

Psicologia e Educação: relações étnico-raciais e afroperspectivas [Elisabete Figueroa dos Santos e Débora Augusto Franco (orgs.)]

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.73130>

Pedro Magalhães¹

Título: Psicologia e Educação: relações étnico-raciais e afroperspectivas

Autoras: Elisabete Figueroa dos Santos e Débora Augusto Franco (organizadoras)

Cidade e editora: São Paulo, Pedro & João Editores

Ano de publicação: 2025

Páginas: 326

Psicologia e educação: relações étnico-raciais e afroperspectivas é um livro escrito em peso por psicólogas negras de universidades do sudeste do país, com exceções: alguns autores homens, autoras brancas; poucas pessoas de outras áreas (música, medicina, ciências sociais) e tão somente um texto fora do eixo Rio-São Paulo (de Salvador, Bahia). Os capítulos partem da psicologia e refletem sobre a atuação de profissionais dessa área e princípios teóricos para estruturar a psicologia numa perspectiva antirracista em espaços de educação formal. Ou, nos termos da obra, em “afroperspectiva”.

Diferentes tipos de pesquisa compõem o livro e fundamentam formas de atuação de profissionais de psicologia na questão racial na educação básica e no ensino superior, sejam elas na psicologia escolar e educacional (a maior parte dos capítulos), na psicologia clínica ou na formação inicial de profissionais da psicologia. Os textos se unem pelo objeto “processos de subjetivação na educação formal” no contexto de questões raciais. Além disso, todos os textos são marcados por uma heterodoxia, que se revela nas diferentes vertentes teóricas no campo socio-epistemológico – além do afroperspectivismo, afrocentrismo e interseccionalidade também são fundos teóricos para os textos – e, também, pelas abordagens da psicologia, figurando a psicologia preta, a psicologia social e a psicanálise.

O capítulo inicial, por exemplo, conceberá uma psicologia escolar de afroperspectiva, aquilombada, entendendo-a como “aquela que tem como um de seus princípios uma revolução antirracista, anticapitalista, antiimperialista e antineocolonialista” (Franco; Santos, 2025, p. 28). A noção de que a

psicologia contribuiu para o recrudescimento do racismo em diferentes momentos da história motiva as mais variadas e contundentes críticas que as vinte pessoas autoras deflagarão ao longo dos capítulos, ainda quando brevemente. Pesquisadoras denunciam a relação entre racismo científico e a psicometria (Federico, 2025); fazem crítica ao modelo médico-psicólogo, uma marca forte na psicologia brasileira (Abrantes; Oliveira; Santos, 2025); põem em xeque as concepções de fracasso escolar que atravessam a psicologia escolar (Bomfim; Viegas, 2025; Soligo, 2025), entre outros pontos de crítica. O enfoque dado em muitos dos capítulos, porém, é a crítica à construção epistemológica da psicologia, sobretudo nas concepções hegemônicas de sujeito e de sociedade. Para Abrantes, Oliveira e Santos (2025), no livro a resenhar,

[e]sses modos revelam, no campo da psicologia, uma abordagem colonialista, pois fundamentada em uma concepção de sujeito universal, que sabemos ser a representação do homem branco europeu do início do século XX. Assim, temos sido chamadas/os a intervir no campo das instituições de educação em situações em que essa naturalização da subjetividade vem promovendo adoecimento (...) (p. 166).

Ainda neste livro, Navasconi (2025) afirma que “(...) a Psicologia no Brasil foi moldada por paradigmas eurocêntricos, que priorizaram experiências e teorias desenvolvidas em contextos europeus e estadunidenses (...)” (p. 221). Numa perspectiva histórico-cultural, é relevante desenvolver uma psicologia atinente ao contexto específico dos sujeitos porque existem enquanto tais dentro de relações sócio-históricas que podem determinar o conjunto de suas atividades na vida. Em outras palavras, os processos psicológicos são também coletivos e, de partida, exteriores (Vigotskii, 1988; Leontiev, 2021). Para Leontiev, assim, “(...) a base dos processos cognitivos é constituída não pela prática individual do sujeito, mas por um ‘conjunto de práticas humanas’” (2021, p. 87).

No livro, chama a atenção a crítica a estratégias de intervenção individualizadas, tal qual uma clínica na escola. É uma síntese que surge da crítica às perspectivas individualizantes e rotuladoras que ora fundamentam a atuação de alguns setores da psicologia escolar. Na verdade, como propõe Soligo, “(...) o trabalho da/o psicóloga/o Escolar não deve incluir atuação clínica, atendimento individual, terapia, e que é sua tarefa a mediação institucional que promova a intersetorialidade entre os serviços públicos de saúde e assistência” (2025, p. 86).

De fato, há também relatos de experiência de clínica/atendimento individual em ambientes de educação formal (Federico, 2025; Franco et al., 2025), mas estas estão acompanhadas de diversas propostas de manejo e intervenção coletivos. A Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva (CTA), relatada por Franco et al. (2025), é um desses espaços que priorizam formas coletivas de manejo no espaço de educação formal – neste caso, a universidade – com o objetivo de ajudar estudantes a desenvolverem a autoconsciência enquanto pessoa negra pela aproximação de elementos da cultura negra historicamente negativados por ideologias racistas.

Já Federico (2025), relatando a atuação na educação básica, mostra que atividades como formação docente em educação das relações étnico-raciais, ciclo de palestras e rodas de conversa com o corpo discente, grupos para o fortalecimento da identidade negra de crianças praticantes de religiões de matrizes africanas (“Quilombo das Crianças”), grupos de apoio a estudantes enlutados atingidos pela violência urbana são caminhos para fortalecer a comunidade acadêmica tanto conceitualmente, no que se refere à apropriação história e cultura afro-brasileira pela comunidade escolar, como emocionalmente, ao levar em conta os impactos do racismo na escola.

Estamos diante de caminhos criativos para pensar a atuação da psicologia na escola e na universidade. Priorizar por atividades coletivas é um avanço também porque se internaliza aquilo que é desenvolvido exterior e coletivamente no contexto das relações sociais. Ainda mais em se tratando de processos tão complexos como a consciência do racismo e lidar com as emoções que se vinculam a cada uma das vivências motivadas por uma sociedade racista de classes. A consciência (racial inclusa), portanto, é produzida no seio das relações sociais (Leontiev, 2021) e isso tem impactos nas formas de atuação de profissionais da psicologia.

A partir dessa compreensão, é salutar que a psicologia escolar preveja atividades que considerem temáticas como relações étnico-raciais e o racismo, mas elas não podem ficar restritas ao setor da psicologia. Elas precisam acontecer em *toda* a instituição de ensino como uma forma de garantir que a comunidade acadêmica possa ter múltiplas atividades organizadas sistematicamente para questionar o racismo no contexto da produção capitalista e pensar em alternativas para superá-lo. Em um mundo ampla e diariamente racista e capitalista, é preciso que a escola seja antirracista e anticapitalista ampla e diariamente e também mostre para a sua comunidade saídas distintas do que está posto.

Tanto Federico (2025) como a CTA de Franco et al. (2025) encontraram subsídio teórico para essas atividades na psicologia preta de Wade Nobles. Em ambos os capítulos, a partir deste autor, parece existir uma concepção de que o processo de apropriação da história e da cultura negra é uma condição de libertação. Segundo Franco et al. (2025), por exemplo, “[é] preciso partir do enaltecimento dos valores (...) das culturas africana, afro-brasileira e indígena, na construção de uma identidade negra positiva, capaz de reconhecer e desconstruir o entendimento do lugar social historicamente atribuído ao negro” (p. 273).

Federico (2025), em seu capítulo, justificará a necessidade de recorrer a esses valores, indicando que há uma “narrativa ocidental” que molda a forma como pessoas negras agem no mundo. Ainda a partir de Nobles, a autora indicará os impactos da apropriação dessa assim chamada narrativa ocidental e, como forma de lidar com isto, argumentará a necessidade de nos apropriarmos de “de uma grande narrativa africana, pautada nos pressupostos filosóficos e epistemológicos do eixo Kemet-Núbia e BaNtu-Kongo” (Federico, 2025, p. 300). Em um capítulo diferente, Franco e Santos (2025) indicaram que o

conhecimento da história e cultura africana pode contribuir para fortalecer psíquica e socialmente os povos da diáspora. No dizer das autoras:

O conhecimento da história, arte e cultura do continente africano é estratégia de fortalecimento coletivo, social e psíquico dos povos da diáspora, que compreendem as suas origens e pertencimentos, sua herança ancestral e, com isso, a transmissibilidade para as gerações futuras. Este processo amplia dispositivos de promoção da confiança e autoestima de crianças e jovens negros em idade escolar (Franco; Santos, 2025, p. 32).

Em mais de um capítulo, diz-se que houve um apagamento das histórias e culturas afro-diaspóricas seguido de suplantação por uma ideologia colonialista. Historicamente, é fato que uma classe dominante imporá não só uma estrutura produtiva que a sustente, mas também uma superestrutura ideológica que a justifique e contribua para desmobilizar a classe dominada. Lançar luz em cima desse fato e explicitar aspectos históricos, sociais e culturais da classe dominada, sobretudo na escola, tem uma relevância política muito grande porque não só evidencia as táticas da classe dominante, mas como garante o direito de filhas da classe dominada à memória histórica de seus antepassados.

Porém, aparece no livro a noção de uma ocorrência paralela de desenvolvimento e aprendizagem, o que não se sustenta. Não temos elementos o suficiente para afirmar que a apropriação de conhecimento de africanidades “(...) amplia dispositivos de promoção da confiança e autoestima de crianças e jovens negros em idade escolar” (Franco; Santos, 2025, p. 32). A aprendizagem desses conteúdos tem potencial para desenvolver muitas coisas, inclusive relacionadas à personalização, mas “nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (Vigotskii, 1988, p. 116-117).

Tampouco é possível legar à sociedade exclusivamente a produção de uma “narrativa ocidental” ou mesmo uma “narrativa africana” que orientam e/ou fundamentam neoformações psíquicas de ordem cognitiva, afetiva ou de personalidade nos sujeitos que a compõem. Isto porque as formas psicológicas que internalizamos só existem na sociedade porque pessoas concretas, indivíduos histórica e socialmente situados, as exteriorizaram e, por razões sociais, elas atravessaram multidões em gerações. A esse respeito, vejo apoio em Sève:

Se as formas psicológicas são encontradas, indubitavelmente, nas realidades sociais objetivas – por exemplo, as crenças e sentimentos sociais, as formas psicológicas da consciência de classe [e de raça] –, isso não tem a ver com uma capacidade que a sociedade teria de formar originalmente e misteriosamente a forma psicológica *sem passar pelo psiquismo de indivíduos concretos*, mas, contrariamente, com o fato de a forma psicológica do indivíduo concreto se projetar sobre os âmbitos sociais (Sève, 1969, p. 310, *itálicos originais, tradução livre*).

Sève e Leontiev nos lembram que *o indivíduo tem agência*, e que a relação entre sujeito e meio e suas implicações para o desenvolvimento psíquico não se dão de forma fixa e determinista, como poderia querer um materialismo simplista ou como se vê no capítulo de Quintanilha, Florencio e Moreira (2025).

Aí, utiliza-se a noção lacaniana de “estádio do espelho” para explicar a formação da personalidade de uma criança negra. Segundo a autoria, “[o] estágio do espelho em crianças negras passaria então por uma repulsa a essa imagem a qual o espelho reflete, já que a mãe negra, apesar de amar o seu filho, nega o simbolismo do que é essa pele negra, pois não o percebe nem em si mesma” (p. 204).

A interpretação da internalização do racismo que se expressa pela via do auto-ódio por uma criança não se sustenta porque se fundamenta única e exclusivamente numa suposta rejeição pela mãe, que é extremamente contingencial. O capítulo não apresenta dados, nem um estudo que endosse tal experiência. Se lançasse mão do conjunto de atividades de uma criança, ver-se-ia a atividade de estudo como uma opção e daí surgiriam possibilidades de processos de internalização de racismo, como já relatado por diferentes pesquisadoras do campo da educação das relações étnico-raciais (Silva, 2010; Cavalleiro, 2012; Rebouças; Ferreira, 2017). Esse acúmulo é lembrado em outros capítulos do livro, como é visto em Federico (2025):

(...) a questão racial é um aspecto que está presente no meio escolar e acaba se tornando elemento curricular, mesmo que os professores não tenham consciência dessa ocorrência. Além disso, discutem como os processos de subjetivação que ocorrem na escola constituem a criança negra de maneira subalternizada e inferiorizada (Federico, 2025, p. 290).

Em complemento, Leontiev nos lembra que “(...) partindo de uma coleção de particularidades psicológicas ou sociopsicológicas isoladas, não é possível chegar à ‘estrutura da personalidade’” (Leontiev, 2021, p. 204). Ou seja, fatos isolados não explicam processos de personalização, mas, no capítulo de Quintanilha, Florencio e Moreira (2025), concebe-se os processos de personalização de modo determinista, atomizado e deslocado do sistema de atividades que engendram a constituição do sujeito.

Há aí uma hipótese que não se sustenta teoricamente, sem qualquer referente empírico explicitado pela autoria que a aporte e que destoa do acúmulo teórico tanto da psicologia quanto do campo das relações étnico-raciais. Portanto, nesse capítulo, vê-se um argumento de senso comum, tão comum que reproduz elementos sexistas típicos de uma sociedade racista-patriarcal e acaba por culpabilizar mães negras pela construção psíquica dos seus. Em oposição, Navasconi, neste mesmo livro, nos lembra firmemente:

Quando a/o psicóloga/o considera o ser humano como a fonte única de seu próprio sofrimento ou considera esse sofrimento parte inerente de sua existência, com o qual se deve aprender a conviver, ela/e não dá o devido peso aos processos e ao meio social na criação de modos de ser, existir, pensar, agir, enfim, das subjetividades (Navasconi, 2022). Reforçando a noção de que os sofrimentos marcados pelos efeitos psicossociais do racismo são de ordem individual, portanto, devem ser superados por meio de elaborações do sujeito. Esta forma de encarar o fenômeno, reduzindo ao indivíduo algo produzido no coletivo, pode ser alienante e dificultar a mobilização em direção a transformações pessoais e sociais (Navasconi, 2025, p. 231).

Reconhecer as condições sociais específicas do sujeito determinadas por um jeito de produzir e reproduzir a vida pode ser um caminho para dirimir concepções individualizantes. É bem verdade que,

às vezes, encontramos menções ao colonialismo ou até mesmo ao capitalismo em alguns capítulos da obra, mas esses conceitos estruturam de forma ainda incipiente o debate que realizam.

Navasconi, por exemplo, faz menção a um sistema genérico sustentado também por setores da psicologia: “Haja vista que, há segmentos da Psicologia que continuam corroborando e produzindo lógicas do cuidado assentados no cis-tema colonial racista” (Navasconi, 2025, p. 229). Mas que cis-tema é esse? Ele começa com c de capitalismo, c de colonialismo, estruturado pelo racismo e pelo cis-heteropatriarcado! Minimamente, precisamos dizer seu nome! Franco et al. (2025, p. 267), neste livro, lembram: “(...) o racismo serve de subsídio para o capital, entrelaçando classe, raça e gênero em suas políticas de educação e produzindo como resultado diferentes efeitos sociais: para um público – o negro – a segurança pública e a tutela policial; para outro público – o branco – a garantia de direitos.”

Após relatarem as queixas de estudantes na CTA, Franco et al. (2025) resumirão o problema à manutenção de privilégio branco: “No caso do racismo institucional na educação, o domínio se dá pela manutenção do privilégio branco, por uma via de embranquecimento dos costumes, da cultura, dos afetos e do pensamento” (Franco et al., 2025, p. 263). Porém, no capítulo, as queixas das pessoas que frequentam a CTA giram em torno de condições materiais limitantes, o que revela a manutenção do "privilégio branco" não por "embranquecimento dos costumes", mas por uma organização neoliberal de ensino e da precarização de suas condições para expulsar a população negra da educação superior, o que pode rebaixar o valor de sua força de trabalho.

Ainda que mencionem em um momento do capítulo o papel do capitalismo nos processos de subjetivação, na análise, o conceito do capitalismo não a compõe. Por isso que considerei incipiente. Em outro capítulo, outras autoras se contrapõem a essa perspectiva que subsumiu a perspectiva estrutural de racismo à categoria de “privilégio branco”. Elas se referem às condições materiais da pessoa estudante negra no capitalismo:

(...) o processo de ensino e aprendizagem precisa ser compreendido e analisado em um contexto mais amplo, que inclua, necessariamente, os aspectos culturais, políticos e históricos. (...) Fatores como desigualdade social, condições econômicas, acesso a recursos educacionais, infraestrutura da escola, formação docente inicial e continuada, dentre outros, são cruciais para uma compreensão mais aprofundada e não superficial sobre o cotidiano escolar (Adamo; Silva, 2025, p. 123).

Distintamente, outro capítulo afirmará que, “no mundo do colonialismo, pessoas negras não encontram uma valorização de si devido à falta de validação por parte do colonizador” (Quintanilha; Florencio; Moreira, 2025, p. 202). É incompleto porque, no mundo do colonialismo, as pessoas negras não são nem pessoas, são peças (Moura, 2019). Há, assim, uma compreensão pouco correta do modo de produção colonialista, seus impactos na formação da personalidade à época e os desdobramentos para hoje, no capitalismo. Não se trata de uma falta da validação, é um modo de produzir a vida que não só não concebe a humanidade em pessoas escravizadas, mas cria modos concretos de destruição dessa

humanidade. Fanon dará pistas em *Racismo e Cultura* e Abdias Nascimento também em *O genocídio*. Da formação da personalidade, quem arremata é Sève:

A base da personalidade não é uma personalidade de base. As relações sociais não são modelos culturais, comportamentos – tipos, formas de consciência, etc., mas posições objetivas que as pessoas ocupam no sistema da produção, da propriedade e da distribuição sociais (Sève, 1969, p. 319, tradução livre).

Uma psicologia, portanto, que se propõe a pensar os impactos do racismo na formação do psiquismo de pessoas negras precisa, necessariamente, se apropriar teoricamente dos modos de produção que engendram o racismo em diferentes tempos históricos e se posicionar politicamente contra eles. Caso contrário, poderá descaracterizar a opressão que organiza os lugares sociais objetivos ocupados por pessoas negras e que, assim, são contribuintes para a internalização de formas psíquicas diversas, inclusive adoecedoras.

O livro toma a educação como referencial empírico, porém, dialoga pouco com os referenciais teóricos da educação, da pedagogia e do ensino. Em alguns capítulos, inconsistências aparecem, como a noção de que ““escola não é lugar de encontro com a vida”; “religião de matriz africana é sinal de atraso cultural”. Trata-se de uma abordagem da racialização pautada nos ideais da Escola Nova” (Abrantes; Oliveira; Santos, 2025, p. 178), o que não é procedente, uma vez que, segundo o Manifesto da Escola Nova, “[c]onsiderando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", **ela [a escola] os subordina à vida**, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais” (O MANIFESTO, 1932, p. 8, negritos adicionados).

Palha a palha, os capítulos constroem um espantalho sobre escola, educação, ensino e currículo, reestruturando uma concepção de crítica legítima dos condicionantes sócio-históricos da escola, principalmente a respeito do racismo e dos processos de apagamento da história e cultura afro-brasileira. Porém, a crítica é reprodutivista porque, em diversos momentos, não são apontadas formas de superação, além de não conceber que tudo que acontece na escola está em disputa. Isto se vê aqui, não exaustivamente:

Estudos críticos sobre a educação e a escola, no Brasil e em outros países, evidenciam seu duplo papel de promoção do conhecimento e aprendizagem e ao mesmo tempo produção e reprodução de um sistema educativo excludente e hierarquizante, que espelha as desigualdades inerentes às sociedades capitalistas (Altusser, 1980; Freitag, 1980; Bourdieu e Passeron, 2014) (Soligo, 2025, p. 87).

Em outros capítulos, a tônica crítico-reprodutivista é tamanha que tecem críticas à psicologia, mas não apontam a sua especificidade na construção da luta antirracista, ainda que diga o que cabe à educação escolar, mesmo sem caber à psicologia. É preciso lembrar que, “não obstante suas incontáveis contribuições para a educação escolar, não temos acordo de que ela, tomada isoladamente, possa ser sua

referência nuclear, usurpando o lugar de uma teoria pedagógica” (Magalhães; Martins, 2020, p. 13). Afinal, se os processos psíquicos têm início nas relações sociais externas ao sujeito, nada melhor do que utilizar dos acúmulos teóricos das áreas que se preocupam com a organização do estudo e do ensino (pedagogia, didática, currículo, etc.) para entender tais relações na educação.

É bem verdade que *Psicologia e Educação* reflete os limites de um campo de estudos que ainda tem se apropriado pouco do que é caro à população do nosso país: as contradições sociais que afligem a todos, como diversos capítulos deste livro apontam exaustivamente. Assim, os limites que lhe apontei aí estão porque atravessam estruturalmente o campo de estudos no qual a obra se insere, mas não obstam o poder que ela carrega para despontar debates caros ao proletariado negro, em especial, na psicologia e na educação. Ela, esta negra antologia, carrega em si a potência para se prestar a construir uma psicologia que, concretamente, cumpra o seu dever em contribuir para a superação da sociedade racista de classes.

Referências

- ADAMO, N; SILVA, S. Psicologia Escolar e Educacional em Moçambique. In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
- BONFIM, T; VIÉGAS, L. Por uma Psicologia Escolar e Educacional antirracista e interseccional. In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FEDERICO, R. Psicologia preta/africana na escola pública. In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
- FRANCO, D; ALMEIDA, A; SANT’ANNA, L; MARQUES, L. Clínica Transdisciplinar em Afroperspectiva e produção de saúde mental para a população negra universitária. In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
- FRANCO, N; FERREIRA, F. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil uma luta contra o ruído do silêncio. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 252-271, 2017.
- LEONTIEV, A. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru: Mirejeva, 2021.
- MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- NAVASCONI, P. “Rotas de destruição para caminhos possíveis”. In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
- O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.
- OLIVEIRA, L; SANTOS, A; ABRANTES, S. “Que religião é essa que maltrata crianças?” In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.
- QUINTANILHA, C; FLORENCIO, G; MOREIRA, M. Um não-estatuto do corpo ladino ameríndigena, amefricano e caribenho. In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SÈVE, L. **Marxisme et théorie de la personnalité**. Paris: Éditions Sociales, 1969.

SILVA, A. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOLIGO, A. A Psicologia na Escola. In: SANTOS, E; FRANCO, D. **Psicologia e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

VIGOTSKII, L; LURIA, A; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora USP, 1988.

Notas

¹ Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciado em Química e doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela mesma universidade. Professor de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5662093524654162>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2563-3448>. E-mail: pedro.magalhaes@ifba.edu.br.

Recebido em: 27 de mar. 2026

Aprovado em: 20 de maio 2026