesso à educação e ao mercado de trabalho, permitindo que os estudantes relacionassem a teoria à realidade social. Essa escolha metodológica buscou tornar o aprendizado mais visual, crítico e fundamentado em evidências.

O planejamento também contemplou a produção de materiais de apoio: murais informativos, na quais foram expostos no mural da escola. Essa ferramenta

visual foi pensada para estimular a participação dos estudantes e reforçar o caráter educativo e mobilizador da proposta. O uso de recursos visuais e estatísticos visou, ainda, dialogar com diferentes formas de aprendizagem, tornando o conteúdo acessível e instigante.

A execução da atividade em sala de aula ocorreu com a turma do segundo ano do curso técnico em Administração da Escola Estadual de Educação Profissional Juarez Távora. A ação teve como foco central a reflexão sobre a autodeclaração racial, sua importância para as políticas públicas de ação afirmativa, e o papel do Selo Antirracista como instrumento pedagógico de promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

A aula iniciou-se com uma breve contextualização sobre o projeto e seus objetivos. Explicamos aos estudantes que a proposta fazia parte das ações voltadas à busca pelo selo antirracista, iniciativa que visa reconhecer escolas comprometidas com práticas pedagógicas antidiscriminatórias e de valorização da diversidade. A partir disso, iniciou-se um diálogo sobre o que é autodeclaração racial, estimulando os alunos a refletirem sobre como se identificam e qual o significado desse reconhecimento individual dentro de uma sociedade marcada por desigualdades históricas.

Em seguida, foi conduzida uma exposição dialogada sobre a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que garante a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Explicou-se como a lei foi criada como uma medida de reparação histórica e promoção da equidade racial, além de destacar seus impactos positivos na ampliação da diversidade dentro das universidades brasileiras.

Os alunos demonstraram curiosidade em compreender como se dá o processo de autodeclaração dentro das políticas de cotas. A partir dessa

inquietação, discutiu-se o funcionamento das bancas de heteroidentificação. Explicamos que tais bancas não tem o objetivo de constranger, mas de garantir a justiça e a legitimidade das políticas afirmativas, evitando fraudes e assegurando que as vagas sejam ocupadas por quem realmente faz parte dos grupos historicamente excluídos, porém também citamos que as bancas podem sim agir de má fé e que é importante ficar atento aos casos de fraude.

Explicamos de forma sucinta como as bancas são formadas, geralmente compostas por pessoas com formação e vivência na temática racial e como o processo de avaliação se baseia em critérios fenotípicos, e não apenas em documentos ou ascendência familiar. Essa explicação foi importante para desconstruir estigmas e dúvidas sobre o tema, pois muitos alunos desconheciam o caráter ético e pedagógico dessas comissões.

A execução da atividade, portanto, revelou-se rica em aprendizagem e conscientização, fortalecendo o papel da escola como espaço de formação crítica e emancipadora. Ao tratar da autodeclaração, da Lei de Cotas e das bancas de heteroidentificação, a aula proporcionou uma compreensão mais ampla e humanizada sobre as lutas raciais no Brasil, reafirmando o compromisso coletivo com a construção de uma sociedade plural, democrática e antirracista.

Os resultados observados em sala de aula a partir da realização da atividade sobre autodeclaração racial e políticas afirmativas revelaram um primeiro e importante passo em direção à construção de uma consciência mais crítica e reflexiva entre os estudantes. Ainda que o trabalho tenha se desenvolvido em apenas um encontro, os efeitos produzidos foram perceptíveis, tanto no envolvimento dos alunos durante o diálogo quanto na forma como se mostraram dispostos a compreender um tema que, muitas vezes, é silenciado ou tratado de maneira superficial no ambiente escolar.

O momento em sala foi marcado por uma escuta atenta e por uma participação expressiva dos estudantes, que, aos poucos, começaram a compartilhar experiências, opiniões e dúvidas. O assunto da autodeclaração racial despertou curiosidade e, em alguns casos falta de interesse, o que foi compreendido como um sinal positivo, pois falar sobre raça, identidade e pertencimento ainda exige coragem e abertura, pois implica revisitar conceitos, preconceitos e estruturas históricas de desigualdade que atravessam a sociedade brasileira.

Durante a exposição dialogada, destacou-se que a autodeclaração racial não deve ser entendida como uma simples formalidade administrativa, mas como um gesto de afirmação identitária e de reconhecimento coletivo. Ao longo da discussão, os alunos puderam perceber que o ato de se autodeclarar é também um posicionamento ético e político. Muitos se surpreenderam ao compreender que essa prática tem implicações diretas na formulação de políticas públicas de inclusão, como a Lei de Cotas, que assegura o ingresso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nas universidades e concursos públicos.

Um dos momentos mais significativos da atividade foi a explicação sobre como funcionam as bancas de heteroidentificação, órgãos criados para verificar a veracidade das autodeclarações raciais nos processos seletivos. Essa parte do diálogo despertou grande interesse, pois muitos alunos desconheciam a existência dessas bancas e seu papel fundamental na proteção da legitimidade das políticas afirmativas. Foi esclarecido que as bancas não têm como objetivo constranger ou questionar identidades de maneira arbitrária, mas garantir que o benefício das cotas chegue a quem realmente é alvo do racismo estrutural. Essa discussão foi essencial para desmistificar preconceitos e para mostrar que o sistema de cotas não é um privilégio, mas um mecanismo de reparação e de justiça histórica.

A análise de dados e gráficos apresentados sobre as desigualdades raciais no Brasil também provocou reações significativas. Ao observarem os números, os estudantes reconheceram o quanto as oportunidades de acesso à educação ainda são desiguais entre pessoas brancas e negras. Essa leitura quantitativa permitiu que compreendessem, de forma concreta, que o racismo não é apenas uma questão individual de atitudes preconceituosas, mas uma estrutura que organiza as condições de vida de milhões de pessoas. O exercício de leitura dos gráficos foi, portanto, uma ponte entre o conhecimento teórico e a realidade social.

Mesmo sendo um encontro pontual, percebeu-se que os estudantes começaram a desenvolver um olhar mais crítico em relação à ideia de meritocracia. Muitos questionaram a noção de que todos partem do mesmo ponto de partida e que o sucesso é fruto apenas do esforço individual. Ao perceberem que a desigualdade de acesso à educação e ao emprego estão ligadas em séculos de exclusão racial, começaram a reconhecer que políticas afirmativas são instrumentos de equidade, e não de privilégio. Talvez esse deslocamento conceitual de uma visão individualista para uma visão social e histórica foi um dos resultados mais importantes da atividade.

A partir das falas dos alunos, notou-se também o surgimento de novas perguntas, o que é sempre um bom indicativo de aprendizagem. Muitos quiseram saber mais sobre como as cotas funcionam na prática, quais são os critérios de renda e de cor, e como o ingresso de pessoas negras e indígenas nas universidades transforma o ambiente acadêmico. Essas curiosidades mostraram que o tema despertou interesse e abriu espaço para futuras investigações e vivências pedagógicas mais amplas.

Apesar dessas conquistas, é importante reconhecer que os resultados ainda são iniciais e que o processo de sensibilização e conscientização requer continuidade. Por ter sido uma atividade pontual, de caráter introdutório,

não foi possível observar mudanças profundas ou consolidadas nas atitudes ou na percepção dos estudantes. O que se viu foi o início de um movimento de escuta e reflexão, um despertar para questões que, até então, não haviam sido amplamente discutidas no ambiente escolar. Esse ponto é fundamental, pois a transformação social não ocorre em um único encontro, mas se constrói de maneira progressiva, a partir da repetição de práticas formativas e do amadurecimento das ideias.

Dessa forma, pode-se afirmar que os resultados obtidos até o momento estão mais ligados ao campo da sensibilização do que ao da transformação efetiva. Ainda assim, a experiência foi valiosa por abrir caminhos e por mostrar que o espaço escolar é propício ao debate sobre raça e identidade. Houve, por parte dos alunos, uma mudança perceptível na disposição de ouvir e dialogar, o que é um passo essencial para o desenvolvimento de uma consciência antirracista. O ambiente de respeito e de escuta mútua construído ao longo da atividade mostrou que é possível tratar de temas complexos de maneira educativa, sensível e participativa.

O desafio que se coloca a partir dessa primeira experiência é a continuidade. Para que os resultados se tornem mais amplos e visíveis, será necessário desenvolver outras ações, tais como novas rodas de conversa, oficinas temáticas, trabalhos interdisciplinares e estudos de caso que permitam aprofundar os conceitos apresentados.

Outro caminho possível seria o incentivo à produção de trabalhos dos próprios alunos sobre o tema, como murais, vídeos ou projetos integradores, nos quais possam expressar suas percepções e reflexões. Dessa forma, o protagonismo estudantil se tornaria parte do processo educativo, transformando o conhecimento teórico em ação prática. A escola, ao se abrir para

essas iniciativas, reforçaria seu papel como espaço de emancipação e de formação ética.

Mesmo que os resultados ainda não sejam amplos, é possível afirmar que o encontro foi uma experiência significativa, tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos. A simples criação de um espaço para se falar sobre raça, identidade e pertencimento já constitui, por si só, um ato pedagógico potente. Em um contexto social em que o racismo ainda é negado ou naturalizado, abrir a sala de aula para esse tipo de diálogo representa um gesto de coragem e de compromisso com a transformação social.

Ao final, observou-se que os estudantes saíram da atividade com um olhar mais atento para a realidade que os cerca. Muitos relataram que passaram a compreender melhor as desigualdades raciais e a importância de reconhecer e respeitar as identidades de cada pessoa. Ainda que não se possa medir com exatidão o impacto dessa conscientização, ficou evidente que o tema gerou incômodo produtivo, aquele tipo de desconforto que move à reflexão e ao aprendizado.

Portanto, os resultados em sala de aula podem ser resumidos em três dimensões principais: sensibilização, reflexão e abertura. Sensibilização, porque os alunos começaram a perceber o tema do racismo estrutural e da autodeclaração como parte de suas próprias trajetórias sociais e profissionais. Reflexão, porque o debate provocou questionamentos e desfez ideias preestabelecidas, abrindo espaço para novas interpretações da realidade. E abertura, porque a sala se mostrou disposta a continuar aprendendo e a participar de futuras ações voltadas à construção de uma escola mais justa, plural e antirracista.

A atividade, ainda que inicial, cumpriu um papel essencial: plantar a semente da consciência. O que se espera, a partir de agora, é que essa semente seja cultivada com novas experiências pedagógicas, capazes

de ampliar a compreensão dos alunos e fortalecer o compromisso da escola com a promoção da equidade racial. O Selo Antirracista, nesse sentido, deixa de ser apenas um título e se torna um símbolo vivo do esforço coletivo de transformação, do reconhecimento da diversidade e da construção de uma sociedade mais humana e democrática.

A divulgação do trabalho sobre a autodeclaração racial durante a Semana Universitária configurou-se como um momento de grande relevância acadêmica e formativa. Inserida no contexto do curso de Filosofia, essa apresentação superou os limites de uma simples exposição de resultados e se tornou um espaço de problematização ética, política e existencial. Ao levar o público universitário para uma reflexão sobre o papel da autodeclaração racial como instrumento de reconhecimento identitário e de justiça social, o trabalho promoveu um diálogo produtivo entre filosofia e realidade social, demonstrando como o pensamento crítico pode contribuir para o fortalecimento de práticas antirracistas na esfera educacional e institucional.

A Semana Universitária, por sua natureza interdisciplinar, possibilitou que o debate filosófico sobre a autodeclaração alcançasse um público diverso composto por estudantes, professores e visitantes de diferentes áreas do conhecimento. Nesse espaço plural, o trabalho foi apresentado não apenas como uma iniciativa de conscientização que foi realizado na escola, mas também como um exercício filosófico que convida à reflexão sobre o ser, o reconhecimento e a diversidade. A filosofia, ao questionar os fundamentos do humano e as estruturas que sustentam as desigualdades, revelou-se como ferramenta essencial para compreender o sentido profundo da autodeclaração racial.

Durante a apresentação, destacou a relevância de associar a filosofia às demandas concretas da sociedade contemporânea. O público foi desafiado a pensar sobre

como os conceitos filosóficos de identidade, diferença, liberdade e justiça se relacionam com as políticas de ação afirmativa e com a luta contra o racismo estrutural. Essa aproximação entre teoria e prática reafirmou a função social da filosofia: não se trata apenas de contemplar o mundo, mas de transformá-lo a partir da consciência crítica. Nesse sentido, o trabalho apresentado na Semana Universitária UECE 2025 não foi um mero produto acadêmico, mas um gesto político e pedagógico que expressa o compromisso ético do pensamento filosófico com a emancipação humana. A exposição também proporcionou um exercício de comunicação filosófica acessível e dialogada. Explicar conceitos complexos em uma linguagem compreensível e convidativa exigiu sensibilidade didática e rigor conceitual.

Essa tarefa se mostrou desafiadora e, ao mesmo tempo, profundamente significativa, pois evidenciou que a filosofia pode (e deve) ocupar espaços públicos de discussão, aproximando-se das vivências reais dos sujeitos. A autodeclaração, nesse contexto, foi apresentada como expressão prática do autoconhecimento socrático e da busca por autenticidade existencial: conhecer-se, afirmar-se e reconhecer-se como parte de um coletivo é também um ato filosófico.

Um dos aspectos fundamentais da exibição foi a interação com o público. As perguntas, observações e relatos compartilhados pelos ouvintes ampliaram o horizonte reflexivo do trabalho, trazendo novas perspectivas sobre o tema. O diálogo revelou que, embora a autodeclaração racial seja um ato individual, sua compreensão e aceitação envolvem dimensões coletivas e históricas que dizem respeito a todos. Assim, a troca de experiências durante a Semana Universitária reforçou o caráter do saber filosófico, que se constrói não de forma solitária, mas no encontro com o outro. Do ponto de vista institucional, a apresentação do trabalho sobre o Selo Antirracista contribuiu para fortalecer a

imagem da universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. Ao apresentar o projeto, reafirmou-se o papel da educação superior na promoção da igualdade racial e na formação de cidadãos críticos, conscientes e éticos. A filosofia, nesse contexto, desempenha uma função estratégica: oferecer as ferramentas conceituais para compreender as raízes das injustiças e inspirar práticas que as superem.

Por fim, a divulgação do trabalho na Semana Universitária serviu não apenas como encerramento de uma etapa que começou na escola, mas como ato de partida para novas reflexões e ações, não só na universidade como estudante, mas nas escolas como educador. Ao trazer a autodeclaração racial para o centro do debate filosófico, foi possível demonstrar que a filosofia continua sendo, em sua essência, uma prática viva, que interroga o presente e se compromete com o futuro. A atividade revelou que o pensar filosófico, quando orientado pela busca de justiça e reconhecimento, pode se transformar em um instrumento poderoso de resistência e emancipação.

A experiência de aprendizado durante a exposição do projeto foi extremamente significativa, tanto na visão filosófica quanto pedagógica e humana. Mais do que uma simples apresentação, o evento constituiu um espaço de formação ampliada, onde teoria e prática se entrelaçaram, revelando a potência da filosofia enquanto campo de saber voltado para a reflexão crítica e o engajamento ético com o mundo. O contato com o público, a necessidade de argumentar com clareza e a troca de perspectivas sobre a autodeclaração racial despertaram um novo olhar sobre o papel do filósofo e do educador diante das questões sociais contemporâneas.

Um dos principais aprendizados foi compreender que o conhecimento filosófico não se limita às abstrações conceituais, mas se manifesta concretamente nas

experiências cotidianas e nas lutas sociais. Ao discutir a autodeclaração racial, tornou evidente que a filosofia pode e deve se comprometer com a realidade histórica dos sujeitos. A reflexão sobre o reconhecimento, inspirada em autores como Hegel, ganha contornos mais vivos quando articulada à questão do pertencimento racial e da luta por justiça social. Se aprendeu que a filosofia não é uma disciplina distante das urgências do presente, mas um instrumento de interpretação e transformação do mundo como defendia Karl Marx.

Outro aprendizado importante foi o desenvolvimento da escuta e da sensibilidade para o diálogo. Durante a exposição e as conversas com o público, notasse que o ato de ensinar e transmitir ideias filosóficas exige não apenas domínio teórico, mas também abertura para o outro reconhecer que o saber se constrói na interação e que cada interlocutor contribui com sua própria visão de mundo. Essa dimensão comunicativa do aprendizado filosófico remete à tradição socrática, na qual o conhecimento nasce do confronto entre perspectivas, do exercício da dúvida e do reconhecimento da própria ignorância como ponto de partida para o pensamento crítico. Nesse sentido, a apresentação do projeto na Semana Universitária foi um laboratório vivo de filosofia, em que a aprendizagem se deu não apenas por meio da exposição, mas também pela escuta atenta e pela reflexão conjunta. Da perspectiva pedagógico, a experiência reforçou a importância de metodologias que aproximem a filosofia da realidade dos estudantes. A discussão sobre a autodeclaração racial mostrou que temas sociais e políticos podem ser abordados de maneira filosófica, sem perder o rigor conceitual. Essa prática pedagógica reflete o ideal de um ensino de filosofia comprometido com a formação integral do sujeito, como propõe Alejandro Cerletti, ao compreender o ensino de filosofia como

um problema filosófico em si: não basta transmitir conteúdos, é necessário provocar o pensamento. Assim, o aprendizado adquirido no projeto ultrapassou o domínio temático e adentrou o campo da reflexão sobre o próprio ato de ensinar e aprender filosofia.

Desse modo, foi possível aprender sobre a dimensão ética e política da prática filosófica. Refletir sobre a autodeclaração racial e o Selo Antirracista evidenciou que a filosofia deve assumir um papel ativo na desconstrução das desigualdades e na promoção da dignidade humana. Inspirada em pensadores como Paulo Freire, essa experiência reforçou a ideia de que a educação é um ato político e libertador, que exige do educador uma postura crítica, sensível e comprometida com a transformação social. Aprender filosofia, nesse contexto, significou também aprender a agir de forma ética e responsável diante do outro, reconhecendo as marcas históricas que moldam as relações sociais e raciais no Brasil.

Além disso, a vivência na Semana Universitária permitiu o desenvolvimento de competências práticas e interpessoais essenciais à formação filosófica. A elaboração e apresentação do trabalho exigiram planejamento, capacidade de síntese, clareza argumentativa e domínio conceitual das habilidades fundamentais tanto para a docência quanto para a pesquisa filosófica. Houve, ainda, um aprendizado emocional e humano: a percepção de que discutir temas sensíveis, como identidade e racismo, requer empatia, cuidado e respeito às diferentes experiências vividas pelos participantes. A filosofia, nesse aspecto, mostrou-se uma prática do cuidado com o outro e com a palavra, um exercício de ética comunicativa que aproxima razão e sensibilidade.

Em suma, um dos aprendizados mais valiosos foi perceber que o conhecimento filosófico ganha força

quando se vincula à vida concreta. A reflexão sobre a autodeclaração racial não foi apenas um estudo conceitual, mas uma experiência de autoconhecimento e pertencimento. Em um certo sentido, ao discutir o direito de se autodeclarar, também se discutiu o dever filosófico de afirmar o próprio lugar no mundo e de lutar pelo reconhecimento de todos. Assim, a Semana Universitária foi não apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas um momento de amadurecimento pessoal e coletivo, que reafirmou a filosofia como um modo de vida comprometido com a verdade, a justiça e a emancipação humana.

As experiências vividas durante a Semana Universitária despertaram múltiplas perspectivas para o futuro, especialmente no que diz respeito à continuidade das reflexões filosóficas sobre a autodeclaração racial e o compromisso com o Selo Antirracista. A atividade revelou que a filosofia pode desempenhar um papel central na consolidação de uma cultura universitária e escolar mais ética, crítica e inclusiva. A partir dessa constatação, emergem possibilidades de novos projetos que integrem ensino, pesquisa e extensão, voltados à formação de uma consciência filosófica antirracista.

Uma das principais perspectivas consiste em aprofundar o diálogo entre filosofia e educação antirracista. A partir da experiência adquirida, torna-se possível planejar ações pedagógicas permanentes, como grupos de estudo, oficinas e debates interdisciplinares que problematizem as categorias de identidade, diferença, poder e justiça à luz de pensadores clássicos e contemporâneos. Projetos futuros poderiam incluir leituras de autores negros, africanos e afro-brasileiros, como Frantz Fanon, Achille Mbembe, Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, ampliando o cânone filosófico e descolonizando o pensamento. Essa ampliação é fundamental para romper com a visão eurocêntrica da filosofia, ainda predominante em muitos currículos,

e para construir uma formação mais plural, capaz de reconhecer a contribuição de diferentes tradições culturais e epistemológicas.

Além da dimensão teórica, as expectativas para o futuro incluem a criação de espaços de intervenção prática, nos quais a filosofia possa dialogar diretamente com a comunidade. Um projeto de extensão, por exemplo, poderia envolver a realização de rodas de conversa em escolas públicas, empresas e organizações sociais, com o objetivo de discutir o significado da autodeclaração racial e da diversidade como valores éticos e políticos. A presença de estudantes de filosofia nesses espaços fortaleceria o vínculo entre universidade e sociedade, mostrando que o conhecimento filosófico não se encerra na academia, mas tem um papel transformador no mundo. Assim, a filosofia se torna uma prática viva, comprometida com a autonomia humana e com a promoção da igualdade. Além disso, é importante dizer respeito à inserção do tema da autodeclaração racial nos próprios componentes curriculares do curso de Filosofia. O debate sobre identidade e reconhecimento pode ser incorporado às disciplinas de Ética, Filosofia Política e Filosofia Contemporânea, de modo a consolidar uma abordagem crítica e atualizada dos problemas sociais. Essa integração curricular contribuiria para formar futuros filósofos e professores mais conscientes de seu papel político e educativo.

No âmbito institucional, a continuidade do projeto do Selo Antirracista pode inspirar novas políticas universitárias e de ensino básico voltadas à diversidade e à equidade. A filosofia pode contribuir, nesse contexto, com a elaboração de diretrizes éticas e reflexões críticas sobre os fundamentos do reconhecimento e da representatividade. Projetos de pesquisa podem ser desenvolvidos para investigar o impacto das ações afirmativas na universidade e escolas com suas implicações filosóficas em torno da noção de igualdade.

Tais iniciativas reforçam a ideia de que a filosofia não é apenas um campo de contemplação abstrata, mas uma força ativa de análise e intervenção social.

Em termos pessoais e profissionais, a experiência da Semana Universitária despertou também o desejo de seguir pesquisando e difundindo o pensamento filosófico voltado à transformação social. O aprendizado adquirido inspira a criação de futuros trabalhos, artigos e seminários que explorem a relação entre filosofia, ética e raça, consolidando um campo de reflexão ainda emergente, mas cada vez mais necessário. O compromisso com o Selo Antirracista não termina com o evento ele se torna um princípio orientador das futuras ações acadêmicas e docentes.

Portanto, as perspectivas para o futuro apontam para a continuidade de um percurso filosófico que reconhece a importância do pensamento como prática de liberdade. O desafio que se coloca é manter viva a inquietação filosófica diante das injustiças e das desigualdades, fazendo da universidade um espaço de resistência e esperança.

Assim, os novos projetos que emergem da Semana Universitária não se restringem a atividades pontuais, mas configuram um movimento permanente de construção de sentido e compromisso ético. A filosofia, quando aliada à luta antirracista, reafirma seu poder de iluminar a realidade e de orientar o agir humano rumo à justiça. Nesse horizonte, a busca pelo Selo Antirracista transcende a formalidade de uma certificação institucional e se transforma em um projeto existencial: o de pensar e viver de modo coerente com os valores de igualdade, reconhecimento e dignidade.

BIBLIOGRAFIA

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. São Paulo: Autêntica, 2009.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 2014. MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2018.

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

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

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (BRASIL). *Cotas raciais: obrigatoriedade das comissões de heteroidentificação efetivam direito*. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cotas-raciais-obrigatoriedade-das-comissoes-de-heteroidentificacao-efetivam-direito/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Cor ou raça*. Portal IBGE Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). *Lei de Cotas*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas>. Acesso em: 23 ago. 2025.

A TERRA COMO IDENTIDADE E EXISTÊNCIA:
ASPECTOS FILOSÓFICOS E CULTURAIS EM TORTO ARADO
A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DA
EEEP JUAREZ TÁVORA

Vitor Olívio Maciel Feijó ¹
Vitória Miranda Baltazar Sousa ²
Márcia Araújo da Costa ³
Vicente Thiago Freire Brazil ⁴

INTRODUÇÃO

Ao procurarmos a conceituação da palavra território, percebemos que as definições oficiais são variadas, porém convergentes ao que se refere as perspectivas geopolíticas e jurídicas. De acordo com o Dicionário Online Michaelis, território é definido como “uma grande extensão de terra”, “porção de superfície terrestre pertencente s um país, estado ou município, distrito, etc” ou uma “região um tanto populosa, mas sem habitantes em número suficiente para constituir um estado, sendo administrada pela união”. Essa conceituação hegemônica, reduz o território a uma unidade e o demarca pela lógica capitalista, controlado pelo poder soberano.

1 Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades (CH-UECE) /Faculdade, e-mail: vitor.feijo@aluno.uece.br

2 Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades (CH/UECE) /Faculdade, e-mail: victoria.miranda@aluno.uece.br

3 Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), professora orientadora de núcleo do subprojeto de Filosofia do PIBID/CH-UECE. E-mail: marcia.juarez@gmail.com .

4 Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades (CH/UECE) / /Faculdade, e-mail: vicente.brazil@uece.br

Partindo dessa conceituação técnica do Dicionário Michaelis, esta pesquisa buscou compreender por meio das atividades propostas para os alunos, analisar como o conceito de ‘território’ pode ser ressignificado no senso comum dos estudantes, para essa mediação, a obra

Torto Arado foi utilizada como exemplo didático, por ser inspirada em um território quilombola que transcende a significação de delimitações técnicas, jurídicas e geográficas.

A obra *Torto Arado*, do autor – geógrafo e doutor em Estudos Étnicos e Africanos – Itamar Vieira Jr., inspirado pelo Quilombo de Iúna, em Lençóis na região da Bahia, apresenta em sua trama o protagonismo feminino das irmãs Bibiana e Belonísia que, movida pela curiosidade de descobrir o que sua Avó Donana guardava em sua mala, foram marcadas por um incidente que, a partir de então uma seria a voz da outra. A obra narra diversos aspectos, como a herança do sistema colonial, escravidão contemporânea, exploração de trabalhadores rurais e a resistência dos saberes ancestrais, evidenciados na obra pelo Jarê⁵, o chamado ‘Candomblé de Caboclo’ desenvolvido na região da Chapada da Diamantina na Bahia.

Apesar de todos os aspectos sociais relevantes, o presente estudo adota como recorte analítico a escravidão moderna, herdada do período pós-abolicionista, evidenciando os desafios presentes em seus cotidianos e as experiências vividas no interior do sertão baiano, abrangendo questões familiares, bem como relações de poder e formas de resistência/insubordinações. Este trabalho tem como objetivo discutir alguns dos principais elementos cruciais presentes na obra, sobretudo o direito à terra.

Na obra é possível observar a relação de exploração vivida pelos personagens e como eram permitidos aos “trabalhadores” apenas a construção de casas de barro, pois casas de alvenaria poderiam evidenciar o tempo

5 Religião de matriz africana que incorpora elementos do Catolicismo e de cultos indígenas, característica da região de Lençóis, Bahia.

das famílias naquelas terras, o que poderia despertar ao dono da fazenda o sentimento de posse. Esse aspecto demonstra que, embora ocupassem as terras, os trabalhadores não eram proprietários dela, possuindo sua permanência e autonomia limitadas.

Este trabalho justifica-se pela relevância de discutir, a partir da obra *Torto Arado*, questões relacionadas ao direito à terra, ao conceito de território e à possibilidade de este se constituir como um espaço afetivo de memória e preservação de saberes. O projeto foi desenvolvido em sala de aula, na turma de segundo ano do curso de Edificações da EEEP Juarez Távora, com o propósito de evidenciar aos estudantes que a obra não se limita a um romance literário, mas se configura como uma narrativa que aborda cultura viva, tradição oral, religiosidade e identidade marcada pela ancestralidade e pela luta pela terra.

Para além disso, faz-se importante evidenciar o debate sobre o direito à terra no Brasil, que, desde a sua fundação, mantém-se marcado por uma profunda desigualdade, herança direta do colonialismo que construiu seus alicerces por meio da exploração dos povos originários, africanos e seus descendentes. O colonizador, por meio da exploração desses povos, concentrou grandes números de latifúndios, como explicita o relatório da organização global *Oxfam International* (2019), que revela não apenas o Brasil, mas toda a América Latina como a região mais desigual do planeta no que se refere ao acesso à terra.

No Brasil podemos ver a cultura colonial se perpetuando, uma vez que a concentração da estrutura fundiária se concentra na mão dos proprietários rurais, dificultando o direito à terra para os povos quilombolas que buscam conquistar um território, permanecer e/ou constitucionalizar. No período pós-abolicionista, as comunidades quilombolas já consolidadas mantiveram sua resistência por meio da ocupação de terras destinadas à subsistência, da preservação de seus costumes

e identidade e da continuidade de sua resistência histórica. No entanto, tornou-se comum a prática ilegal da grilagem⁶ fundiária – que consistia na falsificação de documentos de posse da terra – para a expulsão dessas comunidades, evidenciando novas formas de violência do colonialismo naquela época.

O romance articula a passagem da resistência cultural para a luta política organizada por meio do personagem Severo. Após a morte de Zeca Chapéu Grande, pai das protagonistas, figura que representava uma liderança religiosa, Severo parceiro de Bibiana, surge como uma nova voz, um líder e militante movido pela insatisfação coletiva frente aos direitos sistematicamente negados à comunidade de Água Negra, desde o princípio. É importante destacar que essa comunidade não surgiu por acaso, pois era constituída por indivíduos recém-saídos do regime escravocrata, que forjaram com aquele pedaço de chão os laços mais profundos possíveis: cultivaram o próprio sustento por meio da agricultura de subsistência, desenvolveram seus ritos religiosos e, de forma crucial, ali enterraram seus mortos.

Dessa forma, eles não apenas ocupavam a terra, mas construíam uma ancestralidade a ser preservada, transformando o espaço geográfico em um território existencial e sagrado. A militância de Severo, portanto, não nasce do acaso, mas da defesa concreta desse mundo vivido, dessa existência enraizada que as vivências na comunidade de Água Negra haviam criado. No entanto, observa-se no seguinte trecho do livro:

Nesse campo desigual, Severo levantou sua voz contra as determinações com que não concordávamos. Virou um desafeto declarado do fazendeiro. Fez discursos sobre os direitos que tínhamos. Que nossos antepassados

6 Prática ilegal de falsificação de documentos para usurpação de terras, cujo nome deriva do costume de colocar os falsos títulos em uma gaveta com grilos para envelhecê-los artificialmente.

migraram para as terras de Água Negra porque só restou aquela peregrinação permanente a muitos negros depois da abolição. Que havíamos trabalhado para os antigos fazendeiros sem nunca termos recebido nada, sem direito a uma casa decente, que não fosse de barro, e precisasse ser refeita a cada chuva. Que se não nos uníssemos, se não levantássemos nossa voz, em breve estaríamos sem ter onde morar. A cada movimento de Severo e dos irmãos contra as exigências impostas pelo proprietário, as tiranias surgiam com mais força. No começo, o dono quis nos dividir dizendo que aquele «bando de vagabundos» queria a fazenda dele, comprada com o seu trabalho. Aquele sentimento de desamparo que o povo havia sentido com a morte de meu pai foi sendo substituído pela liderança de Severo, para uns. (Vieira Junior, 2019, p. 197).

Como consequência de sua luta por direitos, que obteve ampla adesão da comunidade de Água Negra, Severo é assassinado pelo fazendeiro. Este ato representa uma forma velada de silenciar uma minoria marginalizada em sua busca pela legalização de suas terras. Embora a narrativa de *Torto Arado* se passe no contexto pós-abolição, a violência contra lideranças quilombolas permanece uma triste realidade na contemporaneidade. Dados recentes ilustram essa continuidade: “Entre janeiro de 2019 e julho de 2024, 42% dos quilombolas assassinados eram lideranças” (CNN BRASIL, 2024). Esse triste percentual evidencia como o passado colonial ainda se perpetua de maneira violenta e sistemática, negando aos que lutam pela institucionalização de seus territórios ancestrais a realização plena de seus direitos fundamentais.

METODOLOGIA

A escolha do romance *Torto Arado* se dá pela presença de elementos culturais profundamente enraizados na realidade do nordeste brasileiro, expressos de forma sensível e autêntica no decorrer da narrativa. Esses

aspectos são incorporados por meio da criatividade e da observação do real, resultado da vivência e da experiência do autor, cuja trajetória profissional serviu de inspiração para a construção da obra. Assim, o conjunto desses elementos mostram-se como eixo central desta pesquisa, fundamentando-se em simbolismo e crítica. A narrativa é profundamente enraizada na experiência do povo do sertão baiano, trazendo à tona questões que atravessam dimensões históricas, sociais, culturais e filosóficas.

Ao abordar o vínculo entre o corpo, a memória e o território, a obra permite uma leitura que ultrapassa os limites da literatura e se insere no campo da reflexão filosófica sobre o ser no mundo e o pertencimento coletivo. Dessa forma, a metodologia adotada busca acompanhar essa complexidade, articulando leitura literária, análise conceitual e prática pedagógica. O desenvolvimento dessa metodologia tem como objetivo expor um ponto, para além de interpretar o texto, pretendeu-se vivenciar seus sentidos por meio de atividades que convidar os alunos a refletir criticamente sobre o que significa possuir, habitar e existir em um espaço. Essa abordagem se fixa na convicção de que a literatura pode ser um instrumento para a reflexão filosófica e cultural, capaz de suscitar discussões sobre o lugar do sujeito na história e na sociedade.

Para o desenvolvimento da metodologia, utilizou-se uma abordagem qualitativa, baseada em um estudo orientado por questões reflexivas. Essa escolha se justifica pela natureza interpretativa do núcleo da obra: a relação entre terra, identidade e existência, exigindo um olhar atento às dimensões simbólicas, filosóficas e culturais do texto literário. O projeto foi estruturado em duas etapas complementares. Na primeira, realizou-se uma leitura crítica e guiada do romance, com o objetivo de identificar passagens que expressassem as perspectivas filosóficas e existenciais implícitas na narrativa.

Buscou-se, nesse momento, compreender de que modo os elementos que compõem o realismo mágico da obra se articulam com a experiência de pertencimento, memória e resistência das personagens, preservando sempre a fidelidade à atmosfera simbólica criada pelo autor. Na segunda etapa, de caráter aplicado e participativo, desenvolveu-se uma atividade pedagógica em sala de aula, voltada para a interpretação coletiva e dialógica da obra. Essa etapa consistiu em uma apresentação expositiva sobre o tema central, “A terra como identidade e existência”, seguida de uma dinâmica de grupo voltada à promoção do pensamento crítico e da escuta ativa entre os estudantes. Para essa atividade, foi elaborado um questionário composto por três perguntas norteadoras: “O que significa ter uma terra?”, “É possível existir sem território?” e “A terra pode ser entendida como apenas um território ou também um espaço de memória e identidade.

Havia a expectativa de que a turma fosse dividida em três grupos, cada qual responsável por refletir e debater uma das questões, articulando suas respostas com os temas emergentes da obra. Durante o processo, foram observadas as falas, os argumentos e as interpretações apresentadas, buscando compreender como os estudantes relacionavam o conteúdo literário com suas próprias experiências e percepções sobre o mundo. Essa metodologia permitiu não apenas uma leitura filosófica e cultural de Torto Arado, mas também a integração entre diferentes áreas do conhecimento, evidenciando a interdisciplinaridade entre literatura, filosofia e geografia.

Além disso, contribuiu para que os alunos se tornassem agentes ativos na construção do conhecimento, valorizando a reflexão crítica e o diálogo como instrumentos pedagógicos fundamentais. Em síntese, com essa metodologia adotada tivemos a oportunidade para trabalhar os objetivos propostos, na mesma medida em que os alunos se aproximassem do livro e tenham um

primeiro contado de maneira crítica e participativa. A combinação entre leitura literária, discussão filosófica e dinâmica em grupo possibilitou uma compreensão mais ampla dos conceitos de terra, identidade e existência, promovendo um diálogo entre o texto e a realidade vivida pelos próprios estudantes.

Esse processo de leitura e debate favoreceu não apenas o desenvolvimento de habilidades interpretativas, mas também o exercício do pensamento autônomo, estimulando a capacidade de relacionar a arte à vida cotidiana. Além disso, a proposta metodológica evidenciou o potencial interdisciplinar e formativo do ensino de filosofia aliado à literatura, revelando como o espaço escolar pode ser um ambiente de construção de sentido. A reflexão sobre o território e a identidade, mediada pela experiência estética e simbólica proporcionada pela obra, tornou-se um meio de repensar as relações entre sujeito, cultura e comunidade. Assim, o percurso metodológico não apenas contribuiu para a análise da narrativa de Itamar Vieira Junior, mas também para o fortalecimento de uma educação crítica e sensível, reafirmando o valor da literatura como instrumento de formação humana e de transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento do trabalho, foram distribuídas, pela manhã do dia 28/08/2025, na turma do segundo ano de Edificações, na escola EEEP-Juarez Távora – escola de contexto urbano – impressões atinentes à exposição sobre a obra *Torto Arado* e sobre a relevância dela para trabalhar as temáticas de conceituarmos “terra” e “território”, para além da questão meramente geográfica ou jurídica territorial. Intitulamos a atividade com o seguinte nome: “Atividade de Reflexão Filosófica: Explorando a obra *Torto Arado* e a Questão da Terra”.

Havia na sala o total de trinta e seis alunos, dos quais apenas vinte e seis responderam. Para dar resposta ao primeiro questionamento feito sobre o que é ter uma terra, os alunos dentre as mais variadas respostas, afirmaram em grande maioria que ter uma terra não se trata apenas de um território, mas significa também a importância do afeto envolvido pelo local de convivência com as pessoas que formam a comunidade ali presente.

Para além disso, ter uma terra, do ponto de vista dos alunos, refere-se também à possibilidade de fixar o seu próprio sustento, dado o contexto da agricultura de subsistência. Em contrapartida, apenas um aluno respondeu que ter uma terra significa ter uma propriedade privada da qual você exerce o seu poder, mas que o Estado ainda assim poderia exercer controle sobre ela.

Já o segundo questionamento buscava saber se é possível existirmos sem um território. A questão poderia ser respondida de forma mais direta, portanto dos vinte e seis alunos participantes, vinte alunos responderam que não há essa possibilidade e apenas três responderam que sim, além de três participantes que responderam apenas o primeiro e o segundo questionamento.

Em seguida, a terceira pergunta buscava entender se, para os alunos, a terra pode ser entendida apenas como um território ou também um espaço de memória e identidade, como resposta os alunos destacaram que o conceito de terra vai para além disso, mais do que um pedaço de terra, é também um espaço de cultivar memória ao tempo vivido ali, pois é a partir do chão que pisamos cotidianamente que construímos histórias, memórias e narrativas e sentimento de pertencimento, para eles a terra também pode ser compreendida como o lugar de onde viemos e podemos nos reencontrar caso necessário.

Diante desse processo foi possível explorar aspectos da obra em conjunto com a turma, partindo de uma perspectiva filosófico-geográfica, o que reforça

a interdisciplinaridade e amplia a reflexão crítica sobre o tema. Logo, em uma turma de trinta e seis estudantes, após a apresentação, foram disponibilizados vinte minutos finais da aula para que eles respondessem às perguntas propostas ao mesmo tempo em que as dúvidas eram esclarecidas.

É importante destacar a familiaridade entre as respostas dos alunos com a cosmovisão do filósofo, professor e poeta Nego Bispo (1959-2023) em seu livro *A terra dá, a terra quer*, podemos considerar a fuga da lógica capitalista em tratar o conceito de território de forma comercial e colonialista. Para o autor que era um líder quilombola, espaços como esses são lugares que transmitem afeto e pertencimento, exemplifica-se pelo trecho a seguir:

Os territórios de quilombos onde as cidades estão são lugares onde deveriam acontecer feiras, mas não apenas como as lojas onde você compra e depois vai embora. Feiras no entendimento de como elas são feitas na Caatinga ou no Sertão, onde a maioria das pessoas chega de manhã e só vai embora no final do dia. Há os que compram, os que vendem, os que emprestam, os que trocam e aqueles que vão só para ter notícias da comunidade, encontrar os amigos e tomar uma cachaça. Toda feira que se preze tem que ter também um cabarezinho, um espaço de boemia, de paquera, namoro e dança. As pessoas que frequentam os cabarés dançam muito bem; eles são o lugar onde se aprende a dançar e a paquerar, um lugar para viver afetos. (Bispo, 2023, p. 28).

Para Nego Bispo, o território, conceitua-se como um organismo vivo de relações, uma vez que a economia serve à comunidade e não o contrário. A feira no quilombo estreita os laços sociais e é o local escolhido para conversar e viver afetos. Nota-se que essa percepção dialoga diretamente com a resposta dos

alunos, que identificaram a terra como esse espaço de afeto e convívio, demonstrando a similaridade com o pensamento do líder quilombola.

Em suma, a análise das respostas demonstra que a maioria dos estudantes compreende a terra como algo que vai além de um simples território ou demarcação, reconhecendo-a como um espaço de pertencimento, convivência, preservação da cultura e construção da identidade. Prevaleceu o entendimento de que não é possível existir sem um território, pois a terra se constitui como um lugar para guardar e construir memórias, essencial para a fixação de costumes. Assim, viver sem uma terra de identificação seria viver na insegurança e na vulnerabilidade. As respostas evidenciaram a percepção da terra como um espaço histórico, que carrega consigo lembranças e experiências, sendo entendida como um pedaço da vida do indivíduo, ligado às suas vivências e à memória coletiva.

Desse modo, os resultados indicam que a atividade alcançou seu objetivo central: estimular a reflexão crítica e existencial sobre a relação entre o ser humano e a terra, por meio da leitura filosófica e cultural de Torto Arado. As falas e respostas dos estudantes revelam uma compreensão ampla e simbólica do conceito de território, em diálogo com a própria experiência de vida. A discussão também evidenciou o caráter interdisciplinar da proposta, ao articular elementos da literatura, filosofia, geografia e sociologia, aproximando o texto literário da realidade social dos alunos e fortalecendo o papel da escola como espaço de construção de sentido e de valorização da cultura local.

Dessa experiência em sala de aula, surgiu a motivação para ampliar a reflexão e compartilhar os resultados obtidos com a comunidade acadêmica, levando a discussão para além dos muros da escola. A participação na XXX Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará (UECE), reforçou

a importância de integrar o ambiente escolar e o universitário, demonstrando que o conhecimento pode se fortalecer a partir da escuta e da troca entre diferentes contextos educativos. Assim, a atividade desenvolvida com os alunos da EEEP Juarez Távora serviu como base para a elaboração da comunicação intitulada “A Terra como Identidade e Existência: Aspectos Filosóficos e Culturais em Torto Arado, a partir de uma perspectiva dos alunos da EEP Juarez Távora”.

O evento constituiu-se como um espaço de exposição e diálogo entre a prática pedagógica e a reflexão filosófica, possibilitando não somente a divulgação das percepções dos estudantes, mas também a valorização da escola enquanto território de produção de saberes e experiências significativas. A submissão e apresentação do trabalho proporcionaram a oportunidade de discutir, em um ambiente acadêmico mais amplo, a experiência vivenciada em sala de aula, mostrando que é possível construir uma reflexão filosófica dentro da escola, sem precisar afastar-se de sua realidade concreta, valorizando, ainda o vocabulário dos alunos.

A metodologia utilizada serviu como um meio de aproximação entre o conteúdo literário e a vivência cotidiana dos alunos, funcionando não como um ponto de chegada, mas como o primeiro passo para compreender e valorizar as dimensões existenciais, culturais e afetivas envolvidas na relação com a terra. Durante a elaboração e apresentação da comunicação, procuramos evidenciar que a obra Torto Arado pode ser lida como um espelho de realidades próximas às nossas, especialmente no que diz respeito às figuras femininas que, dentro de comunidades do interior, assumem papéis de sabedoria e cuidado, como as rezadeiras e curandeiras.

Essa comparação surgiu de relatos e lembranças pessoais dos próprios estudantes, que reconheceram em suas famílias, principalmente em mulheres do interior cearense, como por exemplo, avós, mães e tias, uma autoridade tanto

espiritual quanto medicinal, semelhante à avó retratada no romance. Essa aproximação entre literatura e experiência real mostrou-se fundamental para reforçar a potência do ensino ao se ancorar na vida concreta, permitindo que os alunos se reconheçam nas narrativas, percebam o valor de suas origens e compreendam a filosofia como uma forma de pensar que nasce da experiência, da cultura e da memória que habitam a terra que se pisa.

Da mesma forma, foi possível demonstrar concretamente aos estudantes a profunda desigualdade fundiária brasileira e seus impactos históricos no acesso às terras dos povos originários e afrodescendentes. Tornar os alunos conhecedores dessa realidade é um passo fundamental para a compreensão das diferenças sociais e estruturas herdadas do período colonial. Mais do que transmissão de conteúdo, a proposta teve como objetivo desnaturalizar a ideia de concentração de terras e a invisibilidade, incentivando um olhar crítico sobre como a matriz colonial de poder⁷³, teorizada por Aníbal Quijano, ainda se perpetua e molda as relações na modernidade.

Em síntese, a experiência desenvolvida e posteriormente apresentada na XXX Semana Universitária da UECE, revelou uma oportunidade de articular teoria e prática, escola e universidade, literatura e filosofia. A atividade permitiu compreender que o ensino filosófico ganha maior sentido quando parte das vivências dos estudantes e de suas realidades culturais, tornando-se um instrumento de reconhecimento e valorização da própria história.

Partindo desse projeto metodológico foi possível despertar nos alunos uma reflexão crítica sobre o lugar que ocupam no mundo e sobre o vínculo simbólico entre terra, identidade e existência. Mais do que um exercício acadêmico, a experiência consolidou-se como um espaço de diálogo, de escuta e de construção coletiva do

7 Para Quijano é necessário romper com as ações naturalizadas pela matriz colonial de poder, teoria que o pensamento Decolonial transforma em projeto e processo.

saber, reafirmando o papel da educação como prática libertadora, sensível às memórias, às culturas e às vozes que compõem o território vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se a relevância de desenvolver atividades pedagógicas que mobilizem os estudantes para uma discussão crítica e reflexiva sobre questões fundantes do Brasil. Este projeto ao articular literatura e filosofia por meio da obra *Torto Arado*, demonstrou a potencialidade dessa união como ferramenta para alcançar os estudantes. A fusão entre os campos filosófico e literário foi imprescindível como ferramenta para conectar o pensamento abstrato às experiências concretas dos estudantes, sobretudo para a resolução da atividade proposta.

Por meio da exposição dos aspectos filosóficos presentes na obra, foi possível conduzir à reflexão de que a vida herdada pelas protagonistas não se resume à exploração e à pobreza, mas é constituída também pela memória, pela ancestralidade e pela esperança – evidenciadas pelos desafios cotidianos e pelas experiências vividas no interior do sertão baiano. A narrativa permite, assim, abranger questões familiares, relações de poder e, sobretudo, as diversas formas de resistência e insubordinação que compõem a história do Brasil.

Em síntese, a análise das respostas permitiu constatar que os estudantes mesmo, com um vocabulário característico do ensino médio, são capazes de elaborar concepções plurais sobre as questões territoriais que dialogam com as produções acadêmicas contemporâneas, demonstrando que a criticidade emerge do senso comum quando este é valorizado como ponto de partida para a reflexão filosófica. Pois, o ‘senso comum’ não é um saber inferior a ser substituído, mas sim um ‘solo fértil’ para possíveis problematizações e nomeações. A atividade,

portanto, cumpriu duplo objetivo, uma vez que conseguiu reconhecer nos alunos, também a capacidade de pensar criticamente seu lugar no mundo.

Portanto, fornecer por vias filosóficas e literárias, por meio da obra de Itamar Vieira Junior, a condução para o reconhecimento de pertencimento no mundo, significa romper com os ideais coloniais que se perpetuam no âmbito educacional, escolher livros como esse na docência de filosofia é um gesto de resistência epistemológica, pois, além de romper com a hierarquia eurocêntrica presente no ensino filosófico, permite narrar a vida de personagens silenciados pela história.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. Presidente Lula assina Decretos de Declaração de Interesse Social para Quilombos, nesta sexta (29). Agência Gov, 29 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202411/presidente-lula-assina-decretos-de-declaracao-de-interesse-social-para-quilombos-nesta-sexta-feira>.

Acesso em: 24 ago. 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. A terra dá, a terra quer. Imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p. ISBN 978-85-7126-106-8.

BRASIL DE FATO. O direito à terra: uma defesa da Reforma Agrária Popular. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/04/18/o-direito-a-terra-uma-defesa-da-reforma-agraria-popular/>. Acesso em: 30 out. 2025.

CNN BRASIL. Lideranças quilombolas são alvo de conflitos por terra, aponta estudo. CNN Brasil, 3 set. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/liderancas-quilombolas-sao-alvo-de-conflitos-por-terra-aponta-estudo/>. Acesso em: 30 out. 2024.

MINICURSO: A memória em carne viva da terra em Torto Arado. Ministrado pelo PET Ciências Sociais. UECE, Bloco R, Fortaleza, 27, 28 e 29 jul. 2025. Participação pessoal.

QUIJANO, Aníbal. Textos de fundación. Organização: Zulma Palermo; Pablo Quintero. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

VIEIRA JR., Itamar. Torto arado. São Paulo: Todavia, 2019.

A IMPORTÂNCIA DO CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL DENTRO DAS ESCOLAS

Luan Fofano Leandro ¹

Renata de Freitas Chaves ²

Vicente Thiago Freire Brazil ³

1 INTRODUÇÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº9.394, no artigo 2 apresenta que, principalmente, no Ensino Médio, a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996)

A proposta do desenvolvimento pleno do educando, conduz a um entendimento de que ele deve ter uma formação adequada para o exercício da cidadania e para o trabalho, mas sem negligenciar as outras instâncias necessárias à sua formação. O que podemos incluir a sua saúde mental.

A condição mental do sujeito inserido na escola afeta diretamente seu desempenho, sua sociabilidade e sua disposição, trazendo não apenas um limite acadêmico,

1 Graduando do curso de Filosofia e Bolsista do PIBID – Universidade Estadual do Ceará, e-mail: luan.leandro@aluno.uece.br

2 Professora Efetiva da Rede Estadual do Ceará – Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, e-mail: renata.chaves@prof.ce.gov.br

3 Professor Efetivo e Coordenador do PIBID da Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, e-mail: vicente.brazil@uece.br

mas também prejuízos que afetam sua vida inteira. Como é previsto na Lei nº 14.819, DE 16 DE JANEIRO DE 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, a atividade de assistência psicossocial dentro das escolas é obrigatória, com o objetivo de “promover a saúde mental da comunidade escolar” (BRASIL, 2024); contudo temos dificuldade de encontrar a efetividade da lei, o que acarreta, portanto, problemas como ansiedade, dificuldade de socialização, perda de foco e cansaço extremo não só nos alunos, mas também nos outros sujeitos atuantes no ambiente escolar.

A escola precisa desenvolver no educando habilidades técnicas e científicas ao mesmo tempo em que desenvolve competências socioemocionais, para tanto é necessária “integração e a articulação permanente das áreas de educação, de assistência social e de saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial”. (BRASIL, 2024).

2 METODOLOGIA

A discussão desse trabalho foi desenvolvida a partir do estudo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, da Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e das experiências e observações vivenciadas na E.E.M.T.I. Estado de Alagoas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Vale ainda ressaltar que não se apresentou neste artigo relatos das experiências e observações vividas na escola, apenas se tomou como ponto de partida para desenvolver discussões sobre o tema. Também se fez necessário leituras de outros materiais, tais como artigos

científicos pertinentes ao tema para um aprofundamento das discussões.

3 A INCLUSÃO E REPRESENTATIVIDADE DOS ALUNOS

O Ensino Médio não se restringe a uma passagem simplesmente para o mercado de trabalho ou faculdade, essa fase de transição é representada fortemente pelo marco da adolescência, onde os jovens passam por um processo de entender o que sentem, como a angústia, a ansiedade, o medo, a paixão; vivenciam novas experiências e se relacionam com muitas pessoas. A Escola de Ensino Médio então parece se tornar não apenas uma instituição de ensino teórico para o aluno, mas de amadurecimento e crescimento. A escola é um ambiente diverso, em que se encontram pessoas com realidades econômica, social e cultural múltipla. Vale ressaltar, que dentro da escola pública, essa realidade é ainda mais sensível.

Como instituição de ensino, é importante que esses alunos sejam incluídos buscando atender as suas especificidades, pois encontramos nas escolas muitas realidades de vulnerabilidade, violência e sofrimento. Essas realidades podem influenciar negativamente o aprendizado dos alunos e, principalmente, seu estado psicológico. A escola como um espaço de acolhimento, precisa reforçar a confiança e a autoestima do aluno. Pensar o aluno a partir das suas múltiplas potencialidades, exige a construção de momentos de integração que são extremamente importantes, pois na relação com o outro, o aluno consegue se fortalecer e se reconhecer no espaço em que vive. Assim, trabalhos em equipe, atividades esportivas, debates temáticos e outras ações permitem o aluno

se sentir acolhido. Nesses eventos, é fundamental que a escola procure oportunidades para inserir os alunos e reforçar a confiança deles, para que se sintam seguros e possam estudar com tranquilidade, pois um aluno sem autoestima, sem autoafirmação e sem confiança, é um aluno abalado e sem condições de aprender.

O autoconhecimento do aluno e sua história é outro ponto importante para seu desenvolvimento como sujeito, porém, durante a passagem de amadurecimento, os alunos podem agir de forma prejudicial uns com os outros. As brincadeiras e piadas entre si é comum em círculos íntimos de amigos, porém podem-se transformar facilmente em desrespeito, *bullying*, racismo e homofobia escondidas em brincadeira. Tais situações permitem que o Racismo Recreativo aconteça. O Racismo Recreativo é definido como “um conjunto de práticas sociais que operam por meio do uso estratégico do humor hostil, do humor racista” (BRASIL, 2023). O racismo recreativo é uma prática, que por mais que pareça imperceptível, reforça um comportamento inaceitável, especialmente dentro das escolas. E, ainda, pode conduzir uma normalização de situações que deveriam ser repreendidas e muitas vezes faz o aluno se encontrar em uma situação delicada, sobre o que é piada, ou não.

Além do racismo recreativo, ocorrem nas escolas casos de *bullying* e homofobia entre os próprios alunos. É importante reiterar a seriedade da conscientização e autoafirmação dos alunos, especialmente da comunidade LGBTQIAPN+, para que não aconteçam casos de desrespeito ou até mesmo de violência física. O *bullying* no geral se torna um forte agente prejudicial à saúde do aluno nas escolas, tendo noção de que suas

atividades sempre serão sociais e envolvem outros alunos, é importante que a inclusão de todos seja feita e o respeito mútuo seja mantido.

Outro ponto importante de atenção nas escolas, são de alunos PCDs⁴ (Pessoa Com Deficiência), nos quais tem sido mais presente dentro da escola, mas que também são alvos de *bullying* e necessitam de uma atenção especial. Os alunos PCDs geralmente vão apresentar um déficit de aprendizado se forem excluídos, entretanto são alunos que se receberem a atenção necessária, são capazes de atingir ótimos resultados acadêmicos. Infelizmente, esses alunos são alvos de *bullying*, pois são vistos como diferentes pelos outros alunos. Essa situação de desrespeito impacta diretamente a condição psicológica desses alunos, pois lidar com suas limitações sem o auxílio da escola e ainda ser alvo de *bullying*, faz com que dificulte o aprendizado. É importante incluir os alunos PCDs em espaços e momentos de interação e integração com outros alunos, esses momentos são importantes para eles, se torna significativo e elimina a sensação de exclusão, falta de autoestima e confiança. Contudo, vale ressaltar, que essa integração precisa ser acompanhada de momentos de diálogo e conscientização por parte de toda comunidade escolar.

4 SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE E INFLUÊNCIA PSICOLÓGICA

A condição de vulnerabilidade dos alunos que moram em comunidades violentas, traz uma forma de

4 Cabe aqui ressaltar que, o acesso à educação é direito de todo estudante, alguns desses podem possuir dificuldades de locomoção e acessibilidade em algumas áreas da escola, e é obrigatório de acordo com a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência Nº13.146/2015 que todos esses alunos tenham acesso e assistência as áreas escolares para que possibilitem o estudo e especialmente a inclusão desses alunos.

sentir e reagir diferente em algumas situações da vida. Constantemente expostos a violência e a criminalidade, tendem a normalizar esse cenário e a reproduzir nos espaços que fazem parte, como por exemplo, dentro da escola. Cabe salientar que, embora não seja o único agente socializador a realizar essa função, cabe também a escola o papel de preparar o aluno para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996) e reconhecer os limites e as consequências de suas ações. Contudo, não se pode esquecer que essa situação de vulnerabilidade afeta a condição psicológica do aluno, o conduzindo, às vezes, a uma ação reativa diante de uma orientação, por exemplo de um professor, ou de uma discussão entre os pares. É imprescindível, portanto, que a escola desenvolva ações de debates, de conscientização e de mediação de conflitos.

Outro aspecto que afeta o estado psicológico dos alunos, são os problemas familiares, pois alguns enfrentam dificuldade e desrespeito dentro da própria casa pelos pais ou simplesmente são abandonados e deixados de lado. Essa situação é delicada, pois a escola não tem o poder de reiterar laços familiares ou auxiliar diretamente o aluno quanto essa situação, logo o aluno pode sofrer de ansiedade e sofrer de crises durante a escola. No entanto, é importante que o aluno possa sentir a escola como um lugar de acolhimento ou como um “porto seguro”, quando a escola demonstra que se importa, promovendo atividades em grupos, debates e rodas de conversas com os alunos, o aluno vulnerável se sente melhor dentro da escola e pode se tornar um reforço positivo para seu aprendizado, pois ele verá a escola como um lugar bom e seguro.

Uma outra situação sensível e difícil para o aluno, que também afeta a sua saúde mental, é a situação financeira instável. Muitos alunos que já possuem maior

idade, se veem obrigados a trabalhar ou sua família não poderá manter o mínimo para sua subsistência. O aluno que inicia no mercado de trabalho sem qualificação profissional, muitas vezes precisa se submeter a trabalhos pesados e exaustivos, o que consequentemente, em decorrência do cansaço, da falta de energia e de tempo, terá dificuldade de concentração, de aprendizado, e baixo rendimento escolar. Esse cenário, as vezes gera no aluno uma sensação de revolta e injustiça diante da sua condição de sobrevivência. Por isso é tão importante o Programa do Governo Federal do Brasil o Pé-de-Meia⁵, que objetiva combater a evasão escolar e permite que os alunos concluam os estudos, sem precisar entrar no mercado de trabalho sem uma qualificação mínima. É sabido que esse apoio não sustenta uma família, mas incentiva os alunos a não desistirem da escola e ao mesmo tempo proporciona uma possibilidade de mudança de vida através da educação.

Diferente dos fenômenos sociais que afetam a saúde mental e o psicológico dos alunos, existem os alunos que já tem algum um distúrbio psicológico, seja um aluno que sofre de depressão, TOC, ansiedade, fobia social ou TDAH. É importante que esses alunos tenham um acompanhamento adequado por profissionais especializados a fim que eles possam ser incluídos na escola e que também consigam ter um bom desempenho escolar, evitando que o aluno fique isolado, ou até mesmo “invisível” dentro da escola.

Cabe aqui salientar o importante papel do professor no reconhecimento e no acompanhamento dos comportamentos desses alunos, mesmo não sendo de sua competência estabelecer diagnósticos, o professor pode

5 Ver detalhes do Programa do Governo Federal do Brasil o Pé-de-Meia em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>

ser peça chave para auxiliar esses alunos ao perceber quando eles se isolam, não participam de atividades em grupos, quando falam pouco, dormem muito, tiram notas baixas e não fazem atividades (Vieira *et al*, 2014). O que pode parecer “preguiça” na verdade pode ser um sinal de que o aluno possa estar enfrentando alguma das situações mencionadas no parágrafo anterior.

Assim, observa-se que a escola é também lugar de cuidado com a saúde mental. Conforme discutimos, o processo de ensino-aprendizagem deve ir além do conhecimento teórico, oportunizando ao aluno um ambiente de amadurecimento, inclusão, desenvolvimento, autoconhecimento e, principalmente, de autocuidado.

Não cabe mais considerar a escola, como discute Foucault em *Vigiar e punir* (1987), como aparelho disciplinador no qual molda o aluno para ser inserido socialmente. Essa visão da instituição de ensino é semelhante ao sistema penitenciário, onde o aluno se mantém “confinado” na escola, obedece a horários e passa sua maior parte do tempo dentro da sala de aula. Essa relação de penitenciária e escola assume uma ideia de “docilizar” o aluno, que chega imaturo e na fase de desenvolvimento, passa por um processo disciplinador, onde lhe é ensinado a obedecer às regras e às autoridades. Quando acontece alguma ocorrência que desrespeita as regras do ambiente escolar, os alunos devem ser punidos e novamente disciplinados a não cometer novas transgressões.

É imprescindível que esses sistemas invisíveis de docilização punitiva sejam identificados e expostos para que possam ser entendidos e abolidos também, a reformulação escolar que prioriza o aluno, não deve o reprimir por ser diferente ou por não se encaixar

socialmente, mas elaborar outras formas de aprender, ensinar e de autodescoberta, ao invés de sistematizar e transformar os alunos em “robôs”.

Acresce-se ainda que um sistema punitivo escolar pode afetar o psicológico do aluno, pois com o processo disciplinar extremo, a obediência e a busca pela excelência, pode desenvolver um processo neurótico e compulsivo, uma insegurança, sendo obrigado a se encaixar dentro do processo de docilização, obedecendo tudo, mas desrespeitando os seus próprios limites psicológicos.

Diferente do que Foucault evidencia e postula sobre as escolas (como instrumento de docilização e disciplinador), Paulo Freire (1987) propõe e mostra como a escola deve ser libertadora, crítica e auxiliadora. Paulo Freire (1987) vê a educação principalmente como instrumento de libertação, onde auxilia os alunos a formularem senso crítico e consciência, desenvolvendo a razão para que entenda os seus arredores e sua convivência, mostrando um lado libertador e emancipador da escola, ao invés de uma instituição disciplinadora.

Em *Pedagogia Do Oprimido* (1987), Paulo Freire demonstra fortemente a relação entre o ambiente escolar e os alunos em situação de vulnerabilidade, essa relação se torna fundamental, especialmente, nas escolas públicas de Ensino Médio, pois, ainda segundo o autor: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987), ou seja, a escola é vista como um meio de conscientização e libertação do aluno.

Assim, temos de um lado, Paulo Freire que demonstra que a escola deve ser oposta à opressão, principalmente porque muitos alunos já vivem essa

opressão fora da escola. E de outro, temos a instituição apontada por Foucault, em que a escola é “opressora”, na qual controla o aluno moldando-o socialmente. Dessa forma, podemos entender que a escola, não é lugar de opressão, mas sim de aprendizados, incentivo, acolhimento e cuidado, em que auxilia os alunos com as ferramentas e instrumentos adequados para que eles desenvolvam sua autonomia e criticidade, promovendo o desempenho acadêmico, e permitindo que eles se sintam representados, incluídos e acolhidos.

Um outro ponto importante que vale ainda ressaltar para o desempenho e formação do aluno, é a relação com os professores. É sabido que atuação e participação desse profissional é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Contudo, o professor vivencia de perto os conflitos da vida particular dos alunos, muitas vezes se tornando seu “psicólogo”, “exemplo de ser humano, de virtude e caráter”. Por um lado, essa relação é saudável, gera um ambiente seguro e acolhedor e auxilia ao aluno no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, as vezes essa aproximação sobrecarrega o professor, visto que ele acaba assumindo vários papéis e responsabilidades frente as demandas dos alunos, principalmente, em relação aos alunos que sofrem com a violência e as vulnerabilidades sociais. O professor pode até auxiliar o aluno, mas sozinho não consegue atender todas as demandas, por isso é necessário que ter uma equipe de multiprofissionais para que o aluno se sinta verdadeiramente acolhido, sem que seja negligenciado a sua situação e nem que o professor assuma individualmente essa responsabilidade para com os alunos.

É intrínseco a atividade do professor o cuidado com o aprendizado de seus alunos, entretanto é importante

salientar que o professor não pode ser tratado como uma máquina, o ritmo de aula intenso ao longo do dia em várias turmas, horas de planejamento e organização de materiais, se tornam um desafio quando você se depara com obstáculos dentro de sala de aula como: falta de interesse dos alunos, poucas horas de aula (como é o caso do componente de filosofia), condições precárias de infraestrutura e escassez de materiais. Mesmo que o professor realize um bom planejamento, tais condições podem não permitir um aprendizado efetivo.

Acresce-se ainda que o trabalho do professor não se limita apenas a sala de aula, além do planejamento e a efetividade das aulas teóricas e práticas, ele ainda prossegue com sua formação acadêmica, participando de eventos, projetos, atividades de pesquisa e grupos de estudos. Isso acarreta uma carga de trabalho excessiva, revelando uma necessidade de atenção e cuidado também com o professor.

A atuação dos professores muitas vezes chega ao extremo do esgotamento físico e mental, de forma a afetar sua saúde. Muitos professores apresentam sintomas da Síndrome de Burnout, segundo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS online (2023) essa síndrome é como “uma resposta ao estresse crônico causado pelo excesso de trabalho. Essa doença se manifesta através da exaustão física e mental intensa, levando o profissional a um declínio significativo no seu desempenho e suas atividades”. O professor almeja ensinar com excelência, contudo o contexto do ambiente escolar o adocece, pois falta reconhecimento da profissão, acúmulo de tarefas, desrespeito por parte dos alunos, condições precárias de trabalho, violência verbal e física.

Cabe, portanto, um olhar de cuidado também para os professores. Muitos conhecem o Burnout, mas poucos conseguem se reconhecer nesse caminho do esgotamento. Reconhecer os seus limites, buscar apoio psicológico, promover um ambiente escolar agradável e acolhedor faz toda a diferença na vida do professor e na sua atuação profissional. (SILVA *et al.*, 2024)

CONCLUSÃO

O cuidado com a saúde mental dos sujeitos da comunidade escolar é fator fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e para o bem-estar social. Quando analisamos a realidade da escola de ensino médio público, percebemos a necessidade da efetivação da assistência psicossocial nesses espaços, posto que isso influencia diretamente o desempenho e a vida dos alunos, assim como de todos os profissionais da escola. A fragilidade encontrada pela vulnerabilidade dos alunos e o Burnout, que vem como consequência de um trabalho exaustivo e estressante, se torna problemas ao processo de ensino-aprendizagem, por isso, não se pode negligenciar a atenção e cuidado com a saúde mental. O apoio psicossocial, atividades integradoras, ambiente acolhedor, melhores condições de acessibilidade para todos os alunos e melhor infraestrutura escolar, são fatores que contribuem para uma formação adequado do aluno, para valorização dos profissionais e o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Medida Provisória Nº 1.198, de 27 de novembro de 2023. Institui poupança de incentivo à permanência e conclusão escolar para estudantes do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 28 nov. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.198-de-27-de-novembro-de-2023-526281779>

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC); Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP); Ministérios da Saúde (MS)**. Lei nº14819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC)**. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, Alda Kethellen Abreu et al. Síndrome de Burnout em Professores e suas causas: Uma Revisão Integrativa. **Revista Baiana de Saúde Pública**. v. 48, n. 2, p. 117-128 abr./jun. 2024. Disponível em: <https://rbsp.sesab.>

ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/4067/3468
Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, Carolina Donato da.; JURDI, Andrea Pessoa Saigh. Saúde Mental infantojuvenil e a escola: diálogo entre profissionais da educação e da saúde. **Revista Saúde em Debate**, v.46, n. especial 6, p. 97-108, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E609>. Acesso em 30 ago. 2025.

VIEIRA, Marlene A.; ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca; BORDIN, Isabel A. Saúde Mental na Escola. In.: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN (org.). **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. cap.1, p.13-23. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/paulo-freire-em-seu-devido-lugar/?gad_source=1&gad_campaignid=434136132&gbraid=0AAAAADiXWORLVYrO5esKe_wIMYLRtL2dL&gclid=CjwKCAjwpOfHBhAxEiwAm1SwEgQvVOktpUcrjE036NcF_UeUwBBNC0tQa6WQN8oLFFsmP8vnURoWEBoCYzYQAvD_BwE.br/mec/pt-br/pe-de-mei.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Síndrome de Burnout**: O Que É, Causas e Como Prevenir no Trabalho. PUCRSonline, 2023. Disponível em: <https://online.pucrs.br/blog/sindrome-burnout> Acesso em: 11 dez. 2025.

JORNADA LÉLIA GONZÁLEZ:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM EVENTO DO
ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR

Denise Kaylane Nascimento ¹
Gabriele Davi Santos Ribeiro ²
Thais Camelo Tavares ³
Emanuel Lucas de Sousa ⁴

INTRODUÇÃO

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Dona Creusa do Carmo Rocha tem sido uma experiência extremamente enriquecedora e transformadora em nossa trajetória acadêmica e profissional. Nesse contexto, a atuação na escola tem proporcionado uma oportunidade prática de aplicar conhecimentos teóricos, além de vivenciar o cotidiano de uma instituição de ensino, o que contribuiu significativamente para nossa formação integral. Além das atividades cotidianas na escola, tivemos a oportunidade de organizar e coordenar a realização de eventos acadêmicos e culturais que reforçam a importância do protagonismo estudantil e da luta por uma educação mais igualitária e democrática. Dentre

1 Graduanda em Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará. Email: denise.kaylane@aluno.uece.br

2 Graduanda em Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará. Email: gabriele.ribeiro@aluno.uece.br

3 Graduanda em Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará. Email: thais.camelo@aluno.uece.br

4 Doutor em filosofia (UFC) e professor do IFPI. Coordena o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais (LFPA). E-mail: emanuel-lucas@live.com .

esses eventos, destaca-se a organização da Jornada Lélia González, um momento marcante em nossa trajetória.

A Jornada foi pensada juntamente com os estudantes da Escola Dona Creusa do Carmo Rocha, participantes do Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais, como uma iniciativa para promover o debate sobre temas relacionados à história, cultura afro-brasileira, igualdade racial, cidadania e colonialismo, buscando valorizar a produção intelectual e cultural de Lélia González, que completaria 90 anos este ano, referência importante na luta contra o racismo e pela valorização da diversidade. Lélia de Almeida González nasceu em primeiro de fevereiro de mil novecentos e trinta e cinco em Belo Horizonte, Minas Gerais, filha de Accacio e Orcinda Serafim d' Almeida, Lélia e sua família se mudaram para o Rio de Janeiro em mil novecentos e quarenta e dois para buscar melhores condições de vida, no Rio de Janeiro ela ingressou na faculdade, inicialmente cursou História e Geografia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, após a conclusão desses cursos, Lélia cursou filosofia na mesma instituição (UERJ) e trabalhou como professora da rede pública de ensino, fez de suas aulas de filosofia um espaço de resistência e crítica político-social. Lélia foi pioneira em tudo que fez: ela ajudou a fundar instituições como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), atuou na resistência à ditadura, na formulação de mulheres negras nas políticas públicas e na formulação de um pensamento que articulava gênero e raça, sobretudo no contexto latino- americano. Lélia González foi uma intelectual, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira, Lélia foi e continua sendo uma grande referência nos estudos, e debates de gênero, raça e classe no Brasil, América Latina e pelo

mundo, sendo considerada uma das principais autoras do feminismo negro no país, ela faleceu aos cinquenta e nove anos no dia onze de julho de mil novecentos e noventa e quatro, vítima de um infarto em sua casa na cidade do Rio de Janeiro. Lélia González, é autora de livros renomados como: Lugar de Negro e Por um Feminismo Afro Latino Americano. Lélia González foi uma das principais referências na luta contra o racismo e pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira.

O PIBID, programa fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo principal a valorização do magistério e o aprimoramento da formação inicial de professores, estabelecendo uma ponte indispensável entre a universidade e a escola básica. Além das atividades intrínsecas ao plano de trabalho do PIBID, que incluem observação, planejamento e regência, nossa trajetória foi marcada pela organização e coordenação de eventos de caráter acadêmico e cultural. Nesse contexto, a imersão na realidade Dona Creusa do Carmo Rocha permitiu a aplicação prática e crítica dos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, confrontando- os com as dinâmicas e os desafios do cotidiano de uma instituição de ensino. Essa vivência prática, monitorada e orientada por professores da educação básica e da instituição de ensino superior, contribuiu significativamente para a consolidação de uma postura docente reflexiva e para a formação integral, atenta às complexidades sociais e pedagógicas que permeiam o ambiente escolar. Tais iniciativas não apenas complementam a formação, mas também reforçam a importância do protagonismo estudantil na construção de um espaço educacional mais igualitário, democrático e socialmente engajado. Dentre essas ações, destaca-se com particular relevância a

organização da Jornada Lélia González, este evento não foi concebido isoladamente, mas sim em parceria vital e orgânica com os próprios estudantes da Escola Dona Creusa do Carmo Rocha, que integram o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais. Essa colaboração horizontal sublinha a metodologia de trabalho adotada no PIBID, pautada na escuta ativa e na valorização dos saberes da comunidade escolar.

A Jornada Lélia González foi idealizada como um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre temas centrais para a compreensão da sociedade brasileira: história e cultura afro-brasileira, igualdade racial, combate ao racismo e exercício pleno da cidadania. A escolha de Lélia González como figura central e inspiração para o evento é estratégica, uma vez que ela representa uma das maiores referências intelectuais e ativistas do país na luta contra o racismo e pela valorização da diversidade cultural, sendo uma voz potente que articulou de forma pioneira as questões de raça, gênero e classe no contexto latino-americano. A concretização da Jornada, realizada no prestigiado Centro de Humanidades da Universidade nos dias 26 e 27 de junho de 2025, representou o ápice do aprendizado e do engajamento adquiridos ao longo da participação no PIBID. O desafio de coordenar todas essas ações foi uma experiência de aprendizado intenso, que fortaleceu nossas habilidades de liderança, trabalho em equipe e comunicação. A Jornada Lélia González representou uma oportunidade de promover reflexões relevantes na comunidade acadêmica sensibilizando estudantes, professores e demais pessoas sobre questões raciais, sociais e culturais, contribuindo para uma formação cidadã mais consciente e atuante.

Atuamos ativamente em todas as fases do processo organizacional, desde o planejamento inicial

e a elaboração de parcerias estratégicas, passando pela curadoria e convite aos palestrantes, até a execução logística e a gestão do evento. Esta experiência de coordenação demonstrou ser um intenso campo de aprendizado prático, fortalecendo habilidades essenciais para a atuação profissional e a resolução de problemas. A Jornada Lélia González se configurou como uma plataforma para promover debates e reflexões cruciais na comunidade acadêmica e escolar. Ao trazer à tona a discussão sobre inclusão, diversidade racial, desigualdades sociais e a luta por justiça social, a iniciativa se alinhou perfeitamente à trajetória e ao legado de Lélia González, a antropóloga, marxista, feminista e militante que dedicou sua vida ao reconhecimento da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Portanto, este trabalho se propõe a detalhar a experiência de participação no PIBID e, em particular, a apresentação Jornada Lélia González como um estudo de caso de como as ações extensionistas, integradas à docência em nível inicial, podem efetivamente contribuir para a formação cidadã de estudantes e professores, fomentando uma consciência crítica e um compromisso ético inegociável com a transformação social. O evento reitera o papel da universidade na produção de conhecimento engajado e na promoção da equidade, solidificando o compromisso com a pesquisa-ação e o diálogo como ferramentas de emancipação.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada no processo de organização do evento se baseou em experiências dentro de sala com o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais, projeto desenvolvido pelo Professor Lucas, e em um estudo bibliográfico da Lélia passado dentro da Escola junto com

os alunos e reforçado de forma externa à escola. Sobre a organização do evento, se deu da seguinte forma: ao longo do período de acompanhamento e de participação dentro do Laboratório surge a articulação entre nós, bolsistas, e do supervisor Lucas para participar da organização do evento, onde desenvolvemos atividades voltadas para a promoção das atividades pelas redes sociais e presenciais, convites aos palestrantes e às atrações culturais engajadas com o tema, mapeamento de possíveis patrocinadores entre outras atividades.

Todo o processo de organização do evento teve como base o pensamento de Lélia e o desdobramento dele sobre a sociedade brasileira, desde a paleta de cores dos *cards* de divulgação até os tipos de atrações culturais que iriam perpassar o evento: do *Rap* à apresentação da dança tradicional do Povo Tapeba. Durante esse momento também é importante ressaltar que todo o processo foi conduzido com os alunos e alunas do Lucas, dos quais, inclusive, 4 delas apresentaram uma oficina sobre suas vivências dentro do Laboratório: Emanuele, Hermione, Tainara e Bia. No geral, o evento contou com um apoio de mais de 10 pessoas, mesclando-se na articulação digital e física do evento e no preparatório da programação, onde Lucas coordenou as atividades.

Entretanto, o evento (comunicações, mesas-redondas, oficinas) não foi restrito à Lélia ou a pensadores brasileiros: Lucas queria, no fundo, despertar o interesse e instigar a discussão sobre negritude/branquitude como uma articulação política nos alunos, não alunos e professores do ensino básico e superior, unindo-os; realizar a união do que, para muitos, não pode ser unido e, conseqüentemente, cria-se um vão entre a Universidade e o ensino, seja de qual área for. Durante esses momentos de trocas, foram trazidos diversos

filósofos: Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Buchi Emecheta, Joaquim Nabuco entre outros.

A todo momento, a preocupação por trás do evento era de poder representar toda a magnitude do pensamento de Lélia na materialidade do projeto, já que ele carrega seu nome, e conseguir representar as minorias, principalmente a comunidade negra e a mulher negra junto dos povos indígenas, grupos dos quais ela tanto buscou compreender e desenvolver pesquisas sobre o assunto.

Nossa articulação para o evento, no entanto, não se voltou somente para a parte prática. Durante esses momentos em sala tivemos oportunidade de apresentar e iniciar nossas pesquisas sobre Lélia e outros autores que pensam sobre raça no Brasil, dentre elas, pesquisas que falavam sobre sexualidade, colonialismo, movimentos antirracistas e estruturas de poder. Nesses momentos teóricos, observamos a importância de ter ativamente o pensamento de Lélia dentro da sala de aula e articulado junto aos alunos: mostrar a importância de se reconhecer como negro dentro de uma sociedade racista e ter orgulho de sua ancestralidade.

Ainda segundo Lélia:

Do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período 1950-73 continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade). [...] Se compararmos a relação nível educacional/nível de renda entre os dois grupos raciais, constataremos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional. (González, 2020, p. 30).

Dados como esse, mesmo que registrados no século anterior, estão mais presentes do que nunca na nossa sociedade já que, segundo o Senso e Pessoa:

A proporção entre pretos ou pardos ficou em menos de 17%. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua mostram ainda que cerca de 70% dos pretos e pardos com 18 a 24 anos deixaram os estudos sem concluir o ensino superior, taxa que cai para 57% entre os brancos. (Pessoa, 2024).

Assim, tanto o laboratório quanto o evento tornaram-se uma fonte de resistência diante da forte ascensão de uma sociedade com diversos discursos opressivos e de um antigo desmonte ao ensino público de qualidade. A inspiração também surge ali, dentro de todo esse ligação entre o PIBID e o evento ao exercício consciente da docência, por meio do Lucas ao conseguir articular a filosofia, tida para muitos como “irreal” e distante da realidade material, com o fortalecimento de uma identidade dentro da escola, contribuindo também para um desenvolvimento político dos alunos. Já a experiência do evento junto ao Laboratório, com a participação dos alunos, pôde trazer uma perspectiva de pertencimento na universidade para eles.

Ações como essa servem para mostrar que a filosofia política prática, material, é efetiva também para o ensino de filosofia e é capaz de tentar transformar uma realidade, dando àqueles estudantes uma possibilidade de construir um futuro ali, no ensino público superior que, muitas das vezes, dificulta de todas as formas as entradas desses estudantes: do desmonte do ensino público que é estendido para o ensino superior às próprias formas de entrada nesse ensino. Todas essas barreiras criadas perpetuam o aumento de números como esses

mostrados no Senso e, a longo prazo, aumenta o número estatístico dado por Lélia.

Nos dias do evento nos concentramos em tentar ao máximo suprir todas as necessidades dos palestrantes convidados e dos participantes presentes, além de buscar uma organização controlada nos ambientes onde estava havendo mesas-redondas e minicursos, com outros participantes. Nestes espaços com mesas-redondas e comunicações mantemos o foco em nossas comunicações, nas orientações sobre as salas direcionadas a cada grupo de comunicadores e no repasse da folha de frequência para os participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No último dia do evento, voltado para as comunicações de alunos e professores, do Ensino Superior e Básico, pudemos perceber o quão importante foi esta articulação. Conseguimos unir pessoas de diversos cursos, universidades, raças e localidades para centrarmos a discussão sobre um importante assunto: a racialidade no Brasil, abrangendo todas as transversalidades que o assunto toma na nossa sociedade.

Nosso grande desafio ao longo de todo o processo do evento foi conseguir englobar todas as interseccionalidades que o assunto gera e conseguir deixar todas as áreas à mostra para o público, trazer à tona a polêmica discussão de raça em nossa cidade e movimentar todos aqueles que se interessam pelo tema.

O que fica para o pós-evento é o sentimento de que a Filosofia brasileira sofre um grande desmonte ou falta de incentivo dentro da Universidade e da Escola Pública, uma vez que, ao realizarmos trocas dentro do próprio evento e da Universidade, diversos companheiros de curso nos relatam que não conheciam não só a autora

principal, mas quase nenhum outro autor que fale sobre uma filosofia brasileira e sobre raça no País mais miscigenado do mundo. O ensino de filosofia, tanto em nível médio como superior prioriza majoritariamente autores com raízes europeias e isso é um fato. E não é forçoso dizer que a ascensão da “Educação Bancária” como dizia Paulo Freire, é algo ameaçador não somente ao teor de resistência e reinvenção que a filosofia brasileira pode trazer ao ensino básico, mas também ao exercício de ensino de filosofia nele uma vez que:

Ensinar é transmitir o conhecimento acumulado à aqueles que não o detém, tornando-os assim esclarecidos e não ignorantes. E a escola é vista como meio de libertar o oprimido da ignorância e assim eliminar as desigualdades sociais. (Dias Junior, 2019, p. 40).

A “educação bancária”, explicada por Paulo Freire caracteriza o processo de passivação dos alunos dentro de sala, meros “coleccionadores”:

Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (Freire, 2013, p. 65).

A certa análise e fundamentação da concepção desvela as mazelas que existem dentro do ensino público e, portanto, cabe a nós, professores, lermos a estrutura da sala e saber quando, por exemplo, podemos expandir o ensino para outros ares, como o professor Lucas fez. Assim, o evento serviu também para um diagnóstico de como anda a área de filosofia em diversos âmbitos do ensino e como ela pode ser reinventada em tempos de supervalorização do ensino técnico e de desestimulação do ensino.

Um dos momentos marcantes dos quais vivenciamos foi o minicurso ministrado por seis alunas de Lucas: Hermione, Bia, Tainara, Emanuele, Livia e Rhayane. Nesta ocasião, elas tiveram a oportunidade de compartilhar as experiências vividas dentro do Laboratório, ao estudarem Lélia, e terem a oportunidade de se conectar com suas ancestralidades, da religião à reconexão com sua cor.

Ademais, um dos problemas que enfrentamos foi a dificuldade de pensar no Ensino Básico dentro da Universidade, na possibilidade de alunos do Ensino Médio poderem compartilhar suas experiências junto ao Laboratório dentro da Universidade, com uma tentativa no Brasil, bem sucedida, de provar que adolescentes podem construir e estudar uma Filosofia crítica e representante de seu contexto, e reforçar a potente frase de Lélia (1988), “A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências do grupo na organização da Jornada Lélia González, no âmbito do PIBID, foram fundamentais para a formação de seus membros como professores e cidadãos. Tais atividades permitiram que eles aprimorassem competências essenciais, ampliassem sua visão sobre o papel da educação na promoção da diversidade e inclusão, e compreendessem a importância de ações participativas na construção de uma escola mais democrática. Essas vivências, sem dúvida, representam passos importantes rumo ao desenvolvimento profissional do grupo e ao compromisso com uma educação transformadora.

Tiveram um momento edificante com a mesa redonda que aconteceu no dia 26/06, “Lélia Gonzalez em três atos: biografia, interseccionalidade e releitura contemporânea”, com três mulheres incríveis. Esse momento de conversa e troca de vivências foi extremamente precioso para o grupo. A riqueza do debate reside em abordar a obra de Lélia Gonzalez sob três ângulos cruciais: a força de sua biografia como mulher negra e intelectual, a relevância incontestável da interseccionalidade para a compreensão das opressões de raça, gênero e classe, e a necessária releitura contemporânea de seu legado para os desafios atuais.

No dia inicial do evento 26/06 também ocorreu o mini curso das alunas do Laboratório de Filosofia e Práticas Ancestrais, as alunas relataram suas experiências de vida e suas descobertas e aceitações como mulheres negras, é gratificante ver alunas do ensino médio serem introduzidas no meio universitário de forma que possam ser ouvidas e reconhecidas assim criando uma ponte de confiança entre alunos do ensino médio e universidade assim como o pibid cria uma ponte entre futuros professores e a sala de aula .

A troca de experiências com outros participantes despertou reflexões sobre o papel do educador na construção de uma sociedade mais igualitária. A organização do evento também possibilitou que eles desenvolvessem habilidades de liderança, cooperação e comunicação, essenciais para a formação de profissionais de educação comprometidos e engajados. Isso envolveu uma preparação significativa, na qual colaboraram na organização do evento que tinha como objetivo refletir sobre questões de gênero, raça, cultura e cidadania na educação. Como membros do grupo de estudantes bolsistas do PIBID e junto aos alunos da EEEP Dona

Creusa do Carmo Rocha, participaram da elaboração do cronograma e da divulgação do evento na comunidade acadêmica e escolar. Houve, ainda, uma reflexão profunda sobre os temas a serem abordados, buscando promover debates inclusivos e críticos, estamos ansiosos por uma continuação do evento Lélia Gonzalez e esperamos por mais eventos como esse que fale sobre a filosofia negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e pensamentos.** Organizado por Alex Ratts e Flávio Gomes. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HASENBALG, Carlos; GONZÁLEZ, Lélia. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022

PESSOA, Carolina. **Raça ainda é fator determinante no acesso à educação no Brasil.** Agência Brasil, 2024. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2024-03/raca-ainda-e-fator-determinante-no-acesso-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 14 out. 2025.

DIAS JUNIOR, Jair Fortunato. **O ensino de filosofia, desde uma perspectiva latinoamericanas, na desconstrução do “Mito da democracia racial”.** 2019. Dissertação de Mestrado Profissional em Filosofia – UFES, Vitória, 2019. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643184>>. Acesso em: 14 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

**O RELATO E A EXPERIÊNCIA:
A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM FILOSOFIA
É UMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA?**

Leandro Ferreira de Paula ¹
João Gabriel Sousa Cavalcante ²
Emanuel Lucas de Sousa ³

A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM FILOSOFIA

Que a formação acadêmica em filosofia seja amplamente criticada (pelos estudantes e, principalmente, pelos professores) não é uma novidade. Sílvio Gallo e Alejandro Cerletti são, por certo, representantes de tal crítica. Sílvio Gallo, por exemplo, comenta na apresentação da sua obra que a sua formação acadêmica em filosofia não foi suficiente para a docência, já que as disciplinas pedagógicas (Didática Geral e Filosofia da Educação) não proporcionaram uma relação direta com o ensino de filosofia.⁴ Alejandro Cerletti, por sua vez, considera que toda a formação docente em filosofia, ou seja, a formação acadêmica como um todo, deveria

[...] “formar”, basicamente, alguém que esteja em condições de resolver o problema de ensinar filosofia,

1 Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: ferreira.paula@aluno.uece.br

2 Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: jgabriel.sousa@aluno.uece.br

3 Doutor em filosofia (UFC) e professor do IFPI. Coordena o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais (LFPA). E-mail: emanuel-lucas@live.com .

4 Cf. Gallo, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papirus, 2012, p. 12.

em situações diversas. Não alguém que tenha meramente “ferramentas” para ensinar, mas alguém que seja capaz de avaliar os supostos que acompanham as distintas ferramentas (filosóficas e pedagógicas, mas também sociais, de gênero, culturais, etc.) e porque foram assim desenhadas, com que objetivo, com que sentido (Celertti, 2009, p. 63).

Em um sentido similar ao de Gallo e de Celertti, a disciplina de Didática Geral não foi dedicada (pois, aparentemente, para ensinar não é exigido a especificidade de cada disciplina) ao ensino de filosofia em geral. A experiência com tal disciplina na Universidade Estadual do Ceará foi, portanto, monótona, principalmente porque ela não foi ministrada por um professor da área, com o qual poderíamos discutir (e intervir) sobre o ensino de filosofia, quer dizer, ela não possibilitou uma abertura pela qual consideraríamos o ensino de filosofia sob um registro filosófico, como propõe Cerletti.⁵ Ao final da disciplina, a avaliação foi primeiro um plano de aula e, depois, deveríamos ministrar o que tinha sido feito no planejamento. Pois bem, parecia fácil, sobretudo porque não havia tanta consciência por parte de nós das diversas escolhas que estão por detrás da prática do ensino de filosofia.

Além da disciplina de Didática Geral, há outras disciplinas consideradas pedagógicas, como Filosofia da Educação, Metodologia e Práticas de Ensino I e II em Filosofia, e etc. A de Filosofia da Educação foi uma disciplina pedagógica entre aspas (e haja aspas) – ou seja, ela não tratou, particularmente, do ensino de filosofia. Metodologia e Práticas de Ensino I e II em Filosofia, pela primeira vez, pôs em jogo o ensino de

5 Cf. particularmente Cerletti, Alejandro. Em direção a uma didática filosófica. In: **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 77-87.

filosofia, quando apresentou as obras de Cerletti e de Gallo, e assim elas contribuíram razoavelmente. Mas, por outro lado, a avaliação de Metodologia e Práticas de Ensino II foi a mesma da de Didática Geral: um plano de aula e, em seguida, lecionar sobre o que havia sido feito no planejamento, entretanto, com uma única diferença: a de que deveríamos replicar a metodologia de ensino proposta por Sílvio Gallo.

Por certo, não são apenas as disciplinas pedagógicas que moldam o exemplo que deve ser desenvolvido no ensino de filosofia. As disciplinas que são de filosofia influenciam, sem dúvidas, também a formação do estudante, como indica, por exemplo, Perecin:

Os docentes em que, de alguma forma, poderia me espelhar tratavam de explicar os textos e os rígidos conselhos de determinados autores da tradição filosófica, ao passo que os manuais ofereciam um modo de ensino calcado entre temas e a história da filosofia. O meu ofício docente foi ganhando forma nesse intento: instruir estudantes de um grau inferior ao universitário na história e nos temas da tradição filosófica. Para um iniciante, não parecia desagradável a tarefa, sobretudo porque anos depois percebi que era exatamente essa a especificidade de minha formação universitária em filosofia (Perecin, 2017, p. 26).

Em síntese, o que ocorre é uma repetição mecânica das experiências que os estudantes foram assimilando dentro de si, e o problema é que não serão apenas as experiências positivas que eles guardarão para a sua prática, mas também as experiências negativas, pois elas afetam de igual maneira os estudantes, moldando assim a sua prática como docentes. As experiências negativas (ou seja, as atitudes dos professores para com os próprios estudantes, e significando mais do que uma questão pedagógica, e sim ética) são as que mais duram

nos estudantes, e as que mais os prejudicam. Pois, embora o estudante repita para si mesmo que não irá repetir um exemplo de postura que considerou negativa, ela ainda deixará os seus efeitos, principalmente se tal postura tiver sido direcionada a ele.

A disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, que era do primeiro semestre, foi uma das mais problemáticas. A dinâmica de tal disciplina era resumida a leituras de uma obra filosófica e, ao final da disciplina, um artigo – e não seria, antes, necessário aprender o que é e como escrever um artigo de filosofia? Bem, aparentemente não. Infelizmente, tal disciplina, que poderia ter ensinado e incentivado já que ela era uma disciplina do primeiro semestre, foi antes uma confirmação da incapacidade dos estudantes para a filosofia (sentimento que ainda, com toda certeza, perdura).

Por certo, experiências como as que foram descritas brevemente acima condicionam o modo como cada um se relaciona com a filosofia e, por consequência, como cada um ensina a filosofia, principalmente porque

[...] eles conhecem e vivem, na própria experiência, o que todos seus professores de filosofia consideram que é a filosofia e também o que supuseram que seja ensiná-la, e aprendê-la. Através dessa experiência como alunos, eles foram conformando, em geral de maneira bastante acrítica, uma ideia do que significaria ser um “bom” ou um “mal” professor. No processo de sua aprendizagem, eles foram constituindo-se como estudantes, mas também como docentes, já que, de maneira consciente ou inconsciente, ao lado de alguns conteúdos de filosofia, “aprenderam” diversas formas de ensiná-la (Cerletti, 2009, pp. 58-59).

Além das diversas experiências que cada estudante vive durante a sua formação como um todo, o ambiente acadêmico deve ser considerado um outro fator que atua na formação do estudante de licenciatura em

filosofia. Se, por exemplo, o ambiente é construído sob inúmeras discordâncias entre os próprios professores da universidade (e seria pelo bem do curso?), será mesmo que ele poderá contribuir para o desenvolvimento dos estudantes como pesquisadores e como professores de filosofia, para além de um título ou cargo? Insistimos que tal ambiente é, pelo contrário, até desanimador, pois reflete uma mínima ou nenhuma preocupação com os estudantes e a sua formação como futuros docentes, e sim apenas com a sua posição de poder dentro da universidade. E isso também condiciona não apenas a nossa relação com a filosofia, mas até mesmo as nossas relações uns com os outros, como estudante ainda e como professor futuramente. Pois bem, infelizmente, parece que a formação acadêmica em filosofia não deve incluir igualmente uma formação ética...

Por fim, considerando as experiências que foram descritas, a formação acadêmica em filosofia tende a resumir a formação para docência a planos de aula e práticas, como se isso já fosse o suficiente para contornar as inúmeras dificuldades que estão presentes em toda sala de aula. As disciplinas pedagógicas ficam limitadas a fornecer um conjunto de metodologias, ou seja, várias formas de ministrar uma aula de filosofia, enquanto que o Pibid, todavia, pôde ser capaz de mostrar um outro lado: o do estudante da educação básica.

UMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

A experiência que estamos tendo com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência teve o seu início em novembro de 2024, com uma duração de 24 meses, na Escola Estadual de Educação Profissional Dona Creusa do Carmo Rocha, cuja orientação é feita pelo Prof. Dr. Emanuel Lucas de Sousa Nobre, enquanto que a coordenação dos núcleos escolares, na Universidade Estadual do Ceará, pelo Prof. Dr. Vicente Thiago Freire Brazil.

Além das regências já feitas por nós nas turmas de Design de Interiores e Informática, tentamos (sempre que possível) participar dos eventos que ocorriam na escola e, também, dos encontros entre os bolsistas de filosofia, que ocorriam mensalmente na Universidade Estadual do Ceará, e até dos eventos que aconteciam de forma remota. A experiência com tais eventos, por certo, contribui (e muito) para uma formação docente, principalmente os que aconteceram na escola, na medida em que eles nos colocam em contato com a realidade dos estudantes, e é justamente tal contato com os estudantes da educação básica o que consideramos como sendo o diferencial para uma verdadeira formação para a docência em filosofia. Pois, quanto antes o estudante de filosofia vivenciar de perto a realidade da sua profissão, melhor será futuramente a sua capacidade de resolução dos problemas relativos a sua prática como professor, além dos que afetam os estudantes na escola, como fez, por exemplo, o nosso supervisor.

O supervisor, diante de um cenário escolar de ensino médio técnico que não cultivava, ou dificilmente trabalhava, reflexões sobre os ensinamentos ancestrais, criou o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais (LFPA), e os estudantes em geral acolheram mesmo o projeto desenvolvido por ele. Atualmente, o Laboratório (LFPA) é sinônimo de resistência, sendo até responsável pela realização de dois eventos durante o período como bolsistas na escola.

O primeiro (Jornadas Lélia Gonzalez) foi feito no ambiente acadêmico e contou ainda com a participação de várias pesquisadoras e de vários pesquisadores de filosofia, incluindo a participação das pesquisadoras (e estudantes da educação básica) do Laboratório (LFPA). Já o segundo, que aconteceu na própria escola, foi o

Reviver Palmares, cujo objetivo era afirmar a escola como um espaço Amefricano e Palmarino através de várias formações e debates, além, é claro, de celebrar a cultura negra. Ele contou com a participação, por exemplo da Vereadora de Fortaleza, Adriana Almeida, juntamente com o Jornal Matraca – jornal antirracista criado na EMTI Nossa Senhora de Fátima, e hoje em funcionamento na EMTI Joaquim Francisco de Souza Filho –, além de outras apresentações culturais.

O que tais eventos promovidos pelo supervisor ensinaram foi que o espaço de atuação do professor de filosofia não está (ou não deveria estar!) limitado a uma sala de aula. Embora não tenhamos tido tanta vivência com o Laboratório (LFPA), pudemos perceber o esforço que o nosso supervisor, Emanuel Lucas, tem que colocar para poder levar adiante os seus projetos para os estudantes e o quão isso é difícil de ser realizado nas escolas em geral. Por outro lado, julgamos que uma iniciativa como a que é feita pelo Lucas é, pois sim, valiosa, sobretudo por causa que ela apresenta a filosofia não como uma disciplina a mais dentro da grade curricular, além de apresentá-la não apenas sob uma perspectiva acadêmica (eurocêntrica). Com certeza, o que vivemos neste primeiro ano como bolsistas ficará marcado positivamente.

Falando propriamente das aulas lecionadas por nós no ensino médio, elas aconteceram na turma de terceiro ano do curso de Design de Interiores e na turma de segundo ano do curso de Informática. Ao todo, foram cinco aulas de filosofia ministradas por nós na escola, sendo a primeira delas sobre Heráclito e Parmênides (que foi lecionada tanto na turma de terceiro ano de Design como na de segundo ano de Informática); a segunda foi sobre Aristóteles (Ética); e a terceira foi sobre Descartes; e, por fim, a última foi sobre Hegel (Dialética).

A primeira aula foi a mais difícil. Mas porque foi a mais difícil? Simplesmente porque era a primeira. Pois é mesmo difícil se ver, pela primeira vez, dentro de uma sala de aula com mais de trinta estudantes. Todavia, apesar das dificuldades e do nervosismo, sabíamos que era esse o caminho que inevitavelmente iríamos percorrer, mais cedo ou mais tarde. Com respeito ao planejamento da aula em si, refletindo hoje, pudemos observar que a nossa atenção estava, certamente, direcionada mais ao conteúdo a ser transmitido para os estudantes do que a forma a partir da qual o conteúdo seria transmitido para eles (isto é, a linguagem, principalmente). A nossa preocupação, tanto no planejamento como na prática, estava em “[...] ensinar a filosofia de maneira *escolástica*, isto é, de modo que seja transmitido, de forma organizada e metódica, certo *corpus* de conhecimentos construídos ao longo da história”⁶. Era até mesmo óbvio que a aula seria planejada assim, pois tal modelo de ensino de filosofia é o que predomina ainda nas universidades.⁷

A segunda aula, na qual foi dado o mesmo conteúdo da primeira (isto é, Parmênides e Heráclito), foi muito mais bem construída, do planejamento até a realização da aula, na turma de segundo ano do curso de Informática. Nela, além de apresentar, rigorosamente, o conteúdo filosófico e de mostrar os

6 Gallo, 2012, p. 69.

7 A título de curiosidade, as disciplinas didáticas que tentam transmitir um conhecimento de metodologias ativas (como, por exemplo, a de Sílvio Gallo) para o ensino de filosofia, assim como as disciplinas filosóficas, as quais lidam diretamente com o conteúdo, mas que, indiretamente, apresentam para os estudantes o que seja ensinar, de fato, filosofia, estão fundadas sob uma lógica contrária à que elas mesmas propõem para o ensino. Como ensinar ativamente filosofia sem que tenhamos tido uma *experiência* de ensino ativo durante a formação acadêmica, por exemplo? Assim é bem difícil.

filósofos em contraste, foram utilizados exemplos do dia a dia, para poder assim sensibilizar os estudantes com relação ao conteúdo. Pois bem, até que funcionou! Embora uma parte dos estudantes estivessem realmente mais dispersos, havia uma outra parte que estava mais atenta e até partilhando os seus pensamentos sobre o conteúdo, em virtude de que o conteúdo tinha sido planejado de forma muito mais acessível, e essa é uma postura que, sem dúvida, tentaremos manter em nossa prática como docentes.

Como afirma o próprio Silvio Gallo,

[...] o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, bem como outros materiais, como filmes, documentários, músicas, poesias, obras de arte, que permitam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados (Gallo, 2012, p. 147).

O projeto do Pibid de Filosofia, que é trabalhado na Universidade Estadual do Ceará e que propicia com que nós tenhamos um contato direto com os estudantes da educação básica, pôde nos fazer perceber a necessidade de reconhecer que os estudantes são parte fundamental da própria construção da aula. Além de usar os recursos didáticos, como, por exemplo, os que foram mencionados por Silvio Gallo, a fim de sensibilizar os estudantes, cabe ainda adaptar a estrutura de cada aula conforme o perfil de cada turma (aliás, percebemos tal postura também na prática do supervisor) e também conforme a escola em que se ensina. Pois ficou claro para nós na convivência com o professor (supervisor) que

[...] não é o mesmo “dar aulas” de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do

País, ou na universidade para alunos que não cursam filosofia ou em uma graduação em filosofia, etc. Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque, em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode – ou se deve – fazer em nome da filosofia (Cerletti, 2009, pp. 7-8).

Na terceira aula, cujo conteúdo era a Ética de Aristóteles, pudemos observar em nossa prática o uso de exemplos mais familiares aos estudantes, porque, como pudemos perceber na aula anterior, tinha funcionado. Por outro lado, começamos a aula de um modo diferente, com uma pergunta sobre o que era a felicidade, a qual os estudantes responderam em geral que ela seria o dinheiro. Em diante, explicamos para eles a razão pela qual não podemos considerar o dinheiro como sendo a verdadeira felicidade segundo Aristóteles; explicamos que a definição de felicidade dele não é nada parecida com o conceito de felicidade atual que compartilhamos entre si; e, finalmente, pudemos explicar que o significado de felicidade para Aristóteles está, na verdade, relacionado com um bem-estar duradouro, o qual apenas pode vir a ser alcançado por meio da virtude. Para nós, a aula sobre a Ética de Aristóteles foi um acerto (assim como a segunda aula sobre Heráclito e Parmênides na turma de segundo ano de Informática). Parecia, portanto, que tínhamos feito acertadamente a escolha de um bom caminho – mas quem disse que o caminho a ser seguido teria que ser (para sempre?) em linha reta?

Como já foi destacado anteriormente, a quarta aula foi sobre Descartes e a quinta aula, sobre Hegel, quer dizer, dois conteúdos difíceis de serem ensinados para os estudantes, sejam eles do ensino médio ou mesmo da universidade, porquanto tais conteúdos exigem ainda mais deles, a saber, que tenham uma capacidade de

abstração. O que sentimos a partir do ânimo da turma é que a aula sobre Descartes foi monótona. Era necessário realmente um momento para repensar, portanto; não tivemos nenhum tempo; e já fomos ministrar outra aula.

A aula sobre Hegel foi em particular sobre o método dialético. Conquanto tivéssemos uma familiaridade com o conteúdo, consideramos que tal aula não foi uma das melhores. Ela, ao contrário, foi a que menos nos agradou (e não sei se também aos estudantes). Não sabemos também ao certo o porquê. Provavelmente porque tal aula poderia ter sido mais explicada, ou porque poderia ter sido elaborada de um outro jeito, ou porque poderíamos ter facilitado mais o conteúdo. Afinal, são muitos os porquês e, assim como uma criança que pergunta sem parar o porquê de tudo, já queríamos logo encontrar o absolutamente último deles.

As duas últimas aulas puderam revelar para nós que o caminho em linha reta conduzia inevitavelmente a um entroncamento: ensinar estritamente a filosofia de cada filósofo, ou, em virtude da dificuldade de determinados filósofos, procurar facilitá-los aos estudantes por meio de exemplos cotidianos, correndo assim o risco de ensinar tudo..., menos o filósofo?

Além das aulas ministradas, tivemos recentemente a resolução de questões da segunda fase do vestibular da UECE juntamente com os estudantes (pois eles irão fazer a segunda fase do vestibular), que gostaríamos ainda de comentar brevemente. Por fim, também gostaríamos de falar sobre o supervisor, uma vez que ele é, pois sim, parte fundamental da experiência.

Porque a prova da segunda fase do vestibular está próxima, o supervisor solicitou para que resolvêssemos questões do vestibular com os estudantes de duas turmas. A princípio, não esperávamos que tal experiência nos apresentasse com uma nova abordagem de aula

e que ela fosse (até mais do que esperávamos) bem-sucedida. Primeiro, pedimos para que os estudantes fizessem a leitura das questões e tentassem resolvê-las. Seguidamente, depois de a maioria ter respondido, percorremos questão por questão, possibilitando um espaço para que eles dessem as suas respostas e explicassem o porquê delas. Foi aí que pensamos: por que não trabalhar as aulas de filosofia, ao menos com os estudantes dos terceiros anos do ensino médio, a partir de questões? Pensando bem, entre aulas de filosofia meramente expositivas e aulas trabalhadas a partir de questões, não seria a segunda alternativa a mais próxima de um ensino ativo?

Ainda que tal abordagem a partir de questões tenha aparentemente sido bem-sucedida, não significa que ela necessariamente funcionaria em todas as turmas, ou que ela poderia, por assim dizer, ser considerada a espinha dorsal da filosofia. Ao contrário, tal abordagem através de questões deve ser vista apenas como mais uma possibilidade dentre tantas outras, mas que, sem dúvida, é digna de atenção, principalmente se vemos que a universidade é a escolha mais adequada para os estudantes da educação básica. Poderíamos objetar, por outro lado, que uma tal abordagem conduz inevitavelmente a uma pragmatização da filosofia, e com justeza. Pois, como estaríamos simplificando o núcleo da filosofia a uma finalidade prática – por exemplo, a aprovação no vestibular –, simultaneamente o que estaríamos a cumprir seria o movimento contrário da filosofia. Mas cabe revisitarmos o que disse Cerletti:

[...] não é o mesmo “dar aulas” de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do País, ou na universidade para alunos que não cursam

filosofia ou em uma graduação em filosofia, etc. Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, *mas porque, em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode – ou se deve – fazer em nome da filosofia* (Cerletti, 2009, pp. 7-8, *itálico nosso*).

Se, por exemplo, o objetivo for o de apresentar aos estudantes que há ainda uma outra possibilidade – a saber, a universidade –, sobretudo dentro de um cenário escolar de ensino médio técnico, no qual a educação e o mercado de trabalho atuam como os dois lados de uma mesma moeda, um ensino de filosofia pautado em questões não poderia, por sua vez, cumprir uma finalidade até que mais razoável? Além de mostrar os filósofos e os temas sobre os quais cada um discute, um ensino assim não poderia possibilitar com que os estudantes exercitem o seu pensamento a partir da resolução de questões?

Por último, como já dissemos, desejamos falar brevemente sobre o supervisor.

Ele, desde o início, foi até bastante compreensivo com os bolsistas em geral e também esteve disposto a nos ouvir. Consideramos que ele tentou transmitir confiança para nós, e isso veio a facilitar a nossa prática em sala de aula, tanto que temos já uma quantidade razoável de aulas ministradas por nós (e não somente em uma única turma da escola). É bem verdade que, se hoje nos sentimos mais preparados para a docência, foi porque ele concedeu uma liberdade para que desenvolvêssemos, por si mesmos, as nossas potencialidades. Ele também insiste em mostrar o papel (e a importância) que desempenhamos para os estudantes. Como o supervisor já nos disse, os estudantes ficam com curiosidade e perguntam a ele, no que logo ele responde – “eles são da universidade e ganham uma bolsa para estar aqui

na escola”. Sem dúvida, isso acaba sendo um incentivo a mais para os estudantes escolherem a universidade. Isso será uma das preocupações que desejamos incluir em nossa prática como docentes, pois, nós, enquanto bolsistas e universitários, reconhecemos que a universidade é o melhor espaço em que devem estar os estudantes da educação básica, apesar de toda crítica.

REFERÊNCIAS

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papirus, 2012.

PERENCINI, Tiago Brentam. **A formação do professor em Filosofia no Brasil**: restrição de pensamento e testemunho. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 23–47, 2017.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CAMPAÑA DE AUTODECLARAÇÃO RACIAL NA EEEP JUAREZ TÁVORA

Luiz Carlos Dantas dos Santos ¹

Jeane Oliveira de Souza ²

Laila Gadelha de Abreu ³

Rafael de Mesquita Oliveira ⁴

Márcia Araújo da Costa ⁵

Vicente Thiago Freire Brazil ⁶

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como intuito apresentar o processo de colaboração dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na campanha de Autodeclaração Racial na EEEP Juarez Távora, durante a realização das atividades propostas pelo Projeto Selo

1 Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2 Graduanda em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), organizadora estudantil do Grupo de Estudos Coloniais Críticos da UECE (GECC-UECE) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

3 Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professora temporária da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

4 Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), organizador estudantil do Grupo de Estudos Coloniais Críticos da UECE (GECC-UECE) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

5 Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), professora orientadora de núcleo do subprojeto de Filosofia do PIBID/CH-UECE.

6 Professor Adjunto de Filosofia Antiga da Universidade Estadual do Ceará, Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2017), coordenador do Programa de pós-graduação de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do subprojeto Filosofia do PIBID/CH-UECE.

Antirracista, promovido pela Secretária de Educação do Estado do Ceará, buscando ressaltar a importância de práticas pedagógicas nas instituições educacionais que buscam a equidade étnico-racial.

A partir de uma análise do processo de colonização no Brasil, buscamos trabalhar conceitos fundamentais para o processo de autoidentificação e autodeclaração racial, sobretudo o conceito de identidade, o qual utilizou-se a obra de Clóvis Moura, “A Dialética Racial do Brasil Negro”, que explora os processos de apagamento e embraquecimento racial no Brasil, além de analisar as condições que permeiam a questão da identidade étnica.

Se faz necessário, desta maneira, ressaltar a importância dos projetos pedagógicos voltados para as práticas antirracistas dentro das instituições durante o processo de iniciação à docência. Assim, este relato busca, sobretudo, compreender a importância de revisitar a história de nosso país, desmistificar e desconstruir a concepção de que é possível existir uma democracia racial em país onde ainda se podem observar as consequências dos processos eugenistas que tentaram, a todo custo, apagar a história de um povo e esconder as violências que permearam profundamente o processo de miscigenação e que, até hoje, ecoam no cotidiano.

PROJETO SELO ANTIRRACISTA DA SEDUC-CE

O projeto Selo Antirracista é uma iniciativa promovida pela Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo (COCIQ), desde agosto de 2023, com o intuito de promover políticas públicas educacionais que fortificam a luta contra o racismo estrutural, incentivando as instituições de ensino a adotarem práticas pedagógicas voltadas para a equidade racial, reforçando a importância de uma educação que respeite a diversidade e fomenta

os debates raciais na comunidade escolar a partir de atividades que incentivam o desenvolvimento crítico no protagonismo estudantil, reforçando a importância da diversidade cultural, da equidade e da inclusão dentro dos âmbitos científicos e acadêmicos.

Dentre as ações previstas no III edital do Selo Escola Antirracista, a construção de um planejamento para as atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo está presente, o que reforça a participação das gestões escolares e dos professores em conjunto com o corpo estudantil para a execução das atividades, que devem ser registradas e enviadas a Comissão de Avaliação do projeto. As ações pedagógicas propostas pela Secretária de Educação vão de ações nos espaços físicos da escola até a revisão do Projeto Político-Pedagógico da instituição, com a finalidade de propor práticas pedagógicas que se relacionem com a História e com a cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, as atividades propostas contemplam palestras, exposições, oficinas e aulas de campo que englobem questões étnico-raciais, memória e patrimônio negro, com o intuito de promover um espaço nas instituições educacionais em que a equidade racial seja essencial nas políticas educacionais. Dentre a criação de produções audiovisuais, de músicas, quadrinhos, revistas com a finalidade de valorizar a diversidade cultural buscando, também, trabalhar a interseccionalidade, como o combate à homofobia e transfobia, se faz necessário, também, projetos que visem intervenções contra a discriminação, como a criação de canais físicos e virtuais de encaminhamento de denúncias de discriminação racial.

Por fim, dentre as atividades previstas pelo III Edital do Projeto Selo Escola Antirracista, os presentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará optaram por

colaborar nos projetos pedagógicos que dizem respeito a autodeclaração racial; tal campanha, promovida pelo Professor Diretor de Turmas, seguindo o Projeto da Secretaria de Educação Estadual do Ceará, se faz essencial para uma construção de uma educação antirracista, ao passo que convida-nos a revisitar um passado não tão distante na história do Brasil e, fundamentalmente, desconstruir o mito da pacificidade em torno do processo violento de miscigenação na colonização.

A importância da autodeclaração étnica no enfrentamento ao racismo; a questão étnica no Brasil:

Para entendermos a importância da autodeclaração étnica, antes precisamos compreender como se deu o processo de colonização e a forma como as diversas etnias foram alocadas no Brasil, bem como elencar o conceito de identidade. Para tanto, precisaremos visitar o pensamento de Clóvis Moura em *Dialética Radical do Brasil Negro, com foco no capítulo II: População, Miscigenação, Identidade Étnica e Racismo*. Em tal capítulo, o autor começa por explicar como se deu a colonização portuguesa e o seu colonialismo endógeno. Esse colonialismo foi categorizado pelo autor como um complicador étnico, pela introdução compulsoriamente nas áreas colonizadas de escravizados trazidos involuntariamente do continente africano, e um mutilador e estrangulador cultural pela imposição violenta de seus padrões culturais e valores sociais. Para tanto, se utilizou desde a morte até a evangelização para dominar os povos escravizados.

No plano social, essas populações eram alocadas nos estratos mais inferiorizados de trabalho, em uma divisão rígida, que colocava a população originária e a população africana no último patamar social, sendo o principal critério para controlar essas populações a escravidão, que ocorria dentro e fora das fronteiras de

Portugal, e a servidão. Para Clóvis, esse procedimento de dominação e servidão causou um estrago tão grande, que ainda não estamos completamente livre de suas marcas:

Este foi o grande traumatismo do sistema colonial criado e consolidado por mais de quinhentos anos e do qual ainda não nos curamos totalmente porque novos mecanismos de subordinação neocolonial substituíram as primitivas e mais rudes técnicas de dominação (Moura, 2014, p.176).

Portugal, por uma série de razões e principalmente por sua decadência econômica e demográfica, realizou algo que não ocorreu em outros países colonizadores, como na França, Holanda e na Inglaterra, o escravismo não apenas em suas colônias, mas dentro de seu próprio território. Clóvis explica que não se tratar em um desejo de se relacionar com outras populações, mas pelo contrário, a necessidade de mão de obra em consequência da expansão marítima: “Mas, se de um lado Portugal trazia essa gente negra, de outro, coloca-a naqueles espaços sociais desqualificados, praticando no seu território aquilo que reproduziria nas suas colônias de além-mar: a escravidão” (Moura, 2014, p. 176, 177). No entanto, o sistema colonial português passou a exigir com maior intensidade a população escrava não mais em seu território, mas em suas colônias, como no Brasil.

Em relação ao Brasil, um país formado através da expansão do sistema colonial português, possuindo no seu componente demográficos membros de diversas etnias (população nativa, dominadora-colonizadora e aquela levada para a realização do trabalho escravo), Clóvis Moura avisa que deve ser estudado levando em conta o sistema de dominação que foi montado estrategicamente na metrópole e estendido até as

colônias, os seus elementos de controle social e a ideologia justificadora de seus atos que essa estrutura produz. Isso se dá, pois, não houve uma redistribuição horizontal, mas verticalizada nesse processo.

Assim, foram estabelecidos critérios que validavam e determinavam a posição de cada grupo ou segmento étnico nos processos que impediam a mobilidade social de determinados grupos. O autor, explica que na base social da época se encontravam as etnias nativas e a população trazida da África e os seus descendentes. Na parte intermediária se encontrava a mestiçagem e no topo a população colonizadora. Com isso, todo o sistema administrativo, religioso e militar servia para reproduzir os valores da dominação étnica que o colonizador servia a cada grupo miscigenado, ou seja, a miscigenação estava subordinada a mecanismos sociais de dominação e não criou uma democracia racial.

Outro fato importante, que bem aponta Clóvis Moura, é que no Brasil, a população dominante, ou seja, os portugueses, sempre foi menor que a população dominada. Ou seja, até o século XIX, o número de dominados eram muito superior do que os dos dominadores, o que exigia que o aparelho de dominação (extensão do que era usado em Portugal), militar, administrativo, econômico, social e religioso, tivesse seu fundamento na violência, como bem explica o autor:

Essa estrutura exerceu os mecanismos de dominação selecionadores, criou barreiras de dominação étnica, estabeleceu as formas de julgamento de brancos e não brancos, de homens livres e escravos, conseguiu evitar que existisse qualquer forma significativa de ascensão dos escravos (índios e negros) que não fosse extralegal, através das guerras dos índios contra os invasores e dos quilombos negros, insurreições e guerrilhas por parte destes últimos (Moura, 2014, p. 185).

Clóvis ainda explicita que as alforrias, isto é, a concessão ou compra da liberdade dos escravizados, não chegaram a compor uma boa variável neste contexto. Mas, a metrópole, por sua vez, beneficiou aqueles que se enquadrar como dominadores via concessão de terras. As consequências desse monopólio inicial da terra podem ser vistas até os dias de hoje nos descendentes das linhagens portuguesas, pois não sofreram nenhuma ação jurídica, social e cultural que desarticulou tal situação. Pelo contrário, a reprodução dos valores sociais e morais dos dominantes se seguiram na manutenção da dominação e na tentativa de apagamento das memórias dos povos que foram dominados, subalternizados, excluídos e colocados em segundo plano. Na questão indígena, o autor cita Darcy Ribeiro para explicitar que após a fase genocida, entre 1900 até 1957, foram exterminados 87 grupos como comunidades étnicas. Cerca de 30% das comunidades desaparecidas pertenciam a zonas que foram alcançadas pela atividade pastoril, além das zonas que foram alcançadas pela atividade extrativista, grupos de garimpeiros e empresas transnacionais.

A partir da época assinalada por Darcy Ribeiro uma política desenvolvimentista e de modernidade fez as coisas agravarem-se ainda mais. As fronteiras avançam, vão ocupando terras indígenas, assassinando caciques e procurando, muitas vezes, incluir os índios em projetos econômicos predatórios e antiecológicos que objetivam extrair as riquezas do subsolo daquelas terras (Moura, 2024, p. 186).

No texto de Clóvis Moura, podem ser apontadas algumas questões de uso de termos que podem ser acusados como uso incorreto para o atual debate, como o uso de “índio” ao invés de “indígena”, pois “índio” possui um significado pejorativo e estereotipado alcunhado

pelos colonizadores. Outra questão é a crença do autor que seria possível realizar projetos econômicos com os indígenas e não contra os indígenas. Clóvis, não chegou a participar do debate e da conscientização acerca do uso dos termos, bem como não chegou a presenciar os debates acerca da contracolônização, onde ficou explícito que todo projeto financiado pela cultura dominadora visa a imposição de sua cultura à população dominante. Antônio Bispo dos Santos irá dizer em “*A terra dá, a terra quer*”, que até hoje tivemos um processo colonialista bem articulado, que usou a política com todas as suas nuances. Para Bispo, a colonização é um adestramento, pois, o adestrador desterritorializa o ente atacado, quebra a sua identidade, tira-o de sua cosmologia, o afasta de seus sagrados, os demonizando ou inferiorizando suas crenças, impõe novos modos de vida e denomina-os não respeitando sua subjetividade. Existem vários tipos de adestradores, alguns castigam, outros dão comidas para viciar, mas todos possuem o mesmo objetivo: fazer o ente trabalhar ou produzir materiais de estimação. Clóvis, se tivesse participado dessas discussões muito teria colaborado, pois não se poderia esperar menos de um dos primeiros autores, como irá apontar Fábio Oliveira, a enfatizar o “processo de resistência violenta do negro ao escravismo” (Oliveira, 2011, p. 46).

Sobre identidade, se torna importante lembrar, que como bem registra Debret, o governo português estabeleceu um sistema classificatório com a hierarquização étnica e a correspondente valorização social:

- 1- Português da Europa, português legítimo ou filho do reino. 2 – Português nascido no Brasil, de ascendência mais ou menos longínqua, brasileiro. 3- Mulato, mestiço de branco com negra. 4- Mameluco, mestiço das raças

branca e índia. 5- Índio puro, habitante primitivo: mulher china. 6- Índio civilizado, caboclo, Índio manso. 7 – Índio selvagem, no estado primitivo, gentio, tapuia bugre. 8-Negro da África, negro da nação, negrinho. 9 – Negro nascido no Brasil, crioulo. 10-Bode, mestiço de negro com mulato; cabra, a mulher. 11-Curiboca, mestiço da raça negra com o índio (Moura, 2014, p. 207).

Clóvis, então, acredita que esse sistema classificatório pode ser dividido em dois estágios. O primeiro, que ocorreu durante o sistema de escravidão, onde era tirado do escravo todo o direito e o impondo um imobilismo que barrava socialmente e economicamente o sujeito. Com isso, a única forma dele conseguir alcançar alguma mobilidade social, estaria presente nos movimentos radicais de fuga, de quilombos ou bandoleirismo quilombola. Até para os escravos libertos, que contudo não eram livres, pois não podiam acessar alguns direitos, como o acesso ao Poder Judiciário, o porte de arma e a livre locomoção durante a noite. Estes grupos lutavam por reivindicações específicas no seu status de cidadão, ou seja, possuíam o objetivo de alcançar certos cargos que a barragem étnica dificultava, e persistem lutando pela abolição da escravidão.

Tinham, portanto, como objetivo conseguirem mais cargos na área administrativa (que lhes eram vedados), militar, eclesiástica e nas profissões liberais, pois o aparelho de barragem étnica dificultava ou impedia, por intermédio de leis ou do costume, pela sua cor. No entanto, esses jornais não se erguiam e colocavam nas suas colunas o problema dos negros escravos, reivindicando a Abolição e o fim do trabalho servil (Moura, 2014, p. 210).

No segundo estágio, após a abolição da escravidão, o autor afirma que outros mecanismos de barragem, opressão e hierarquização étnica foram criados e aplicados. A falta de trabalho, livre circulação

e habitação, foram algumas das diversas dificuldades passadas pelo ex-escravo. Em relação ao que Clóvis Moura diz, o sociólogo argentino José Nun, irá desenvolver a ideia de “massa marginal”, que se trata de um conjunto de indivíduos que não são empregados pelo mercado ou empregáveis, ou seja, excluídos do mercado de trabalho, excluídos da academia e excluídos religiosamente. Moura, afirma que com a crença de que “*todos são iguais perante a lei*” os mecanismos de barragem étnica se tornaram mais polidos pela classe dominante, ao ponto de ficarem quase invisíveis.

Assim, entendendo que a miscigenação não trouxe uma igualdade racial, mas muito pelo contrário, foi instrumento para uma hierarquização étnica para a exploração e dominação das populações. As consequências deste traumatismo mutilador, isto é, as cicatrizes e feridas ainda abertas, seguem presentes até os dias atuais. Lélia Gonzalez, sobre a população negra, no belíssimo livro *Lugar de negro*, aponta os discursos usados no Brasil durante a ditadura militar, e estes estão ligados diretamente aos modos de vida da população no país, bem como as suas consequências. Inicialmente, o golpe militar de 1964 teria surgido para combater aqueles que ameaçavam empregar o caos, a corrupção e o comunismo. Assim, o novo governo militar tratou em estabelecer mudanças econômicas que só foram possíveis na imposição de uma “pacificação”. No entanto, dado a história do Brasil, tendo como foco a população negra, Lélia irá dar ênfase na mudança do entendimento desta palavra no contexto histórico brasileiro:

E a gente sabe o que significa esse termo, pacificação, sobretudo na história de povos como o nosso: o silenciamento, a ferro e fogo, dos setores populares e de sua representação política. Ou seja, quando se lê “pacificação”, entenda-se repressão (Gonzalez, 1982, p. 11).

Durante toda a ditadura, tal apontamento se demonstrou visível, seja pela desnacionalização do parque industrial brasileiro, em que pequenas empresas precisavam competir com multinacionais; o desemprego ou a busca por melhores modos de vida que levou ao êxodo rural, que causou um aglomerado de pessoas na cidade, gerando o aumento do número de favelas; ou ainda, a queda da participação do pobre na renda nacional de 1960 a 1970, sendo que 40% da força de trabalho vinha da participação do negro no mercado de trabalho capitalista brasileiro (Gonzalez, 1982, p. 14). Tal repressão ainda se manifestou através da reinterpretação errada da teoria de lugar natural de Aristóteles:

As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do lugar natural de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados (Gonzalez; Hasenbalg, 1982, p. 15).

Sobre a questão indígena, é fato que não deve ser resumida apenas a questão racial, mas que as lutas pelos direitos territoriais (proteção e respeito às terras das comunidades indígenas do país), culturais (respeito e preservação da língua, modos vida e a ancestralidade), direitos sociais e econômicos (garantir o acesso à saúde e educação, respeitando as especificidades culturais de cada comunidade), autonomia e autodeterminação (respeitar o direito de gerenciar temas e assuntos internos e respeitar a decisão em situações que envolve suas vidas e territórios).

Para o sociólogo britânico jamaicano, Stuart Hall, a identidade pode ser entendida, de acordo com sua

acepção sociológica, como o sentimento que preencheria os espaços entre o que é interior e o que é exterior, entre privado e o público. Já em seu sentido cultural, identidade se trata como o sentimento relacionado com o pertencimento cultural, racial, linguístico, religioso e nacional (Júnior, 2029, p. 4). Desta maneira, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará, planejaram junto à escola planos de aula focados no entendimento de como se deu a questão étnica no Brasil. De tal forma, os alunos foram questionados a se perguntarem se a igualdade, a meritocracia, as falácias de que todo morador de favela é vagabundo, que indígena é preguiçoso e que a política de cotas não é necessária, possui fundamentos, dado todo o processo de exclusão, subalternização e apagamento daqueles que não eram como o colonizador/dominador, dos não-brancos.

Ao impulsionar o aluno a entender que o meio midiático irá reproduzir a moral e os valores dominantes, que apagam, criminalizam as práticas culturais e sociais de uma população para que a de outra possa ser seja disseminada, como dizer que certo padrão de roupa é vestimenta de vagabundo ou que tal tipo de cabelo é sujo, o faz entender a violência que é praticada. Assim, a campanha de autodeclaração também elencou o orgulho as práticas periféricas, a música, arte e costumes, que muitas vezes são deixados de lados ou diminuídos em ato de opressão por um sistema que traz em seu cerne a herança dos mecanismos inibidores sociais desde o período colonial.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, o projeto de autodeclaração mostra-se necessário nas escolas, principalmente as localizadas nas periferias do ceará, que mesmo tendo

sido o primeiro estado a abolir a escravidão, teve tanto quanto os demais estados as feridas sociais causadas pelos mecanismos inibidores sociais. Assim, para possibilitar o aluno a um olhar para si e para os outros de uma maneira construída por ele próprio e a sua relação com a cultura, o conhecimento da questão étnica no Brasil se torna necessário, pois, a autodeclaração sem o conhecimento dos diversos problemas existentes até os dias de hoje causados pela dominação e colonização de diversas comunidades étnicas, pode possuir o risco da redução de uma determinada cultura a uma etiqueta de “marginal”, “ruim” e “demoníaca”. Os bolsistas do PIBID carregam consigo inúmeros deveres dentro do projeto, e este tem se mostrado um dos mais relevantes, especialmente por lidar com uma temática de extrema importância a ser trabalhada dentro e fora da sala de aula. A oportunidade da realização de exposições sobre o tema da autodeclaração e a criação de planos de aula com a temática decolonial, pós-colonial e contracolonial, se torna uma experiência enriquecedora tanto para os alunos da escola quanto para os bolsistas. Por meio da exposição e discussão com alunos da escola sobre autores como Clóvis Moura, Nêgo Bispo, Sueli Carneiro, Maria Carolina de Jesus, entre tantos outros e outras, é desenvolvida o debate sobre a questão étnica e racial no Brasil de maneira crítica, abordando os conceitos de lugar, identidade, cultura, colonização e colonizador.

REFERÊNCIAS

DUARTE JUNIOR, Dimas Pereira. A autodeclaração e as medidas afirmativas para a promoção da igualdade racial no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. Goiás, v. 43, p.01-17, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. Tradução Thomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2006.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do negro no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2024.

LABORATÓRIO DE FILOSOFIAS E PRÁTICAS ANCESTRAIS:
A TRAJETÓRIA DE UM “GRUPO ESPECÍFICO”
NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO CEARÁ

Emanuel Lucas de Sousa ¹
Tainara Parente ²

INTRODUÇÃO

Escrever sobre a luta antirracista na educação básica significa, antes de tudo, reconhecer-se numa encruzilhada histórica, política e epistêmica. Pois se por muitos caminhos herdamos décadas de mobilizações vitoriosas dos movimentos negros, diretamente responsáveis pela criação de importantes paradigmas como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, por tantos outros somos impactados por uma constatação violenta: enquanto estrutura que “cimenta nossas relações sociais”, o racismo permanece atual no cotidiano das escolas (Gonzalez, 2020, p. 38); segundo a pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (2023), a escola figura como o ambiente em que as pessoas mais alegam terem sofrido ou testemunhado episódios de violência racial, sendo as pessoas pretas e indígenas as mais afetadas.

Para nós, situar-se corretamente nessa encruzilhada consiste em fazer confluir o acúmulo de experiências e saberes construídos pelos movimentos negros na atual realidade escolar, não enquanto meros dados conteudistas, mas por aquilo que são: potentes instrumentos de interpretação e enfrentamento dos

1 Doutor em filosofia (UFC) e professor na SEDUC-CE. Coordena o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais (LFPA).

2 Graduanda em psicologia (UECE). Pesquisadora e coordenadora do Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais (LFPA).

dilemas impostos pelo racismo. Em outras palavras, fazer da ancestralidade o alimento de um futuro onde pessoas negras e indígenas não sofram mais racismo nas escolas, ou, pelo menos, saibam reconhecê-lo e enfrentá-lo. Neste texto trataremos de apresentar um fruto dessa confluência ancestral chamado Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais (LFPA) – grupo de pesquisa e extensão político-cultural atuante na escola pública EEEP Dona Creusa do Carmo Rocha desde 2023.

Compreender o LFPA em face dessa encruzilhada significará relatar como nós percebemos a projeção, em nossa escola, da “constelação de barreiras e desajustes” promovidas pelo racismo e como reagimos mediante à conscientização de que “numa sociedade em que os elementos detentores do poder defendem um processo de branqueamento, o negro somente poderá sobreviver sem se marginalizar totalmente agrupando-se” (Moura, 2021, p. 266 e 279). Agrupar-se significou para o LFPA a criação de um espaço onde as pesquisas sobre as ancestralidades afro-diaspóricas e indígenas têm levado jovens negras a subverterem a cultura de morte que lhes é imposta, afirmando-se como pesquisadoras, articuladoras políticas e referências afirmativas para outras estudantes negras.

Para que esta trajetória seja melhor descrita, faz-se necessário uma espécie de propedêutica que apresente uma das mais importantes referências para a criação e desenvolvimento do LFPA, a saber, Clóvis Moura (1925-2003). Militante comunista e pioneiro no estudo das insurgências negras no Brasil, Clóvis nos legou uma constelação de conceitos e práticas antirracistas que abriram os caminhos para o laboratório, dando segurança aos nossos passos na difícil tarefa de enfrentar o racismo no ambiente escolar. Dessa rica herança ancestral,

daremos ênfase às noções de “grupos diferenciados” e “grupos específicos” – enquanto a primeira nos auxiliará na caracterização do racismo no contexto brasileiro, a segunda delineará a identidade histórica e o compromisso político-pedagógico do LFPA: reivindicar a escola como um “polo de resistência ao processo de compressão social, econômica e cultural a que o negro brasileiro está sujeito” (Moura, 2021, p. 271).

DA DIFERENCIAÇÃO À ESPECIFICIDADE: UMA SÍNTESE MOUREANA DA RADICALIDADE NEGRA BRASILEIRA

Minha mãe me deu um cravo cristalino quando nasci.

Guardei-o na garganta.

Por isto a minha voz parece o eco de todo sofrimento que não canta

Clóvis Moura

É do poema “Minha Voz” que extraímos a epígrafe desta seção. Dele também podemos inferir um traço distintivo da extensa e diversa produção de Clóvis Moura: conjugando áreas do conhecimento e gêneros literários distintos, trata-se de uma obra engajada no enfrentamento dos “véus ideológicos” que ocultam e/ou distorcem a dramaticidade radical vivida pela população negra brasileira. Radical porque durante quase 4 séculos o modo de produção escravista³ demandou a desumanização sistêmica e total dessa população para reduzi-la à condição de *bestas*; radical porque a passagem da escravidão para o trabalho livre foi processada de tal

3 Para Clóvis Moura o escravismo não foi apenas uma modalidade de trabalho dentre outras existentes no Brasil do século XVI ao XIX, mas um sistema de produção dominante, em relação ao qual o trabalho livre era secundário. Isso explica, por exemplo, o influxo vertiginoso de escravizados em terras brasileiras, fazendo do Brasil “o grande bastião do escravismo colonial” (Moura, 2020, p. 187).

maneira pelas classes dominantes que se impôs, contra o ex-escravizado, uma “sistemática de peneiramento” social e étnico que “permeou as suas oportunidades de integração na sociedade capitalista emergente”, mantendo-o “compulsoriamente nos últimos estratos da sociedade” (Moura, 2021, p. 31 e 52).

Necessário dizer que toda a carga de desumanização projetada historicamente contra a população negra constitui, para Clóvis Moura, apenas uma das dimensões de uma radicalidade que, se considerada em sua *totalidade*, nos revela muito além dos símbolos de tortura do escravismo – “o tronco, a gargalheira, o açoite, a prostituição forçada, a desarticulação familiar, a cristianização compulsória...” (Moura, 2020, p. 42) – e dos mecanismos de marginalização impostos à população negra no pós-abolição – “subemprego, desemprego, pobreza...” (Moura, 2021, p. 87). Nos revela, em verdade, o intenso dinamismo dos povos africanos e suas descendências em elaborar meios para barrar as violências que lhes desumanizam, reafirmar a humanidade fragmentada e devolver o desgaste para o sistema que os oprime:

Durante a Colônia até nossos dias, podemos encontrar grupos negros com diversos objetivos [...] temos de destacar os grupos quilombolas que dominavam estradas, demonstrando um espírito de luta incomum e uma capacidade organizacional surpreendente. Mesmo aqueles que não chegavam ao extremo de fugir, também se reuniam, criavam grupos de resistência nas senzalas, muitos deles aparentemente com objetivos simplesmente religiosos ou de lazer, mas que funcionam como mecanismos de distensão contra a rigidez do regime de trabalho a que estavam submetidos [...]. Esse processo de organização contínuo prolongou-se após

a Abolição, em decorrência do peneiramento social a que foram submetidos os negros livres na sociedade “branca” (Moura, 2021a, p. 266, 267).

Reivindicar a memória e a existência dessa *dialética radical do Brasil negro* significou, para Clóvis, confrontar alguns dos paradigmas ideológicos mais decisivos para as relações de poder que vieram a se consolidar no Brasil pós-abolição. Falamos especificamente das mitologias do “bom senhor” e da “democracia racial” que, conjugadas, servem de suporte justificatório para os regimes de superexploração impostos à população negra – seja no passado escravista, seja no capitalismo dependente que lhe sucedeu (Moura, 2021, p. 105). Aqui não será o lugar de explorarmos em detalhes a investigação crítica realizada por Clóvis acerca desses mecanismos ideológicos de controle; em seu lugar, nos ateremos às elaborações básicas apresentadas na obra que já em seu título expressa o enfrentamento proposto pelo filósofo – **O negro: de bom escravo a mau cidadão?**

Em síntese, esse arranjo ideológico apresenta o ethos racial brasileiro como sendo pautado na harmonia entre os diversos grupos que o compõem, sendo o conflito um simples elemento acidental/secundário que, como tal, tende a desaparecer. Isso porque o tipo de escravismo praticado pelos portugueses no Brasil teria se baseado na figura benevolente do “bom senhor”: de formação católica/“humanitária” e com amplo histórico de interação colonial com povos de outras etnias, o colonizador português teria ficado “cego à cor”, sendo a sua principal característica a disposição em formar laços – familiares, econômicos, religiosos – independente de diferença étnico-racial. Como resultado dessa benevolência teríamos, ainda no escravismo, um baixo volume de resistência ao cativo, dado que a figura do

“bom escravo”, grato ao seu senhor, prevalecia sobre a do “mau escravo” que se rebelava.

Já no pós-abolição nos depararíamos com uma configuração social que, por ter herdado séculos de boa convivência entre as raças, despontou como o grande modelo de “democracia racial” a deslocar axiologicamente o negro para o status de “mau cidadão”. Afinal, como explicar a sua estagnação nos piores índices socioeconômicos em uma sociedade racialmente democrática, senão por meio da sua própria culpabilização? “Bom escravo” durante o escravismo, “mau cidadão” na sociedade livre – eis aí a dupla captura ideológica imposta à população negra brasileira. A fim de desmontar tais narrativas, Clóvis expôs criticamente o que considerou um “recurso muito hábil” em tornar convincente as representações idílicas do escravismo, qual seja: o de transformar “a escravidão doméstica, da mucama, da mãe preta e dos pardos, filhos de senhores de engenho e escravas brincando à sombra da casa grande, como sendo o quadro representativo do Brasil” (Moura, 2021, p. 108).

Com isso se recalca um dado básico sobre o escravismo, relativo à extrema violência que ele demandava e exalava de todos os seus poros – seja em razão da própria natureza do escravismo, seja pela magnitude territorial e temporal que o sistema escravista assumiu no Brasil. Se omite, por extensão, o universo de resistências criado pela população negra desde o início do “traumatismo da escravidão” – a “desobediência, a malandragem, o assassinio de senhores e feitores, a fuga individual e coletiva, a guerrilha nas estradas, o quilombo, a insurreição urbana” e diversos outros indicativos da luta radical negra são reduzidos à condição de apêndices da história. Em resposta à essa deformação

da realidade, Clóvis Moura elaborou as categorias de “grupos diferenciados” e “grupos específicos”, com os quais buscou interpretar a centralidade da opressão e da resistência da população negra na extensa luta de classes que costura a história do Brasil.

Vale dizer que tais categorias derivam diretamente dos conceitos marxistas de “classe em si” e “classe para si”⁴, que, aplicados à realidade brasileira, permitiram a Clóvis não uma repetição mecânica do que Marx escreveu, mas uma interpretação orgânica dos múltiplos modos pelos quais o povo negro foi negativamente *diferenciado* durante todo o escravismo, isto é, submetido a um conjunto de estigmas que o diferenciava no contexto das relações sociais e justificavam sua posição de classe – assim como a posição da branquitude⁵ enquanto classe dominante. Também lhe permitiu a compreensão das muitas maneiras através das quais esses povos não só tomaram consciência do sistema que buscava destituí-los de suas *especificidades* culturais, como se organizaram ativamente para protegê-las:

O grupo diferenciado, por isto, é identificado. O grupo específico, por seu turno, se identifica [...]. Enquanto ele é simplesmente *grupo diferenciado* – através de critérios de julgamento exteriores – é apenas objeto,

4 “As condições econômicas transformaram, primeiro, a massa da população do país em proletários. O domínio do capital criou, para essa massa, uma situação comum e interesses comuns. Assim, essa classe já é uma classe para o capital, mas ainda não é uma classe para si mesma. Na luta [...] essa massa se une, constituindo-se numa classe para si. Os interesses que defende, convertem-se em interesses de classe” (Marx, 2009, p. 190).

5 Para Clóvis Moura a branquitude não configura um “tipo antropológico puro, ou uma etnia uniforme”, mas um sistema cultural, social e econômica que reconhece no fenótipo branco o ideal tipo dominante, e reflete “nossa subordinação visual aos padrões das nações que nos exploram” (Moura, 2021, p. 39).

simples elemento componente da sociedade no seu todo, funcionando como parte passiva do contexto social. Mas, quando passa a sentir-se diferenciado pela sociedade global, isto é, pelos demais grupos que não possuem a mesma marca diferenciadora e, por isto mesmo, é separado por barreiras e técnicas de peneiramento no processo de interação, ele adquire consciência dessa diferença, passa a encarar sua *marca* como valor positivo e sente-se um *grupo específico* (Moura, 2021a, p. 280).

Na medida em que a *diferenciação* sistemática da população negra persistiu no pós-abolição, sendo direcionada no contexto do capitalismo dependente para justificá-la na condição de marginalidade, manteve-se igualmente a tendência dessa população em se organizar em *grupos específicos* que possibilitem a ressignificação afirmativa do *ser negro*. Aqui não nos deteremos a todas as implicações que esses conceitos assumem na obra de Clóvis Moura, mas a dois aspectos centralizados pelo filósofo e que muitos nos ajudarão a compreender as dinâmicas assumidas pelo LFPA. O primeiro diz respeito ao ethos da *coletividade* que os *grupos específicos negros* devem alimentar frente às ideologias da competição que funcionalizam o racismo no Brasil; em outras palavras: se o racismo no pós-escravidão passou a justificar ideologicamente as barragens impostas à população negra nos processos de competição que marcam a sociabilidade capitalista – justificando, assim, o próprio senso de competitividade como um processo “racialmente democrático” –, a reação deve se pautar na “criação de um universo social não competitivo [...] que saia do plano da competição e do conflito e entre na faixa da planificação e da cooperação” (Moura, 2021, p. 118).

O segundo aspecto direciona nosso olhar para o “universo social não competitivo” criado pelas

religiões de matriz africana, tratadas por Clóvis como grandes paradigma dos grupos específicos negros. Isto porque em razão de suas próprias cosmovisões⁶, estas religiões assumiram funções sociais capazes de “neutralizar as forças de desintegração social que atuam contra” a população negra (Moura, 2021a, p. 280 e 292). Desse cruzamento entre o religioso e o social operado na luta contra a *diferenciação* resultou uma variedade de compensações simbólicas e materiais que configuram o terreiro, seja na inversão do status social dos seus membros – “deixam de ser carregador, empregada doméstica ou desempregado para se hierarquizar de acordo com os valores do candomblé...” –, seja ocupando o vácuo deixado pelo Estado na prestação de serviços essenciais: “num país em que o povo não tem médicos [...] os centros de candomblés e umbandas são os grandes hospitais do Brasil [...], substituem os médicos que faltam e exercem um papel de autoafirmação psicológica e cultural...” (Moura, 2021, p. 291).

Assim, do terreiro e de suas filosofias podemos apreender alguns dos capítulos mais decisivos da radicalidade negra brasileira, da inventividade na reconquista de sua humanidade, como também podemos compreender como ser um *grupo específico*; como ser uma coletividade radical capaz de criar “universos não competitivos”. Essa trilha moureana foi um dos caminhos que deu origem ao Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais, mais precisamente ao episódio em que a pesquisa e a inserção da filosofia dos Orixás numa escola pública resultou na criação de um grupo específico.

6 Falamos dos sistemas de representação do mundo próprios dos povos que foram submetidos à diáspora, como os povos Bantu e Iorubá.

DAS FILOSOFIAS DOS ORIXÁS FEZ-SE UM GRUPO ESPECÍFICO

Se, como vimos, um *grupo específico negro* nasce da tomada de consciência da opressão racial e, por conseguinte, da criação de uma coletividade que atue negando a *diferenciação*, com o LFPA não se deu diferente: a percepção das violências raciais no ambiente escolar por parte constituiu a primeira etapa do nascimento do laboratório. É preciso destacar, junto a Clóvis Moura (2021a, p. 63 e 66), que essa percepção não é nada trivial dado a intervenção da ideologia da *democracia racial* no sentido de não figurar o racismo “em um plano consciente, nem em uma ideologia racista compacta e confessa”, mas como um elemento “larvar, difuso e não codificado que atua dinamicamente” para invisibilizar a *diferenciação* e atribuir ao próprio negro a culpa pela sua estagnação social. Assim, raramente a opressão racial no Brasil se expressa abertamente, mas a partir de estigmas que o escamoteiam, isto é, não se exclui a população negra devido à violência racial, mas porque seus membros são preguiçosos, brigões, malandros, dentre outras “verbalizações negativas”. Tainara Parente, que coescreve este artigo, nos relata como essa dinâmica da opressão racial no Brasil se apresentou logo no começo da sua trajetória no ensino médio:

Já no primeiro ano do ensino médio – o ano inicial da escola – percebi a tendência em me associarem ao perfil de uma estudante ‘desajustada’ aos moldes da escola: preguiçosa, agressiva, inapta ao trabalho em equipe, enfim, alguém que não teria um bom futuro acadêmico e profissional. Sempre que eu tentava reagir, individualmente, se intensificavam os julgamentos que me reduziam ao status de ‘mal estudante’ (Parente, 2023).

Em paralelo à *diferenciação* – e contra ela – Tainara passou a mobilizar os valores *específicos* das religiosidades de terreiro. Num primeiro momento essa mobilização se deu individualmente e resultou na sua primeira atuação epistêmica-cultural em relação às filosofias dos Orixás: além de desenvolver um trabalho de pesquisa teórico sobre a presença das divindades iorubanas na formação da identidade brasileira, Tainara – sem pedir permissão a ninguém – se caracterizou de “Nanã” e apresentou para a escola os movimentos ancestrais dessa Deusa-Mulher-Negra responsável pelos segredos da vida e da morte. Contudo, mesmo após demonstrar concretamente o seu potencial na pesquisa e na articulação cultural, as diferenciações persistiram. Uma em específico foi diretamente testemunhada por mim quando sugeri a escolha de Tainara para representar a escola no evento Ceará Científico⁷, ao que tive como resposta de uma pessoa branca que a aluna “não seria uma escolha ideal, pois provou não saber trabalhar em equipe”. A estudante havia demonstrado potencialidades mais do que suficientes para lhe garantir uma vaga no evento, de modo a não fazer sentido privá-la de uma oportunidade devido a uma eventual limitação que, na verdade, deveria ocasionar uma intervenção pedagógica para saná-la.

Enquanto homem negro e periférico, pesquisador das relações étnico-raciais e de terreiro, não foi difícil perceber a real intencionalidade daquela *diferenciação*; para Tainara também não o foi, que nos situa sobre o

7 Trata-se do maior evento de pesquisa e divulgação científica da rede estadual de ensino do Ceará. Realizado em três etapas – escolar, regional e estadual –, o Ceará Científico é promovido pela Seduc-CE e reúne anualmente centenas de estudantes de todo estado, que apresentam suas pesquisas nas categorias de ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, matemática e robótica.

surgimento de um sentimento de não pertencimento à escola: “A percepção das negativas e invisibilizações me levou muitas vezes a cogitar sair da escola. Esse sentimento alternava com posturas de enfrentamento individual, muitas delas enquadradas como *indisciplinadas* e motivadoras de ameaças de suspensão ou expulsão” (Parente, 2025). Se a reivindicação dos Orixás evidenciou a deflagração de tais episódios de *diferenciação*, ela também foi ponte para um diálogo criativo entre professor e estudante; diálogo que fez confluir seus saberes e práticas das filosofias de terreiro, dando forma ao primeiro trabalho de pesquisa do LFPA, intitulado “O ensino dos mitos iorubanos para a construção de uma educação antirracista”. Inscrito e aprovado para exposição no Ceará Científico (2023), o trabalho provou ser não apenas uma resposta às tentativas de invisibilizar as potencialidades de Tainara, mas a possibilidade de se criar uma agenda permanente de afirmação dos saberes afrodiaspóricos e, ao mesmo tempo, de protagonismo de jovens negras(os) periféricas(os).

Assim, o movimento que se iniciou com duas pessoas negras rapidamente se converteu em uma coletividade na qual as hierarquias tradicionais entre professor e estudante deram lugar à consciência de que uma/um adolescente negra(o) pode ser mais que um receptáculo passivo na produção do conhecimento e/ou um “desajuste comportamental”; pode ser, em verdade, sujeita na reivindicação da sua ancestralidade e inspiração para outras jovens negras. Nas palavras da filosofia revolucionária africana elaborada por Amílcar Cabral, o LFPA assumiu a simbologia da “bananeira”: “A bananeira é muito bonita, tem folhas grandes, mas se em cada lugar só há um pé, se não nasceu nenhum pé debaixo dela, então cada uma dá o seu cacho de bananas

e acaba. Se não há um pé novo que nasce, não dá mais” (Cabral, 2019, p. 169). Dessa maneira a pesquisa sobre os Orixás ganhou amplitude ao ponto de se tornar pesquisa sobre as filosofias afrodiaspóricas e indígenas; ao ponto de catalisar outras estudantes que estão dando continuidade ao legado iniciado por Tainara.

Além da estratégia fundamental em alimentar uma coletividade em que impere o sentimento de pertencimento e colaboração recíproca – no lugar da tão disseminada “lógica” da competição e da meritocracia –, o LFPA apostou em um *methodos* que garante sua sobrevivência frente às diferenciações raciais, a saber, a articulação com movimentos negros, terreiros, universidades, centros culturais, entre outros espaços que permitem ao laboratório o reconhecimento que a escola muitas vezes e intencionalmente não proporciona. Esse reconhecimento acadêmico-cultural não configura uma simples vaidade, mas um gesto que prova ser possível alterar os julgamentos que uma sociedade como a nossa comumente projeta em jovens negras(os) e periféricas(os). E se o reconhecimento possui essa carga de importância afirmativa, o não reconhecimento constitui o seu exato oposto: a tentativa de negar as possibilidades de subverter a diferenciação, de reafirmar a humanidade fragmentada. Na trajetória do laboratório, o não reconhecimento foi um dos mecanismos impostos por setores da escola que, mesmo diante de uma série de feitos científicos e culturais – três premiações no Ceará Científico e convites para ministrar formações em outras escolas e universidades são alguns deles –, os ignorou abertamente:

Em 2024 participamos pela segunda vez do Ceará Científico, onde vencemos a etapa regional e nos classificamos para a fase final estadual. Nosso trabalho,

que refletiu sobre como as Yabás – as Orixás Mães – podem nos auxiliar na construção de imaginários afirmativos sobre ser mulher e negra, foi o único a representar a escola no evento, porém, o tratamento dispensado a ele foi a invisibilização: nenhuma menção por parte da gestão, nem durante o evento, nem após a premiação; a mesma gestão que há um ano atrás mobilizou toda a escola em um auditório para prestigiar um trabalho de física desenvolvido por estudantes e professores brancos. Para nós do laboratório não foi difícil entender do que se tratava (Parente, 2025).

Munido da palavra de Clóvis Moura, o LFPA pôde elaborar esse não reconhecimento para além dos afetos da raiva e da frustração que, se não elaborados, culminariam inevitavelmente no fim do laboratório, pois como convencer jovens negras a persistirem num trabalho que, a despeito de todos seus bons resultados, permanece invisibilizado em um espaço que logicamente deveria promovê-lo? O filósofo negro piauiense possibilitou um olhar mais estratégico para o problema ao chamar nossa atenção para o padrão por trás desse gesto: “Quando os grupos específicos negros procuram influir no processo de anular os sistemas de barragem que lhes são impostos, os elementos dos estratos superiores passam a ver esses grupos como fatores negativos no processo de interação social”, passando assim a reagirem à reação negra; além disso, nos situou sobre aquilo que de fundamental deve haver no enfrentamento – “Quando acontece esse momento, esses grupos” devem elaborar “uma ideologia globalizadora na qual a problemática do negro é vista como um componente que existe para todas as classes e camadas oprimidas” (Moura, 2021, p. 281).

Desse modo o LFPA pôde compreender que se atuasse estritamente dentro da escola a asfixia do não

reconhecimento e do isolamento seria certa; e que um dos antídotos mais eficazes para esse problema residia na assimilação da globalidade da questão racial e no cultivo de uma prática à altura, que nos permitisse um amplo diálogo com outros setores da sociedade capaz de provar – inclusive para a branquitude da escola – que não estávamos isolados nem nas nossas dores, nem nas nossas vitórias. Das muitas articulações desenvolvidas nesse sentido, destacamos a estabelecida com o PIBID do curso de Filosofia da UECE, programa coordenado pelo professor Dr. Vicente Brazil e que se apresentou ao LFPA como um potente aliado para a sua expansão para além dos muros da escola – e consequentemente para o seu fortalecimento intramuros.

Essa aliança implicou em muitas realizações inéditas na história da escola e até mesmo no próprio curso de filosofia, como, por exemplo, o primeiro evento acadêmico-cultural dedicado ao legado de Lélia Gonzalez. Realizada nos dias 26 e 27 de junho de 2025 no Centro de Humanidades (UECE), a “Jornada Lélia Gonzalez” foi gestada no interior do laboratório e abraçada pelos membros do PIBID, numa confluência que permitiu à Tainara Parente e suas sucessoras no LFPA – Maria Hermione, Thamires Beatriz e Emanuela Santos – ocuparem a universidade pública como pesquisadoras; como sujeitas de uma fala cuja potência nos ensina o que a universidade, por si só, não consegue: a centralidade da radicalidade negra nas bases da sociedade brasileira. Este primeiro acesso mobilizou de tal modo a autoestima das jovens pesquisadoras do laboratório que ocupar outras universidades passou a não ser mais motivo de insegurança e negação – todas elas são oriundas de famílias que nunca puderam acessar o ensino superior –, mas de senso de pertencimento a esse espaço, que se manifestou, por exemplo, em diálogos com outras

universidades – UNILAB, Unicamp e IFCE são algumas das instituições que o LFPA apresentou trabalho – e na aprovação da Tainara Parente no vestibular de psicologia da Uece (2026.1).

CONCLUSÃO

A luta contra o racismo pode assumir múltiplas formas, mas nenhuma delas deve prescindir de um dado fundamental: a participação ativa da juventude negra e periférica como na criação de caminhos nessa encruzilhada. Na filosofia dos Orixás essa lição se encontra expressa nas figuras dos Ibejis, duas crianças gêmeas deificadas em uma cosmovisão que concebe a infância e a juventude como forças capazes de vencer a morte que espreita a humanidade, ameaçando-a em face do inevitável desaparecimento caso novas gerações não sejam cuidadas e estimuladas. E se o antirracismo é fundamentalmente o combate à cultura de morte da população negra, que ele se faça, em todos os seus níveis, com a atenção voltada para aqueles e aquelas que, como “novas bananeiras” (Cabral, 2019, p. 169), darão continuidade à memória, à verdade e à justiça que permeiam a história do povo negro brasileiro. A força motriz do LFPA não é outra senão essa consciência prática de que “os ibejis são poderosos, mas o que eles gostam mesmo é de brincar” (Prandi, 2001, p. 377) – uma jovem negra não precisa vir a ser outra coisa (ou parar de brincar, nos termos do itã dos Ibejis) para mover este mundo; para subverter os estigmas de “mau estudante” e se afirmar como uma adolescente criadora de um laboratório de pesquisa e extensão político-cultural na escola pública. Finalizamos essa conclusão com duas imagens de nosso arquivo que provam que “os ibejis enganam a morte”.



Figura 1: Card do evento “Jornada Lélia Gonzalez”. Fonte: LFPA, 2025.



Figura 2: Tainara representando o LFPA no festival Afrocearensidades (2025). Fonte: LFPA, 2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acervo do Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais. *Tainara representando o LFPA no festival Afrocearensidades (2025)*. 2025.

Acervo do Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais. *Card do evento “Jornadas Lélia Gonzalez*. 2025.

CABRAL, Amílcar. Saudação no Seminário de Quadro. In: LANDI, Gabriel; MANOEL, Jones (Org.). **Revolução Africana: uma antologia do pensamento marxista**. 2. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Instituto de Referência Negra Peregum; Projeto SETA. **Percepções sobre o racismo no Brasil**. São Paulo, 2023. Disponível em: www.peregum.org.br . Acesso em: 20 nov. 2025.

Jovens negros lideram evasão escolar no Brasil, aponta estudo de desigualdade na educação. Instituto Humanitas Unisinos, 2025. Disponível em: www.ihu.unisinos.br . Acesso em: 20 nov. 2025.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do Sr Proudhon*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3º.ed. – São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Clóvis. **O Negro: de bom escravo a mau cidadão?** 2. ed. – São Paulo: Dandara, 2021.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEMÓRIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO CRÍTICA:

UMA REFLEXÃO A RESPEITO DO COMBATE ÀS OPRESSÕES A PARTIR DE
ADORNO E FREIRE E DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DA BRIGADA DE
ENFRENTAMENTO ÀS OPRESSÕES NA EEMTI ESTADO DE ALAGOAS

João Francisco Lucas y Sousa ¹

Lucas Menezes Vieira ²

Renata de Freitas Chaves ³

Vicente Thiago Freire Brazil ⁴

INTRODUÇÃO

As múltiplas formas de opressão que atravessam a sociedade contemporânea não podem ser compreendidas como eventos isolados, mas como fenômenos estruturais, historicamente constituídos e continuamente reproduzidos. Uma abordagem crítica dessas dinâmicas exige um retorno reflexivo ao passado, de modo a identificar os processos históricos que lhes deram origem e as formas sutis pelas quais se mantêm. Nesse sentido, a memória histórica atua como condição fundamental para resistir à barbárie e impedir a repetição de violências, pois permite reconhecer, no presente, os ecos das estruturas que produziram sofrimento e exclusão.

No âmbito educacional, essa tarefa assume centralidade. A escola, enquanto espaço formativo, pode

1 Graduando do curso de Filosofia e Bolsista do PIBID – Universidade Estadual do Ceará, e-mail: joao.francisco@aluno.uece.br

2 Graduando do curso de Filosofia e Bolsista do PIBID – Universidade Estadual do Ceará, e-mail: menezes.vieira@aluno.uece.br

3 Professora Efetiva da Rede Estadual do Ceará – Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, e-mail: renata.chaves@prof.ce.gov.br

4 Professor Efetivo e Coordenador do PIBID da Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, e-mail: vicente.brazil@uece.br

tanto favorecer a reprodução de práticas opressivas quanto constituir-se como instância de emancipação, desde que possibilite aos sujeitos a elaboração crítica da memória histórica e das relações de poder que estruturam a vida social. A compreensão das opressões dentro do sistema pedagógico evidencia que, embora a educação seja um instrumento imprescindível para a superação da barbárie, ela também pode operar como mecanismo de sua perpetuação.

É nesse cenário que se insere a Brigada de Enfrentamento às Opressões, proposta que articula teoria e prática ao promover a formação crítica e o engajamento social. O projeto busca criar condições para que os participantes reconheçam e analisem os elementos históricos que permeiam as opressões, exercitando uma postura ativa diante da realidade e contribuindo para a construção de formas mais justas de convivência e ação coletiva.

METODOLOGIA

Para desenvolver este trabalho utilizou-se a metodologia de análise teórica e observação da prática pedagógica. A leitura dos ensaios “O que significa elaborar o passado?” e “Educação após Auschwitz” e do texto “Educação e Emancipação”, de Theodor W. Adorno (2023), bem como o artigo “Theodor W. Adorno e a elaboração do passado na sociedade administrada” de Fernandes (2023), fundamentou a compreensão da relevância do resgate da memória para a prevenção de violências históricas. A partir da reflexão adorniana e do diálogo com “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987), buscou-se compreender como uma educação crítica pode assumir um caráter combativo diante das opressões estruturais e instituir práticas orientadas à emancipação.

A prática observada ocorreu no projeto da Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral Estado de Alagoas, na Brigada de Enfrentamento às Opressões, desenvolvido pelos professores de Sociologia e Filosofia. O projeto visa fomentar uma formação crítica e combativa entre os estudantes, articulando memória, reflexão histórica e ação coletiva, em consonância tanto com a exigência freireana de consciência crítica quanto com a defesa adorniana de uma educação capaz de interromper a reprodução da barbárie.

O projeto se desenvolve a partir de dados acerca das violências opressoras presentes na sociedade e de seus reflexos no ambiente escolar. Reconhecer o processo histórico no qual os alunos estão inseridos, bem como as estruturas sociais que sustentam a permanência das opressões, justifica o movimento formativo empreendido pela Brigada. Os encontros acontecem semanalmente, às quintas-feiras, durante o intervalo do almoço, com a participação de estudantes de 15 a 18 anos, do 1º ao 3º ano do ensino médio, os encontros recebem um número limitado de alunos, uma dificuldade que envolve fatores externos a Brigada. O grupo, ministrado pelos professores Natanael Alencar (Sociologia, SEDUC) e Renata Chaves (Filosofia, SEDUC), conta ainda com o auxílio dos PIBIDs de Sociologia (UFC) e Filosofia (UECE).

O projeto se organiza a partir de quatro objetivos específicos, articulados ao objetivo central de promover o letramento crítico e combativo das opressões vividas na sociedade. Esses objetivos se desdobram metodologicamente em quatro práticas: sensibilização, discussão, produção e circulação. A sensibilização consiste na apresentação e problematização das temáticas opressoras; a discussão permite aos estudantes exercitar o enfrentamento crítico dessas questões; a produção

envolve a elaboração de materiais que expressem o posicionamento e a compreensão dos participantes; e a circulação promove o compartilhamento desses materiais com a comunidade escolar, gerando debates e intervenções coletivas. Essa dinâmica metodológica incentiva os estudantes a traduzirem em ações concretas as reflexões realizadas, desenvolvendo uma postura crítica que corresponde tanto ao horizonte emancipatório defendido por Freire (1987) quanto à exigência ética, central em Adorno (2023), de impedir que as formas de violência históricas se repitam.

A partir da observação e participação no projeto em questão, torna-se possível vislumbrar a prática e a metodologia do combate às opressões por meio do resgate da memória e da reflexão crítica sobre a história, considerando o movimento pedagógico voltado para uma educação crítica e libertadora. O entendimento adorniano da elaboração do passado parte da análise do Holocausto enquanto acontecimento histórico cujas implicações atravessam o presente. Para Adorno (2023), a elaboração do passado constitui ferramenta indispensável ao combate à barbárie. O resgate da memória e a discussão acerca das violências historicamente perpetuadas não devem ser compreendidos como gesto ressentido das populações oprimidas nem como expressão de um tradicionalismo ultrapassado, antagônico à racionalidade burguesa. Pelo contrário, Adorno observa que as tendências sociais ao recalçamento do passado favorecem a ideia de progresso individual mediante a manutenção de tabus, criando condições para a repetição daquilo que se busca esquecer (Adorno, 2023, p. 35).

Essa perspectiva encontra pontos de convergência com a psicanálise freudiana, embora a noção de “elaboração” possua sentidos distintos. Como destaca

Fernandes (2023), em Freud tal processo ocorre no nível individual, ao passo que em Adorno assume caráter social, sendo uma operação coletiva de resgate histórico. Assim, a elaboração do passado não se reduz ao exercício memorial isolado, mas se constitui como prática crítica capaz de promover consciência ética e social. Seu contrário, o não enfrentamento das violências históricas, impede a compreensão das estruturas de poder e dominação que moldam o presente.

No campo educativo, essa compreensão adorniana converge com a proposta freireana de uma pedagogia voltada ao reconhecimento do oprimido e à superação das estruturas opressoras. Ao relacionar o modelo de reflexão desenvolvido pela Brigada de Enfrentamento às Opressões em uma instituição pública de ensino, observa-se que tal prática se articula, ainda que indiretamente, com princípios presentes tanto em Adorno quanto em Freire. Para Freire (1987), o autorreconhecimento enquanto oprimido constitui passo inicial para o enfrentamento da opressão. No contexto de desigualdade estrutural, a educação frequentemente atua como ferramenta de manutenção da dominação, produzida e moldada pelo próprio opressor. Desse modo, o combate às opressões não pode ocorrer sem que o oprimido identifique, por si mesmo, a natureza do problema, o que só é possível por meio de um processo educativo libertador que sensibilize o sujeito para a experiência do sofrimento e o impulsiona ao enfrentamento.

A Brigada de Enfrentamento às Opressões, embora não fundamentada explicitamente no arcabouço teórico adorniano, aproxima-se desse horizonte ao desenvolver reflexões críticas sobre a história e ao promover uma metodologia didática que incentiva o pensamento autônomo. Nessa dinâmica, os estudantes

identificam-se como participantes das estruturas opressivas que analisam, reconhecem-se enquanto sujeitos historicamente situados e elaboram, por meio do debate, uma consciência crítica capaz de sustentar o enfrentamento cotidiano das opressões.

3 A IMPORTÂNCIA DA FERRAMENTA DE ELABORAÇÃO DO PASSADO

A elaboração do passado, conforme apresentada por Theodor W. Adorno (2023), constitui-se com um processo ético e social que ultrapassa a simples rememoração de eventos traumáticos. Não se trata de revisitar o passado como exercício nostálgico, mas de enfrentá-lo criticamente, compreendendo as condições históricas que permitiram a barbárie e as formas de sua negação no presente. Para o autor, “à elaboração do passado como esclarecimento é essencial uma tal inflexão em direção ao sujeito⁵, reforçando a sua autoconsciência e, por essa via, também o seu eu” (Adorno, 2023, p. 51) sendo assim, uma etapa fundamental para superar tendências destrutivas ainda latentes na sociedade contemporânea. Elaborar o passado significa, portanto, resistir à sua naturalização e à sua integração superficial na consciência coletiva, uma vez que “o passado de que

5 Adorno entende a “inflexão em direção ao sujeito” como um movimento crítico que desloca o foco explicativo das vítimas para os mecanismos subjetivos e sociais que tornam possível a violência. Tal inflexão exige investigar “as raízes nos perseguidores e não nas vítimas”, reconhecendo e desvelando “os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos”, de modo a impedir sua repetição por meio do despertar de uma consciência ampliada acerca desses mesmos mecanismos. A elaboração do passado, enquanto esclarecimento, só se efetiva nesse processo de auto confrontação, que fortalece a autoconsciência e, conseqüentemente, a formação do eu. ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz* In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. P. 129–149.

se quer escapar ainda permanece muito vivo” (Adorno, 2023, p. 31).

Ao analisar o pós-guerra alemão, Adorno (2023) identifica uma tendência ao esquecimento e à conciliação apressada, que mascara a persistência das estruturas responsáveis pelo nazismo. Ele critica a consciência administrada, que presume que o simples decurso do tempo seria capaz de sanar o trauma histórico. Esse movimento de recalque coletivo, reforçado pelo conformismo político e moral, enfraquece a responsabilidade histórica e contribui para a naturalização da violência. Nessa perspectiva, Adorno adverte que não se deve buscar encerrar ou pacificar o que ocorreu, pois o passado não se resolve por meio de esquecimento ou acomodação. A verdadeira elaboração exige recusa da pacificação prematura e manutenção da tensão entre memória e crítica.

A racionalidade instrumental moderna contribui para essa tendência ao esquecimento ao reduzir a experiência à utilidade, eliminando o potencial crítico da memória. Como observa Adorno (2023, p.35), “quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento”. Nessa lógica, a recordação do sofrimento é interpretada como obstáculo ao desenvolvimento. No entanto, é justamente a capacidade de recordar criticamente que funda a possibilidade de emancipação social. Elaborar o passado, enquanto atividade do esclarecimento, implica interromper o curso automático da história e recuperar, no presente, a memória das vítimas e das resistências.

Desse modo, Adorno (2023) vincula a elaboração do passado à educação. A educação deve promover autonomia de pensamento, rejeitando tanto a

instrumentalização moralista da história quanto sua conversão em narrativa edificante. O objetivo não é pacificar o passado, mas mantê-lo incômodo, de modo a impedir sua repetição, pois “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (Adorno, 2023, p. 200). Assim, a educação após Auschwitz, proposta por Adorno, cujo princípio fundamental é que “Auschwitz não se repita” (Adorno, 2023, p. 129), não se resume à transmissão de conteúdos, mas à formação de sensibilidade ética e capacidade crítica.

Nesse horizonte, práticas escolares como o grupo de debates da Brigada de Enfrentamento às Opressões podem ser compreendidas como exercícios contemporâneos de elaboração coletiva do passado. Ao problematizar as desigualdades, o racismo, a violência estrutural e as outras formas de opressão, instauram-se espaços de reflexão que promovem autonomia de pensamento e resistência ao esquecimento. Embora não se baseiem diretamente na teoria adorniana, realizam gesto semelhante ao que o autor propõe: enfrentar as formas de naturalização da injustiça, reconhecendo as continuidades históricas das violências.

O trabalho da Brigada insere a elaboração do passado no contexto específico de uma comunidade periférica de Fortaleza. Diferentemente do cenário observado por Adorno (2023) no pós-guerra europeu, trata-se de uma realidade marcada por desigualdades sociais persistentes, cujas opressões se vinculam a heranças coloniais, raciais e de classe. Nesse sentido, a educação pós-Auschwitz, adaptada ao contexto brasileiro, exige tratar criticamente das estruturas históricas que fundamentam as opressões discutidas na Brigada. A elaboração do passado,

nesse contexto, torna-se ferramenta estruturante para compreender as origens e as dinâmicas ainda presentes no cotidiano dos estudantes.

Essa dinâmica aproxima-se também da concepção freiriana de reconhecimento do oprimido. Freire destaca que “a violência dos opressores [...] leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (Freire, 1987, p. 16). Contudo, essa luta só tem sentido quando os oprimidos buscam libertar-se e, ao mesmo tempo, restaurar a humanidade de todos, recusando reproduzir a lógica opressora. A identificação como oprimido constitui, assim, ponto de partida para o enfrentamento das opressões, movimento que só pode emergir de uma educação libertadora capaz de problematizar criticamente a realidade.

No ambiente escolar, a libertação assume forma combativa. A Brigada promove sensibilização e debate, retornando ao passado para resgatar a memória dos estudantes e situá-la no presente. Esse movimento dialoga com a insistência de Adorno (2023) na necessidade de recuperar as experiências históricas daqueles que foram relegados ou derrotados pelas forças sociais dominantes⁶, entendendo-as como elementos essenciais para uma compreensão crítica da realidade.

Entretanto, embora haja diálogo entre Adorno e Freire, não se trata de aplicar suas teorias como solução

6 Embora Adorno desenvolva, em sua própria perspectiva crítica, a exigência de recuperar experiências históricas relegadas ao esquecimento, essa preocupação é amplamente tributária da reflexão de Walter Benjamin. A concepção benjaminiana de história como tarefa de rememorar vidas apagadas pela narrativa oficial, especialmente formulada nas *Teses sobre o conceito de história*, fornece um horizonte teórico que atravessa e orienta muitas das análises adornianas sobre memória, barbárie e responsabilidade histórica. BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: _____. *O anjo da história*. Trad. João Barrento. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 7–20.

direta para o enfrentamento das opressões. Adorno não oferece uma metodologia pedagógica pronta, e Freire exige que o processo educativo seja dialógico, crítico e não bancário. Diante disso, a crítica ao modelo educacional tecnocrático brasileiro torna-se fundamental. A desinformação, o individualismo exacerbado e a alienação dificultam o processo de reconhecimento do oprimido. Em muitos casos, estudantes oprimidos incorporam comportamentos opressores devido a pequenos privilégios relativos, reforçando dinâmicas violentas dentro da própria escola.

Nesse cenário, o trabalho da Brigada torna-se ainda mais necessário. O enfrentamento das opressões exige compreensão histórica, consciência crítica e formação para resistência. Como lembra Freire, “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora” (Freire, 1987, p. 31). A educação deve estabelecer relação dialógica permanente, na qual o estudante não seja objeto, mas sujeito do processo.

O enfrentamento das opressões, portanto, depende da elaboração crítica da memória histórica e de uma pedagogia libertadora. A Brigada de Enfrentamento às Opressões, ao unir sensibilização, debate e compreensão histórica, demonstra que o combate à barbárie exige tanto fundamentação teórica quanto prática dialógica. O desenvolvimento crítico não nasce da imposição de conteúdos, mas do reconhecimento, pelos estudantes, das opressões que os atravessam. Trabalho esse que perpassado pelo educador, dentro do contexto da Brigada, auxilia e conduz a elaboração do passado, tornando condição pedagógica, ética e política para a formação de sujeitos capazes de resistir às formas contemporâneas de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não pretende oferecer uma resolução definitiva para o problema do enfrentamento às opressões a partir da elaboração do passado ou de uma crítica à educação que reproduz formas de dominação. Propôs-se, antes, a refletir sobre a teoria adorniana da elaboração do passado e sua potência como ferramenta de enfrentamento às opressões estabelecidas. O processo reflexivo buscou evidenciar como, a partir desse retorno crítico ao passado, podem-se desenvolver instrumentos cognitivos e intelectuais capazes de sustentar práticas de resistência. Nesse sentido, a análise do projeto realizado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado de Alagoas mostrou como essa reflexão filosófica se traduz, na prática, em ações educativas concretas que articulam memória, crítica e combate às injustiças.

A importância de compreender uma educação combativa revela-se como elemento vital na formação da consciência crítica. A aproximação entre Freire e Adorno permitiu evidenciar as relações opressoras que atravessam tanto a experiência histórica quanto o cotidiano escolar, situando a educação como espaço decisivo na luta contra a barbárie. A discussão sobre as estruturas educacionais, que aparece no pensamento crítico freireano e nos ensaios de Adorno, especialmente em “Educação após Auschwitz” e “Educação e Emancipação”, mostra-se fundamental para entender como a opressão se enraíza também nos processos pedagógicos. Assim, reconhecer que a educação pode ser simultaneamente instrumento de enfrentamento e vítima das estruturas historicamente recalcadas torna-se parte essencial da análise.

A contextualização histórica, proposta por Adorno, associada à crítica freireana, evidencia que a educação,

mesmo quando concebida como solução, pode inadvertidamente reproduzir a lógica da dominação. Por isso, a ênfase recai sobre o ponto central da Brigada: o enfrentamento enquanto prática constitutiva da formação crítica.

A reflexão aqui desenvolvida dialoga, tanto em nível teórico quanto prático, com o horizonte combativo da Brigada de Enfrentamento às Opressões. A sensibilização para o passado histórico, compreendido em sua densidade social e política, auxilia os estudantes a reconhecerem os mecanismos estruturais das opressões e a se posicionarem diante deles. As ações observadas no âmbito da Brigada demonstram como práticas desse tipo, realizadas no contexto da educação básica, contribuem para o desenvolvimento coletivo de uma postura questionadora. Ao mesmo tempo em que promovem um processo educativo, que acolhe as percepções materiais de cada aluno como maneira de não excluir, mas sim questionar, forma politicamente jovens capazes de compreender seu papel social no enfrentamento das desigualdades.

A passagem dos estudantes da escola para a vida comunitária demanda um entendimento crítico da sociedade que permita transpor as experiências da Brigada para ações cidadãs cotidianas. Assim, a educação como ferramenta crítica se consolida a partir da própria comunidade escolar e se expande para a comunidade social, permitindo identificar, por meio da reflexão histórica e crítica, os problemas e, sobretudo, as opressões que estruturam a vida dos sujeitos oprimidos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz* In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 129–149.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação* In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 185–202.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: _____. *O anjo da história*. Trad. João Barrento. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 7–20.

FERNANDES, Rafaela Alves. Theodor W. Adorno e a elaboração do passado na sociedade administrada. *Rapsódia*, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 17, p. 93–112, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ALENCAR, Natanael. *Brigada de Enfrentamento às Opressões* – Ceará Científico 2025.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL:

DESAFIOS, LEGISLAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Gabrielly Aquino do Vale ¹

Robson Antonio Monteiro Santos ²

Stefany Almeida Silva ³

Renata de Freitas Chaves ⁴

Vicente Thiago Freire Brazil ⁵

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vai muito além da matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares. Ela exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, capazes de tornar a educação verdadeiramente acessível. Apesar da existência de políticas e leis, a realidade prática nas escolas brasileiras mostra um distanciamento entre o ideal e o realizado. O objetivo deste trabalho é analisar criticamente as legislações e os documentos que orientam a educação inclusiva e especial, confrontando-os com a realidade escolar e identificando os desafios que impactam o convívio social e a qualidade da educação desses alunos, de modo a discutir estratégias que podem contribuir para uma educação mais justa e democrática.

1 Graduando do curso de Filosofia e Bolsista do PIBID – Universidade Estadual do Ceará, e-mail: gabrielly.aquino@aluno.uece.br

2 Graduando do curso de Filosofia e Bolsista do PIBID – Universidade Estadual do Ceará, e-mail: stefany.almeida@aluno.uece.br

3 Graduando do curso de Filosofia e Bolsista do PIBID – Universidade Estadual do Ceará, e-mail: rob.santos@aluno.uece.br

4 Professora Efetiva da Rede Estadual do Ceará – Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, e-mail: renata.chaves@prof.ce.gov.br

5 Professor Efetivo e Coordenador do PIBID da Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, e-mail: vicente.brazil@uece.br

Para tanto, a pesquisa desenvolveu um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, visando, a partir de leituras, análises críticas da legislação e de outros materiais pertinentes ao tema, compreender os desafios da efetivação de uma educação inclusiva nas escolas. O interesse pela temática justifica-se pela experiência vivenciada na EEMTI Estado de Alagoas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, cabe ressaltar que não se tem a intenção de trazer neste artigo relatos das vivências da escola, mas sim o entendimento da legislação em busca de uma efetivação de uma educação inclusiva frente os desafios encontrados nas escolas e especialmente na sala de aula.

PARADIGMAS HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO

De acordo com Aranha (2005), em diferentes períodos históricos, as pessoas com diversidade funcional sequer tinham direito à vida, sendo o extermínio ou o abandono à própria sorte, muitas vezes, o destino que lhes era reservado. Quando não eram exterminadas, eram excluídas dos espaços sociais, e, ainda hoje, essa exclusão persiste de forma velada, manifestando-se também nas práticas educacionais.

O processo de construção da Educação Inclusiva no Brasil pode ser dividido em três paradigmas, ou seja, em três períodos que se diferenciavam por um conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais em relação a esse tema. (Aranha, 2005)

O primeiro é o **Paradigma da Institucionalização**, quando o tratamento dado a esse público acontecia de forma predominantemente segregada, em instituições especializadas, hospitais, institutos residenciais ou escolas especiais, geralmente afastadas da família e da comunidade. No Brasil, a educação das pessoas com deficiência começou ainda no

período imperial, com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁶. Ainda que a criação dessas instituições parecesse, de algum modo, um avanço, por permitir algum tipo de acesso a tratamentos e à educação, para Aranha (2005), na prática, elas se destinavam ao confinamento, assemelhando-se a prisões. Esses locais tinham um caráter assistencialista, voltado a públicos específicos, isolados e excluídos da convivência com o restante da sociedade.

A partir da metade do século XX, iniciou-se o movimento de desinstitucionalização, resultado do reconhecimento de que o paradigma tradicional de institucionalização havia fracassado. Como explica Aranha (2005), esse modelo não conseguia promover a restauração do funcionamento “normal” do indivíduo na sociedade, especialmente no que diz respeito às expectativas sobre as relações interpessoais e à participação produtiva no meio social, como, por exemplo, o trabalho. Assim, deixou de atender às exigências do sistema econômico, bem como às reivindicações sociais que emergiram a partir da década de 1960, influenciadas pelo ideário de igualdade e dignidade humana consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

6 Embora o princípio da educação inclusiva se oponha ao segregacionismo, a comunidade surda defende a manutenção das escolas bilíngues para alunos surdos. Essa defesa se fundamenta no reconhecimento da língua de sinais como primeira língua e na importância da convivência entre crianças surdas para a aquisição espontânea da língua. Como resultado, a educação bilíngue de surdos foi reconhecida como modalidade da LDB, garantindo o direito à educação em língua de sinais e culturalmente significativa, conforme a Lei nº 14.191/2021

Um novo paradigma surgiu, conhecido como **Paradigma de Serviços**, fundamentado na normalização e na busca por integração. Para Aranha (2005), a ideia era corrigir os indivíduos que fugiam da normalidade, aproximando-os do padrão social, de modo que pudessem integrar-se à sociedade. Cabia à sociedade, especialmente à área da saúde, oferecer os serviços e recursos necessários para viabilizar tais “adaptações”. Nesse contexto, nos espaços educacionais passaram a coexistir classes comuns e classes especiais, destinadas a esse público em processo de integração por meio da normalização desses corpos. Essa forma de tratamento foi rapidamente alvo de críticas, tanto por parte da academia científica quanto das próprias pessoas com deficiência, organizadas em associações e outros órgãos de representação. Entre as principais críticas, destacava-se a eficácia desses métodos, uma vez que o sofrimento causado às pessoas durante o processo de normalização superava em muito os resultados obtidos para fazê-las atender às expectativas do padrão social.

A sociedade, portanto, exige um outro paradigma, o de **Suporte**, baseado no entendimento de que os serviços de avaliação e capacitação oferecidos pela comunidade são importantes, mas devem, de acordo com Aranha (2005), partir do pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Esse paradigma vem se constituindo como uma concepção fundamental para a educação, ao buscar equidade, respeito à diversidade e o direito de todos ao conhecimento. A partir de então, iniciam-se as discussões sobre uma educação inclusiva que busca abranger todas as pessoas que possam encontrar barreiras físicas, cognitivas ou sociais. Assim,

cabe à sociedade disponibilizar suportes e instrumentos que assegurem a inclusão efetiva.

O Paradigma de Suporte se consolida a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. (BRASIL, 1988) Já no Artigo 208, inciso III, define as responsabilidades do poder público em relação à educação das pessoas com deficiência, determinando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência⁷, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Artigo 58, entende a educação especial como uma modalidade de educação escolar e garante o princípio constitucional de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado, preferencialmente, de forma integrada à rede regular de ensino. (BRASIL, 1996) Este artigo foi alterado em 2013, para modificar a definição do público-alvo. Antes era descrito como “portadores com necessidades especiais”, que é muito abrangente. Com essa alteração, ficou definido que o público-alvo desse serviço são educandos com deficiência,

7 Segundo Vicente Junqueira Moragas (2022): “O termo Pessoa com Deficiência foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, sendo aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU. Foi ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009.” MORAGAS, Vicente Junqueira. **Como se referir a pessoas que possuem deficiência?** Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDF. **Disponível em:** <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia> **Acesso em:** 15 dez 2025.

transtornos globais de desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista – TEA) e pessoas com altas habilidades ou superdotação, sendo o atendimento ofertado quando necessário, mediante avaliação de um profissional especializado. Ainda na LDB, no artigo 59, inciso I, temos estabelecido que os sistemas de ensino devem garantir a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos pedagógicos e formas de organização específicas, a fim de atender suas necessidades. Vale ressaltar que, no inciso III, do mesmo artigo, embora se estabeleça a atuação de professores especialistas para o AEE, ainda se destaca a necessidade de formação dos docentes do ensino regular para promover a inclusão nas classes comuns.

É importante salientar que a inclusão na escola não se refere apenas aos alunos com deficiência ou ao público da educação especial, como previsto nos documentos oficiais, mas a todas as pessoas com ou sem deficiências da comunidade escolar. De acordo com Figueiredo (2008):

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir a todos, aqueles com necessidades educacionais especiais, e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Portanto, a inclusão vai muito além da simples matrícula na escola regular: exige mudanças pedagógicas, culturais e estruturais nas instituições de ensino, para que o processo educacional seja realmente inclusivo e eficaz para todos e todas.

OS DESAFIOS PRÁTICOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Considerando ainda a complexidade da inclusão escolar, há de se considerar o processo de formação dos docentes, pois sua prática pedagógica deve garantir uma educação inclusiva. Para tanto, o profissional precisa ser capacitado para promover a inclusão nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Contudo, no Brasil, a formação docente segue ainda um currículo engessado e padronizado. Observa-se que existe um entrave ao analisar a grade das disciplinas ofertadas nos cursos superiores de educação e nas licenciaturas, onde não há disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva. Com essa deficiência na formação, os professores chegam às escolas despreparados para atender as necessidades dos alunos.

Segundo Mantoan (2003), a formação inicial ainda não contempla, de maneira adequada, os conhecimentos necessários para práticas inclusivas. Neste ponto, percebe-se que a formação superior está fundamentada em teorias desconexas com a realidade das escolas. Cabe destacar que “todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.” (Mantoan, 2023).

A qualificação docente implica diretamente na qualidade do ensino e na inclusão efetiva nas escolas, por isso que a Lei Brasileira de Inclusão, no art. 28, inciso X, aponta que é dever do Estado a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores”. (BRASIL, 2015). Às práticas de uma educação inclusiva é uma realidade

que precisa ser compreendida como uma necessidade de transformação social. Assim, observa-se que a formação inicial e a formação continuada, são recursos que auxiliam práticas inclusivas.

Além disso, outros elementos são importantes nesse processo de repensar uma educação inclusiva, tais como materiais didáticos, recursos digitais, acessibilidade conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que determina que o poder público assegure acessibilidade arquitetônica, comunicacional e tecnológica, oferecendo suporte para que as escolas avancem de forma equitativa e a adaptação do currículo. Este último ponto, exige uma integração entre os professores das salas comuns e das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, é necessário que os professores estabeleçam entre si uma parceria para realizar mudanças no currículo e conduzir o processo de aprendizagem dos alunos. A adaptação curricular segundo Gramville (2025):

[...] envolve ajuste no conteúdo, métodos de ensino, recursos pedagógicos e formas de avaliação, com o objetivo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

A flexibilização do currículo, permite adotar metodologias inclusivas, uso de tecnologias assistidas e avaliações adequadas de forma que a diversidade e as necessidades dos alunos possam ser consideradas. Quanto ao uso das tecnologias assistidas, de acordo com Gramville (2025), ocupam um espaço importante no processo de adaptação curricular, pois as ferramentas e dispositivos melhoram e facilitam o ensino, tais como: softwares leitores de tela, materiais ampliados, recursos táteis e dispositivos de comunicação alternativa. Com

orientação e planejamento, essas tecnologias podem permitir a aprendizagem, a autonomia e a autoconfiança dos alunos. Ao que se refere à avaliação, ela surge como componente para analisar não somente o aspecto cognitivo, mas também o comportamento, engajamento e atitude do aluno, valorizando seus avanços de aprendizagem e autonomia.

Vale ressaltar também que, a escassez de uma equipe multiprofissional atuando em diferentes áreas (psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, cuidadores e professores especializados para atendimento do AEE) dentro da escola impede a Educação Inclusiva. O acompanhamento dessa equipe auxilia no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na sociabilização e na promoção da qualidade de vida dos alunos, principalmente daqueles que possuem deficiência. Sem o apoio especializado e sem adaptação de métodos pedagógicos, os alunos têm seu processo de aprendizagem e desenvolvimento comprometido. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), formalizado em 2008 como parte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é um serviço da educação especial que complementa e suplementa a formação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como autismo) e altas habilidades/superdotação, oferecido no contraturno escolar. Visando remover barreiras para que esses alunos participem plenamente do processo de ensino-aprendizagem, utilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade. (BRASIL, 2025).

Apesar dessa garantia regimental, infelizmente ainda há muita resistência de implementação nas escolas, deixando muitos alunos sem o suporte necessário dentro destas. Em vista disso, é de extrema importância

que o meio educacional favoreça o bem-estar e o desenvolvimento do aluno. Ao chegar à escola, o aluno deve encontrar um ambiente confortável, seguro e bem equipado, que o acolha e estimule seu aprendizado. Uma escola com boa estrutura, por exemplo, permite que alunos com deficiência se locomovam e participem de todas as atividades com autonomia e segurança, garantindo seu acesso ao conhecimento.

Contudo a falta de investimento na infraestrutura impacta o desenvolvimento da educação inclusiva e a promoção de um ambiente saudável e seguro. Na maioria das escolas, em especial as públicas, encontram-se com a ausência de condições estruturais básicas, como: salas climatizadas, ventiladores em funcionamento, tintura nas paredes, pisos revestidos, isolamento acústico adequado, falta de banheiros adaptados, elevadores e rampas. Toda essa precariedade gera barreiras físicas que impedem a participação dos alunos e a qualidade da aula dos professores, que se sobrecarregam por precisarem lidar com um ambiente desfavorável e com as dificuldades dos alunos. Todos esses encadeamentos, somados às condições de trabalho inadequadas e aos baixos salários, resultam no esgotamento profissional, reforçam a desvalorização da carreira docente e desestimulam novos docentes a persistirem na área da educação, tornando-os ainda mais escassos no mercado.

Outro ponto de resistência para uma educação inclusiva, é a prática recorrente de *bullying* entre os alunos, apelidos ofensivos, exclusão social e até violência física no meio escolar. Esses comportamentos podem estar relacionados à raça, orientação sexual, condição econômica ou deficiência. É necessário ainda cuidado para que os educadores, mesmo que de maneira não intencional, não acabem reforçando estereótipos e estigmas ao lidar com

os alunos. Torna-se igualmente essencial incentivar todos os alunos a desenvolver seu potencial sem distinções. A escola deve promover campanhas, palestras e debates dentro do ambiente escolar para valorizar a diversidade. A implementação de práticas inclusivas na escola não é um processo fácil, mas é necessário para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Portanto, exige-se a participação de todos, professores, gestores, alunos, famílias e o poder público.

Diante do exposto, revela-se que a escola deve criar um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas por toda a comunidade escolar. É importante adaptar práticas pedagógicas, conhecer as necessidades dos alunos e ajustar estratégias de ensino, implementando metodologias ativas que estimulem a participação e a colaboração de todos. Acresce-se ainda que é fundamental investir em políticas públicas que promovam e qualifiquem os profissionais que atuam diretamente com a educação, melhorar a infraestrutura, investir em recursos para que as escolas tenham materiais didáticos adequados e acessíveis, oferecer condições de trabalho e boa remuneração, a fim de atrair profissionais qualificados. O apoio pedagógico é imprescindível para assegurar que os professores contem com uma equipe capaz de atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, conforme destaca o *Guia Prático de Atuação em Educação Especial Inclusiva na Rede Pública* em que a inclusão escolar somente se efetiva quando a escola assegura acessibilidade, apoio pedagógico e práticas colaborativas entre os profissionais. (BRASIL, 2022).

Os pontos discutidos ao longo deste artigo não podem ser considerados de forma isolada, é preciso planejar e agir em conjunto visando o aperfeiçoamento

das práticas pedagógicas inclusivas. A educação inclusiva ainda segue em constante construção, que requer tempo e dedicação para sensibilizar as pessoas, combinando o compromisso político com a vontade de transformar a realidade atual. É necessário fomentar uma postura reflexiva e crítica diante as desigualdades que afetam a educação, para que possamos traçar um novo caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios estruturais e pedagógicos que impactam o convívio social e a educação de qualidade dos alunos decorrem da falta de formação adequada para os docentes, da infraestrutura insuficiente, do preconceito, do currículo engessado e da escassez de uma equipe completa de profissionais especializados. É fundamental sensibilizar a comunidade escolar, investir em formação continuada, oferecer acessibilidade física e pedagógica e fortalecer políticas públicas, de modo a combater as desigualdades e garantir uma educação baseada na equidade, no respeito à diversidade e nos direitos humanos. A inclusão não é apenas um direito garantido por lei, mas um ato de humanidade que reconhece a singularidade de cada aluno e assegura seu lugar na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. ***Visão histórica***. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. (Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Necessidades educacionais especiais dos alunos, v. 1). BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_

[para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf](#). Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 11 de junho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 12 jun. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 6 dez. 2025.

CEARÁ. Ministério Público do Estado do Ceará. **Guia Prático de Atuação em Educação Especial Inclusiva**. Ceará: Ministério Público do Estado do Ceará, 2022. Disponível em: <https://share.google/180CzCDQmv4OrMmYC> Acesso em: 6 de dezembro 2025.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

GRAMVILLE, V. L. M. Adaptação curricular no processo de inclusão escolar. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 1, p. 111-122, 2025. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/432>. Acesso em: 6 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? / São Paulo: Moderna, 2003.

RIGO, T. A formação continuada de professores nos processos de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **Revista de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares**. Boa Vista, v. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e20218/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores%20nos%20processos%20de%20inclus%C3%A3o>. Acesso em: 6 dez. 2025.

DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA:

A EXPERIÊNCIA DE LECIONAR LÉLIA GONZALEZ
SOBRE SUBALTERNIDADE RACIAL¹

Kaio Rodrigues Ximenes²

Emanuel Lucas de Sousa³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo convida as pessoas interessadas em saber como foi a experiência de lecionar Lélia Gonzalez para estudantes de ensino médio, por meio de uma exposição da vida e obras da intelectual, destacando a sua trajetória criativa, sua contribuição na causa feminista, e também, no ativismo antirracista e militante, assim, desenvolvendo com muito esforço para que a aula conseguisse ter um significado simbólico para os estudantes. Destacando a contribuição da autora em abordar questões sobre a interseccionalidade entre raça, gênero e classe que assola uma tripla exclusão para as mulheres negras, ou como a própria Lélia prefere nomear *amefricanas*, Lélia escancara este conceito no seguinte trecho “Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual.” (Gonzalez, 2020, p. 270).

1 Esse capítulo é uma versão estendida do resumo publicado pelo autor na XXX Semana Universitária da UECE.

2 Graduando do 4º semestre do curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará (UECE)

3 Doutor em filosofia (UFC) e professor do IFPI. Coordena o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais (LFPA). E-mail: emanuel-lucas@live.com .

A aula em questão, foi proposta como atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Filosofia, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo um dos objetivos, enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, a partir de uma vivência prática dentro da escola. O PIBID é uma iniciativa que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Ressalta-se que no PIBID-UECE do curso de Filosofia tem como o seu coordenador o Prof. Dr. Vicente Thiago Freire Brazil⁴, o programa também conta com 3 supervisores que ficam responsáveis por auxiliar os bolsistas dentro dos núcleos, estipulasse como objetivo deste projeto o foco em desenvolver o seguinte material didático que será publicado, que impulsionou para que houvesse um desenvolvimento da parte teórica de uma aula aos bolsistas e a aplicação na prática de quem for o professor-orientador que também pode utilizar esse material em sala de aula.

Diante dessa contextualização, os bolsistas do PIBID elaboraram atividades direcionadas no debate antirracista em escolas do Ceará, como na EEEP Dona Creuza do Carmo Rocha⁵. Paralelamente, as aulas formaram uma

4 Professor Adjunto de Filosofia Antiga da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Filosofia – PPGFIL – da UECE. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2017), onde também cursou mestrado (2012) e graduação em Filosofia (2009).

5 Escola pública de Ensino Médio Profissionalizante localizada em Fortaleza, capital do estado do Ceará, Brasil. Faz parte da rede estadual de educação profissional do Ceará, gerenciada pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC-CE).

base para compreender todo escopo daquilo que Lélia Gonzalez é, bem como de sua representação para o diálogo sobre sua perspectiva decolonial.

Isso se deu, pois propuseram aos bolsistas o objetivo de lecionar sobre dominação ideológica. Dessa forma, surge a justificativa para abordar a filósofa Lélia Gonzalez, por causa do já institucionalizado grupo de estudos sobre filosofias e práticas ancestrais⁶ dentro da escola, no qual os livros; *Por um feminismo afro-latino-americano* e *Lugar de negro*, fossem utilizados de maneira a levar o aluno a reflexão sobre o tema a qual já estivesse com mais facilidade de entendimento, refletindo sua trajetória de vida e identificação pessoal com as obras. Ampliando o percurso surgiu um novo objetivo, o de compreender como se dá a dominação ideológica da branquitude sobre o povo negro no mercado de trabalho? Tal questionamento, seria a base do roteiro de aula, e, consequentemente deste texto que ajudaria a guiar os estudantes para as discussões em sala de aula.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica da aula foi realizada de forma qualitativa e bibliográfica, através de estudos e análises rigorosas dos livros; *Por um feminismo afro-latino-americano* e *Lugar de negro*, perpassando por um método descritivo e analítico. O planejamento realizado tem por objetivo exemplificar de forma clara e concisa, com intuito de gerar reflexão e debate intra e extraclasse. As estratégias planejadas e articuladas de lecionar de maneira oral com auxílio de pinceis e lousa, contendo também um roteiro articulado que buscava abarcar o

6 O Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais é um projeto organizado pelo professor Emanuel Lucas, cujo objetivo é possibilitar, para estudantes de ensino médio, pesquisas e imersões culturais em torno das filosofias e práticas afro-indígenas.

limitado tempo de 40 minutos de aula, propondo debate e reflexão acerca do tema. Assim, estimulando os estudantes da escola profissionalizante a perceberem que os mesmos estavam sendo treinados para serem mão de obra barata, tendo em vista seus cursos técnicos, que, em um sistema capitalista são vistos apenas como produção e lucro, nessa óptica, gera-se um limbo de desigualdades sobre as pessoas mais necessitadas fazendo que o engajamento do aluno seja reduzido, tendo em vista às circunstâncias, se concluiu que seria dado como o método de avaliação da aula vigente somente a participação do aluno em classe. O roteiro da aula se tratava sobre como o racismo estrutural faz com que a saída da miséria da população negra seja se submeter ao embranquecimento advindo deste racismo, que o próprio grupo étnico racial branco sustenta para que as pessoas negras sejam invisibilizadas, martirizadas e colocadas como produtos necessários para a ascensão econômica da branquitude.

PLANEJAMENTO DA AULA

Primeiramente, houve-se o cuidado do supervisor para estabelecer o roteiro que direcionaria os bolsistas, sobre o que, como e de que forma esse estudo conseguiria ser didático e expositivo, de maneira que os estudantes entendessem a importância e a carga social que carregam ao estudar uma filósofa negra e brasileira, que retrata justamente a dificuldade que ultrapassa todo o exilamento da população negra em cargos superiores de qualquer âmbito social.

O roteiro seguiu a estrutura objetiva de mostrar uma contextualização biográfica da autora, a fim de expor toda a complexidade presente na trajetória de Lélia Gonzalez, estabelecendo um paralelo com a importância crucial que seus estudos têm nos debates contemporâneos

sobre identidade, raça, gênero e educação no Brasil. Seguindo-se de um prolongado momento dedicado a mostrar o pensamento de Lélia e o nexos que existe na interseccionalidade entre raça e trabalho.

Por conseguinte, após a elaboração do roteiro, foi solicitado aos bolsistas que elaborassem um plano de aula, já que, consistia numa atividade advinda do aperfeiçoamento da prática docente, nada mais concreto e de excelência do que desenvolver um plano de ensino. O plano consistia em quatro seções principais: a primeira seria habilidades ou objetivos em específico, que seria justamente compreender o papel desempenhado por Lélia na percepção da dominação ideológica imposta pela branquitude, o segundo seria o conteúdo em si, que no caso seria a filosofia política e decolonial de Lélia Gonzalez, o terceiro é a metodologia que já está supracitada no texto e o quarto a forma de avaliação que seria a participação em sala de aula através da discussão e do debate acerca do que o professor e os alunos chegaram a concluir.

1º PARTE DA AULA: APRESENTAÇÃO INICIAL E O CONTEXTO BIOGRÁFICO DA VIDA DE LÉLIA GONZALEZ

A aula realizada na turma de 2º ano do curso de regência musical teve como ponto de partida começar expondo para os alunos a história, bibliografia e o escopo daquilo que Lélia representa para todo movimento negro e feminista.

A exposição se inicia relatando que Lélia Gonzalez nasceu no dia 1 de fevereiro de 1935 na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, e faleceu em 10 de julho de 1994, na cidade do Rio de Janeiro. Em sua vida exerceu-se como tradutora, professora, antropóloga, filósofa, feminista e militante antirracista. Ressalta-se que a sua formação acadêmica é diversa, diplomou-se

em geografia, história e filosofia, estudou psicanálise e realizou pós-graduação em antropologia. Na vida profissional lecionou em escolas do ensino básico e médio e, posteriormente, tornou-se professora universitária em instituições públicas e privadas na capital fluminense, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC – Rio).

Em sequência, foi tratado sobre a importância de Lélia no contexto das lutas contra a ditadura militar e pela democratização do Brasil a partir de uma visão decolonial. Foi pioneira na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), da organização Nzinga – Coletivo de Mulheres Negra, do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN-RJ). Também atuou nas mobilizações civis brasileiras contra o apartheid na África do Sul e esteve na formação de partidos de oposição ao regime militar. Ela também colaborou com deputados negros durante o processo constituinte (1986-8), além de ter integrado o primeiro Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Participou ainda de inúmeros encontros feministas e de mulheres negras no Brasil e em outras partes do mundo, muitos deles promovidos pelas Nações Unidas durante a Década da Mulher, na América do Sul, Caribe, Europa e África. Na cultura, Gonzalez incentivou a produção literária prefaciando livros, deu assistência teórica e historiográfica para a dramaturgia negra carioca e assessorou o cineasta Cacá Diegues em seu filme Quilombo. Em meados dos anos 1970, colaborou com o Grêmio Recreativo de Arte Negra e com a escola de samba Quilombo ao lado do mestre Candeia. Tornou-se adepta do candomblé e grande incentivadora de artistas e de blocos afro, como o Ilê Aiyê e o Olodum, sendo figura central quando havia

dúvidas, polêmicas e questionamento sobre o papel das expressões culturais no combate ao racismo.

Após ser concluído essa parte da aula de expor toda a dimensão do que foi a autora e demonstrar o quão Lélia expôs suas pesquisas e lutas para fora do país. A autora escreveu artigos para diversas revistas acadêmicas, colaborou na imprensa alternativa e em jornais de grande circulação nacional. Como pesquisadora, apresentou seus trabalhos em várias universidades norte-americanas e em congressos internacionais sobre a América Latina. Gonzalez participou da organização de três livros: *Lugar de negro*, escrito com o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg, em 1982; *O lugar da mulher*, trabalho que partilhou com várias autoras feministas, também publicado em 1982; e, por fim, *Festas populares no Brasil*, lançado em 1987 e premiado na Alemanha. Seus artigos foram traduzidos para o inglês, francês e espanhol.

2º PARTE DA AULA: O GOLPE DE 1964 E A INSERÇÃO DAS PESSOAS NEGRAS NA LÓGICA DO CAPITAL

Nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação [...]. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados [...], que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.
(Gonzalez, 2020, p. 77-8).

Diante deste recorte que a aula se fundamenta a partir da seguinte forma; entender como as pessoas negras foram inseridas nessa lógica do capital das grandes empresas. Lélia vai dizer que isso começa a partir do golpe militar que aconteceu no Brasil no ano de 1964, onde os militares abriram as portas para o capital estrangeiro a fim de estabelecer a consolidação de um novo modelo econômico com o objetivo de acabar ou ao menos atrasar o avanço do “caos, da corrupção e

do comunismo”. Consequentemente, o governo militar protagonizou uma série de eventos a fim de torturar e criminalizar aqueles menos favorecidos, primeiramente, situou as multinacionais em um polo geográfico, o Sudeste, esse que com a aprovação da política de diferença de salário-mínimo por região, só fez aumentar a extinção das formas de sobreviver em qualquer outro canto desse solo.

Além de que, fez com que as pequenas empresas fossem desaparecendo desse ciclo de capital, empresas estas que a grande parte da população da classe trabalhadora era representada. Dessa forma, foi-se invadindo também o espaço da propriedade rural para as construções dos latifúndios, ocasionando de certo modo o êxodo rural vivente até hoje no Brasil. Sendo assim, uma das consequências dessa investida radical do capital estrangeiro aqui no país. Logo, com o contexto levando a essa superlotação na parte mais “desenvolvida economicamente”, uma das maiores provas de descaso e marginalização com a população, foi a criação das favelas, justificada para dar espaço e lazer para todo cidadão que ali vivia, mas só se mostrou como uma espécie de prisão para aqueles que não cabiam naquela sociedade embranquecida.

O debate em sala de aula evoluiu ao decorrer que esses estudantes vão se questionando sobre como toda essa realidade é escondida dos grandes meios de propagação intelectual, seja ela as redes sociais, seja ela os materiais didáticos feitos para as escolas públicas de onde a maioria dos alunos frequentaram. E a tarefa de fazer com que os alunos questionem e critiquem aquilo que era considerado como irrefutável e fazer repensar como Lélia e assim como outros autores que tratam da questão negra, conseguem conversar com outros

estudantes que vivem ou tendem a viver essa realidade que precisamos desmistificar e combater de forma ativa em todas as áreas sociais, principalmente a educação.

3º PARTEDAAULA:RELAÇÃODESUPERPOPLAÇÃO RELATIVA, EXÉRCITO INDUSTRIAL DE RESERVA E MASSA MARGINAL

A partir disso, o ensinamento se estrutura na crítica enfática que Lélia vai fazer dessa problematização citada acima, sob a referência do sociólogo argentino José Nun, que atuou como “[...]advogado e especialista em Desenvolvimento Econômico pela Universidade de Buenos Aires. (Económica, 2025)”, que irá exaustivamente explicar no seu artigo intitulado como; *Superpoblacion relativa, Ejercito industrial de Reserva y Masa marginal*, os conceitos derivados do marxismo de “superpopulação relativa”, que de forma que seja de fácil entendimento, é citado o que o próprio Marx disse;

E nesse aumento dos meios de produção está implícito o crescimento da população trabalhadora, a criação de uma população trabalhadora que corresponda ao capital excedente e que, em geral, costuma inclusive ultrapassar as necessidades deste último, convertendo-se em superpopulação. (Marx, 2017, p. 219).

Esse acontecimento é descrito por uma parte excedente da população que está desempregada ou parcialmente empregada que se forma a partir de uma lógica marxista e pelo avanço do capital. E esse avanço gera consequências que caracterizam as pessoas que fazem parte dessa superpopulação, a primeira, seria pela obsolescência dos seus empregos, que, durante a exposição foi usado como exemplo os cobradores de ônibus que, ao ser decretado que não se necessitaria de cobradores nos ônibus, uma grande parcela de pessoas,

perderam o que muito provavelmente seria, sua única fonte de renda.

Outra situação que também é caracterizado como parte dessa superpopulação, são as pessoas que perderam seus empregos pelo avanço tecnológico, dentro da lógica em que trabalha. O exemplo exposto utilizado em classe, para melhor exprimir a ideia, foi a das linhas de montagem de produção de um automóvel, onde se era utilizado mão de obra humana, mas que com o tempo se percebe que, ao automatizar, esse processo se constituiria de maneira mais rápida e mais precisa.

E por último, pessoas que no seu emprego, não ganhem uma renda passiva, ou seja, pessoas que se por alguma inconveniência não trabalharem, elas não ganharam dinheiro e nem um auxílio de recuperação. Os exemplos mais notáveis são os motoristas de aplicativo e os entregadores que, ganham a sua comissão pelas corridas ou entregas feitas. Ou seja, caso aconteça do meio de trabalho deles não funcionar, eles não receberão o seu salário.

A partir dessa lógica, que ressalta o trecho no qual Marx vai expor o seguinte;

[...] população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (Marx, 2013, p. 707).

Esse exército industrial citado, se refere as pessoas que se constituem na superpopulação relativa e que graças a também o avanço do capital conseguirá seus empregos de volta, pois, o capital é um ciclo vicioso onde empregos são acabados e novos surgem no lugar, dessa forma, as pessoas que perderam seus empregos, os recuperaram através de outras oportunidades geradas pelo capitalismo.

A partir disso, o que se prossegue é a interpretação de José Nun, baseada na visão que existe sobre o trabalho na América Latina, de que o exército industrial de reserva que Marx articula, seria a parte funcional da superpopulação relativa, já que existe uma parte desse excedente que não conseguirá os seus empregos de volta, gerando assim, a parte disfuncional da superpopulação relativa. Isso se dá pela marginalização e precarização da formação dessas pessoas. E nisso o sociólogo desenvolve assim o conceito que ele denomina como “massa marginal”, e que em suas próprias palavras o explica;

Chamarei “massa marginal a essa parte funcional ou disfuncional da superpopulação relativa. Portanto, esse conceito, assim como o de exército industrial de reserva, se situa no nível das relações que se estabelecem entre a população excedente e o setor produtivo hegemônico. A categoria implica assim uma dupla referência ao sistema que, por um lado, gera esse excedente e, por outro, não precisa dele para continuar funcionando (José, 1978, p. 21).

Assim, Lélia vai discorrer como essa massa marginal é composta maioritariamente por pessoas negras e que não é por acaso. As relações econômicas no Brasil carregam em si as marcas de uma exploração de gênero e raça e uma articulação que, de tal modo, “coincide” as pessoas em estado de desemprego ou subemprego serem as mulheres e a população negra.

4º PARTE DA AULA: INTERSECCIONALIDADE DE RAÇA E TRABALHO

Dado todo este percurso exposto, também é tido como base o livro para que os alunos entendam como a autora demonstra que essa estrutura é alimentada por um objetivo de fazer com que o racismo estrutural seja mascarado e denegado por parte das ciências sociais. O exemplo trago pela autora é que teses sociológicas vão surgir para tentar justificar o porquê o negro se submete ao branco. A primeira dela se constitui em dizer que a pessoa negra acabou de sair de um status de “ex-escravo”, e por tanto o negro “não é um bom trabalhador”.

Essas teses sociológicas, nas quais Lélia se contrapõem, como se destaca no trecho “Tal interpretação, além de deslocar para o negro as razões de sua mobilidade social, não considera o fato de que a grande maioria da população de cor (90%) já se encontrava livre e economicamente ativa antes de 1888.” (Gonzalez, 2020, p. 32). Afirmando-se, um problema da profissionalização da pessoa negra.

A segunda abordagem afirma que os grupos racialmente subordinados são as minorias que internalizam o processo de colonização. Ou seja, mostra como o grupo da branquitude foi o grande beneficiário das explorações raciais. Lélia vai nos levar a pensar em como essa exploração gera os efeitos da ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial.

O exemplo que a Lélia traz é a do Oliveira Vianna, esse “mulato, cientista social e político influente na década de 1920” (Nascimento, 2016, p. 72), como um dos grandes ideólogos do branqueamento da população brasileira. Defendendo a política que estimulava a imigração europeia, que afirmava que, desse modo, era possível diminuir o “índice de nigrescência de

nossa gente, arianizando nosso povo e caminhando para um refinamento cada vez mais apurado da raça, num processo de classificação” (Paiva, 1976, p. 135). Temos aí, num nível muito mais sofisticado de articulação, a representação do papel desempenhado por feitores e capitães do mato no passado. A ideologia do branqueamento se constitui como pano de fundo dos discursos que exaltam o processo da miscigenação como expressão mais acabada de nossa “democracia racial”. Se constam também em discursos falaciosos sobre a própria constituição, ou seja, colocar a lei que diz que todos são iguais para legitimar que o estado de pobreza vigente da pessoa negra é exclusivamente culpa da mesma por ser “preguiçosa”, “irresponsável”, “alcoólatra” e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, se cria uma reflexão coletiva por parte dos alunos à uma crítica que se ressalta também que, ao esquecer suas origens e seu povo, se há uma individualização da pessoa negra, que dessa forma, não haja uma crítica ou mesmo o pensamento próprio para impedir comportamento revolucionário, ou seja, uma dominação ideológica, que pode ser um dos fatores para criação da conscientização e descobrimento do ser enquanto um ser negro e entender todo o jogo de poder que se instaura desde a modernidade com a vinda da luz da sabedoria que quer apagar a história e cultura daqueles que olharam para o passado e entendem que isso é a circularidade e não uma reta sem poder escolher.

Não à toa que, Lélia ao definir ideologia, usa a definição do filósofo francês Louis Althusser que diz;

Nas sociedades de classes, a ideologia é uma representação do real, mas necessariamente falseado, porque é necessariamente orientada e tendenciosa – e é

tendenciosa porque seu objetivo não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, mantê-los em seu “lugar” no sistema de exploração da classe. (Althusser, 1965, p. 39-40).

E nisso, há uma provocação em sala de aula sobre como o capitalismo rege a situação do negro no Brasil, pois, onde há mais concentração de pessoas negras? Em lugares de subdesenvolvimento, e onde está a parcela branca da população? em lugares de desenvolvimento econômico altos.

E as mais diversas políticas públicas para impor a facilitação da imigração europeia nos mostra claramente como essa questão da marginalização do povo negro, dessa imposição ideológica e manipulativa está associada, a toda uma estratégia política do mito da democracia racial aonde o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio.

A aula então se encerra com alguns apontamentos por parte do professor supervisor, sendo eles, um comunicado sobre o evento, organizado pelo próprio supervisor, que aconteceria na UECE nos dias 26 e 27 de junho, que teria como enfoque principal conversar, discutir e expor toda a devida importância e reconhecimento da obra e vida de Lélia Gonzalez⁷.

Além de salientar que, o Laboratório de Filosofias e Práticas Ancestrais estará participando através de um minicurso ministrado pelas próprias estudantes da escola que, fariam sobre a sua vivência na escola

7 Jornada Lélia Gonzalez, evento que comemora os 90 anos de Lélia, organizado pelo Programa de Pós-Graduação de Filosofia (PPGFIL), o PIBID Filosofia UECE e o Laboratório de Filosofias Ancestrais (EEEP Dona Creusa)

e como o projeto conseguiu ser impactante em suas vidas dentro da escola e fora dela. Encerrando com um convite aos alunos que estiverem interessados em prestigiar, o supervisor estaria entrando em contato com a coordenação da escola para que seja providenciado um ônibus que pudesse levar os alunos até a UECE.

Em suma, foi um enorme aprendizado teórico e prático que com base naquilo que era proposto a fazer e a avaliação do supervisor monitorou a regência, se é notório o enorme grau de evolução em docência e pesquisa. E dessa forma, se encaminha para transformar da experiência prática em uma comunicação para o primeiro encontro nacional do GT de Filosofia e Raça, de forma a explorar de modo mais articulado e com uma outra visão proposta.

Sendo colocado mais atenção em como se situa a pessoa negra nessa interseccionalidade entre raça e trabalho, explorando uma análise histórica, geográfica, filosófica e antropológica que caracteriza a metodologia crítica apresentada pela própria autora ao escrever seus ensaios.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Lire le Capital**. Vol. II. Paris: François Maspero, 1968.

CARNEIRO, Sueli. **Lélia Gonzalez**: um retrato. Rio de Janeiro: Zahar, 2024. (Coleção Feminismos Plurais).

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1.ed. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero, 1982.

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

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro 3: o processo global de produção capitalista; São Paulo: Boitempo, 2017.

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

NUN, José. Marginalidad y exclusión social. Buenos Aires: Fondo de Cultura.

PAIVA, Vanilda. Oliveira Vianna: nacionalismo ou racismo? **Síntese**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 57-84, jan. 1976. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2597>. Acesso em: 30 out. 2025.

Autores: José Nun. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1945. Disponível em: https://fce.com.ar/autores/jose-nun/?srsltid=AfmBOopWfQjsu3nTxVa9sOkO3Oq7toBA068V9nCThfJqLFa_EORCJJK. Acesso em: 31 de outubro de 2025.

Esta obra foi composta pela *Argentum Nostrum* em Charter, Davys Dingbats 1, Charter BT e Book Antiqua, em plataforma PDF para a EdUECE e o PPGFil em setembro de 2026.

É possível dizer que a universidade aprendeu muito com a realização do PIBID/CAPES. A troca de aprendizagens e o impacto na qualidade formativa dos licenciados é algo inegavelmente perceptível na trajetória dos discentes envolvidos no programa. Como impacto dessa exitosa relação pode-se citar a melhora significativa no desenvolvimento acadêmico, inserção no universo da pesquisa e da extensão como algo naturalmente estabelecido em razão do compromisso com o ensino, redução da evasão ou da retenção de licenciandos a níveis desconsideráveis, e valorização da formação da carreira docente no interior da própria universidade.

Prof. Vicente Brazil