

**educação insubmissa:  
a descolonização na formação a docência**

**insubordinate education:  
decolonization in teacher training**

*Chrizian Karoline Oliveira*

Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
Curitiba, PA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6049-1601>

*Yanina Micaela Sammarco*

Docente da Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
Curitiba, PA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7557-0126>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17545547>

**Resumo:** O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Capes) é um processo formativo, que conflui uma formação inicial e continua em seus caminhos, tornando-se uma ferramenta poderosa na busca pela descolonização da educação de seus Territórios de experiências. Este artigo discute, um processo formativo insubmisso decolonial que foi realizado dentro do programa PIBID na Universidade Federal do Paraná no subprojeto interdisciplinar de Educação Socioambiental. Para tanto, na edição 2024-2026, o subprojeto foi vinculado ao desenvolvimento de tese de doutoramento do programa de pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE). Assim, a articulação entre a perspectiva insubmissa e Educação Socioambiental, assume um caráter de eco(re)existência frente às lógicas coloniais, extrativistas e desenvolvimentistas que historicamente têm definido o modo como nos relacionamos com o conhecimento, com os territórios e com a natureza. A proposta metodológica se interrelaciona com um processo de pesquisar-agir, constituído por equipes formativas interdisciplinares formadas por discentes das áreas de Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais, possibilitando uma colaboração mútua nos estudos e nas ações de um processo educador que atenda às questões interseccionais como raça, gênero, diversidade, entre outros. Entre os resultados, observa-se a importância de aproximar as/os discentes dos desafios da docência ao dar a possibilidade de reflexões práticas sobre tais experiências, e com isso vivenciar uma formação docente na qual uma perspectiva insubmissa decolonial exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e uma reorientação radical dos processos pedagógicos, curriculares e formativos.

**Palavras-chave:** (1) Formação docente; (2) Educação insubmissa; (3) Educação socioambiental; (4) Territórios educadores; (5) Decolonialidade.

**Abstract:** PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Grants/CAPES) is a formative process that combines initial training and ongoing development, becoming a powerful tool in the quest for decolonizing education in its Territories of Experience. This article discusses a decolonial, insubordinate formative process that was carried out within the PIBID program at the Federal University of Paraná in the interdisciplinary subproject of Socioenvironmental Education. To this end, in the 2024-2026 edition, the subproject was linked to the development of a doctoral thesis in the Postgraduate Program in Environment and Development (PPGMADE). Thus, the articulation between the insubordinate perspective and Socioenvironmental Education assumes a character of eco(re)existence in the face of the colonial, extractivism, and developmentalist logics that have historically defined how we relate to knowledge, territories, and nature. The methodological proposal interrelates with a research-and-action process, consisting of interdisciplinary training teams comprised of students from the fields of Biological Sciences, Pedagogy, Geography, and Social Sciences, enabling mutual collaboration in the studies and actions of an educational process that addresses intersectional issues such as race, gender, diversity, and others. Among the results, we note the importance of bringing students closer to the challenges of teaching by providing the opportunity for practical reflections on these experiences and thereby experiencing a teacher training in which an insubordinate, decolonial perspective demands a rupture with the traditional teaching model and a radical reorientation of pedagogical, curricular, and training processes.

**Keywords:** (1) Teacher training; (2) Insubordinate education; (3) Socio-environmental education; (4) Educating territories; (5) Decoloniality.

## **Introdução**

*A descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida* (Luiz Rufino (2019: 11).

A crise ecológica revela fraturas socioambientais baseadas em oposições dualistas da modernidade, como a separação entre natureza e cultura, corpo e território, e ambiente e sociedade. Essas divisões estabelecem uma hierarquia de conhecimentos e valores que colocam o "humano moderno" acima da natureza e de outros modos de vida. Essas fraturas são visíveis nas práticas, tecnologias e organizações sociais que, por razões político-econômicas, manipulam e exploram a natureza, resultando em poluição, perda de biodiversidade, emergências climáticas e desigualdades sociais.

Shiva (2003) corrobora com este debate no sentido de denunciar a razão dominante, a qual representa o controle ideológico sobre os sistemas socioculturais e ecológicos, em uma formatação do saber e do fazer moderno, em oposição seletiva aos saberes e às práticas ancestrais. As "monoculturas da mente", como ela nomeia, estão cristalizadas em normas e valores, que por sua vez (des)orientam estratégias e métodos utilizados para a implantação de programas desenvolvimentistas, com especial atenção ao "Sul global", onde se instauraram a força, dependências financeiras e tecnológicas.

A modernidade marginaliza tudo o que não serve à organização do mercado e à mercantilização das relações sociais e da natureza. Isso inclui o silenciamento e a exclusão dos povos originários, comunidades tradicionais e trabalhadores urbanos subalternos, negando-lhes espaço para expressar suas cosmovisões e percepções. Em vez disso, essas comunidades são incentivadas a adotar apenas os saberes considerados úteis ou a absorver uma nova racionalidade que ignora suas realidades vividas (DELGADO & RIST 2016)

A partir daí, abre-se um caminho para discutir as formas de apropriação e ressignificação da natureza, bem como das relações sociais mediadas pelas propostas de desenvolvimento ocidentais modernas, para, em seguida, refletir sobre posturas político-epistemológicas disruptivas, capazes de abrir gretas no sistema social hegemônico, diante de uma Educação Socioambiental que também possa ser decolonial.

A desvinculação das questões ambientais das sociais expõe a fragmentação e hierarquização do pensamento hegemônico reducionista capitalista no estabelecimento de dimensões em prol do desenvolvimento

sustentável. A criação de uma hierarquia dos saberes não está ligada à eficácia ou à confiabilidade das ferramentas científicas, como muito embora seja sugerido. Todavia, a dominação da racionalidade do pensamento da sociedade moderna está fundamentada em uma hegemonia construída a partir de um modelo social que se alinha com as exigências do capital, o que pode se refletir na concepção político-epistemológica de uma educação ambiental ocidentalizada.

À vista disso, o presente artigo parte de um pesquisar-agir, a partir de uma pesquisa de doutorado do programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE), vinculada à linha de Epistemologia Ambiental, que dialoga a partir de uma educação socioambiental, que procura não fragmentar conhecimentos e saberes e tem em seu campo de envolvimento principal o viés interseccional. Essa perspectiva dentro de uma abordagem decolonial desempenha um papel crucial na promoção de compreensões e ações anticoloniais ao questionar e desconstruir as narrativas dominantes que sustentam a exploração e a degradação ambiental, muitas vezes vinculadas ao colonialismo histórico e suas heranças. Assim, reconhecer que os mecanismos de controle colonial que ainda persistem na modernidade, reflete a necessidade de romper com os modelos educacionais hegemônicos, já que, tendem a impor uma visão única do mundo, apagando a diversidade de saberes.

Para tanto, este artigo dialoga, um processo formativo insubmisso decolonial que foi realizado dentro do programa PIBID na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O programa PIBID na Universidade Federal do Paraná vem atuando a partir de vários subprojetos das diferentes áreas do conhecimento, assim como de subprojetos interdisciplinares que possibilitam uma experiência enriquecedora de trocas e construções entre eles. A presente proposta foi realizada no subprojeto interdisciplinar de Educação Socioambiental, na edição 2024-2026, vinculado ao desenvolvimento de tese de doutoramento.

A base estrutural da proposta metodológica foi constituída por três eixos fundantes: *Eixo de envolvimento Corpo-Território-Saber*; *Eixo Conceitual e Epistemológico* e *Eixo de Prática Didática Decolonial*. Cada eixo foi ligado a uma esfera epistemológica de ação, sendo elas: *esfera de ação ontológica*; *esfera de ação epistemológica*; *esfera de ação metodológica*. O processo de envolvimento relacional foi constituído por equipes formativas interdisciplinares formadas por discentes das áreas de Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais, possibilitando uma colaboração mútua nos estudos e nas ações de um processo educador que atenda às questões interseccionais como raça, gênero, diversidade, entre outros.

Partindo deste movimento, o presente artigo se debruça sobre a formação inicial e continuada de professores para propor uma Educação Insubmissa, que se apresenta como radical de vida que se movimenta e gera

envolvimento. Para tanto, é necessário compreender como essa proposta cruza caminhos e se constrói por meio deles.

### **Entre territórios e epistemologias: Fundamentos teóricos e epistemológicos**

A *Educação Insubmissa* emerge como uma proposta crítica e transformadora, que desafia as estruturas coloniais ainda vigentes nas práticas educadoras e nos processos de formação da/do sujeito. A partir da compreensão da colonialidade em suas múltiplas dimensões, do Ser, do Saber, do Poder e da Natureza. Essas dimensões articuladas impactam diretamente na formação inicial e continuada de professores. A formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, incluindo uma profunda reflexão crítica sobre a colonialidade que atravessa o conhecimento, as práticas pedagógicas e as relações de poder na escola.

A colonialidade do Ser revela a forma pela qual as identidades e existências foram hierarquizadas e silenciadas, produzindo uma padronização epistemológica e ontológica que privilegia certas formas de vida e conhecimento em detrimento de outras. De acordo com Catherine Walsh (2009), essa dimensão da colonialidade está ligada à desumanização ontológica produzida pela colonização e prolongada no tempo pela modernidade eurocentrada. Não se trata apenas de desigualdade social ou exclusão política, mas da negação do direito pleno de existir, de ser reconhecido como humano.

No contexto latino-americano, essa negação recaiu especialmente sobre os povos indígenas e afrodescendentes, marcando-os com estigmas que os posicionam fora da racionalidade, da civilidade e da modernidade. O ser colonizado é reduzido a uma existência marginal, fragmentada, negada — o que Fanon chamou de “não existência” racializada. Walsh (2009) assinala que a colonialidade do ser produz uma “*falta de humanidade nos sujeitos colonizados*” (WALSH 2009: 15), relegando-os a uma condição de sub-humanidade, como corpos descartáveis e sem valor ontológico para o projeto moderno-ocidental.

Essa lógica se manifesta na educação tradicional, na qual os corpos e vozes de determinados grupos são invisibilizados ou marginalizados, perpetuando processos de exclusão e discriminação. A Educação Insubmissa propõe romper com essa homogeneização, valorizando a pluralidade de existências, narrativas e experiências como elementos essenciais para a construção de um sujeito político e ético.

No que tange à colonialidade do saber, segundo Walsh (2009), esta forma de colonialidade está diretamente ligada ao que ela chama de “hegemonia epistêmica”, ou seja, a supremacia de um modelo de ciência, linguagem e razão que exclui e inferioriza saberes considerados não científicos, míticos, mágicos ou irracionais. A hegemonia epistêmica

eurocêntrica domina os currículos, métodos e avaliações escolares, limitando o reconhecimento dos saberes ancestrais, indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades historicamente silenciadas.

*A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, ‘em uma operação mental de Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas’. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (WALSH 2009: 15).*

Desde a colonização, o saber ocidental se impôs por meio da escola, da universidade e da produção científica, apagando os conhecimentos ancestrais, suas cosmologias, epistemologias e práticas cotidianas. A colonialidade do saber funciona, como um instrumento de apagamento e subalternização, naturalizando a ignorância sobre esses conhecimentos e reforçando a monocultura epistêmica. Os epistemicídios são as tentativas continuadas de deslegitimação dos conhecimentos, memórias e tradições de povos subalternizados; este conceito está historicamente ligado ao genocídio de povos indígenas, africanos e outros e com o propósito de destruir seus conhecimentos. A esse respeito, Carneiro Salienta que,

*Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. (CARNEIRO 2023: 87-88).*

Enfrentar essa lógica significa reconhecer que o conhecimento não é neutro e que há um vínculo profundo entre saber e poder. Romper com a colonialidade do saber exige pluralizar as formas de conhecer, valorizar os saberes ancestrais como contemporâneos e afirmar epistemologias que nascem das lutas por sobrevivência, dignidade e transformação social. O

desafio é, portanto, construir uma pedagogia que integre esses saberes de forma legítima e respeitosa, promovendo a interculturalidade crítica e o diálogo entre epistemologias diversas.

A colonialidade do poder se manifesta nas relações institucionais, hierárquicas e políticas que permeiam a escola e a sociedade, revelando os mecanismos de controle, dominação e exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Por meio dela, o mundo foi hierarquizado racial e geoculturalmente, colocando os sujeitos europeus brancos no topo da pirâmide e relegando os povos colonizados, africanos, indígenas, mestiços, à base.

Segundo Quijano,

*O que começou a formar-se com a América, tem em comum três elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. Claro que este padrão de poder, nem nenhum outro, pode implicar que a heterogeneidade histórico-estrutural tenha sido erradicada dentro de seus domínios. O que sua globalidade implica é um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. Por isso as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social, são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica (QUIJANO 2005: 124).*

Walsh (2009) explica que a colonialidade do poder vai além da dominação política ou econômica; ela está enraizada nas práticas cotidianas, nas instituições, nas formas de governo e de controle social. Essa lógica estabeleceu um sistema global de exploração capitalista que perpetua a desigualdade racial, de gênero e de classe, camuflada hoje em discursos de inclusão, democracia e diversidade. Mesmo as reformas educacionais e constitucionais da década de 1990, segundo Walsh (2009), operaram sob a lógica da colonialidade do poder ao reconhecer a diversidade sem transformar as estruturas que produzem a exclusão.

*Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado (WALSH 2009: 14).*

Enfrentar a colonialidade do poder na formação de professores e nas práticas pedagógicas implica romper com o mito da neutralidade institucional, identificar como a escola e o currículo reproduzem essas hierarquias e construir processos educadores que desestabilizem a ordem social racializada. A interculturalidade crítica se propõe, então, como um caminho para contestar e reconfigurar essas relações de poder a partir das margens. A Educação Insubmissa, ao posicionar-se contra essas formas de opressão, valoriza práticas pedagógicas que promovam a autonomia, o empoderamento e a participação coletiva, rompendo com lógicas autoritárias e excludentes.

Por fim, a colonialidade da natureza denuncia a ruptura violenta das sociedades coloniais com os modos de vida em harmonia com o ambiente natural, refletindo-se em uma educação que, muitas vezes, desconsidera a interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente. A educação decolonial incorpora, portanto, uma dimensão socioambiental, que reconhece a importância da terra e da natureza para a existência e bem-estar coletivo, estimulando uma ética de cuidado, respeito e responsabilidade. De acordo com Walsh, essa colonialidade,

*... se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana (WALSH 2009: 16).*

Essa dimensão da colonialidade afeta profundamente a existência de povos que mantêm práticas simbólicas, espirituais e comunitárias com a terra e os elementos naturais. Romper com ela implica valorizar essas cosmovisões como válidas e contemporâneas, reconhecendo que os modos de relação com a natureza carregam também epistemologias, ontologias e pedagogias próprias.

Há nesse sentido, diferentes ganchos teóricos que podem ser utilizados para a sustentação do socioambientalismo decolonial, a exemplo do pensamento de Acosta (2016), o qual mobiliza um chamado ético-filosófico de descolonização das relações planetárias, o qual encontra suas raízes na cosmologia dos povos ameríndios, mas que também se manifesta em diferentes populações ao redor do mundo. O autor convida esses saberes transcendentais para um diálogo horizontalizado com diferentes teorizações colocando em foco a sustentabilidade e a consolidação do bem comum.

Acosta (2016) enfatiza a importância sociopolítica e ecológica dos saberes e práticas dos povos tradicionais na crítica ao neodesenvolvimentismo e neoextrativismo, propondo uma práxis contra-hegemônica baseada na interculturalidade, cooperação e respeito. Essa filosofia, conhecida como "bem-viver", se fundamenta em saberes ancestrais e busca integrar a sustentabilidade e o respeito em um mundo marcado por conflitos materiais e simbólicos, defendendo a vida e a autodeterminação das comunidades. Há, portanto, uma oportunidade para romper com dependências e limitações ao se construir projetos políticos emancipadores, transformadores e interculturais. Esses projetos têm o potencial de integrar lutas, estratégias de resistência e teorias de mudança, promovendo uma abordagem mais ampla e inclusiva.

No campo educador, a superação da colonialidade da mãe natureza requer o reconhecimento da natureza como sujeito de direitos, a incorporação de saberes ecológicos ancestrais na formação de professores e a valorização de outras formas de espiritualidade e conexão com o mundo. Como propõe Walsh, trata-se de recuperar o vínculo entre vida, território e saber — condição essencial para imaginar outras formas de convivência planetária.

A perspectiva insubmissa, quando articulada à Educação Socioambiental, assume um caráter de eco(re)existência frente às lógicas coloniais, extrativistas e desenvolvimentistas que historicamente têm definido o modo como nos relacionamos com o conhecimento, com os territórios e com a natureza. Ao reconhecer que a crise ambiental é também uma crise civilizatória, de valores, de racionalidade e de sentidos, esta abordagem propõe deslocamentos profundos na forma como concebemos e praticamos a educação ambiental — para além de uma dimensão técnica, normativa ou instrumental, centrada na gestão de recursos e na adaptação à sustentabilidade neoliberal. De acordo com Leff,

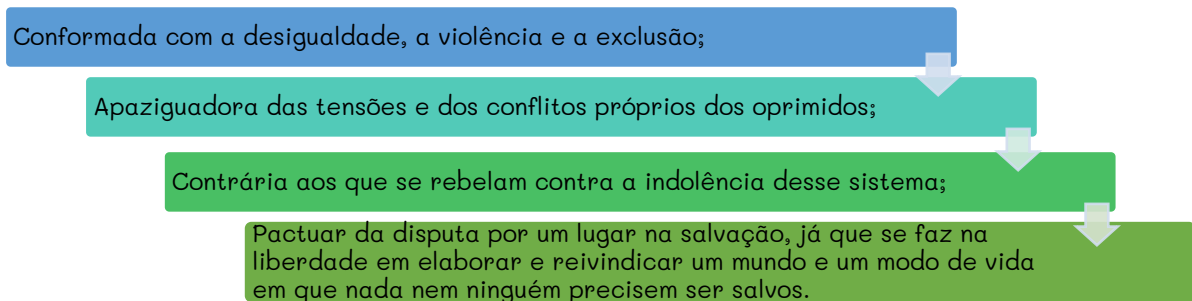
*A crise ambiental irrompeu na história humana como uma crise global, uma crise civilizatória em que se manifesta o limite da racionalização do mundo, que tem desencadeado processos incompatíveis com a sustentabilidade da produção e da própria vida. O alarme ecológico soou em uma contagem regressiva que contrai os tempos e, com avanço irrefreável do aquecimento global, anuncia a morte entrópica do planeta. O avanço rumo ao abismo climático conclama a uma reflexão sobre a responsabilidade social diante do curso tomado pela tecnociência e a capitalização da natureza na evolução da vida e da biodiversidade; sobre as consequências da intervenção tecnológica da vida nas condições de sustentabilidade da vida humana no planeta vivo que habitamos (LEFF 2016: 293).*

Nesse contexto, uma perspectiva educacional insubmissa aponta para a necessidade de articular conhecimento científico, ancestralidade, experiência sensível e memória, reconhecendo a educação como um campo de disputa, mas também como possibilidade de reconexão com o mundo e com os outros seres. Trata-se de reivindicar uma Educação Socioambiental crítica, ética e situada, que dialogue com os modos de vida das comunidades tradicionais, com as cosmovisões indígenas e afro-brasileiras, com saberes populares e com formas coletivas de organização e resistência nos territórios.

Ao se considerar esse entendimento a compreensão sobre educação se manifesta como prática de liberdade e *“como ação responsável atua integralmente na defesa da dignidade existencial dos seres afetados pela humilhação produzida sistematicamente pela dominação colonial”*. (RUFINO 2021: 35). A perspectiva insubmissa rompe com a monocultura do saber e do ser (Walsh 2009), propondo uma ecologia de saberes que legitime diferentes formas de conhecer e viver. Isso implica descolonizar a educação de dentro para fora, deslocando o centro da fala, do conteúdo e da autoridade, e tensionando os paradigmas hegemônicos que reduzem a natureza a recurso e a educação a adaptação.

Nesta perspectiva, a educação sob esse enfoque não pode ser:

### **Figura 1 - Educação sob um enfoque decolonial**



**Fonte:** As autoras, com base em Rufino (2021: 35).

No campo da formação de professores, inicial e continuada, essa perspectiva educacional demanda práticas pedagógicas que sejam coerentes com essa visão de mundo plural, relacional e insurgente. Professores e professoras precisam ser formados a partir de metodologias que não apenas denunciem a colonialidade ambiental, mas que também cultivem vínculos afetivos, espirituais e políticos com os territórios educadores. É nesse processo formativo que a Educação Insubmissa se fortalece, criando brechas para práticas educadoras ancoradas na justiça socioambiental, na interculturalidade crítica e na reexistência coletiva.

A formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, incluindo uma profunda reflexão crítica sobre a colonialidade que atravessa o conhecimento, as práticas pedagógicas e as relações de poder na escola. Pensar a formação docente a partir de uma perspectiva insubmissa

decolonial exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e uma reorientação radical dos processos pedagógicos, curriculares e formativos. Assim, as/os futuros educadores precisam estar preparados para atuar como agentes de transformação, capazes de construir uma educação insubmissa que resista à reprodução das desigualdades e que abra espaço para o florescimento de novos saberes e modos de ser.

O fazer docente não é apenas um ofício, é um compromisso ético e político. Em uma perspectiva socioambiental anticolonial, a formação docente deve ser ressignificada a partir de uma educação comprometida com a justiça socioecológica, reconhecendo a diversidade ontológica e epistêmica e o papel da escola na construção de um mundo menos desigual. Precisamos, urgentemente, superar a lógica que trata professoras e professores como meros executores de currículos padronizados e devolver à docência sua dimensão transformadora.

A formação inicial de professores deve deixar de ser apenas um processo técnico de preparação para o exercício da docência e assumir-se como espaço político, ético e epistêmico voltado à descolonização do saber e do ser. O projeto moderno-ocidental de sociedade, conhecimento e educação foi historicamente assentado sobre a exclusão racial, epistêmica e ontológica das/dos sujeitos não brancos, não europeus, não modernos. (Walsh, 2009)

De acordo com Rufino,

*Se a colonização incutiu um desmantelamento do ser e uma condição desviante, a educação como experiência e prática de ‘vir a ser’ nos possibilita a codificação de novos seres que sejam capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar. A educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. É também aquilo que nos forja enquanto seres de diálogo. Portanto, estar vivo é experimentar linguagens, descobri-las, se afetar por elas, alterá-las e respeitar o que não alcançamos (RUFINO 2021: 13-14).*

Para as/os docentes em formação, essa abordagem implica assumir um posicionamento político que articule crítica e criação: desaprender o aprendido, romper com as verdades universalizadas e construir, junto aos estudantes e comunidades, caminhos pedagógicos enraizados em experiências coletivas de resistência e reexistência. Formar professores em uma perspectiva de interculturalidade crítica é, portanto, formar sujeitos que não apenas conhecem a diversidade, mas que a reconhecem como potência de transformação. É preparar educadores capazes de construir práticas pedagógicas enraizadas nos territórios, conectadas às histórias e aos saberes de povos historicamente marginalizados, e atentas às múltiplas dimensões da colonialidade: do poder, do saber, do ser e da natureza.

**Caminhos e confluências:  
metodologia e contexto da pesquisa-ação**

O estudo foi realizado dentro do Setor de Educação da UFPR, pertencente ao processo formativo do Projeto Interdisciplinar de Educação Socioambiental na perspectiva anticolonial desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID/UFPR, que envolve bolsistas dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Sociais. Iniciou em novembro de 2024.

Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa que de acordo com Bogdan & Biklen (1994: 49),

*... exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN & BIKLEN 1994: 49).*

Sendo assim, dentro do enfoque qualitativo a presente proposta se estrutura nos alinhamentos da pesquisa-ação.

*A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT 2011: 20).*

Esta abordagem de pesquisa possui variações em sua definição, uma vez que o campo metodológico da pesquisa-ação

*dá lugar a uma diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de ação social. Os valores vigentes em cada sociedade e em cada setor de atuação alteram sensivelmente o teor das propostas (THIOLENT 2011: 20).*

Portanto, diante desta característica, a presente proposta busca a consolidação e definição em sua função política, com o intuito de promover um espaço de emancipação, empoderamento e autonomia dos grupos participantes.

*Quando o grupo possui uma ampla autonomia na conduta de suas ações, a pesquisa exerce a função de fortalecê-la. A produção de informação e a aplicação do conhecimento são orientadas para isso. Um outro aspecto da função política consiste em estreitar as relações que existem entre a organização e sua base por meio dos procedimentos participativos, agregando o maior número possível*

O caminho metodológico escolhido para a pesquisa-ação na perspectiva socioambiental anticolonial foi consolidado por meio de um processo educador formativo experimentativo, alicerçado na multidimensionalidade do ser humano. Por meio de um movimento dialógico multidimensional, no qual as partes se interligam e estruturam as concepções do indivíduo, ou seja, sua forma de ver e sentir o mundo à sua volta. Por tanto, a base estrutural da proposta metodológica foi constituída por três eixos:

**Eixo de envolvimento Corpo-Território-Saber (esfera de ação ontológica)** se debruça no olhar para si, para ações individuais, visão de mundo, construção do sentimento de pertença e abertura para o novo quanto ao ancestral, refletindo, reconhecendo e estabelecendo a relação com o grupo.

**Eixo Conceitual e Epistemológico (esfera de ação epistemológica)** se constitui no âmbito do conhecer, do diálogo de saberes, adentrando no aprofundamento teórico para o embasamento e consolidação das práticas emergentes e urgentes.

**Eixo de prática Didática Decolonial (esfera de ação metodológica)** se mobiliza todos os conhecimentos e saberes, tanto os de natureza ontológica, quanto epistemológicos por seu caráter prático na elaboração e aplicação de projetos.

Cabe ressaltar que esta pesquisa de doutorado foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR e aprovada sob o número CAAE nº 80728624.3.0000.0214.

### **Experiências de insubmissão: vivências formativas e práticas de resistência**

O *Processo Educador Experimentativo*, foi constituído por três eixo de base:

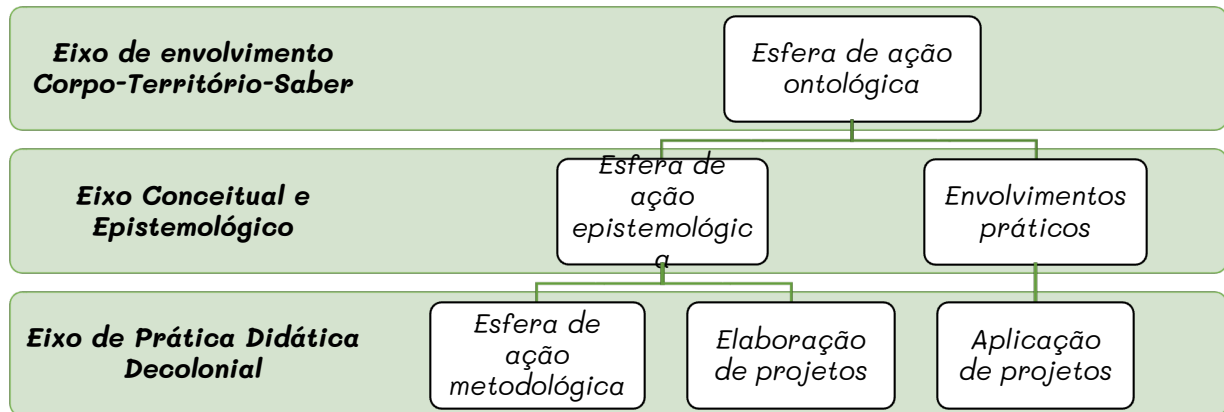
- Eixo de envolvimento Corpo-Território-Saber;
- Eixo Conceitual e Epistemológico, e
- Eixo de Prática Didática Decolonial.

Cada eixo foi ligado a uma esfera epistemológica de ação, sendo elas:

- esfera de ação ontológica;
- esfera de ação epistemológica, e
- esfera de ação metodológica.

Os eixos, mesmo que organizados separadamente, são complementares, fundamentando e se interligando à próxima etapa a ser experienciada pelo grupo de discentes.

**Figura 2 - Eixos de base epistemológica formativa**



**Fonte:** As autoras, 2025.

### **Eixo de envolvimento Corpo-Território-Saber**

O *Eixo de envolvimento Corpo-Território-Saber* (*esfera de ação ontológica*) se debruça no olhar para si, para ações individuais, visão de mundo, construção do sentimento de pertença e abertura para o novo quanto ao ancestral, refletindo, reconhecendo e estabelecendo a relação com o grupo. Neste sentido, essa etapa é centrada no reconhecimento das identidades individuais e a construção da identidade do grupo como estratégia de engajamento para construir um processo formativo insubmisso decolonial, as etapas foram constituídas de maneira fluida e flexíveis, já que a cada dado coletado é necessário para refletir sobre a pertinência dos próximos passos da formação.

O caminho metodológico escolhido para esta etapa do processo formativo baseou-se na multidimensionalidade do ser humano. A constituição humana se dá por meio de um movimento dialógico multidimensional, de acordo com Morin (2012),

*unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: assim, o ser humano é, ao mesmo tempo, biólogo, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa* (MORIN 2012: 35).

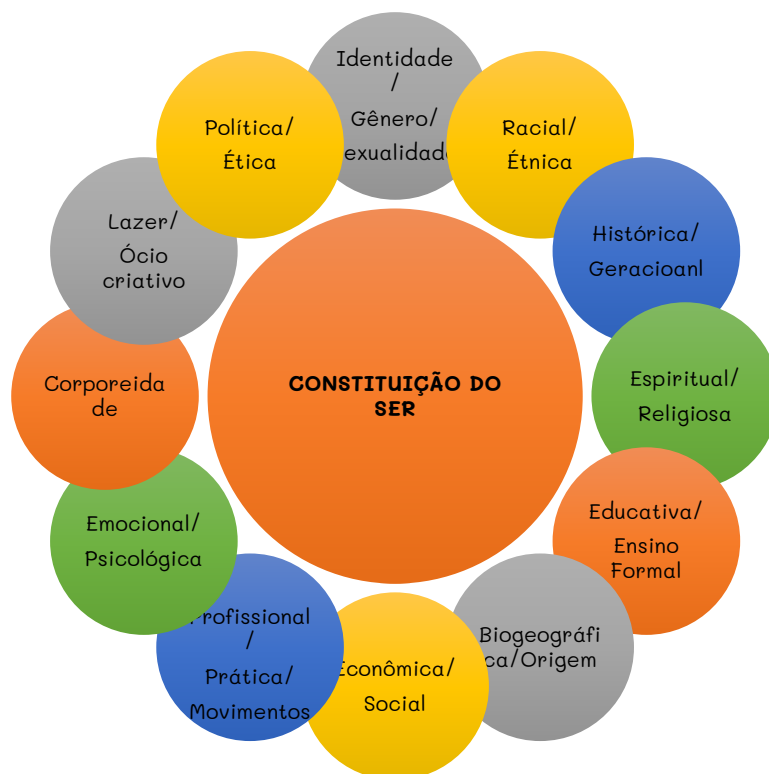
Partindo desta percepção multidimensional como ação inicial e tendo como eixo guia a perspectiva formativa insubmissa decolonial, foi realizada a construção e vivência do primeiro instrumento da pesquisa: o *questionário de percepção identitário*. Cabe aqui ressaltar que, ainda que, o instrumento *questionário*, tenha

*um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo, pois, nas abordagens qualitativas o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas (MINAYO 2014: 268).*

Sob esse enfoque insubmisso, é necessário que todas as técnicas de coleta de dados considerem a pluralidade e diversidade presentes em grupos e territórios pesquisados, ajustando os objetivos de cada instrumento.

Essa perspectiva contribui para o entendimento e definição da estrutura do instrumento, deixando de ser unitário para ser dialógico. O instrumento, foi elaborado por meio de uma composição relacional integrando três técnicas diferentes para aproximação, reconhecimento e envolvimento das percepções do grupo: (1) questionário qualitativo (questões de respostas abertas), abordando a multidimensionalidade do ser; (2) atividade de percepção visual, na qual os participantes realizaram um desenho de autorreconhecimento com base em suas respostas; (3) apresentação oral, momento em que os participantes se descreveram para o grupo com forma de reconhecimento coletivo e territorialização corpo-território. A **Figura 3** a seguir expressa os aspectos dialógicos que constituem essa relação.

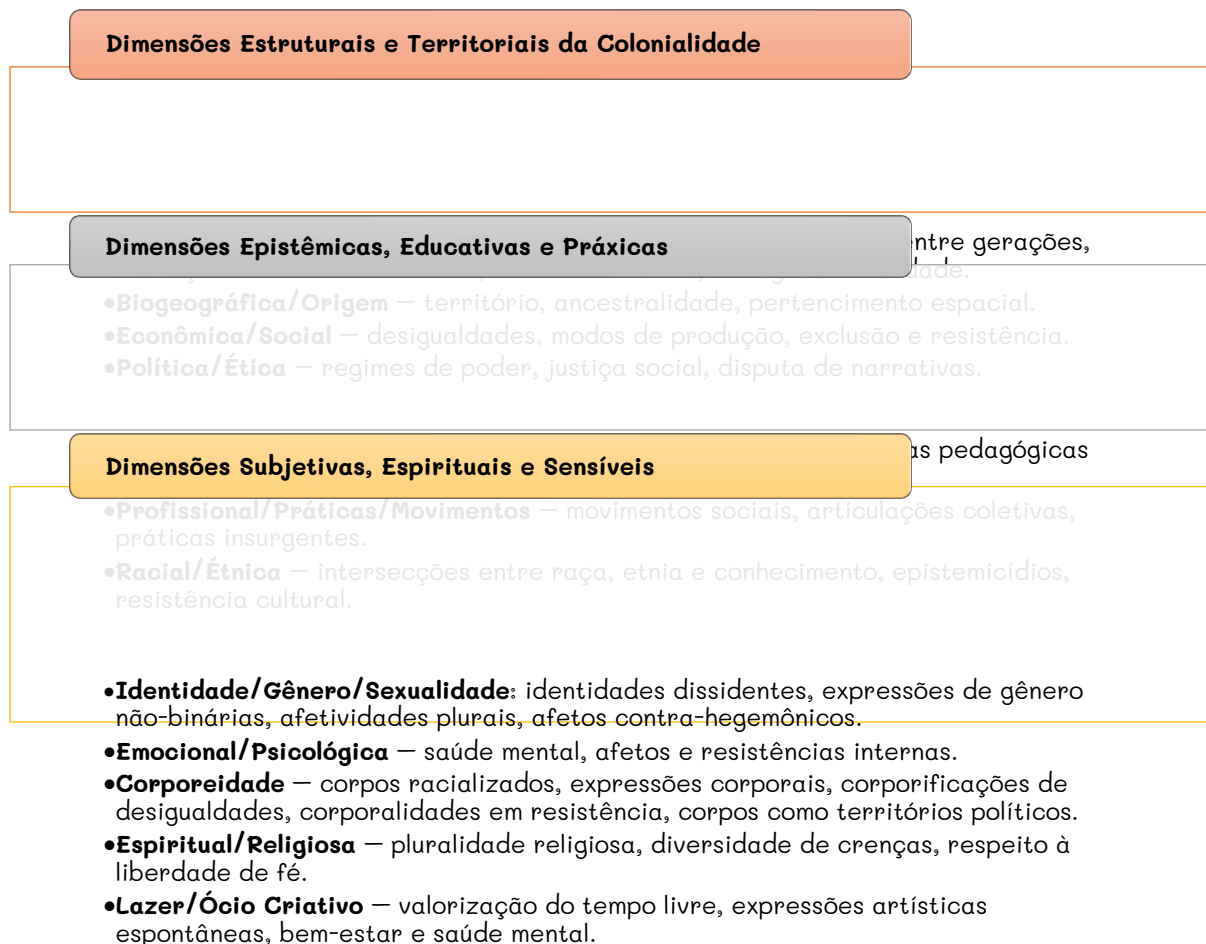
**Figura 3 - Composição dialógica da multidimensionalidade do ser humano**



**Fonte:** As autoras, 2025.

Na busca por romper com a lógica da neutralidade, da homogeneização e da mera inclusão, as 12 dimensões dialógicas propostas no instrumento são premissas fundamentais para que a formação docente assuma sua dimensão contra-hegemônica, evocando e reconhecendo dentro do grupo sua diversidade. Nesta perspectiva as dimensões estão organizadas da seguinte maneira:

**Figura 4 - Organização das dimensões dialógicas**



**Fonte:** As autoras, 2025.

O caminho formativo das/os docentes perpassa pelas demandas atuais da sociedade.

*A sensibilidade de reconhecer a diversidade presente tanto no contexto formativo quanto no contexto educacional possibilita o engajamento de práticas que possibilitam ver além do conteúdo e do número de estudantes que se tem em uma sala. A insurgência é coletiva, não se concretiza na individualidade (OLIVEIRA & SAMMARCO 2025: 11).*

Devemos buscar a formação de docentes e discentes engajados como sujeitos de participação ativa e não consumidores passivos (HOOKS 2017).

Quando adotamos um viés educacional socioambiental anticolonial infere-se neste contexto, o reconhecimento dos silenciamentos, opressões e negações sobre a existência do racismo, bem como suas diferentes faces, e a ciência de que no Brasil os impactos socioambientais são radicalizados, entendendo que suas práticas devem abordar o território de seus estudantes com a participação ativa deles, e, não apenas, como meros consumidores passivos do conhecimento.

Alinhado a essa perspectiva e a fim de reconhecer e realizar o movimento de envolvimento Corpo-Território-Saber, o presente eixo se encerrou com o “Estudo do *Chão da Escola*” (RUFINO 2021). Esta proposta foi idealizada, com base nas provocações feitas por Luiz Rufino (2021: 42), que nos convida a pensar sobre “*Aqueles que não creem que a escola deve ser lida como um lugar de disputa talvez tenham esquecido em qual chão elas foram construídas.*” Essa reflexão nos convida a conhecer e reconhecer esse território educador em disputa que são as escolas.

*O termo ‘chão da escola’ — comumente usado pelos praticantes da educação para se referir às textualidades cotidianas inscritas nas inúmeras relações e às várias formas de fazer nesse ambiente — pode nos dizer algo a mais, como a emergência de uma escuta sensível em relação aos dizeres dos nossos solos. Dessa maneira, o chão da escola nos convida a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo. Se as escolas, sejam quais forem, estão erguidas nos chãos daqui e sendo praticadas das mais diversas maneiras, elas também devem ser lugar de luta pela descolonização. Entendê-las meramente como parte integrante do projeto colonial é simplificar a força das práticas que a cruzam, dos chãos que a sustentam e que reverberam as tensões e os conflitos de um mundo imposto sob a dimensão do cárcere existencial a que grande parte dos viventes daqui estão submetidos (RUFINO 2021: 43).*

Em consonância com essas provocações, o *Estudo do Chão da Escola* foi delineado, elencando sete pontos de análise territorial com suas subjetividades que, interseccionados, refletem a complexidade do contexto do Território Escola. Sendo eles: História e Memória Territorial; Geopolítica do Conhecimento e Educação Popular; Ecologia dos Saberes e Relação Escola-Território; Ambientalização Escolar e Justiça Socioambiental; Dimensão Linguística e Epistemológica; Relações de Poder e Práticas Pedagógicas Antirracistas; Arte, Cultura e Produção Simbólica. A figura 5, elenca os aspectos que podem ser considerados no processo de pesquisa sobre cada ponto. Cabe salientar que esses aspectos não são fechados, eles podem/devem ser ampliados conforme a necessidade de cada território, já que os consideramos como basilares.

**Figura 5 - Possíveis Aspectos - Estudo Chão da Escola**



**Fonte:** As autoras, 2025.

Assim, ao propor o *Estudo do Chão da Escola* como parte do eixo estruturante deste processo formativo, buscamos evidenciar que cada território escolar carrega marcas históricas, políticas, afetivas e epistemológicas que não podem ser ignoradas. Trata-se de momento de escuta atenta e do engajamento ético com os contextos concretos nos quais a educação acontece.

*O chão da escola pode e deve emergir como um lugar propício para uma penetração nas funduras dessa terra e dos seus achados, para remontar repertórios táticos transgressores do quebranto que aqui foi lançado (RUFINO 2021: 43).*

Mais do que um diagnóstico, essa prática propõe uma postura investigativa, insurgente e comprometida com a transformação. Ao nos debruçarmos sobre os múltiplos sentidos do chão que pisamos, abrimos espaço para a emergência de outras narrativas e práticas pedagógicas que

reconheçam a escola como território vivo de resistência, (re)existência e produção de saberes enraizados.

É a partir desse reconhecimento e análise crítica do território educador que será possível construir uma base didática coerente com as realidades locais, forjando práticas educadoras contextualizadas, plurais e comprometidas com a justiça social e epistêmica. A educação e seus caminhos formativos, que contempla outros modos de pensar, agir e sentir de maneira interseccional, *“promove entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política”* (COLLINS 2021: 186). De acordo com Crenshaw (2002: 7) *“A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos.”* Para exemplificar essa ideia, foi utilizada a interseção de ruas que seguem em direções diferentes e que se cruzam em um determinado ponto. Para Collins:

*A ideia — que hoje se tornou senso comum — de que a identidade individual é moldada por múltiplos fatores que se destacam diferentemente de um contexto social para outro deve muito à premissa da interseccionalidade a respeito das identidades interseccionais. Em nível elementar, uma pessoa não precisa mais perguntar: ‘Sou primeiro chicana, mulher ou lésbica?’. A resposta ‘sou simultaneamente chicana e mulher e lésbica’ expande esse espaço de subjetividade e abrange múltiplos aspectos da identidade individual* (COLLINS 2021: 188).

Assim, os dados multidimensionais não são apenas informações complementares, mas elementos estruturantes para uma análise crítica e transformadora. Em vez de operar dentro de uma lógica quantitativa reducionista, propomos uma abordagem que reconheça as particularidades das trajetórias individuais e coletivas, construindo, assim, uma pesquisa que, mais do que registrar, amplifique vozes historicamente marginalizadas.

### **Eixo Conceitual e Epistemológico**

O *Eixo Conceitual e Epistemológico (esfera de ação epistemológica)* se constitui no âmbito do conhecer, adentrando no aprofundamento teórico para o embasamento e consolidação das práticas emergentes e urgentes. Este eixo vincula e mobiliza o modo de compreender os conhecimentos e saberes, bem como a capacidade individual e coletiva de aprender de si e do outro, por meio de reflexões e visão de mundo.

Esta dimensão aborda questões sobre o conhecimento/saber, sua natureza e limitações, em que se constituem as concepções que guiam o agir. Assim, o conhecimento/saber da realidade em uma visão plural e multidimensional não foca apenas no desenvolvimento da inteligência humana, mas sim abre caminho para a mudança de pensamento. Segundo Moraes (2012), a dimensão epistemológica ajuda,

*... a entender melhor como a realidade se apresenta a partir do que somos capazes de ver, de ouvir, de interpretar, de construir, de desconstruir conhecimento, revelando, assim, a inexistência de um único e mesmo nível de realidade independente daquilo que observamos e a presença de múltiplas realidades, dependendo das diversas interações ocorrentes entre sujeito e objeto (MORAES 2012: 80).*

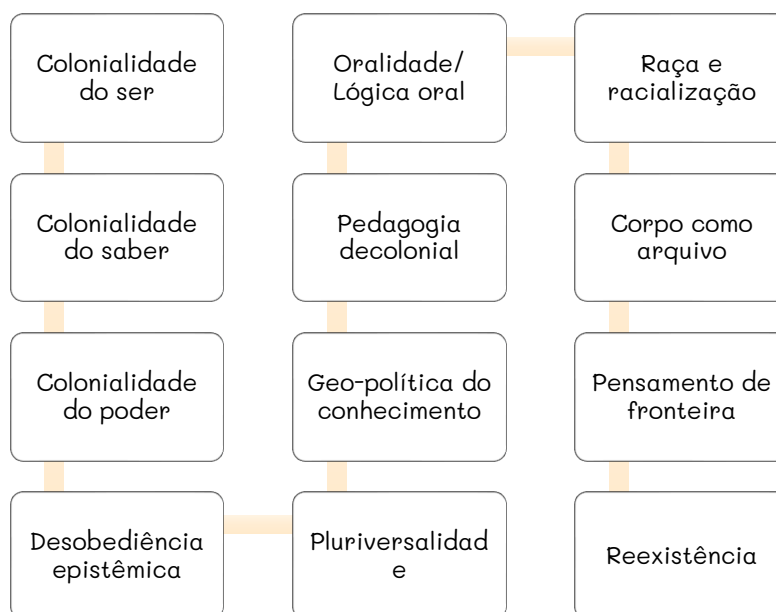
O ser humano tem a capacidade de aprender com os ambientes a organizar sua vida, compreendendo quais são as suas emoções (raiva, amor, generosidade, felicidade, compaixão, ciúmes), uma vez que o conhecimento/saber parte sempre do que vemos, de como vemos e do que sentimos.

Assim, reconhecer que os mecanismos de controle colonial que ainda persistem na modernidade, reflete a necessidade de romper com os modelos educacionais hegemônicos, já que, tendem a impor uma visão única do mundo, apagando a diversidade de saberes. Esse paradigma hegemônico consolidou os campos de pesquisa durante toda a história da ciência. De acordo com Rufino (2021), *“desaprender é um ato político diante daquilo que se veste como saber maior em relação a outros modos”* (RUFINO 2021: 19). O movimento de desaprendizagem se manifesta como um ato de *“desobediência epistêmica”* (MIGNOLO 2008) que rompe com a obediência ao pensamento ocidental. Para Rufino (2021)

*[...] a desaprendizagem, nesse caso, é uma ação tática que desautoriza o ser e saber que se quer único. Desaprender do cânone é um passa-pé, na política que investiu massivamente na captura de sentidos, linguagens, memórias e dignidade existencial, produzindo o esquecimento da diversidade de vivências para fazer vigorar um modelo único de ser e saber (RUFINO 2021: 20).*

Na busca por esse movimento de desaprendizagem, durante essa etapa formativa, foram mobilizados autores que movimentaram outras epistemes evocando conceitos diversos para a base de compreensão pautada nas premissas de uma educação insubmissa. A **Figura 6** evidencia alguns dos conceitos mobilizados durante a realização do Eixo Conceitual e Epistemológico.

**Figura 6 - Conceitos mobilizados Eixo Conceitual e Epistemológico**



**Fonte:** As autoras, 2025.

Considerando tais pressupostos, o Eixo Conceitual e Epistemológico constitui-se como alicerce teórico e político para o fortalecimento de práticas pedagógicas que questionam os fundamentos coloniais do conhecimento. Ao mobilizar múltiplas epistemologias e provocar o exercício da desaprendizagem, esta etapa formativa reafirma a emergência e urgência de uma educação que não apenas compreenda o mundo em sua complexidade, mas que também se comprometa com sua transformação.

Nas palavras de Paulo Freire (2013):

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE 2013: 30).*

Através do diálogo com autores que tensionam os limites do saber hegemônico, constrói-se uma base crítica que sustenta a proposta de uma prática educativa insubmissa, plural e situada. Nesse sentido, o eixo conceitual e epistemológico não se restringe ao campo das ideias, mas se projeta como força propulsora para repensar o currículo, reconfigurar as relações pedagógicas e reivindicar a legitimidade de outras formas de existir, conhecer e ensinar.

## **Eixo de Prática Didática Decolonial - Elaboração e Aplicação de Projetos**

Este eixo mobiliza todos os conhecimentos e saberes até aqui discutidos, tanto os de natureza ontológica, quanto epistemológicos por seu caráter prático. Sob esse enfoque, a educação é responsável por provocar o interesse por novos conhecimentos, construindo novos saberes que possam auxiliar no desenvolvimento individual, social e cultural de cada pessoa.

Moraes (2012) ressalta que:

*Precisamos de novas teorias, de novos aportes teóricos e epistemológicos capazes de nos ajudar a ecologizar a ontologia, ou seja, as relações do ser com sua realidade, a ecologizar a epistemologia, para melhor compreender as relações sujeito objeto, bem como os aspectos metodológicos relacionados às nossas práticas* (MORAES 2012: 81).

Ao mobilizar conhecimentos e saberes do mundo, um mundo diverso e culturalmente rico, em que a sociedade e a humanidade são compostas por unidades complexas, requer-se a capacidade de reconhecer as partes dentro de um todo, sem descontextualizá-las, mas sim situá-las em seu verdadeiro contexto.

A compreensão intelectual pode ser processada de acordo com a visão de mundo de cada indivíduo, o que, para alguns, pode ser uma compreensão, para outros, é apenas “ruído”. A compreensão não se dá por meio da reprodução de saberes, mas na internalização e reconhecimento deles, o que permite compreender o mundo complexo em que se vive, em uma busca permanente de saberes que possibilitam entendê-lo. Para Morin (2015), essa compreensão humana consiste em:

*... compreender que os seres humanos são seres instáveis, nos quais existe a possibilidade do melhor e do pior (alguns podem ter melhores possibilidades que outros), que eles possuem múltiplas personalidades potenciais e que tudo depende dos acontecimentos, dos acidentes que os afetam* (MORIN 2015: 78).

Compreender implica, então, um exercício intelectual que necessita abdicar dos paradigmas conservadores, fazendo uso da sensibilidade para recuperar a capacidade de se expressar e perceber a multiplicidade do ser humano que vive em sociedade, e assim compreender as dimensões que o compõem. De acordo com Chaves (2021):

*Mesmo diante da tentativa de despolitizar o trabalho docente, quando uma suposta neutralidade é imposta aos professores, e a alienar a prática didática, quando sobra ao professor apenas definir a metodologia utilizada, já que os objetivos, conteúdos, habilidades e avaliações são definidos por terceiros, muitos professores seguem resistindo às diversas tentativas que almejam transformá-los em técnicos responsáveis pela formação da força de trabalho, ara os diversos seguimentos da economia (CHAVES 2021: 117).*

Partimos então:

*Das leituras de mundo fraturadas para serem depositadas em bancos. Dos corpos reduzidos à docilização. Das subjetividades controladas para o sucesso que têm o desvio como regra. Da longa herança colonial que nos escolarizou e que não se envergonha em esconder que tudo o que foi esquecido diz também sobre a capacidade de naturalizarmos esse mundo radicalizado na violência (RUFINO 2021: 23).*

Diante deste cenário, o olhar decolonial evidencia essas estruturas coloniais conservadoras, propondo rupturas e trazendo para o campo educativo o **reconhecimento e valorização de saberes, relações horizontais e escuta**, reflexões críticas sobre o **currículo escolar e conteúdos, linguagens e comunicação** respeitosa livre de preconceitos, **planejamentos e avaliações** flexíveis a mudanças de percurso, considerando as contribuições das/dos estudantes. **Processo de autocrítica e deslocamento**, de lugares de conforto, revisando “certezas” e reconhecimento dos próprios limites e privilégios. E **transformação e emancipação, ampliando** a consciência crítica das/dos estudantes sobre desigualdades, racismo, colonialismo e outras opressões, favorecendo na prática educativa o empoderamento das/dos estudantes e sua atuação transformadora no mundo.

Para o envolvimento com tais perspectivas o Eixo de Prática Didática Decolonial, busca mobilizar os seguintes aspectos na prática dos/das futuros e futuras docentes:

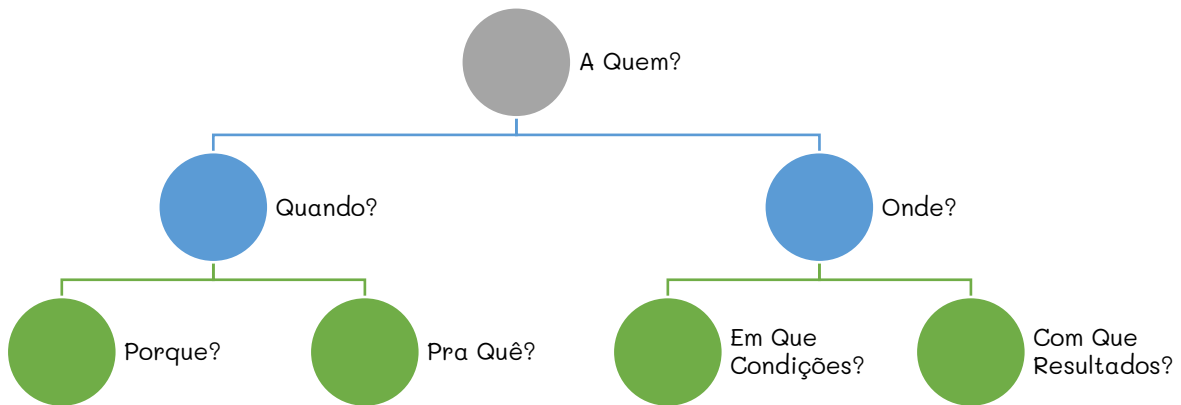
**Figura 7 - Aspectos a serem considerados em Práticas Didáticas Decoloniais**



**Fonte:** As autoras, 2025.

Para tanto, propõe-se para a efetivação didática uma base didática reflexiva pautada no reconhecimento do contexto sob o enfoque decolonial. A figura 8 a seguir evidencia aspectos que são importantes para os direcionamentos metodológicos dos planos de ensino que serão vivenciados em sala de aula, possibilitando a compreensão das/dos professores sobre sua abordagem e melhores definições metodológicas.

**Figura 8 - Base didática reflexiva**



**Fonte:** As autoras, com base em Chaves, 2021.

Desenha-se, nesse sentido, a introdução de uma abordagem decolonial socioambiental que se mostra não apenas relevante, mas necessária ao desafiar as narrativas dominantes e valorizar saberes ancestrais e locais que foram historicamente silenciados. A questão ambiental em uma perspectiva decolonial amplia a compreensão sobre a justiça socioambiental e propõe alternativas que respeitam a diversidade social, cultural e ecológica. Este movimento, que questiona o apagamento das cosmovisões de povos tradicionais e comunidades marginalizadas, é essencial para promover um modelo de desenvolvimento mais justo e sustentável. Para Rufino (2021)

*A educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos. Essa escassez deve ser transmutada em presenças vibrantes, pujantes de vivacidade, alargadoras de gramáticas e de mundos (RUFINO 2021: 31).*

É fundamental que as práticas educadoras se afastem de modelos hegemônicos que naturalizam as relações de exploração e dominação, substituindo-os por propostas que valorizem a pluralidade de saberes e práticas, promovendo a inclusão de vozes historicamente silenciadas, oferecendo caminhos para repensar a relação da sociedade com a natureza, propondo uma nova ética de convivência pautada na justiça e no respeito às múltiplas formas de vida.

### **Considerações finais**

A educação em seu eixo reflexivo de emancipação se volta para análise social e compreensão de suas dinâmicas estruturais, estimulando o senso crítico para compreender de que maneira as ações hierarquizadas

rebatem na sua leitura de mundo, tornando-se crucial a compreensão da esfera socioambiental dentro de uma estrutura macrosocial, vinculada inegavelmente a toda esfera do conhecimento/saber, sem exceções.

Portanto, a proposta aqui apresentada evidencia a perspectiva decolonial alinhada à socioambiental buscando favorecer saberes ancestrais e saberes locais que foram silenciados sistematicamente, incitando práticas de ensino que possam promover justiça socioambiental, substituindo modelos de desenvolvimento predatório, por alternativas que respeitam a pluralidade social, cultural e ecológica, sugerindo uma consciência que ultrapassa as barreiras levantadas pelo colonialismo, e estabelecendo uma nova ética de convivência.

Observa-se a importância de aproximar as/os discentes dos desafios da docência ao dar a possibilidade de reflexões práticas sobre tais experiências, e com isso vivenciar uma formação docente na qual uma perspectiva insubmissa decolonial exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e uma reorientação radical dos processos pedagógicos, curriculares e formativos.

## **Referências**

ACOSTA, A. (2016). *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo, Editora Elefante.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora.

COLLIN, P.H. & BIGE, S. (2021). *Interseccionalidade*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo.

CHAVES, P. J. (2021). *Didática, decolonialidade e epistemologias do sul: Uma proposta insurgente contra a neoliberação do ensino escolar e universitário*. – Curitiba, CRV.

CRENSHAW, K. (2002). “A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero”, *Cruzamento: raça e gênero*. UNIFEM.

Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>

Acesso em: 20/06/2025.

DELGADO, F. & RIST, S. (2016). “*Ciencias, Diálogo de Saberes y Transdisciplinariedad: Aportes teórico-metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y el desarrollo*”. Universidad Mayor de San Simón, Facultad de Ciencias Agrícolas Pecuarias y Forestales y Agroecología Universidad Cochabamba. Bolívia.

Disponível em:

[https://boris.unibe.ch/91487/1/Rist\\_2016\\_Ciencias%20dialogo%20de%20saberes.pdf](https://boris.unibe.ch/91487/1/Rist_2016_Ciencias%20dialogo%20de%20saberes.pdf) Acesso em: 29/12/2024.

FREIRE, P. (2013). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

HOOKS, B. (2017). *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

LEFF, E. (2016). *A aposta pela vida: Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul*. Prefácio de Leonardo Boff; tradução de João Batista Kreuch; revisão técnica de Dr. Carlos Walter Porto-Gonçalves. – Petrópolis, Vozes.

MINAYO, M.C.S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo, Hucitec.

MIGNOLO, W. (2008). “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. *Cadernos de Letras da UFF*, 34 n. 1, 287-324.

MORAES, M.C. & TORRE, S. (2004). *Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, Vozes.

MORAES, M.C. (2012). “Transdisciplinaridade e educação”. In: SOUZA, R.C.C. R. & MAGALHÃES, S.M.O. (Orgs.). *Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia, Ed. da PUC Goiás.

MORIN, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perasi Bosco. Porto Alegre, Sulina.

\_\_\_\_\_. (2012). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, Cortez.

OLIVEIRA, C.K. & SAMMARCO, Y.M. (2025). “Territórios Educacionais/Pibid: Pluralidade, Identidade e Formação Docente em Perspectiva Anticolonial”. In: *Anais do IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul*.

Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/120969>

Acesso em: 20/06/2025.

QUIJANO, Aníbal (2005). “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro.

RUFINO, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhada*. 1. Ed. – Rio de Janeiro, Mórula editorial.

\_\_\_\_\_. (2021). *Vence-Demanda: educação e descolonização*. 1. Ed. – Rio de Janeiro, Mórula.

SHIVA, Vandana (2003). *Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo, Gaia.

THIOLLENT, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. — São Paulo, Cortez.

WALSH, C. (2009). “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 7 Letras.

### **Sobre as autoras**

**Chrizian Karoline Oliveira** é Pedagoga, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Mestre em Educação pela PUCPR e Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento, pela Universidade Federal do Paraná (PPGMADE/UFPR).

**Yanina Micaela Sammarco** é Graduada em Ciências Biológicas pela UFRGS, mestre em Engenharia Ambiental pela UFSC, Doutora em Educação Ambiental pela Universidad Autonoma de Madrid e USP. Atualmente docente na UFPR na área Biologia da Educação/DTFE/Setor de educação e no Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE).