

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA – DQCI**

ELISSON LIMA SANTOS

**OS (NÃO) ESPAÇOS DAS IDENTIDADES DE GÊNERO, SEXUAIS, NEGRAS E
INDÍGENAS NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA**

**ITABAIANA – SE
DEZEMBRO/2021**

ELISSON LIMA SANTOS

**OS (NÃO) ESPAÇOS DAS IDENTIDADES DE GÊNERO, SEXUAIS, NEGRAS E
INDÍGENAS NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe – *campus* Professor Alberto Carvalho, como requisito para aprovação na disciplina Pesquisa em Ensino de Química II e para cumprimento do anexo VII da Resolução n. 27/2020 do CONEPE.

Orientadora: Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes.

**ITABAIANA – SE
DEZEMBRO/2021**

ELISSON LIMA SANTOS

**OS (NÃO) ESPAÇOS DAS IDENTIDADES DE GÊNERO, SEXUAIS, NEGRAS E
INDÍGENAS NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para aprovação na disciplina Pesquisa em Ensino de Química II e para cumprimento do anexo VII da Resolução n. 27/2020 do CONEPE, que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Licenciatura do *campus* Universitário Professor Alberto Carvalho.

Área de concentração: Ensino de Química.

Data de Aprovação: 17 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes (Orientadora)
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi
Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Lívia Jéssica Messias de Almeida
Universidade Federal de Sergipe

**ITABAIANA – SE
DEZEMBRO/2021**

Verbo Ausente

Sozinho, eu nunca estive

Só, eu sou

Em solidão, transformaram-me

Meu corpo e meu ser, marginalizados

— Preto! Viado!

Em exceção, transformados

Negados, rejeitados e apagados

O amor, de mim foi retirado

Negaram-me amor

Negaram-me amar

Sozinho, nasci, cresci

Resisti, sobrevivi

E assim, morrerei

Ou me matarão

Solidão.

(eli)

DEDICATÓRIA

*A quem lutou por mim
para que eu pudesse estar aqui,
fora da senzala e dentro de uma universidade.*

AGRADECIMENTOS

As primeiras palavras de gratidão dedico às/às/aos mis/minhas/meus ancestrais que lutaram, resistiram e construíram histórias distintas daquelas que foram impostas a eles/elas/es. Portanto, trago esses agradecimentos iniciais a quem possibilitou-me ser quem sou e estar onde estou. Agradeço a quem foi retirada/a/o das narrativas dos livros de História do Brasil, a quem sequer o nome pode ter sido escrito e a imagem lembrada. Então, agradeço às pessoas de África que aqui chegaram, forçadamente, e às aquelas que não o conseguiram, também aos povos que aqui estavam e ainda resistem, em Abya Yala.

Eu agradeço às TRAVESTIS, bem como às bichas afeminadas, às lésbicas, às assexuais, às bissexuais, às pansexuais, às não-binárias e às demais pessoas do Vale que (res)(ex)istiram por meio da luta para garantir o nosso direito de estarmos em um espaço em que viver é possível. Então, agradeço às essas pessoas que me ensinaram a lutar para ser quem sou e estar onde estou, com quem aprendi que amar é ação de revolução, tal como de (re)afirmação, renovação e de felicidade em poder começar a viver sob uma nova perspectiva, mesmo que ainda seja um tanto conflituosa.

Eu também agradeço à minha família nuclear, representada por minha mãe Silvaneide Lima Santos e, em especial, minha vó, Maria Angélica Santos Lima, por terem me amado em suas ações mais corriqueiras do dia a dia e das quais herdei essa forma irônico-humorística de se expressar, tal como de ser. Agradeço ao meu pai, José Antônio dos Santos, por estar presente... apesar de tudo... também agradeço ao meu irmão, Edson Lima Santos, mesmo não sendo de tanta proximidade, esteve comigo ao longo desses anos.

Eu agradeço à minha família estendida, em especial, à Ane Victória Cerqueira dos Santos, à Fabiana Maria dos Santos, ao José Luanderson Santos Andrade, à Maria Amanda Souza Santos, à Mylena Nascimento Santos e à Tamires Souza Menezes por terem me apoiado e ajudado com meus processos de autodescoberta ao longo do tempo que passamos juntas/as/os na graduação. Eu também agradeço às demais pessoas da minha turma, mesmo que não concordássemos em tudo, sempre nos unimos. Aqui, enfoco o nome de Thaynara Menezes da Mota (*in memoriam*) que nos deixou tão abruptamente, sempre estaremos contigo e você conosco.

Agradeço a quem me acompanhou de perto com a escrita desse trabalho, em especial à Beatriz Mota Teixeira, à Dayse Soares Gama, à Islane Santos Lima, ao José

Roberto dos Anjos Oliveira e ao Igor Estefano dos Santos Silva com quem tive momentos singulares de questionamentos, alegrias e apoios. Também agradeço às professoras e aos professores que tive ao longo da vida, aqui enfoco o nome de Edinéia Tavares Lopes, que para além de ser a minha orientadora, foi quem me apresentou Paulo Freire, responsável pelo meu processo tão tortuoso e doloroso, mas também libertador de se (re)conhecer em minhas identidades subalternizadas.

Eu agradeço às professoras Maria Batista Lima ou como prefere ser chamada, Lia, Lívia Jéssica Messias de Almeida e Fernanda Amorim Accorsi por acreditarem na força que o amor tem para fazer revolução, assim como por terem me ensinado que o amor vai além da romantização, ele (re)constrói laços e nos une pela vontade de mudar a sociedade tão desigual. Eu também agradeço aos professores João Paulo Baliscai e Samilo Takara, por tanto que me ensinaram, tal como por me guiarem e mostrarem um futuro próspero ao serem quem são, mesmo que não o saibam, me ajudaram bastante, inclusive, com os referenciais deste trabalho.

Agradeço ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA), lar convergente das minhas inquietações de gênero e sexualidade, além de ser o espaço em que me fizeram parte de uma comunidade de afetos e confortos em momentos tão ímpares da minha vida. Eu agradeço à essa família composta por Fernanda, aqui já mencionada, Ana Cláudia Aragão Santos, Eloah de Jesus, Emilly Jesus de Carvalho, Judie Maria Rodrigues de Goes Souza, Márcia Ribeiro Meireles, Mirths Mercês Costa Roque, Nayane Teles Mendonça e Samara Oliveira Santos.

Utilizo algumas linhas dos agradecimentos afetuosamente para Eloah, quem me ensinou a me amar profundamente e com quem me sinto extremamente conectado, mesmo que não seja recíproco, obrigado por ter me ensinado a me aceitar sendo quem sou ao ser quem você é, essa ser tão linda e amável. Assim, eu te agradeço imensamente e espero que, em algum momento, eu também possa te ajudar, bem como o fez comigo. Espero que minhas outras amigas não fiquem com ciúmes, algumas são cancerianas.

Por fim, eu agradeço a mim... sim, a mim! Eu agradeço aos tantos Elisson que fui ao longo das minhas vivências, sejam elas de dor ou de alegria. Então, eu agradeço à criança assexual que fui, à criança viada, à bixa adolescente, ao jovem negro que me tornei, ao jovem pansexual em que me encontro, à pessoa que está se questionando sua identidade de gênero. Eu também agradeço aos Elisson que virão, porque eu sou meu lar, de mim faço-me uma morada com futuro, o qual é (re)construído quando os meus eus antigos se convergem com o agora.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CC – Colegiado de Curso
- CCC – Coordenação de Cursos de Centro
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- CLQ – Curso de Licenciatura em Química
- CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- DEAPE – Departamento de Apoio Didático-Pedagógico
- DBCI – Departamento de Biociências da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho
- DEDI – Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho
- DQCI – Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho
- GGB – Grupo Gay da Bahia
- IBTE – Instituto Trans de Educação
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LGBTQIA+ – Sigla referente à comunidade de pluralidade de gênero e sexualidade, em ordem: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/as/os, Queer, Intersexo, Assexuais e o mais representa as tantas outras identidades.
- MC – Modernidade/Colonialidade
- MCP – Matriz Colonial de Poder
- MEC – Ministério da Educação
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- SEAP – Secretaria Acadêmico-Pedagógica
- UFS – Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

O presente trabalho surgiu do processo de problematizar as violências simbólicas contra as minhas identidades que eu sofri ao longo da minha formação educacional institucional, direta ou indiretamente promovidas por colegas e/ou docentes. Assim, busco, de forma geral, analisar os (não) espaços das identidades de gênero, sexualidade e étnico-racial no atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho. Ademais, de modo específico, problematizar como tais identidades (não) estão sendo propostas no processo formativo inicial de docentes em Química e desenvolver algumas propostas de como trabalhar com tais identidades em alguns dos componentes curriculares obrigatórios do curso. Para isso, emprego uma metodologia qualitativa (FLICK, 2004) para desenvolver uma investigação dos discursos presentes no PPC através da análise documental de Cellard (2012) e da análise de discurso de Orlandi (2020). Do processo analítico, eu notei que há poucos espaços para o trabalho com as identidades mencionadas anteriormente, assim como seu desenvolvimento problemático por ainda serem reforçadas as dinâmicas do poder hegemônico. Além disso, também percebi que as identidades étnico-raciais possuem mais espaços que as de gênero e sexualidades. Por fim, no trabalho são/estão propostas mudanças, desenvolvê-las ou não, é política.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Identidades Culturais, Formação Docente em Química.

RESUMEN

El presente trabajo surgió del proceso de problematización de las violencias simbólicas contra mis identidades que sufrí a lo largo de mi formación educativa institucional, promovida directa o indirectamente por compañeras/os y/o docentes. Así, busco, en general, analizar los (no) espacios de las identidades de género, sexualidad y étnico-raciales en el actual Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la Licenciatura en Química de la Universidad Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho. Además, específicamente, problematizar cómo tales identidades (no) están siendo propuestas en el proceso de formación inicial de las/os docentes en Química y desarrollar algunas propuestas sobre cómo trabajar con tales identidades en algunos de los componentes curriculares obligatorios de lo curso. Para eso, utilizo una metodología cualitativa (FLICK, 2004) para desarrollar una investigación de los discursos presentes en el PPC a través del análisis documental de Cellard (2012) y del análisis del discurso de Orlandi (2020). Desde el proceso analítico, noté que existen pocos espacios para trabajar con las identidades mencionadas anteriormente, así como su desarrollo problemático ya que aún se refuerzan las dinámicas del poder hegemónico. Además, también me di cuenta de que las identidades étnico-raciales tienen más espacios que los géneros y las sexualidades. Finalmente, en el trabajo son propuestas/se proponen cambios, desarrollarlos o no, es política.

PALABRAS-CLAVE: Proyecto Pedagógico del Curso (PPC), Identidades Culturales, Formación Docente en Química.

SUMÁRIO

1. De mim se fez a pesquisa	12
2. Diálogos fundamentais: construindo uma contraproposta	19
3. (Des)caminhos da pesquisa?	23
4. Percepções críticas da análise: o anti-discurso às concepções do PPC	26
4.1 Pré-análise documental: contextualizando o discurso do PPC	26
4.2 Análise crítica ao discurso do PPC	29
4.3 Direções de uma contraproposta: uma elegia ao “eu não tenho tempo”!	42
5. Considerações para um (re)começar	45
6. Referências bibliográficas	48

1. De mim se fez a pesquisa

“Uma cultura de dominação é anti-amor.”

(hooks, 2006, p. 246)

Eu sou Elisson Lima Santos, filho de Silvaneide Lima Santos e José Antônio dos Santos. No momento em que escrevo, estou homem cisgênero¹ (questionando-se!) e “pertencente” à uma pansexualidade². Sou um jovem negro, pobre, gordo, do campo e estudante de um curso de licenciatura de um *campus* do interior de uma universidade nordestina. Portanto, são desses espaços e daqueles que não ocupo, mas com os quais me alinho, que delinee os (des)caminhos que me levaram ao processo de construção da presente pesquisa.

Consequentemente, ela não é neutra, mas sim, pessoal e provocativa de suscitar estranhamento, bem como reflexões e ações para mudar o que adiante problematizei. Tal postura necessita de um processo de diálogo com o programa de investigação Modernidade/Colonialidade (MC), no qual se busca um mundo outro³ desde/com/para América Latina a partir do pensar e do agir crítico à colonialidade e da concepção de modernidade, assim como das suas construções (ESCOBAR, 2003), dentre elas, a Ciência.

Essa sendo uma das responsáveis pela construção e manutenção da matriz colonial de poder (MCP) (MIGNOLO, 2017). Pensar junto com as concepções desse programa de investigação é importante, uma vez que as críticas e as análises que faço possuem um recorte histórico, geopolítico e sociocultural específico, o do Sul Global⁴.

¹ Por cisgênero, entende-se que a pessoa se identifica com o gênero que lhe foi atribuído anteriormente ao nascimento ou ao nascer. Portanto, por enquanto, ainda me identifico como homem.

² Por pansexualidade, compreende-se à orientação sexual em que o interesse amoroso, afetivo e/ou sexual para com uma pessoa ocorre independentemente da identidade de gênero por ela assumida. Ou seja, posso me relacionar com homens e mulheres (cis ou trans), travestis, não-binárias/as/os, intersexos entre outras.

³ Passarei a utilizar os termos *nós* e *nosso* no lugar de *outro*. Por mais que compreenda que o uso do termo *outro* por aquelas/aquelas/es que constituem o programa MC se refira à uma crítica ao *eu* universal construído histórica, social e culturalmente, utilizá-lo ainda recai no reconhecimento e na afirmação dessa identidade euro/branco/andro/cis/heterocentrada como onipotente, onipresente e onisciente.

⁴ Referido por Santos (1995) como as regiões de periferia ou semiperiferia, assim como aos países que foram denominados de subdesenvolvidos ou de Terceiro Mundo após a Segunda Guerra Mundial.

Ademais, estando na região Nordeste do Brasil, então, posso dizer que somos o sul do sul.

Assim, revisitando minhas memórias do contexto escolar, posso perceber o processo de violência simbólico que sofri. Além disso, noto que nada foi feito pelas minhas professoras e pelos meus professores em tais momentos. Portanto, acabaram por consentir com a minha violação, a afirmaram e ela continuou sendo realizada. Lembro-me de um caso singular, em que após apresentar meu entendimento sobre um livro, em uma aula de português, um colega disse-me algo como: “Apresentou bem, mas poderia ter uma voz de homem”.

Então, olhei para a professora e ela apenas me parabenizou, a aula continuou “normalmente”. Esse foi um dos muitos casos em que minha identidade de gênero foi alvo de questionamentos e agressões. Além desses, também houveram aqueles em que minha sexualidade foi polemizada e violada. Por exemplo, posso citar todas as inúmeras vezes em que fui marginalizado e violentado ao ser chamado de “viadinho” e “bixa” ou, até mesmo, quando um colega de turma, em meio a uma discussão, disse: “Eu sei que você quer que eu te coma”.

Ademais, meu “pertencimento” étnico-racial também foi alvo de discriminação por parte de dois colegas racistas, uma vez que inferiorizavam minhas características fenotípicas e minhas capacidades intelectuais. Dessa forma, é importante ressaltar que para definir discriminação racial, dialogo com Gomes (2005) quem a configura como sendo “a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (Ibidem, p. 55). Além disso, faço um recorte identitário com o qual me alinho, mas que foi apagado ou violado dos/nos processos educacionais pelos quais passei/passou, a questão indígena.

Tal suscitamento parte da minha percepção crítica quanto ao apagamento dos conhecimentos originários, bem como daqueles provenientes das pessoas escravizadas de África dentro do contexto educacional. Destarte, é preciso decolonizar a educação e afirmo que es/as/os docentes necessitam desenvolver um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) voltado à interculturalidade, que mesmo não existindo de fato, propõe uma práxis que:

Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas (WALSH, 2008, p. 140).

Diante das minhas percepções narrativas, enfatizo que, no Brasil, esses casos de violências não são isolados e produzem as interações sociais entre os diversos “pertencimentos” identitários em sociedade. Dessa forma, tais processos extrapolam o campo simbólico e chegam ao físico. Como pode ser visto no Relatório “Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020” da Organização Acontece – Arte e Política LGBTI+ e do Grupo Gay da Bahia (GGB), no qual está evidenciado as mortes violentas de 237 pessoas LGBTQIA+ no país.

Também ressalto o Dossiê “Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020” da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), que traz o Brasil na primeira posição entre os países do mundo em que mais se mata pessoas trans e travestis, com um total de 175. Todavia, é preciso enfatizar que esses dados e os anteriormente citados são resultantes de um processo de subnotificação, logo, podendo ser maiores.

Outros dados importantes são acerca da violência contra as mulheres, pois, segundo o “Atlas da Violência de 2020” do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no Brasil, em 2018, uma mulher era assassinada a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. Ademais, no mesmo ano, dos 57.956 homicídios que ocorreram no país, 75,7% desses foram contra pessoas negras, principalmente, da juventude masculina entre 15 a 29 anos, ou seja, milhares de mim.

Ademais, consoante ao Relatório “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2019” do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), no ano em questão, um total de 113 indígenas foram assassinados/as/os no país. É diante dessas informações que ressalto a importância de conquistar todos os espaços políticos de (res)(ex)istências, inclusive os espaços ditos politicamente assépticos das salas de aula das disciplinas das Ciências Naturais, com recorte na Química.

Aqui, dessa forma, podemos observar o que Bento (2018) conceitualiza como necrobiopolítica e necrobiopoder. O primeiro termo refere-se às ações do Estado quanto as políticas direcionadas à manutenção da vida e à promoção da morte de determinadas/as/os indivíduos/as/os sociais. Já o segundo faz referência a um grupo de técnicas com o objetivo de promover a vida e a morte por meio da qualificação e da distribuição des/as/os corpos/as/os “em uma hierarquia que retira deles a possibilidade

de reconhecimento como humano e que, portanto, devem ser eliminados e outros devem viver” (BENTO, 2018, p. 7).

Portanto, conforme a autora, posso descrever as identidades aqui exaltadas como sendo representantes des/as/os corpos/as/os espectrais, ou seja, aquelas, aquelas e aqueles que são desumanizados/as/os dentro dos processos sociopolíticos e histórico-culturais. Por conseguinte, “o rosto, o corpo, a pele, a língua, atributos ditos humanos, não bastam para assegurar o direito à vida” (BENTO, 2018, p. 14).

Prosseguindo em minha narrativa, terminada a fase escolar e ingressando na Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* Professor Alberto Carvalho⁵, no curso de Licenciatura em Química (CLQ), no ano de 2017, foi quando iniciei o processo de (re)(a)firmação das minhas identidades subalternizadas. Esse processo tem início no meu encontro com Paulo Freire, o qual ocorreu na disciplina de Metodologia e Instrumentação para Ensino de Química, no terceiro período, já em 2018.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire suscita o termo *aprender a dizer a sua palavra* para se referir ao processo de tomada de consciência, por meio do qual e/a/o sujeito/a/o (re)conhece sua posição na sociedade, historicamente construída, podendo, dessa forma, (re)construir e transformar sua própria história. Por isso, a pedagogia freiriana é fundamentada na práxis humana, referindo-se ao diálogo entre a teoria e a prática direcionado à ação de liberta-se das amarras sócio-históricas e culturais de opressão.

Ademais, Freire afirma a necessidade de romper com a pedagogia feita pela e para a classe dominante ou opressora inserida em um sistema de opressão sobre a classe subjugada ou oprimida. É nesse cenário que o autor define a educação como prática de liberdade, elaborando, assim, a sua pedagogia de/a/o oprime/a/o, devendo ser feita *com* ile/ela/ele e não *para* ile/ela/ele. Assim, tais amarras que em mim estavam/estão são relacionadas, principalmente, com os processos de negação e de subalternização das minhas identidades de gênero, sexualidade e étnico-racial.

Portanto, se (re)conhecer é central no processo de tomada de consciência, logo, devo delinear algumas concepções sobre a temática identidade. Para Hall (2020), a identidade não pode ser definida biologicamente, mas sim, historicamente. Pois,

⁵ *Campus* localizado na cidade de Itabaiana, Região Agreste do estado de Sergipe. Tendo sido inaugurado em agosto de 2006 como resultado do processo político-educacional de expansão e interiorização das universidades públicas brasileiras.

segundo o autor, é preciso compreender que uma pessoa pode possuir múltiplas identidades divergentes entre si, produzindo um processo de contínuo deslocamento identitário. Por isso, pode-se afirmar que:

[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidade possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2020, p. 12).

Consequentemente, ser docente também se configura como uma das diversas identidades que nós, licenciandes, licenciandas e licenciandos nos diversos cursos de formação inicial, assumiremos. Por conseguinte, realizando um recorte ainda mais específico, ser docente em Química também se configura como uma identidade, uma de tantas outras. Por isso, segundo Brito, Lopes e Lima (2017) é preciso debater o processo de formação docente para que se possa entender a complexidade da profissão, que vai além da prática pedagógica.

Além disso, dialogando com Hall (1997), enfatizo o processo de compressão do espaço-tempo e o deslocamento cultural produzidos pelo/no mundo globalizado do modelo Capitalista-Imperialista que resultaram na homogeneização cultural. Mesmo não sendo algo simples de compreender ou mesmo de confirmar sua existência material uniforme, esta apaga as particularidades e as diferenças locais para gerar um espaço para uma cultura mundial homogênea.

Dessarte, o mais importante aqui é enfatizar que a homogeneização cultural é um processo em que as particularidades de quem sofre pela subalternização são esvaziadas dos seus reais valores simbólicos-materiais para que sejam transformadas em produtos culturais para o abastecimento e perpetuação do mercado. Assim, por exemplo, as mulheres, as comunidades LGBTQIA+ e preta, os povos originários e demais minorias deixam de ser grupos sociais e tornam-se mercadorias.

É a partir desse contexto, que atualmente, como licenciando e futuro professor em/de Química, questiono: qual é a proposta curricular atual de formação inicial docente? Tal questionamento surgiu à medida que notei o quão pouco estudei em sala de aula a como desenvolver práticas pedagógicas dentro de um contexto de diferença, a lidar com ela de forma positiva. Então, serão as minhas futuras salas de aula formadas por seres humanos com uma única identidade? E as minhas?

Nesse ínterim, na presente pesquisa, busquei questionar quais são os (não) espaços das identidades no novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC)⁶ que estou estudando. Isso porque, para Silva (2011), o currículo é um *lócus* para compreender as relações existentes entre conhecimento, poder e identidade social, assim como uma ferramenta central na produção de uma sociedade. Dessa forma, segundo o autor:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias fixam noções particulares sobre gênero, raça e classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 2011, p. 190).

Por conseguinte, o texto curricular deve ser compreendido como uma invenção com finalidade pré-concebida, assim, as propostas nele contidas precisam ser entendidas de acordo com os pressupostos e as ideologias de quem o elaborou (SILVA, 1999). Diante disso, posso afirmar que o currículo se configura como um instrumento político de controle e manutenção social porque a partir dele são desenvolvidas relações entre o conhecimento e o poder de produção da sociedade, visto que o currículo é um artefato de (re)produção cultural, sendo que a cultura, conforme Hall (1997), também produz individualidades e subjetividades, bem como coletividades e comunidades.

Afinal, “se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas [...]” (Ibidem, p. 40) necessitam ter o controle cultural. Portanto, tal questão recai sobre o problema que é a construção de uma história única, pela qual são negadas e apagadas as histórias e as culturas daqueles/daquelas/es que não possuem os poderes materiais e simbólicos para rompê-la (ADICHIE, 2019). Logo, posso afirmar que o currículo é um espaço de disputa política para a manutenção ou a transformação do *status quo* da sociedade.

⁶ O novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho, entrou em vigor no ano de 2021. Precisamente, no período de 2020.2, iniciado em abril. Assim, estando eu no meu penúltimo período do curso, as novas proposições nele trazidas não me afetam demasiadamente. Porém, o analiso para compreender se as identidades estão ou não ocupando espaços em seu texto. Além disso, o PPC pode ser encontrado disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=197&extra=344678821.

Por conseguinte, aqui trago um termo que considero central para o processo de análise crítica do PPC, o de uma ética do amor (hooks, 2006). Tal diálogo acontece porque “sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados” (Ibidem, p. 243). Ou seja, segundo as ideias presentes nesse escrito da bell hooks, sem uma ética do amor as nossas movimentações acabam recaindo em uma luta contra a dominação que apenas nos aflige, conseqüentemente, as nossas (re)ações não são capazes de proporcionar uma transmutação coletiva na sociedade, muito menos proporcionar um fim às políticas de dominações.

Nesse ínterim, primeiramente, é preciso deixar nítido que o amor aqui não deve ser visto como algo meramente sentimental, mas, também, não podemos nos esquecer desse recorte. Em segundo lugar, para que, verdadeiramente, possamos transformar a sociedade e melhorar o bem da coletividade, é necessário utilizarmos “o amor como fundamento ético para a política” (hooks, 2006, p. 247). Dessa forma, é diante desse conceito de amor que parto para os questionamentos que irão sular⁷ a pesquisa que proponho realizar.

É nesse contexto, no qual afirmo que são dos processos de opressão, negação e apagamento dos meus e daqueles “pertencimentos” socioculturais e subjetivos com os quais me alinho, principalmente, em relação ao gênero, à sexualidade e ao étnico-racial, que proponho a presente pesquisa. A qual tem como questionamentos: (i) Quais são os (não) espaços das identidades de gênero, sexualidade e étnico-racial no atual PPC do CLQ da UFS, *campus* Professor Alberto Carvalho? (ii) Como tais identidades (não) estão sendo propostas no processo formativo inicial de docentes em Química?

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar os (não) espaços das identidades de gênero, sexualidade e étnico-racial no atual PPC do CLQ da UFS, *campus* Professor Alberto Carvalho. E como objetivos específicos: (i) Problematizar como tais identidades (não) estão sendo propostas no processo formativo inicial de docentes em Química e (ii) Desenvolver algumas propostas de como trabalhar com tais identidades em alguns dos componentes curriculares obrigatórios do curso. Para tal,

⁷ Termo elaborado por Marcio D’Olne Campos, em 1991, no seu escrito “A Arte de Sular-se”, no qual propõe uma crítica às concepções desenvolvidas por e para os países localizados na ideia de centro da Sociedade Ocidental. A qual, conseqüentemente, fez/faz com que o Sul, ou seja, Nós, quando dentro desse modelo binário, estejamos na posição de outro, secundário, inferior, subdesenvolvido etc.

buscarei desenvolver diálogos com algumas teóricas e alguns teóricos, que serão melhor detalhados no tópico seguinte.

2. Diálogos fundamentais: construindo uma contraproposta

“O Brasil não existiu. O Brasil é uma invenção. E a invenção do Brasil nasce exatamente da Invasão.”

(KRENAK, 2019)

Direcionado a construir uma análise efetiva dos (não) espaços das identidades de gênero, sexualidade e étnico-racial no atual PPC do curso que estou estudando, busquei fazer alguns diálogos fundamentais ao longo do processo. O primeiro deles foi com Hall (1997, 2020) para elaborar discussões sobre as identidades com as quais trabalhei, uma vez que o autor escreve acerca dos processos de (des)construção das identidades culturais como resultado das interações histórico-sociais e políticas, bem como com as consequências do que ele denomina de homogeneização cultural.

Outro autor com quem dialoguei foi Silva (1999, 2011) devido às suas discussões sobre currículo, por ele considerado um espaço de luta política e de construção social. A qual se dá devido ao controle do poder do processo de afirmação e negação/apagamento das diversas identidades, tal como das subjetividades que constituem as coletividades formadoras das comunidades. Além disso, também busquei analisar o documento a partir da perspectiva do programa de investigação Modernidade/Colonialidade (MC).

Dentro das concepções desse programa, as identidades culturais anteriormente citadas se encontram subalternizadas, diretamente, por duas das quatro cabeças e pelas duas pernas do monstro que sustentam a matriz colonial de poder (MCP), as cabeças sendo o controle do gênero e da sexualidade e do conhecimento e da subjetividade, enquanto que as pernas são os fundamentos raciais e patriarcal do conhecimento (MIGNOLO, 2017). Por conseguinte, tornou-se necessário descrever as quatro formas em que a colonialidade se desenvolve junto à modernidade, já que “não há modernidade sem colonialidade” (Ibidem, p. 2).

A primeira forma foi descrita por Quijano (2005) sob o nome de colonialidade do poder, sendo fundamentada nos processos de racialização dos povos conquistados ao

longo dos processos de exploração por Europa e nas formas de controle das estruturas de relações de produção a favor do capital e do mercado mundial. Portanto, a adoção do sistema racial biológico pelos invasores europeus estabeleceu, hierarquicamente, os (não) lugares dos seus corpos e des/as/os corpos/as/os des/as/os colonizados/as/os, naturalizando os processos coloniais de dominação ao gerar um modelo de classificação social que perdura até os dias atuais (QUIJANO, 2005, 2009).

Ademais, mesmo que independentes um do outro, os moldes raciais e de controle do trabalho, de seus recursos e de sua produção estão interrelacionados desde os tempos da colonização, quando os invasores inventaram o processo de naturalização da inferioridade racial interligada aos sistemas de escravização e servidão des/as/os colonizados/as/os. Por isso, atualmente, ainda existe uma relação direta de uma suposta superioridade branca e/ou europeia ocupando os melhores trabalhos/salários, enquanto que nós, vistos com inferiores, devemos ter os piores empregos/remuneração ou nem os tê-los (QUIJANO, 2005).

A segunda forma, a colonialidade do saber, corresponde a um processo de controle epistemológico, cultural e de subjetividade por meio dos conhecimentos eurocêntricos e capitalistas, os quais são responsáveis por reafirmar os modelos de poder de Europa e negar todos os outros construídos fora desse espaço sociocultural, político e geográfico (QUIJANO, 2005, 2009). Além disso, é “[...] con la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales que exponían argumentos altruistas, caritativos o benéficos para ayudar al *outro*, primitivo o atrasado, a superar los distintos estados de inferioridade [...]” (GÓMEZ-QUINTERO, 2010, p. 89) que o processo de dominação sobre es/as/os colonizados/as/os foi validado.

A terceira forma é denominada de colonialidade do ser, sendo descrita como “la experiencia vivida de la colonización y su impacto em el lenguaje” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Ou seja, é a região espaço-temporal em que se pode compreender os efeitos da colonialidade nes/as/os corpos/as/os e nas vivências des/as/os subalternizados/as/os. Conforme Gómez-Quintero (2010), essa colonialidade implica em processos que alteram a própria autocompreensão de quem é atingido/a/o por ela, enxergando-se e colocando-se no lugar do *eu* europeu.

A quarta e última forma, a colonialidade da Mãe Natureza, a qual está baseada na dualidade natureza/sociedade é responsável pela manutenção da superioridade do homem, branco, cis, heterossexual e europeu, bem como da exploração da natureza para

atender ao modelo de exploração capitalista (WALSH, 2008). Além disso, segundo a autora, tal binarismo elimina as cosmovisões dos povos originários e afrodescendentes, descartando, assim, o próprio sentido de viver. Fato ressaltado pelo militante indígena Krenak (2020) ao afirmar que:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Ibidem, p. 11).

Um outro diálogo importante é com quem discute sobre as identidades que analisei. Portanto, para compreender os aspectos relacionados com os “pertencimentos” étnico-raciais me apoiarei na Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LDBEN) ao inserir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira. Também na Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que amplia a primeira ao incluir a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena.

Ademais, amparei-me no Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004, e na Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, documentos legais que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tal como no Parecer CNE/CEB n. 14, de 11 de novembro de 2015, o qual 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.

Também dialoguei com as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, utilizei das definições dos termos preconceito, discriminação e racismo elaboradas por Gomes (2005) e Almeida (2021), assim como das elaborações conceituais acerca dos racismos individualista, institucional e estrutural desenvolvidos pelo segundo autor.

A primeira forma de racismo “é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade” (ALMEIDA, 2021, p. 36), ou seja, as manifestações racistas são

praticadas por indivíduos ou grupos. Dessa forma, o racismo individualista recai no campo da subjetividade/intersubjetividade. Já a segunda, de acordo com Almeida (2021), refere-se ao entendimento do racismo como uma consequência das ações institucionais tomadas, mesmo que indiretamente, através do quesito racial, logo, as práticas racistas não são reduzidas apenas às atitudes individuais. A última forma é vista como “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Ibidem, p. 50).

Para discutir sobre gênero e sexualidade, fora e dentro do âmbito educacional, conversarei com as obras de Louro (2014) e Connell (2016). Para a primeira autora, a necessidade da construção da ideia de gênero surge da carência de explicar o teor social, cultural, histórico e político da diferença sexual entre homens e mulheres, aqui, afirmo, que tal precisão estava situada no campo da cisheteronormatividade. Dessa forma, a categoria gênero começa a ser usada de forma distinta de sexo, buscando compreender como o segundo é entendido, representado e utilizado em uma dada comunidade, sendo assim, que o gênero se torna uma identidade.

Além disso, define a sexualidade e a identidade sexual, da mesma forma que o gênero e a identidade de gênero, como uma construção social definida através das negociações feitas com as demais pessoas. Ademais, antes de adentrar nas definições da segunda autora, penso ser importante ressaltar que a escolha dela para esse trabalho parte de um movimento contrário às imposições do Norte ao Sul, visto que:

O mundo colonizado forneceu matéria-prima para os debates feministas na metrópole [...] A divisão global do trabalho científico posiciona o momento da teoria na metrópole, enquanto a periferia global exporta dados e importa ciências aplicadas. Uma circulação dos trabalhadores do conhecimento acompanha esses fluxos internacionais de dados, conceitos e técnicas (CONNELL, 2016, p. 27).

Ou seja, dentro de um modelo científico europeu-ocidental, o Sul é somente um objeto de pesquisa. Portanto, inserida nas epistemologias suleares, a autora analisa a categoria gênero a partir da perspectiva das comunidades que tiveram/têm (re)ações de (res)existências coloniais, neocoloniais e/ou pós-coloniais. Por isso, contrariando a ideia de universalismo de gênero, Connell propõe que essa análise categorial no Sul Global exalta a diversidade e a multiplicidade das formas generificadas de ser/estar.

Dessa forma, devemos estudar o gênero dentro de uma discussão de preveleça os diálogos suleares. Além dessa perspectiva, outra questão importante para ressaltar na obra é sobre as masculinidades. Aqui o termo é escrito no plural porque Connell (2016) compreende a pluralidade da categoria homem, logo, também entende que existe uma diversidade de masculinidade, a qual é construída socialmente ao longo dos processos históricos de dimensões globais, mas, sem ignorar as especificidades locais. Por isso, os homens devem ser inseridos/se inserir no discurso político acerca das mulheres para que possam ser lidos/se compreender para além de uma categoria analítica de fundo ou fora das questões de gênero (CONNELL, 2016).

Por fim, retornando aos diálogos sobre amor, ressalto a relação construída entre esse e o significado de comunidade que foi desenvolvida por hooks (2020). Isso porque para compreendermos a totalidade das interações intersubjetivas que construímos com as demais pessoas ao nosso redor e com o que busco analisar no PPC é preciso entendê-las como sendo uma família estendida, indo além da nuclear. Pois, “o amor verdadeiro é a base de nosso envolvimento com nós mesmos, com a família, com os amigos, com companheiros, com todos que escolhemos amar” (hooks, 2020, p. 168). Dessa forma, precisamos amar e o amor deve preceder o educar para que seja criada uma comunhão amorosa.

3. (Des)caminhos da pesquisa?

“Quem poderia pensar que Descartes estudou a parte dura da filosofia, a Lógica, a Dialética, numa obra de um filósofo mexicano!”
(DUSSEL, 2015, p. 19)

A pesquisa que desenvolvi está inserida no contexto da abordagem qualitativa. Isso porque fiz a proposta de tanto analisar os (não) espaços das identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade quanto problematizar como elas (não) estão sendo propostas no atual PPC do curso que estou estudante. Portanto, é preciso ir além de modelos teórico-empíricos, uma vez que esses não são suficientes para a realização de uma análise política, histórica e cultural do documento supracitado. Assim, é preciso caracterizar tal abordagem metodológica.

Para Flick (2004), a pesquisa qualitativa possui rompimentos com os controles metodológicos, visto que sua construção é influenciada pelas estruturas psicossociais e culturais de quem a realiza. Ainda segundo o autor, os aspectos essenciais desse tipo de abordagem são os seguintes: (1) Apropriabilidade de métodos e teorias; (2) Perspectivas des/as/os participantes e sua diversidade; (3) Reflexividade de quem realiza a pesquisa e da pesquisa e (4) Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

A apropriabilidade de métodos e teorias está relacionada com “o fato de que a maioria dos fenômenos da realidade, de fato, não possam ser explicados de forma isolada é resultado da complexidade da realidade e dos fenômenos” (FLICK, 2004, p. 20). Ou seja, a metodologia deve ser construída a partir dos múltiplos contextos sociais. As perspectivas des/as/os participantes e sua diversidade seguem na mesma direção, pois “considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados” (Ibidem, p. 22).

A reflexividade de quem realiza a pesquisa e da pesquisa⁸ está baseada na condição de que a comunicação realizada por quem pesquisa no espaço a ser pesquisado é crucial, também sendo *locus* para produção de conhecimento (FLICK, 2004). Conforme o autor, a variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa deve-se a esta não ser/estar baseada em um único conceito teórico-metodológico por causa dos múltiplos contextos sociais da sua realização.

Como dito anteriormente, o documento analisado nessa pesquisa foi o atual Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe, *campus* Professor Alberto Carvalho, que entrou em vigor em abril de 2021. Além disso, o processo de análise documental é importante porque o tipo de fonte a ser estudada e compreendida “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2012, p. 295).

Dessa forma, a análise documental foi empregada no processo de levantamento e investigação dos dados referentes tanto aos (não) espaços das identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade, quanto como essas (não) estarem sendo propostas no documento anteriormente citado. De acordo com Cellard (2012), a análise documental possui uma etapa prévia que deve ser desenvolvida por meio de uma avaliação crítica

⁸ É importante ressaltar que a presente pesquisa não propõe utilizar as concepções de sujeito ou objeto de pesquisa, uma vez que essa conceitualização retira o aspecto social construído *com* quem ou o que se faz a pesquisa. Ela está alinhada com os projetos de libertação des/as/os subalternizados/as/os.

dividida em cinco dimensões, sendo elas: (1) Contexto; (2) Autoria; (3) Autenticidade e confiabilidade; (4) Natureza e (5) Conceitos-chave e lógica interna.

O contexto está relacionado com a necessidade de “conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2012, p. 299). Ou seja, compreender o âmbito histórico e sociocultural de produção do documento a ser analisado. A autoria vai de encontro com a ideia de que “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (Ibidem, p. 300).

A autenticidade e a confiabilidade são importantes para que seja garantida a qualidade dos dados analisados, indo além dos aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos de quem escreveu o documento (CELLARD, 2012). Ainda consoante à autoria, a natureza do texto relaciona-se à forma como o material foi escrito, seus suportes e direcionamentos. Os conceitos-chave e a lógica interna são os fundamentos sob os quais o documento foi construído, assim é preciso compreendê-los junto ao contexto em que foram utilizados (CELLARD, 2012).

Feito as cinco dimensões da pré-análise, o processo de análise documental “deve ser feita à luz do questionamento inicial” (CELLARD, 2012, p. 303). Por isso, os (não) espaços das identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade foram estudados ao longo de todo o atual PPC do curso, principalmente nas ementas das disciplinas, por ser a parte em que está descrito os temas e conteúdos obrigatórios a serem ministrados. Por fim, é importante ressaltar que a análise procedeu tanto sobre o que está escrito como aquilo que não está expresso no documento, uma vez que a ausência também é política.

Essa perspectiva apoia-se na análise de discurso elaborada por Orlandi (2020). Para a autora, antes de compreender a análise, é preciso entender o campo da linguagem e suas dimensões, bem como que “não temos como não interpretar” (Ibidem, p. 9). Há também uma necessidade de compreensão dos sentidos como construídos dentro de um sistema de valores, logo, não podendo ser analisados de forma isolada. Dessa forma, a linguagem é polissêmica e a técnica aqui ressaltada busca analisá-la através do campo do discurso, ou seja, por meio dos movimentos das palavras junto às histórias que as produzem.

Portanto, a análise de discurso pretende investigar a relação que existe entre os componentes do trinômio língua-discurso-ideologia, em outras palavras, como ocorre a

materialização das ideologias pela ação do discurso (ORLANDI, 2020). Ademais, para analisar 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” (Ibidem, p. 59). Portanto, deve-se compreender o que está expresso de forma explícita no discurso, bem como aquilo que não está, mas que também traz sentido às palavras.

Além disso, a autora divide a análise do discurso em três etapas, sendo elas: (i) Passagem da superfície linguística para o texto (discurso), que corresponde à uma varredura inicial para construção do objeto discursivo, o qual surge da compreensão do que está ou não escrito; (ii) Passagem do objeto discursivo para a formação discursiva, em que procura-se entender as diversas formas do discurso fundados historicamente e presentes no material analisado, ou seja, é o momento de apreender a historicidade do discurso e (iii) Passagem do processo discursivo para a formação ideológica, na qual se compreende os sentidos do discurso por meio da ideologia (in)consciente de/a/o sujeito/a/o que discursa.

4. Percepções críticas da análise: o anti-discurso às concepções do PPC

“[...] a opção descolonial é o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade.”

(MIGNOLO, 2017, p. 10)

“É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.”

(QUIJANO, 2005, p. 126)

Nesta seção, apresento as etapas de análise do PPC, sendo elas: (i) A pré-análise documental de Cellard (2012); (ii) A análise de discurso de Orlandi (2020) e (iii) Como sugestão, aponto alguns (des)caminhos para se trabalhar com as identidades em algumas das disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Departamento de Química (DQCI) presentes no material analisado.

4.1 Pré-análise documental: contextualizando o discurso do PPC

A primeira etapa da pré-análise é referente ao contexto do documento, no caso, do PPC. Em outras palavras, a conjuntura política, econômica, sociocultural e histórica em que o arquivo foi escrito. Acerca desse item, ressaltei a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que 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.

A escolha dessa se deu devido à temporalidade e à historicidade que ele ofereceu para compreender o contexto do PPC. Isso porque havendo a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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 (BNC-Formação), a escolha de seguir as orientações da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015 sugere que o PPC começou a ser reelaborado após sua homologação, além de refletir uma decisão política de não empregar os direcionamentos da Resolução de 2019.

A Resolução de 2015 foi desenvolvida durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, que sofreu impeachment em 31 de agosto de 2016 através de um golpe. No documento supracitado, destaco as considerações quanto ao respeito e à valorização da diversidade étnico-racial, à educação em e para os direitos humanos como direito fundamental e ao currículo como espaço para construção da identidade de/a/o educande/a/o. Essas características ressaltam que, pelo menos, a elaboração do novo PPC foi pensada por meio de perspectivas que reconhecem o currículo como instrumento de produção sociocultural, além de considerar importante a construção das múltiplas identidades, bem como respeitá-las.

Tal preocupação com estas questões também são reveladas devido aos seguintes documentos que foram considerados na construção do PPC: (i) Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; (ii) Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental e (iii) Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Já que em tais escritos há a preocupação em se trabalhar com a construção e a afirmação positiva das identidades que analisei na presente pesquisa.

Por outro lado, a Resolução de 2019 foi construída durante o mandato do atual presidente da República, cujo nome⁹ não mencionarei aqui, que teve início em 2019. No documento em questão, os destaques ressaltados no outro escrito tiveram sua presença diminuída ou subalternizada às questões centrais do arquivo, no caso, as competências e as habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Essas retiraram a dinamização dos processos educativos pelas (re)ações de ensinar e aprender com a pluralidade humana, direcionando a um modelo homogêneo-opressor das questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

A segunda etapa refere-se à autoria do documento. Por se tratar de um PPC, sua reformulação foi desenvolvida de forma coletiva e democrática pelo Colegiado de Curso (CC) em diálogo com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, consoante ao que está explícito nas Orientações para Elaboração e Atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, organizadas pelo Departamento de Apoio Didático-Pedagógico (DEAPE). Ademais, deve passar pela apreciação da Coordenação de Cursos de Centro (CCC), que será consubstanciada por meio de parecer técnico da Secretaria Acadêmico-Pedagógica (SEAP), antes de ser aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE).

Portanto, a elaboração foi desenvolvida pelas/pelas/os representantes docentes e discentes que constituem o Colegiado de Curso, bem como pelo grupo de docentes atribuído de função consultiva para os trâmites acadêmicos e com atuação nos processos de idealização, materialização e contínua renovação do PPC, membros/as/os do NDE conforme a Resolução n. 14/2015/CONEPE, que aprova as alterações nas Normas do Sistema Acadêmico de Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Dessa forma, quanto à terceira etapa, da autenticidade e da confiabilidade, são garantidas pelo arquivo ser de caráter formativo e institucional, uma vez que se trata de um PPC, e por causa das/as/os sues/as/seus autories/autoras/es, ativamente atuantes na estruturação do curso.

A quarta etapa está relacionada com a natureza do texto. Como dito antes, o PPC é um documento de teor formativo e institucional, visto que está relacionado com as orientações para a formação humana, educativa e profissional de uma/a/um corpe/a/o

⁹ Eu realmente espero que esse período da história do Brasil se encerre em 2022 com a derrota do mesmo, ficando apenas como uma lição para se compreender e lutar contra a ascensão de um governo de direita ultraliberal com tendências totalitárias.

discente de um dado curso de graduação de uma determinada Instituição de Ensino Superior (IES) por meio das documentações legais pertinentes do Ministério da Educação (MEC) e do governo da República. Por fim, a quinta e última etapa refere-se aos conceitos-chave e à lógica interna, que recaem sobre formar humana, educativa e profissionalmente es/as/os estudantes do curso para o exercício crítico-reflexivo da vida, tal como da docência.

4.2 Análise crítica ao discurso do PPC

Após delinear alguns itens essenciais para compreender o PPC, agora, é a vez de analisar os (não) espaços das identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade no documento, assim como problematizar a maneira que (não) estão sendo propostas no processo formativo inicial de docentes em Química. Dessa forma, o primeiro aspecto a ser apontado é a seguinte consideração da Resolução CNE/CP n. 2, de 1 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).

Portanto, podemos notar que a elaboração do PPC levou em conta o que já foi discutido por Silva (1999, 2011) acerca do currículo ser uma ferramenta utilizada no processo de construção sociocultural a partir da exaltação de determinadas identidades, enquanto outras são apagadas. Sendo que esse fato vai de encontro com as concepções de Hall (1997, 2020), que afirma que as identidades são (re)(des)construídas por meio das interações sócio-históricas e políticas.

Então, posso afirmar que es/as/os autorias/autoras/es do documento que estar sendo analisado reconheceram a importância da construção das identidades des/as/os discentes no curso de formação de professorias/professoras/es de Química ao considerar a Resolução CNE/CP n. 2 de 2015. Logo, caso as identidades não estejam sendo trabalhadas no processo formativo dessas/dessas/es docentes, haverá, assim, uma contradição discursiva em relação aos documentos bases e o texto do PPC.

Ademais, ainda tratando da mesma Resolução, preciso ressaltar que ela também trabalha, (in)diretamente, com os grupos de identidades que busquei analisar no PPC, como pode ser visto nos seguintes trechos:

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, grifo meu).

Consequentemente, ao tratar do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial, apoia o trabalho de positivação tanto das histórias quanto das culturas dos povos negros e indígenas do Brasil. Além disso, ao dispor acerca dos valores éticos, políticos e estéticos do processo de ensino e aprendizagem, debate sobre a pluralidade humana, suas corporalidades, bem como o direito em ser diferente. Esse último sendo ressaltado pelas (re)ações para a efetivação dos direitos humanos, em especial, suscito os direitos das pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+, há tanto tratadas desumanamente.

Também enfatizei a passagem acerca da necessidade de (re)conhecer a concretude de quem forma a espacialidade e a temporalidade da educação, ou seja, os processos históricos, socioculturais, assim como políticos que produziram/produzem significados dentro e fora das instituições de ensino. Em outras palavras, é necessário considerar a materialidade das vivências humanas plurais, logo, das comunidades negras, indígenas e LGBTQIA+ que compuseram/compõe os múltiplos espaços e tempos do Brasil. Esses recortes demonstraram, novamente, que as identidades devem estar presentes e se fazem importantes na formação docente em Química.

Ademais, as assertivas que suscitei nos dois parágrafos anteriores são reforçadas devido à proposição de outros documentos que foram considerados no processo de construção do PPC, já trabalhados na seção anterior, como a Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, quanto ao seu Inciso 1º do Artigo 2º que traz os Direitos Humanos como sendo “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 o Item I do Artigo 14 da Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012, que normatiza:

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).

Ademais, outro documento em que me apoiei para afirmar o que discuti é 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 ser capazes de garantir, a todas as pessoas, os direitos legais e a positivação de suas identidades, consolidando, assim, a democracia do país.

Dessa forma, nessas Resoluções que foram utilizadas no processo de elaboração do PPC é/está reconhecida a necessidade e a importância de se trabalhar, positivamente, com as identidades, buscando construir uma sociedade fundamentada na equidade e na abolição das diversas formas de preconceito, bem como de discriminação. Contudo, por

mais que a Resolução CNE/CP n.1 de 2004 trabalhe com a questão indígena, o faz de forma secundária, como pode ser visto no que institui, não há menção direta desses povos, eles são agrupados na categoria étnico-racial. Lacuna que só será revista com as movimentações e as exigências dos movimentos indígenas, acarretando na construção de legislação específica como a Lei 11.645/2008.

Por isso, afirmo ser pertinente considerar o Parecer CNE/CEB n. 14, de 11 de novembro de 2015, uma vez que trabalha diretamente com a temática indígena devido à implementação da Lei 11.645/2008. Além disso, também evidencio a necessidade de tratá-la corretamente nos sistemas de ensino, bem como de formação docente e nos materiais, sejam eles didáticos, paradidáticos ou pedagógicos que produzirão. Então, para que se possa ser superado problemas como, indígenas como seres do passado, simplificação dos povos indígenas e homogeneização de suas culturas, combatendo, assim, os processos de desinformação sobre essas comunidades, tal como o preconceito, a discriminação e o racismo contra elas.

Continuando o diálogo com as Resoluções supracitadas, percebi 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, np).

Através desse recorte, pode-se notar 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 tratado das especificidades regionais. Para além do objetivo geral, também citei 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, np).

Então, percebi que os objetivos, seja geral ou os específicos, estão alinhados com os escritos das Resoluções, encaminhando um processo formativo que trabalhe com o reconhecimento das identidades, bem como sua valorização. Contudo, também quero apontar dois aspectos presentes na redação do PPC até o momento: (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 utilizando 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, o que pode evidenciar o provável alinhamento das causas ambientais com as perspectivas mercadológicas do sistema Capitalista. Fato ilustrado pela presença da disciplina optativa Elementos de Físico-Química em Atividades de Extensão Empreendedora (QUII0136), em que há a menção acerca de “[...] atividades de extensão empreendedora com enfoque social, em inovação e sustentabilidade [...]” (UFS, 2020, p. 17).

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. Além disso, também exclui todas as demais possibilidades de ser e estar das identidades de gênero não-binárias/as/os, as invisibilizando e apagando ao colocá-las em um espaço de marginalização em que recai as ações violentas, de forma simbólica ou fisicamente, contra as pessoas que não se identificam com a binaridade.

Então, também concluo que, se a escola, como Louro (2014) afirma, é espaço de distinções, desigualdades e hierarquizações é porque a universidade também se faz da mesma forma, bem como quanto ambiente de formação docente. Logo, a delimitação des/as/os corpos/as/os produzida pela escola é resultante, não somente, dos processos educativos de formação docente, seja inicial ou continuada, para impor os (não) lugares de seus/as/seus futuros/as/os discentes, bem como os seus próprios. No entanto, não é algo simplório de entender, por isso “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos

implicadas na concepção, na organização e no fazer” (LOURO, 2014, p. 63) escolar e da universidade.

Mas, para além disso, por que nós devemos ter cuidado com o uso do masculino como representante de todos os gêneros? Porque a linguagem é materializante, por meio dela se produz as histórias, portanto, os seres humanos. Assim, dentro das perspectivas da MC, devo lembrar a função da linguagem nos processos da colonização do ser, em como ela marca e subalterniza algunes/as/alguns corpes/as/os em detrimento de outres/as/os (MALDONADO-TORRES, 2007). Fato esse que 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 por 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 que foram colonizados, os quais experienciavam formas distintas das impostas por aqueles que vieram de Europa. Ademais, quanto à educação ambiental, minimizá-la às questões mercadológicas é desenvolver uma formação docente direcionada às necessidades do sistema Capitalista-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. Essa perspectiva, junto com a de gênero anteriormente mencionada, corrobora com a perpetuação das colonialidades da Mãe Natureza (WALSH, 2008), do poder e do saber (QUIJANO, 2005, 2009; GÓMEZ-QUINTERO, 2010), já que 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 que no segundo estão as mulheres, as pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+.

Dessa forma, aquelas/aquelas/es que foram postos juntos da/como natureza, os povos originários daqui e de África, as mulheres e a comunidade LGBTQIA+ tiveram seus/as/seus corpes/as/os, tal como seus conhecimentos diminuídos, explorados e ditos fantasiosos. Por isso, afirmo que os processos de generificação e de demonização das sexualidades dissidentes se assemelham com os de racialização descritos por Quijano (2005, 2009), pois, todos foram empregados para justificar a exploração desses grupos

pelos invasores europeus. Assim, alinhadamente, o mesmo ocorre ao se tratar da subalternização de suas epistemologias, (inter)subjetividades e cosmovisões, recaindo na colonialidade do saber (QUIJANO, 2005, 2009; GÓMEZ-QUINTERO, 2010).

No contexto da formação de docentes em Química, isso representa a perpetuação dos processos de exclusão de tais grupos das Ciências Naturais. Pois, estando eles/as/es ocupando o lugar de natureza, objeto de estudo dessa determinada área, como poderiam realizar pesquisas sobre si mesmas/as/os, já que o método científico prezava, e ainda preza, com certa intensidade, pelos seus estudos serem objetivos, ou seja, neutros (ALBUQUERQUE e FROTA, 2006)? O que quero dizer é: não poderiam. Então, como poderia uma mulher ensinar/pesquisar sobre Química? E uma mulher negra, indígena e/ou trans? E os homens indígenas, negros e/ou trans? E docentes não-binários? E as professoras lésbicas, bissexuais ou pansexuais? E os professores gays, bi ou pan? Nesse contexto, eles/as/eles não poderiam.

Não pretendo culpabilizar es/as/os envolvidos/as/os com a (re)elaboração do PPC, isso caminharía para uma análise de baixa criticidade, mas, também não lhes retiro toda a responsabilidade. Contudo, 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, muitas vezes imposta socialmente, tão naturalizada que parece não haver outra possibilidade a ser considerada.

Como já mencionado, nota-se que a formação discursiva des/as/os seus/as/seus autories/autoras/es perpassam por Resoluções que (re)conhecem, assim como valorizam a construção educativa e plural das identidades como aspecto ímpar na formação de docentes em Química. Portanto, após tais considerações, agora, pretendo analisar os (não) espaços das identidades de gênero, sexualidades e étnico-raciais nas ementas das disciplinas obrigatórias e optativas do curso, visto que serão nelas que es/as/os estudantes terão contato ou não com as questões identitárias.

Aqui, noto a contradição discursiva que mencionei no início da presente seção, pois, de todas as disciplinas, somente Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências (QUII0164), Educação das Relações Étnico-Raciais (EDUI0122), Filosofia da Educação (EDUI0042) e História, Filosofia e Sociologia das Ciências para Educação Científica (BIOI0166) abordam diretamente a

questão identitária, ou seja, suscitam os nomes de algumas das identidades. Porém, essas disciplinas também apresentam algumas problemáticas quanto ao real alinhamento do curso com a pluralidade humana devido à certas características.

A disciplina Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências 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, quiçá 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 trabalhadas ao longo da disciplina. Então, aqui posso perceber que a disciplina QUII0164 trabalha, amplamente, com as narrativas culturais e étnico-raciais que constituem o Brasil. Além disso, noto 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 proposta desenvolver um processo educativo que busque construir uma formação crítica sobre a historicidade cultural e étnico-racial do Brasil, visando formar docentes que utilizem de tais temáticas em suas futuras salas de aula e que atuem, ativamente, no combate do racismo no país.

Contudo, na disciplina não está proposto, na mesma intensidade, o trabalho com as identidades de gênero e sexualidades. Na verdade, a forma direta em que os gêneros são tratados no final da ementa recai no sistema binário homem-mulher, tal como apaga todas as demais identidades que não se encaixam na binaridade, fato esse já criticado anteriormente. Outro problema tratado por Louro (2014) é que o sistema binário citado também recai na afirmação da heteronormatividade, uma vez que invisibiliza es/as/os corpos/as/os dissidentes e suas sexualidades. Assim, no recorte das masculinidades, são naturalizadas as maneiras construídas pelo/para os moldes patriarcais e modernos de ser/estar 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. Logo, no caso, se e/a/o professorie/professora/professor dessa disciplina irá ou não trabalhar a cultura por meio dessa perspectiva, 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 pelo o que não está.

Outro fator importante a ser citado é que essa é a única disciplina obrigatória ofertada pelo próprio curso que trabalha com as identidades, mesmo sendo de forma distintas. Ou seja, é a única disciplina que es/as/os discentes serão obrigades/as/os a cursarem na graduação que desenvolve processos educativos de reconhecimento e valorização da pluralidade identitária brasileira. Portanto, aqui, posso perceber que as diretrizes e as orientações das Resoluções consideradas foram esvaziadas ao longo do texto ou sendo direcionadas para as disciplinas específicas sobre a temática, se é possível afirmar isso, já que só é desenvolvida em uma.

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 EREER. 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 EREER. Pesquisas, experiências e perspectivas teórico-metodológicas em EREER na contemporaneidade (UFS, 2020, p. 20).

Assim, fica perceptível que trabalha com o reconhecimento e a valorização da pluralidade étnico-racial brasileira. No entanto, não aborda o tema gênero e sexualidade de forma explícita, afirmo isso porque o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem acerca dessa temática recai ao recorte dos movimentos sociais e dos Direitos Humanos. Contudo, esses abordam uma amplitude de contextos socioculturais, históricos e políticos, logo, como mencionando anteriormente, 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 e ofertada pelo departamento de Educação (DEDI) que trata da temática é Filosofia da Educação. Além disso, essa 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, eu seja questionado por afirmar que tal disciplina suscite um processo focado, de certa forma, nas identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Logo, essa é uma escolha arriscada, mas, foi feita pelo recorte sobre a educação libertadora no âmbito de opressão da América Latina. Ao mencionar essa forma de educar, suscita-se o nome de Paulo Freire e ele pensa os processos educativos a partir/com a realidade que é vivida. Dessa forma, pensar o contexto de opressão da América Latina através de Freire, é construir uma narrativa des/as/os oprimidos/as/os daqui, portanto, entre eles/as/eles, os povos negros e indígenas, bem como suas formas de serem e estar, ou seja, seus gêneros, suas sexualidades, suas culturas, suas histórias, suas políticas etc..

Conseqüentemente, essa disciplina estaria alinhada com todas as identidades que analiso 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). Dessa forma, as perspectivas de gênero e sexualidade também seriam questionadas/criticadas, tanto ao problematizar quanto pensando em alternativas contra os sistemas binário e heteronormativo colonial-moderno (LOURO, 2014; CONNEL, 2016). No entanto, isso dependeria das formações pelas quais e/a/o docente passou, das suas visões de mundo e dos seus compromissos éticos, revelando que essa aposta é mais uma análise um tanto ingênua.

A outra disciplina que trata, duvidosamente, das identidades é História, Filosofia e Sociologia das Ciências para Educação Científica, a qual também é optativa e ofertada pelo departamento de Biociências (DBCI). Além disso, em sua ementa está exposto:

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 das relações étnico-raciais e o desenvolvimento científico. Racismo científico. Ciência, relações étnico-raciais e sua abordagem na educação básica (UFS, 2020, p. 20).

A análise sobre essa disciplina se assemelha com as demais, mas, aqui posso enfatizar um problema: apresentar uma ementa com muitos conteúdos e temas a serem abordados, deixando as questões sócio-históricas da EREER por último, enquanto que a temática gêneros e sexualidades nem é, ao menos, lembrada. Por conseguinte, nota-se uma tentativa, muito conveniente, de abordar a EREER na disciplina que, na verdade, não parece, realmente, ser fundante nas discussões suscitadas nela.

Ademais, cito mais algumas disciplinas devido ao potencial que possuem em trabalhar com a temática identitária, contudo, não são mencionadas em suas ementas. Os componentes curriculares, respectivamente, obrigatório e optativos que são ofertados pelos departamentos já citados são Legislação e Ensino (EDUI0018), Sociologia da Educação (EDUI0119), Educação e Ética Ambiental (EDUI0056), Educação Ambiental (BIOI0108) e Introdução à Filosofia da Ciência (BIOI0113). O primeiro tem a seguinte ementa:

O sistema educacional brasileiro: estrutura social e mecanismo de decisão. Diretrizes e financiamento da educação. A ação do Estado Brasileiro na trajetória histórica no ensino público e privado. Política e diretrizes para o ensino fundamental e médio: os parâmetros curriculares (UFS, 2020, p. 16).

As discussões sobre a temática identitária nesse componente já foram abordadas nas anteriores. Contudo, quero fazer alguns apontamentos específicos nessa disciplina. Além disso, o trabalho com as questões étnico-raciais, assim como com os gêneros e as sexualidades, como mencionado, acabam dependendo das formações pelas quais e/a/o docente passou, das suas visões de mundo e dos seus compromissos éticos. Dessa forma, questiono por que, além de trabalhar com as normativas dos documentos legais, não inserir, na ementa dessa disciplina, as lutas sociopolíticas dos movimentos negro, indígena e LGBTQIA+ na história da educação brasileira? Com essa alteração seria possível desenvolver as identidades no processo formativo de docentes em Química.

Ademais, o mesmo poderia ser feito quanto à disciplina Sociologia da Educação que tem como ementa:

Origens histórico-sociais da Sociologia; Objeto e método de autores clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Relação educação e sociedade; desenvolvimento da Sociologia da Educação no Brasil. Educação e temas contemporâneos: relação do humano com o meio ambiente, pluralidade cultural e questão global/local (UFS, 2020, p. 19).

Portanto, para que as identidades fossem trabalhadas nesse componente, posso citar as seguintes alterações: (i) Adicionar junto à pluralidade cultural, a étnico-raciais, de gênero e sexualidade e (ii) Acrescentar a temática indígena, bem como dos demais povos tradicionais em diálogo com o meio ambiente. Essa também é a proposta que direciono para as disciplinas Educação e Ética Ambiental e Educação Ambiental, além do trabalho com as corporalidades dessas comunidades para que estude nossas formas de gêneros e sexualidades, colocando-as como contraproposta à cisheteronormatividade e ao sistema binário. Os componentes (EDUI0056) e (BIOI0108) têm, respectivamente, como ementas:

Aspectos históricos e normativos da educação ambiental no mundo e no Brasil. Epistemologia ambiental. Ética. Ambiente, crise ambiental e o movimento ambientalista. A dimensão ambiental nos espaços escolares e não escolares (UFS, 2020, p. 19).

A evolução histórica e teórica da Educação Ambiental. Complexidade ambiental. Características, funções e objetivos da Educação Ambiental.

Linhas de atuação: Cultura e valores ambientais. Vertentes e tendências pedagógicas aplicadas à educação ambiental. A mediação social ambiental. A prática pedagógica: dimensões e desafios. Projetos pedagógicos em educação ambiental. Dimensão dada ao conteúdo e prática da educação para orientação e realização de programas de gestão e educação ambiental. Processos educativos de formação e informação orientada para conscientização crítica, preservação e conservação do ambiente. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Atividades pedagógicas aplicadas à Educação Ambiental. Educação e política ambiental (UFS, 2020, p. 20).

A associação que proponho acima deve resultar em um processo educativo que seja desvinculado da ideia da natureza como apenas um meio para obtenção de recursos para o sistema capitalista-imperialista, pluralizando, assim, os seus sentidos e as suas formas (WALSH, 2008; KRENAK, 2020). Ademais, a última disciplina, Introdução à Filosofia da Ciência, busco trazê-la como um exemplo que se distancia, completamente, do que proponho, como pode ser visto em sua ementa:

Princípios básicos de Teoria do Conhecimento. A epistemologia de Popper e o falseacionismo. Bachelard: obstáculos epistemológicos e a filosofia do não. Polanyi e o conhecimento tácito. Kuhn: paradigmas e revoluções científicas. Os programas de pesquisa de Lakatos. Feyerabend e o anarquismo epistemológico. Laudan: o progresso científico como resolução de problemas. A epistemologia evolucionista de Toulmin. A filosofia da Biologia (UFS, 2020, p. 20).

Utilizando o nome do componente, questiono: Qual Filosofia e qual Ciência? O problema não é trabalhar com referenciais teóricos do Norte Global, mas sim, tratá-los como únicos construtores dos conhecimentos filosóficos e científicos. Essa ideia recai na colonialidade do saber, visto que as nossas epistemologias são (re)(des)construídas, historicamente dentro dos padrões de poder, como inferiores ou como não científicas (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017). Consequentemente, as estruturas racistas são perpetuadas já que não são criticadas, efetivando as formas modernas-coloniais de ser, ou seja, subalternizando as nossas identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Ao longo dessa seção, mostrei a necessidade de que os nomes das identidades sejam citados, explicitamente, nas ementas das disciplinas. Isso ocorre devido às ideias de Orlandi (2020) quanto aos processos de construção discursiva. 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 dizer os nomes das identidades, não significa que não

serão abordadas adequadamente, porém, também não quer dizer que serão. Na verdade, isso dependerá da formação ideológica pela qual passou ê/a/o docente.

Por fim, posso afirmar que as identidades 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 do 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), que o racismo é materializado na sociedade, individual, institucional e estruturalmente, também são reforçadas. Logo, o mesmo acontece as maneiras impostas às identidades de gênero e sexualidades, que acabam por firmar os sistemas binário e cisheteronormativo criticados por Louro (2014) e Connell (2016).

4.3 Direções de uma contraproposta: uma elegia¹⁰ ao “eu não tenho tempo”!

Esta seção é reservada a responder um discurso que ouvi em sala de aula ao sugerir a inserção da temática dos povos tradicionais quando fosse tratado de conteúdos e temas referentes ao ambiente. Para isso, eu escolhi quatro disciplinas obrigatórias e ofertadas pelo próprio departamento, são elas Química e Meio Ambiente (QUII0139), Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV (QUII0170), Formação do Professor de Química e Ciências (QUII0131), além de História e Epistemologia da Química e Ciências (QUII0133). Ademais, a questão aqui não é culpabilizar ês/as/os docentes pelo o pouco desenvolvimento das identidades no PPC, mas, mostrá-les/as/os que é um processo gradual e dialógico, devendo ser aperfeiçoado ao longo do tempo, porém, com urgência.

A escolha do componente QUII0139 parte da sua temática central, promover um diálogo entre a Química e o meio ambiente. Isso pode ser visto em sua ementa a seguir:

Introdução à Química Ambiental. Educação Ambiental. Compartimentos ambientais, ciclos biogeoquímicos, biodiversidade e reatividade de

¹⁰ Elegia é um poema com tom terno e triste. Porém, aqui, eu ressignifico o termo como forma de marcar as ações fúnebres para a despedida do discurso “eu não tenho tempo”. Essa elegia é um momento preciso de morte, mas também, de nascimento de um discurso propositivo e preocupado com as identidades com as quais trabalhei.

compostos no ambiente. Impactos e monitoramento ambientais. Poluição e tratamento de resíduos e efluentes. Legislação ambiental. Energia e meio ambiente (UFS, 2020, p. 13).

A primeira proposta é alterar seu nome para “Química e Ambiente” ou “Química e Natureza”. Tal mudança é devido à ideia de recurso que se passa ao utilizar o termo meio antes de ambiente, recaindo, como já dito na seção anterior, em uma concepção utilitária, coisificada, binária e capitalista-imperialista da natureza como já foi relatado nos escritos de Walsh (2008) e Krenak (2020). A outra proposta é complementar a parte referente à educação ambiental desenvolvendo a seguinte inserção: Educação Ambiental Originária, Anticapitalista e a relação com a pluralidade de corpos no Brasil; Impactos ambientais ocasionados pelo sistema Capitalista, danos às comunidades tradicionais e monitoramento ambiental.

A última proposta é inserir o tema “Problemas ambientais e sua relação com as dinâmicas de gênero e sexualidade”. Dessa forma, é possível desenvolver formas de se trabalhar com todas as identidades, promovendo um processo formativo crítico quanto aos tipos de colonialidade, ao sistema econômico atual e às relações de gênero e sexualidade nele/por ele construídas. Partindo para o componente QUII0170, eu tenho mais uma orientação que uma proposta em si. Na ementa dessa disciplina está exposto o seguinte:

Políticas públicas, princípios e práticas em diferentes modalidades na Educação Básica. Observação, planejamento e regência colaborativa no âmbito do Ensino de Química em diferentes modalidades de ensino. Apresentação escrita e oral dos principais resultados identificados. A ação extensionista contemplará a apresentação oral dos principais resultados das intervenções em diferentes modalidades de ensino para comunidade acadêmica e escolar (UFS, 2020, p. 14).

Antes de adentrar nesse componente em específico, eu quero delinear algumas informações que considero importante. Assim, a primeira é que no curso existem quatro estágios obrigatórios e a segunda é que nenhum deles propõe uma análise crítica sobre os processos de generificação da docência, especificamente, que é uma profissão dita feminina (LOURO, 2016). Logo, proponho que seja uma temática abordada no primeiro estágio e que estenda a discussão para as sexualidades por meio da problematização da (não) presença de discentes e docentes LGBTQIA+.

Além disso, quanto à orientação para a disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Química IV, é sobre a disposição das modalidades de ensino. No caso, oriento que elas sejam desenvolvidas ao longo dos quatro estágios obrigatório e não, somente, no último. Pois, serão melhor estudadas, compreendendo a especificidade de cada uma, bem como estão relacionadas ao longo dessas disciplinas. Isso por causa que trabalhar com essas modalidades é desenvolver processos educativos que consideram as questões étnico-raciais, por exemplo, a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena. No entanto, desenvolvê-las apenas no último estágio pode levar à um estudo superficial que não contemple a totalidade das modalidades.

A próxima disciplina, Formação do Professor de Química e Ciências, possui em sua ementa:

Profissão professor: a natureza do trabalho docente e suas relações com os sistemas de ensino e a sociedade. Identidade Docente. O trabalho docente em diferentes contextos. Políticas Públicas e Gestão da Educação. A Pesquisa e a Extensão na formação inicial e continuada do Professor de Ciências e Química. Educação em Direitos Humanos e a formação de professores. Introdução as Habilidades e Competências de Leitura, Interpretação e Escrita Didático Pedagógica. Produção e análises de fichamentos e Relatos autobiográficos (UFS, 2020, p. 14).

Assim como na disciplina Química e Meio Ambiente, também proponho que o nome seja alterado para “Formação Docente em Química e Ciências”. Dessa forma, será removido a concepção de masculino universal, o qual está acompanhado do sistema binário e cisheteronormativo de gênero, bem como sexualidade. Logo, o mesmo deve ser feito ao longo do texto da emenda. Além disso, problematizar as identidades des/as/os docentes e des/as/os graduandes/as/os junto aos Direitos Humanos, tal como nos seus relatos autobiográficos.

A última disciplina a ser analisada, História e Epistemologia da Química e Ciências, é a mais problemática, pois, da mesma forma que o componente BIOI0113, também replica os modelos moderno-coloniais, como pode-se observar em sua ementa:

História da Ciência no ensino de Química e Ciências. Introdução à Filosofia da Ciência; A Abordagem Contextualista no Ensino de Ciências; As artes e a química na antiguidade; A tradição alquímica; Lavoisier e as bases da química moderna; Estudo histórico de alguns conceitos químicos centrais pós-Lavoisier; A história da química e dos químicos nos livros didáticos; A ciência moderna e a química (UFS, 2020, p. 14).

Logo, inicio questionando: Qual História? Qual epistemologia? Qual Química? Quais Ciências? Isso porque, facilmente, o nome da disciplina poderia ser “História e Epistemologia da Química e Ciências Europeias”. Como mencionado na seção anterior, o problema não recai em estudar referenciais de Europa, mas, não estudar outres/as/os. Por isso, proponho a seguinte alteração: História da Ciência no contexto das Américas, de África, do mundo Árabe, do Oriente e de Europa no ensino de Química e Ciências.

Além disso, remover o masculino universal para que a questão “A Ciência é masculina? É, sim senhora!”¹¹ não permaneça verdadeira, assim como possa trabalhar com as epistemologias de corpos que não sejam apenas de homens brancos, europeus, cisgênero e heterossexuais. Encaminhando para o fim, “eu não tenho tempo!” é uma resposta muito dolorosa, quando a pergunta a qual ela responde é sobre você. Nesse ínterim, reafirmo as concepções de Silva (1999, 2011) sobre o currículo ser um espaço de disputa política que acarreta na exaltação de uns em função de outres/as/os. Portanto, finalizo com a suscitação de uma ética do amor como constituinte de uma comunhão amorosa (hooks, 2006, 2020).

Afirmar que não possui tempo para trabalhar um processo educativo acerca de discentes é ir contra a ética do amor, é alinhar-se com os sistemas hegemônicos operantes, também significa não reconhecer es/as/os estudantes como parte de uma família estendida. Para finalizar, é preciso construir uma comunhão amorosa com todas as pessoas de nossas famílias para que busquemos uma saída revolucionária. É nesse sentido que proponho os processos educativos com as identidades, não as desenvolver criticamente é uma escolha política, mesmo que não seja de toda responsabilidade de/a/o indivíduo/a/o, ainda é uma ação anti-amor, logo, antirrevolucionária. A ausência também é ação.

5. Considerações para um (re)começar

Não me estenderei nestas considerações, pois, já desenvolvi ao longo dos itens da seção anterior. No entanto, as trago aqui de forma mais assertiva como forma de encerrar este trabalho. Então, retorno aos meus objetivos, o geral foi analisar o (não) espaço das identidades de gênero, sexualidade e étnico-racial no atual PPC do CLQ da

¹¹ Título do livro de Attico Chassot, no qual trata de analisar o antropocentrismo da Ciência.

UFS, *campus* Professor Alberto Carvalho. Quanto a esse, eu posso afirmar que as identidades possuem espaços para serem trabalhadas nos processos de formação docente em Química, porém, muito reduzidos. Ademais, há poucos espaços para as identidades étnico-raciais, concentrados em uma única disciplina, bem como para as identidades de gênero e sexualidade, ainda mais esvaziadas de sentido.

Já os objetivos específicos foram: (i) Problematizar como tais identidades (não) estão sendo propostas no processo formativo inicial de docentes em Química e (ii) Desenvolver algumas propostas de como trabalhar com tais identidades em alguns dos componentes curriculares obrigatórios do curso. Sobre o primeiro, os poucos espaços para as identidades revelam que os processos de formação inicial de docentes em Química possuem um maior alinhamento com a manutenção dos sistemas hegemônicos atuais, evidenciando haver a necessidade de uma nova elaboração do PPC quanto à temática identitária.

Acerca do segundo, eu elaborei algumas propostas e orientações para que as identidades fossem trabalhadas nas disciplinas obrigatórias ofertadas pelo próprio departamento, utilizando quatro componentes obrigatórios como exemplificação. Um ponto a ser exaltado é o fato que as identidades são pouco trabalhadas nas disciplinas obrigatórias específicas, tanto nas de Química quanto nas disponibilizadas pelos Departamentos de Educação e Biociências. De forma mais preocupante, não existe espaços nos componentes obrigatórios ofertados pelos Departamentos de Matemática e Física. O mesmo acontece para as disciplinas optativas.

Dessa forma, percebe-se que há a necessidade de melhor desenvolver os espaços das identidades no processo de formação de docentes em Química para que hajam 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, mas não pode ser ausentado. No trabalho são/estão propostas mudanças, fazê-las ou não, como dito antes, é política.

Meu corpo, meu armário

Me faço em pedaços
para que eu caiba dentro de mim
Então, me refaço e posso sorrir
discretamente

E, silenciosamente, em notas de rodapé, mostro
os trejeitos do meu ser, no cair das mãos e ao andar
E, no silêncio, percebo meu erro externalizado
Então, me guardo, cansado

A verdade, eu nego
Mas, enquanto durmo, ela se mostra
Eu acordo, ela escorre
para longe de mim

Eu falo, baixinho, para que me ouçam
mas, para que não me descubram
Sussurro, quando gostaria de gritar
E o grito, silenciado, torna-se dor

Tanto tempo depois, ainda me desfaço
buscando caber dentro de mim
Agora, tão pequeno para tantos pedaços meus
fazendo, aos poucos, o armário ruir

Então, me refaço
ao ver, através das rachaduras, que um elo há
Então, eu saio pela porta
deixando-a entreaberta.

(eli)

6. Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 44 p. Tradução de: The Danger of Single Story.

ACONTECE – ARTE E POLÍTICA LGBTI+; GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Relatório**: Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/05/Observatorio%E2%80%90de%E2%80%90Mortes%E2%80%90Violentas%E2%80%90de%E2%80%90LGBTI-13mai2021.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

ALBUQUERQUE, Vivian Matias dos Santos; FROTA, Maria Helena de Paula. Na Penumbra da Ciência. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 87-107, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeprivado/article/view/2401>. Acesso em: 28 out. 2021.

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

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA); INSTITUTO BRASILEIRO TRANS DE EDUCAÇÃO (IBTE). **Dossiê**: Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, p. 1-16, fev., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MjN8GzVSCpWtxn7kypK3PVJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021.

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: 22 jun. 2021.

_____. 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 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004b. 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. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

_____. 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: 22 jun. 2021.

_____. 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. Acesso em: 13 set. 2021.

_____. 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=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012a. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 31 mai. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

_____. 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. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

_____. 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: 22 out. 2021.

_____. 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=2759

[1-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 13 set. 2021.

_____. 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 (BNC-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: 22 out. 2021.

BRITO, Assicleide da Silva; LOPES, Edinéia Tavares; LIMA, Maria Batista. Identidade docente: reflexões de professores de Química sobre a trajetória acadêmica e profissional. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 907-926, set./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2325>. Acesso em: 29 mai. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (Org.). Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-317.

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

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil – dados de 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contr-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

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: 04 jun. 2021.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 107 p.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

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: 09 set. 2021.

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: 15 ago. 2021.

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

HOOKS, Bell. Love as the practice of freedom. *In: Outlaw Culture*. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355014627/bell-hooks-O-amor-como-a-pratica-da-liberdade-pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

_____. **Tudo sobre amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020. 272 p. Tradução de: All about Love.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência – 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 15 jun. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 102 p.

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: 04 jun. 2021.

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.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **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.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). 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. Acesso em: 22 out. 2021.

_____. **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. Acesso em: 22 out. 2021.

_____. 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. Acesso em: 28 out. 2021.

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: 21 jun. 2021.