



## QUAL É O (NÃO) LUGAR DE IDENTIDADES SUBALTERNIZADAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM QUÍMICA?\*

### WHAT IS THE (NON) PLACE OF THE SUBORDINATED IDENTITIES IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN CHEMISTRY?

Elisson Lima Santos<sup>1</sup>  
Edinéia Tavares Lopes<sup>2</sup>  
Gerson de Souza Mol<sup>3</sup>

**Resumo:** Buscamos, com esta pesquisa, analisar os (não) espaços de identidades subalternizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química de uma universidade federal nordestina e problematizar como elas (não) estão sendo propostas nos processos formativos iniciais de docentes em Química. Para isso, adotamos a análise documental e de discurso, a partir das quais constatamos haver poucos espaços para que as identidades sejam elaboradas nos processos de formação inicial de docentes em Química, contribuindo para a existência de um maior alinhamento com a manutenção dos sistemas hegemônicos atuais.

**Palavras-chave:** Identidades. Gênero. Sexualidade. Étnico-Racial. Projeto Pedagógico de Curso. Formação docente.

**Resumen:** This research aims to analyze the (non) spaces of subordinated identities in the Course Pedagogical Project in Chemistry at a northeastern federal university and to problematize how they are (not) being proposed in the initial formative processes of Chemistry teachers. For this, we adopted document and discourse analysis, from which we found that there are few spaces for identities to be elaborated in the initial training processes of Chemistry teachers, contributing to the existence of a greater alignment with the maintenance of current hegemonic systems.

**Keywords:** Identities. Gender. Sexuality. Ethnic-Racial. Course Pedagogical Project. Teacher training.

<sup>1</sup> Mestrando/e/a no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS). Graduado/e/a em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* Prof. Alberto Carvalho. Participante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe (NEABI/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE). rid46206. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6285-0535>. E-mail: 1999elissonlima@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Associada da UFS. Membro do GEPIADDE e do NEABI-UFS. Docente orientadora nos PPGED e no PPGECIMA - UFS. rid46205. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>. E-mail: edineiat@academico.ufs.br.

<sup>3</sup> Professor Associado do Instituto de Química e docente orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduc, Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1964-0513>. E-mail: gmol@unb.br.

\* Artigo recebido em 30 de outubro de 2022. Aceito para publicação em 20 de dezembro de 2022.

## Palavras iniciais

Este artigo está inserido na perspectiva do programa de investigação Modernidade/Colonialidade - MC, que busca (re)construir um mundo a partir das demandas da América Latina e demais localidades colonizadas pela Europa Centro-Occidental por meio de uma práxis crítica ao modelo moderno-colonial, bem como às suas construções (ESCOBAR, 2003). Por isso, esta pesquisa não é neutra, asséptica ou localizada fora do campo pessoal-coletivo; na verdade, ela é provocativa de estranhamentos, tal como crises que promovam reflexões e (re)ações para modificar o que é problematizado nos parágrafos que se seguem.

Portanto, as análises deste trabalho são apresentadas dentro do recorte sócio-histórico, geopolítico e econômico-cultural do Sul Global. São pessoais porque partem de um processo de reviver as experiências de violências simbólicas sofridas nos ambientes institucionais de educação e coletivas por buscar inter-relacioná-las sob o contexto dos movimentos sociais de reparação e superação dos processos subalternizantes. Assim, foram analisadas questões sobre gêneros e sexualidades, tal como étnico-raciais (negras e indígenas).

Essas temáticas foram investigadas no Projeto Pedagógico de Curso – PPC de Licenciatura em Química – LQ da Universidade Federal de Sergipe – UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho, localizado na cidade de Itabaiana, região Agreste de Sergipe. Investigar os (não) espaços dessas identidades culturais na proposta de formação docente em Química parte da concepção de que há uma obrigatoriedade legal (BRASIL, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2006, 2008, 2012a, 2012b, 2015a, 2015b), tal como uma necessidade de construir um compromisso ético pessoal-coletivo que ponha fim aos processos moderno-coloniais de subalternização capitalista.

Ou seja, essas questões devem ser trabalhadas tanto nos campos das Ciências Humanas e Sociais quanto nos das Exatas e da Natureza, as quais, inclusive, têm sido construídas sobre os fundamentos da exclusão de quem não se localiza no espaço identitário do homem burguês euro-branco-cis-heteronormativo e centrado (cientista), fazendo com que mulheres, pessoas dissidentes de gênero e sexualidade, negras, indígenas e de outros espaços geográficos estivessem no mesmo local da natureza, o de objeto de investigação (WALSH, 2008).

Nesse íterim, também é relevante (re)lembrar que a Ciência é uma construção da MC, logo foi e continua sendo utilizada como uma ferramenta de produção e manutenção da matriz colonial do poder – MCP, em outras palavras, das normativas que regem o mundo moderno-colonial (MIGNOLO, 2017). Além disso, é possível vislumbrar os regimentos da MCP dentro do Capitalismo quando se nota que existe um processo de apagamento e normalização da violência simbólica e/ou física contra as corporeidades indesejadas por quem detém os poderes socio-cultural e político-econômico.

Por conseguinte, enfatizamos a necessidade de conquistar todos os espaços políticos, inclusive os dos currículos dos cursos e das salas de aula assépticas das Ciências Naturais para que se possa cumprir com as orientações legais e, mais importante ainda, promover o compromisso ético pessoal-coletivo em discentes e docentes para a superação do modelo moderno-colonial de ser e estar neste mundo. Então, também é preciso suplantar os processos de opressão, negação e apagamento de identidades culturais subalternizadas.

Por isso, o presente trabalho foi suleado pelas questões de pesquisa a seguir: (a) quais são os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas no atual PPC de LQ da UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho? e (b) como tais identidades (não) estão sendo propostas no processo formativo inicial de docentes em Química? Para respondê-las, foram colocados os seguintes objetivos: (a) analisar os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas no atual PPC de LQ da UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho, e (b) problematizar como tais identidades (não) estão sendo propostas nos processos formativos iniciais de docentes em Química.

### **Percurso metodológico**

A pesquisa aqui desenvolvida está posta no contexto da abordagem qualitativa, visto que a proposta do trabalho é analisar os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas, além de promover a problematização de como elas (não) estão sendo propostas no atual PPC.

Por isso, a pesquisa foi além dos modelos teórico-empíricos, uma vez que não são suficientes para a promoção de uma análise política, histórica e sociocultural do documento em questão. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa suscita rupturas com os controles metodológicos, já que sua elaboração é influenciada pelas estruturas psicossociais e culturais de quem a realiza (FLICK, 2004).

Como mencionado, a fonte dos dados da pesquisa foi o atual PPC de LQ da UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho. Os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas foram estudados ao longo de todo o PPC, principalmente nas ementas das disciplinas, visto que é nelas que estão descritos os temas e conteúdos obrigatórios a serem ministrados em sala de aula. Também é importante ressaltar que a análise foi realizada tanto sobre o que está escrito quanto sobre aquilo que não está explícito no documento, já que a ausência também é discursiva.

Tal noção está apoiada na análise de discurso elaborada por Orlandi (2020). Antes de promover um processo analítico, foi necessário compreender o campo das linguagens e suas dimensões, além de que “não temos como não interpretar” (p. 9). Também foi preciso entender os sentidos como construções inseridas em um

sistema de valores, ou seja, não podendo ser analisados fora de contexto. Logo, a linguagem é polissêmica, e a técnica aqui empregada busca analisá-la por meio do campo dos discursos, em outras palavras, através dos movimentos dos sentidos e das histórias que (não) os produzem.

Dessa forma, a análise de discurso investiga a relação entre os componentes do trinômio língua-discurso-ideologia, ou seja, como procede a materialização das ideologias por meio da ação discursiva (ORLANDI, 2020). Por isso, é preciso “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro” (p. 59). Portanto, compreendemos tanto o que está expresso de forma explícita quanto aquilo que não está, mas que, mesmo assim, ainda significa o discurso.

De acordo com Orlandi (2020), a análise de discurso está dividida em três passagens: (i) da superfície linguística para o texto (discurso), em que se promove uma varredura inicial para construção do objeto discursivo; (ii) do objeto discursivo para a formação discursiva, com vistas ao entendimento das múltiplas formas discursivas fundadas e presentes no documento analisado, ou seja, a historicidade do discurso, e (iii) do processo discursivo para a formação ideológica, em que se compreendem os sentidos dos discursos por meio da ideologia (in)consciente de quem discursa.

## **0 (não) lugar das identidades subalternizadas na formação inicial docente em Química**

O primeiro aspecto a ser analisado é a seguinte consideração da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015:

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015a, p. 2).

Dessa forma, notamos que o processo de elaboração do PPC considerou o que já foi debatido por Silva (1999, 2011) acerca dos discursos curriculares serem ferramentas empregadas para a construção da (inter)subjetividade sociocultural por meio da exaltação de determinadas identidades em detrimento de outras, esquecidas e apagadas, fato esse que dialoga com as concepções de Hall (1997, 2020) sobre como as identidades são (re)(des)construídas a partir das interações sócio-históricas e políticas.

Então, podemos afirmar que quem elaborou o documento reconheceu, de certa forma, a importância da construção das identidades discentes no curso de formação inicial de docentes em Química ao considerar a Resolução de 2015.

Logo, caso as identidades não estejam sendo trabalhadas ao longo do processo formativo, haverá, assim, uma contradição discursiva em relação aos documentos base e ao texto do PPC.

Tratando da mesma Resolução, também ressaltamos o trabalho (in)direto com as identidades de gênero, sexuais e étnico-raciais, como pode ser visto em suas seguintes passagens:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

[...]

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

[...]

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015a, p. 1-2).

Portanto, ao tratar do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial, apoia o trabalho de afirmação e positivação tanto das histórias quanto das culturas dos povos indígenas e negros do/no Brasil. Ao dispor sobre os valores éticos, políticos e estéticos do processo de ensino e aprendizagem, promove o debate acerca da pluralidade humana, suas corporalidades, bem como do direito em ser diferente.

Esse fato é ressaltado por meio das (re)ações para efetivar os Direitos Humanos, em especial os das pessoas indígenas, negras e LGBTQIAA+<sup>4</sup>.

Ademais, a passagem sobre a necessidade de (re)conhecer a concretude de quem constitui a espacialidade e a temporalidade da educação trata dos processos históricos, socioculturais e políticos que produziram e que continuam a produzir os significados dentro e fora das instituições formais de ensino. Ou seja, é necessário considerar a materialidade das vivências humanas plurais, logo das comunidades indígenas, negras e LGBTQIAA+, que compuseram e permanecem compondo os múltiplos espaços e temporalidades do país.

Além disso, outro documento oficial que corrobora o trabalho com as identidades é a Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, que traz os Direitos Humanos, em seu Inciso 1º do Artigo 2º, como sendo os “direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, [que] referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012a, p. 1). Além dessa, também há a Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012, que normatiza em seu Item I do Artigo 14:

Abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012b, p. 4).

Além disso, outro documento que utilizamos para afirmar o que discutimos foi a Resolução n. 1 CNE/CP, de 17 de junho de 2004, que traz em seu Inciso 1º do Artigo 2º a necessidade de construir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como um processo para a “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (BRASIL, 2004b, p. 1) para que possam garantir, a todas as pessoas, os direitos legais e a positivação de suas identidades, consolidando, assim, a democracia do país.

Também afirmamos ser pertinente considerar o Parecer CNE/CEB n. 14, de 11 de novembro de 2015, uma vez que trabalha com a questão indígena devido à implementação da Lei n. 11.645/2008. Além disso, também evidenciamos a necessidade de tratá-la adequadamente nos sistemas de ensino – bem como de formação docente – e nos materiais, sejam eles didáticos, paradidáticos ou pedagógicos que produzirão, para que possam ser superados problemas como a noção de indígenas

---

<sup>4</sup> Sigla que faz referência à comunidade formada por pessoas tornadas dissidentes de gênero e sexualidade, bem como suas aliadas. Em ordem, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis, *queer*, questionando-se, intersexo, agêneros, assexuais, aliadas, curiosos, pansexuais, polisssexuais, familiares, dois-espíritos e *kink*. O sinal de mais simboliza tantas outras identidades de gênero e sexuais dissidentizadas pelo sistema cisheteronormativo e binário.

como seres do passado, a simplificação dos povos indígenas e a homogeneização de suas culturas, combatendo, assim, os processos de desinformação sobre esses povos, tal como o preconceito, a discriminação e o racismo contra eles.

Continuando o diálogo com as Resoluções supracitadas, percebemos que alguns dos objetivos também se alinham às suas normativas quanto ao trabalho com a pluralidade das identidades, como pode ser visto nos seguintes trechos do objetivo geral do PPC:

Formar professores para atuar na Educação Básica, atendendo às necessidades e realidades peculiares a sua região de abrangência, bem como ao contexto do ensino no Brasil. A formação de professores deverá mobilizar contribuições de diferentes áreas do conhecimento, para construir saberes pedagógicos, valores, visões de educação e sociedade, que permitam ao futuro professor compreender a realidade da educação e formular propostas de ação/intervenção na escola em nível mais amplo do processo educativo [...] (UFS, 2020, s/p).

Através desse recorte, notamos que a formação docente deve priorizar um processo educativo amplo, nos termos de pensar e agir com a pluralidade humana do país, bem como específico quando trata das especificidades regionais. Para além do objetivo geral, também citamos alguns dos específicos, sendo eles:

- e. levar o licenciando a compreender os contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares;  
[...]
- k. estimular a reflexão crítica para questões ambientais, construindo responsabilidades, habilidades e valores socioambientais;
- l. orientar o licenciando a incorporar a temática ambiental nas atividades universitárias, acadêmicas e sociais, e;
- m. criar conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores quanto à pluralidade étnico-racial e aos direitos humanos tornando-os capazes de interagir, respeitar os direitos legais e a valorização de identidade (UFS, 2020, s/p).

Contudo, apontamos dois aspectos presentes na redação do PPC: (i) por mais que tenha como fundamento documentos que suscitem a necessidade de se trabalhar com a pluralidade de gênero, como exposto na Resolução CNE/CP n. 2/2012, ainda é escrito empregando o masculino como universal, logo o feminino é apenas complementar e submisso ao primeiro, e (ii) até o momento a educação ambiental não é trabalhada junto à temática indígena e das demais comunidades tradicionais, podendo evidenciar o provável alinhamento das questões ambientais com as perspectivas mercadológicas do sistema Capitalista.

O uso do masculino como universal é oposto às concepções de Louro (2014) de desconstrução e pluralização de gênero, já que perpetua o ideal da binaridade homem-mulher, impondo o primeiro como regra e ao segundo o lugar de exceção,

oposição e/ou complementação. Também exclui todas as demais possibilidades de ser e estar das identidades de gênero não-binárias, as invisibilizando e apagando ao colocá-las em um espaço de marginalização em que recaem ações violentas, de forma simbólica ou física, contra as pessoas que não se identificam com a binaridade.

Além disso, devemos compreender que a linguagem é materializante; por meio dela se produzem as histórias, portanto as humanidades. Assim, dentro das perspectivas da MC, nota-se a função da linguagem nos processos da colonização do ser e como ela marca e subalterniza dadas corporeidades em detrimento de outras (MALDONADO-TORRES, 2007). Esse fato dialoga com a necessidade do controle do gênero e da sexualidade para a construção de uma MCP hierarquizante, desigual e excludente de ser, bem como de estar nas terras invadidas pela Europa (MIGNOLO, 2017).

Como Connell (2016) afirma, a própria categoria de gênero que nós utilizamos e vivemos é uma imposição dos invasores europeus aos povos tradicionais dos locais colonizados, os quais experienciavam formas distintas das impostas por aqueles que vieram da Europa Centro-Occidental. Quanto à educação ambiental, minimizá-la às questões mercadológicas é desenvolver uma formação docente direcionada às necessidades do sistema Capitalista e Imperialista, ou seja, permanecer dentro dos padrões de poder que foram construídos desde o período das Invasões.

Também é trabalhar com um processo que não reconhece a importância da valorização das histórias e das culturas dos povos originários brasileiros, assim como daqueles trazidos, forçadamente, do continente africano para o Brasil. Dessa forma, corrobora-se a perpetuação das colonialidades da Mãe Natureza (WALSH, 2008), do poder e do saber (QUIJANO, 2005, 2009; GÓMEZ-QUINTERO, 2010), já que se promove a dualidade humanidade-natureza, colocando no espaço do primeiro termo a figura do homem cis, branco, europeu e heterossexual, detentor de todo poder e conhecimento, enquanto no segundo estão as identidades subalternizadas.

Desse modo, as pessoas que foram postas junto da/como natureza, os povos originários daqui e de África, as mulheres e a comunidade LGBTTTTQQIAA-ACPPF2K+ tiveram suas corporeidades, assim como seus conhecimentos, diminuídos, explorados e ditos fantasiosos. Por isso afirmamos que os processos de generificação e de demonização das sexualidades dissidentes se assemelham aos de racialização descritos por Quijano (2005, 2009), na medida em que todos foram empregados para justificar a exploração desses grupos pelos invasores europeus. Assim, o mesmo acontece quando se trata da subalternização de suas epistemologias, (inter)subjetividades e cosmovisões, recaindo na colonialidade do saber (QUIJANO, 2005, 2009; GÓMEZ-QUINTERO, 2010).

Não pretendemos culpabilizar as pessoas envolvidas com a (re)elaboração do PPC, visto que isso caminhará para uma análise de baixa criticidade, mas também não lhes retiramos toda a responsabilidade. Conforme Orlandi (2020), é preciso compreender que os sistemas ideológicos construídos historicamente são significados nos discursos de forma consciente ou inconsciente. Isso significa que o que está ou não explícito no texto do PPC também deve ser analisado pelos caminhos do inconsciente, ou seja, de uma formação ideológica imposta socialmente, tão naturalizada que parece não haver outra possibilidade a ser considerada.

Ao analisarmos as ementas, notamos contradições discursivas, pois, de todas as disciplinas, somente Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências – DIREREQC (QUII0164), Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER (EDUI0122), Filosofia da Educação (EDUI0042) e História, Filosofia e Sociologia das Ciências para Educação Científica (BIOI0166) abordam diretamente as identidades foco deste estudo. Porém, essas disciplinas também apresentam alguns desafios quanto ao real alinhamento do curso com a pluralidade humana.

A disciplina DIREREQC é a única que se alinha com o processo de formação de docentes em Química a partir do reconhecimento e da valorização das identidades étnico-raciais, bem como de gênero, quicá de sexualidade, da sociedade brasileira ao longo da sua construção histórica, cultural e política. Isso pode ser visto em sua ementa, que traz o seguinte:

Introdução ao Conceito de Cultura; Racismo, Preconceito e discriminação. Diversidade Cultural, Multiculturalidade e Interculturalidade no Ensino de Ciências e Química. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena no ensino de Ciências e Química. Diferentes formas de produção de conhecimentos e tecnologias. Avaliação de Materiais didáticos na perspectiva das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. As ações extensionistas serão realizadas através das Exposições que retratem a presença da mulher, do negro e do indígena na Ciência. Roda de conversa com a sociedade civil organizada. Oficinas em escolas quilombolas. Exposição de filmes e documentários (UFS, 2020, p. 15).

A ementa da disciplina é algo importante porque é nela que estão dispostos os conteúdos e as temáticas que deverão ser trabalhados ao longo da disciplina. No contexto da ementa em pauta, notamos o trabalho amplo com as narrativas culturais e étnico-raciais que constituem o Brasil. Além disso, há a preocupação em desenvolver a construção de uma sociedade fundamentada através das nossas realidades e necessidades, uma vez que também é proposta a temática interculturalidade, ou seja, a busca pela criação de uma sociedade com práticas sociopolíticas, econômicas, históricas, entre outras que se distanciem das formas moderno-coloniais (WALSH, 2008).

Dessa forma, a disciplina se aproxima das normativas dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, além das do Parecer CNE/CEB n. 14/2015. Isso porque nela está proposto desenvolver um processo educativo que busque construir uma formação crítica sobre a historicidade cultural e étnico-racial do Brasil, visando formar docentes que se utilizem de tais temáticas em suas futuras salas de aula e que atuem, ativamente, no combate ao racismo no país.

Contudo, na disciplina não está proposto, na mesma intensidade, o trabalho com as identidades de gênero e sexuais. Na verdade, a forma direta com que os gêneros são tratados no final da ementa recai no sistema binário homem-mulher, assim como apaga todas as demais identidades que não se encaixam na binaridade. Outro problema tratado por Louro (2014) é que o sistema binário citado também recai na afirmação da heteronormatividade, já que invisibiliza as corporeidades dissidentes e suas sexualidades. Logo, são naturalizadas as maneiras construídas pelo/para os moldes patriarcais e modernos de ser/estar mulher e homem (CONNELL, 2016).

No entanto, talvez essa seja uma crítica precipitada, pois como uma disciplina que trata de diversidade cultural pode não estar propondo trabalhar com a pluralidade de gênero e de sexualidade que constituiu/constitui o Brasil? A resposta para essa questão recai na própria problemática central deste trabalho, o processo formativo de docentes e suas vivências. Assim, no caso, se a pessoa docente dessa disciplina irá ou não trabalhar a cultura por meio dessa perspectiva, isso dependerá de como foi a sua formação dentro e fora do contexto institucional da universidade. Como afirma Orlandi (2020), é preciso compreender o discurso a partir do que está explícito, bem como daquilo que não está.

Outro fator importante a ser citado é que essa é a única disciplina obrigatória ofertada pelo próprio curso que trabalha as identidades, mesmo sendo de forma distinta. Ou seja, é a única disciplina que o corpo discente terá a obrigação de cursar na graduação que desenvolve processos educativos de reconhecimento e valorização da pluralidade identitária brasileira. Portanto, aqui, percebemos que as diretrizes e as orientações das Resoluções consideradas foram, em certa medida, esvaziadas ao longo do texto ou direcionadas para as disciplinas específicas sobre a temática – se é que é possível afirmar isso, já que só se desenvolve a temática em uma disciplina do curso em questão.

A disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, diferentemente da anterior, não é obrigatória e não é ofertada pelo curso de Química. No entanto, traz propostas semelhantes, como pode ser visto em sua ementa:

Relações Étnico-raciais e Formação da sociedade brasileira. Conceitos básicos em relações étnico-raciais e diversidade. População negra e indígena na educação brasileira. Movimentos sociais, direitos humanos e educação das relações étnico-raciais (ERER) na perspectiva negra e indígena. Políticas afirmativas étnico-raciais em educação. Lei 10.639/2003 e demais documentos oficiais acerca da ERER. Relações Étnico-raciais e Educação em Sergipe. Repertórios sócio-histórico-culturais afro-brasileiros e indígenas na formação docente e nas práticas escolares. Educação escolar diferenciada: indígena e quilombola. Material Didático e ERER. Pesquisas, experiências e perspectivas teórico-metodológicas em ERER na contemporaneidade (UFS, 2020, p. 20).

Assim, fica perceptível que trabalha o reconhecimento e a valorização da pluralidade étnico-racial brasileira. Porém, não aborda o tema gênero e sexualidade de forma explícita, isso porque o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem acerca dessa temática recai sobre o recorte dos movimentos sociais e dos Direitos Humanos. Não obstante, esses abordam uma vasta amplitude de contextos socioculturais, históricos e políticos, portanto, como mencionando, a abordagem em sala de aula dependerá dos processos formativos de quem ministrará a disciplina, das suas visões de mundo e dos seus compromissos éticos, fazendo com que a presença dos estudos sobre os gêneros e as sexualidades fique em aberto.

Outra disciplina optativa, ofertada pelo Departamento de Educação (DEDI), que trata da temática é Filosofia da Educação, a qual está aqui sendo analisada devido ao trecho final da sua ementa, exposta a seguir:

Função da universidade e a formação no contexto da atual sociedade. A questão do pensamento crítico e o resgate da palavra. A Educação como processo extensivo à vida. Educação escolar. Dimensão política, ética e técnica do trabalho pedagógico. Filosofia da educação à cidadania. Educação libertadora no contexto de opressão da América Latina (UFS, 2020, p. 19).

Talvez haja questionamentos por se afirmar que tal disciplina suscita um processo focado, de certa forma, nas identidades étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. Logo, essa é uma escolha arriscada, mas foi feita pelo recorte sobre a educação libertadora no âmbito da opressão da América Latina. Ao mencionar essa forma de educar, evidenciamos o nome de Paulo Freire, que pensa os processos educativos a partir da/com a realidade que é vivida. Dessa forma, pensar o contexto de opressão da América Latina através de Freire significa construir uma narrativa das pessoas oprimidas daqui, portanto os povos negros e indígenas, bem como suas formas de ser e estar, ou seja, seus gêneros, suas sexualidades, suas culturas, suas histórias e suas políticas.

Consequentemente, essa disciplina estaria alinhada a todas as identidades que analisamos na pesquisa. Isso porque, pensando a educação desde e com os povos da América Latina, se faria um processo educativo que rompe com as formas de colonialidade tratadas por Quijano (2005, 2009), Maldonado-Torres (2007) e Walsh (2008). Desse modo, as perspectivas de gênero e sexualidade também seriam questionadas/criticadas tanto ao problematizar quanto ao se pensar em alternativas contra os sistemas binário e heteronormativo moderno-colonial (LOURO, 2014; CONNEL, 2016). No entanto, isso dependeria das formações pelas quais a pessoa docente passou, das suas visões de mundo e dos seus compromissos éticos, revelando que essa aposta é mais uma análise um tanto ingênua.

Outra disciplina que trata das identidades é História, Filosofia e Sociologia das Ciências para Educação Científica, que também é optativa, ofertada pelo Departamento de Biociências – DBCI. Vejamos sua ementa:

Formação em e sobre as ciências para a prática docente. Os tipos de conhecimento. Natureza do conhecimento científico. Realismo e antirrealismo. Ciência e pseudociência. Métodos científicos e a relação com as descobertas. Ciências e progresso científico. O problema da indução e o falseacionismo. Relações entre ciência e religião. Teorias éticas. Evolução do conhecimento científico: elementos da história da biologia, da química, da física, da matemática, e da geologia. Avaliação epistemológica dos desafios atuais das ciências da natureza. Ciência como direito humano básico. Relação entre o desenvolvimento das ciências e a evolução dos direitos humanos. Aspectos históricos e sociais da relações étnico-raciais e o desenvolvimento científico. Racismo científico. Ciência, relações étnico-raciais e sua abordagem na educação básica (UFS, 2020, p. 20).

A ementa apresenta muitos conteúdos e temas a serem abordados, deixando as questões sócio-históricas da EREER por último, enquanto a temática gêneros e sexualidades nem é, ao menos, lembrada. Notamos uma proposta de abordagem da EREER que não parece, realmente, ser fundante nas discussões suscitadas nela.

Ao longo deste tópico, inspiradas em Orlandi (2020) sobre os processos de construção discursiva, mostramos a necessidade de que as denominações das identidades sejam citadas, explicitamente, nas ementas das disciplinas. Ou seja, há maneiras distintas de se dizer uma mesma concepção, assim como o que está sendo apresentado, abertamente, a quem desenvolve o significado. Existe um discurso limiar, escondido na ação do não dizer, que tem igual importância para compreender o desenvolvimento discursivo. Por conseguinte, não nomear as identidades não significa que não serão abordadas adequadamente, porém também não quer dizer que o serão. Na verdade, isso dependerá da formação ideológica pela qual passou ê/a/o docente.

Por fim, afirmamos que as identidades ainda são pouco trabalhadas ao longo desse novo PPC. Isso provoca uma perpetuação dos padrões moderno-coloniais de ser e estar no Brasil, uma vez que há poucos processos de real ruptura com o sistema atual. Por causa disso, são reafirmadas as formas como a colonialidade é desenvolvida nos âmbitos do poder (QUIJANO, 2005, 2009), do saber (QUIJANO, 2009), do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e da Mãe Natureza (WALSH, 2008). Dessa forma, os tipos, conforme Almeida (2021), como o racismo é materializado na sociedade – individual, institucional e estruturalmente – também são reforçados. Logo, o mesmo acontece às maneiras impostas às identidades de gênero e sexualidade, que acabam por firmar os sistemas binário e cisheteronormativo criticados por Louro (2014) e Connell (2016).

### Se concluir fosse possível

Há poucos espaços para que as identidades sejam elaboradas nos processos de formação inicial de docentes em Química. Por isso existe um maior alinhamento com a manutenção dos sistemas hegemônicos atuais, evidenciando a necessidade de uma nova reelaboração do PPC quanto à temática identitária. Outro ponto a ser registrado é o fato de que as identidades são pouco ou não são trabalhadas nas disciplinas obrigatórias específicas, tanto nas de Química quanto nas disponibilizadas pelos Departamentos de Educação, Biociências, Matemática e Física. Isso também vale para as disciplinas optativas.

Portanto, é preciso melhorar a elaboração dos espaços das identidades no processo de formação de docentes em Química para que haja mais pessoas rompendo com as estruturas excludentes sob as quais foi fundada a sociedade brasileira. Enfim, este trabalho é apenas um passo desse movimento mais amplo, logo ele pode ser criticado, modificado, complementado etc. No entanto, não deve ser negligenciado. No trabalho são/estão apontadas sugestões, promovê-las ou não, como dito antes, são opções políticas que exigem posicionamento.

### Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: S. Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 19 maio 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 22 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 11 mar. 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QT-S61UNRpWTcd2>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 31 maio 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 18 jun. 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 14, de 11 de novembro de 2015b. Institui as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 18 abr. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

index.php?option=com\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BN-C-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 maio 2022.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016. 272 p. (Tradução de: *Gender for real*).

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 14 maio 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 405 p. (Tradução de: *An Introduction to Qualitative Research*).

GÓMEZ-QUINTERO, Juan David. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **El Ágora USB**, Medellín, v. 10, n. 1, p. 87-105, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748992005.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 16-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 14 maio 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. 58 p. (Tradução de: *The question of cultural identity*).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; CROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas – SP: Pontes, 2020. 98 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 153 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. 237 p.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n. 14, de 24 de abril de 2015. **Aprova as alterações nas Normas do Sistema Acadêmico de Graduação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: CONEPE, 2015. Disponível em: [https://dcc.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/6953/Normas\\_Academicas\\_14-2015.pdf](https://dcc.ufs.br/uploads/page_attach/path/6953/Normas_Academicas_14-2015.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. **Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Departamento de Apoio Didático-Pedagógico (DEAPE), 2016. Disponível em: [https://prograd.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/6089/ORIENTA\\_\\_ES\\_PARA\\_ELABORA\\_\\_O\\_E\\_ATUALIZA\\_\\_O\\_DE\\_PROJETOS\\_PEDAG\\_GICOS\\_UFS.pdf](https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/6089/ORIENTA__ES_PARA_ELABORA__O_E_ATUALIZA__O_DE_PROJETOS_PEDAG_GICOS_UFS.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n. 27, de 26 de outubro de 2020. **Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Licenciatura do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho**. São Cristóvão: CONEPE, 2020. Disponível em: [https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/secao\\_extra.jsf?lc=pt\\_BR&id=197&extra=344678821](https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=197&extra=344678821). Acesso em: 14 maio 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498>. Acesso em: 14 maio 2022.