

ENTRE INÍCIOS, MEIOS E INÍCIOS: PIBID INTERDISCIPLINAR/UFPR DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL¹

Chrizian Karoline Oliveira²

Yanina Micaela Sammarco³

RESUMO

As metodologias voltadas à formação de futuras/os docentes para uma educação inclusiva, criativa e socialmente transformadora continuam apresentando desafios persistentes, ao mesmo tempo em que revelam novas possibilidades formativas no âmbito do PIBID. Nesse contexto, este trabalho apresenta um olhar analítico sobre as experiências realizadas no projeto PIBID Interdisciplinar de Educação Socioambiental da Universidade Federal do Paraná (UFPR), edição 2024-2026, vinculado à área da Biologia da Educação/ DTFE/Setor de Educação e com a participação do PPGMADE. O projeto envolve discentes das áreas da Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Sociais, promovendo a integração de saberes e a construção coletiva de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade socioambiental. Entre seus objetivos, destaca-se a proposição da Educação Socioambiental em perspectiva anticolonial como instrumento fundante para o desenvolvimento de metodologias reflexivas, críticas e contextualizadas, capazes de problematizar as relações entre território, cultura, natureza e educação. As pesquisas fundamentam-se em abordagens qualitativas e participativas, articuladas a contextos de pesquisa-ação e observação participante. Dentre as ações realizadas foram promovidos encontros formativos, reuniões pedagógicas, vivências em campo, momentos de planejamento, oficinas temáticas e processos avaliativos contínuos, fortalecendo o diálogo entre universidade, escola e comunidade. Os encontros de saberes organizam-se a partir dos ciclos de inícios, meios e recomeços, inspirados em referenciais teóricos decoloniais, interdisciplinares e socioambientais. Como resultados, observam-se importantes transformações no olhar crítico das/dos licenciandas/dos sobre o espaço escolar, o currículo, a gestão e as práticas educativas. Destacam-se, ainda, a elaboração de propostas pedagógicas e projetos de ambientalização escolar que ao articular educação socioambiental e perspectiva anticolonial contribuíram para fortalecer práticas educadoras comprometidas com a justiça socioambiental, a interculturalidade crítica e a emancipação coletiva, configurando-se como experiência potente de formação docente.

Palavras-chave: Educação Socioambiental, PIBID, Interdisciplinaridade, Decolonialidade, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A realidade heterogênea de relações mistas impõe a necessidade de reconsiderar o pensamento crítico eurocêntrico e rediscutir o conhecimento teórico e prático hegemônico. Abrangendo realidades, a partir de nossas experiências, modos de ver e viver, chegar a lugares diferentes no embate à colonialidade e ao colonialismo, como uma “oportunidade para imaginar outros mundos” (Acosta, 2016, p. 246) possíveis, e vivenciá-los de maneira biointerativa (Santos, 2015).

¹ Resultado de projeto de pesquisa financiado por bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná- UFPR, chriziankaroline@hotmail.com;

³ Prof.^a Dr.^a. Yanina Micaela Sammarco. Universidade Federal - UFPR, yanina@ufpr.br



Nesse contexto, este trabalho de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, apresenta um olhar analítico sobre as experiências realizadas no projeto PIBID Interdisciplinar de Educação Socioambiental da Universidade Federal do Paraná (UFPR), edição 2024-2026, vinculado à área da Biologia da Educação/ DTFE/Setor de Educação e com a participação do PPGMADE.

O projeto envolve discentes das áreas da Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Sociais, promovendo a integração de saberes e a construção coletiva de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade socioambiental. Entre seus objetivos, destaca-se a proposição da Educação Socioambiental em perspectiva anticolonial como instrumento fundante para o desenvolvimento de metodologias reflexivas, críticas e contextualizadas, capazes de problematizar as relações entre território, cultura, natureza e educação.

Para este recorte de pesquisa apresentamos os resultados decorrente da matriz SWOT/matriz FOFA, utilizada como ferramenta analítica para sistematizar e interpretar as percepções dos participantes acerca do desenvolvimento do projeto no contexto escolar e formativo. Proporcionando elementos de análises sobre as potencialidades, limites e condicionantes institucionais que atravessam a prática educativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

No campo da formação de professores (inicial e continuada), a partir de uma experiência compartilhada de coprodução do conhecimento a perspectiva educacional demanda práticas pedagógicas que sejam coerentes com essa visão de mundo plural, relacional e insurgente. Professoras e professores podem ser formados a partir de metodologias que não apenas denunciem a colonialidade ambiental, mas que também cultivem vínculos afetivos, espirituais e políticos com o território.

Sob esse foco, a colonialidade do saber mantém a hierarquização das formas de conhecimento, perpetuando desigualdades e dificultando uma formação docente que dialogue com realidades plurais e contextos periféricos. Esse modelo, que deveria fortalecer a emancipação e a criticidade, na verdade, condiciona professores e professoras a uma posição marginalizada dentro da sociedade. A educação, sob uma lógica neoliberal, tornou-se um bem de consumo, e os docentes, meros instrumentos da mercantilização do ensino.



Por isso, além de familiaridade com a metodologia adequada e conhecimento técnico sobre educação, ele precisa estar comprometido com o trabalho que realiza. Não basta conhecer determinado conteúdo e “explicá-lo” a seus alunos, é preciso saber como ensinar os conteúdos da cultura de modo a que se alcance a formação da personalidade do educando. Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática. (Paro, p. 32, 2010).

Essa mercantilização, fragilizou a identidade docente ao transformar a prática pedagógica em um serviço padronizado, focado no cumprimento de metas e índices de produtividade, muitas vezes alheios às reais necessidades educacionais. A autonomia docente é reduzida, e a criatividade no ensino cede lugar a um currículo engessado, pautado por demandas de mercado que desconsideram o papel social e formativo da educação. A profissão passou a ser vista como uma alternativa temporária ou um complemento de renda, como se qualquer pessoa com formação superior pudesse assumir uma sala de aula. Reduz-se, assim, a docência ao simples ato de transmitir conhecimento, desconsiderando sua complexidade, sua dimensão política e sua relação intrínseca com a formação cidadã.

Para Paulo Freire quando refletimos sobre a formação inicial de professores:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que *ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 2013, p. 24).

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 social e ecológica, reconhecendo a diversidade 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 intercultural.

Para Walsh (2009) A interculturalidade crítica, enquanto projeto político, social e ético, propõe que os futuros professores reconheçam e enfrentem as assimetrias históricas que estruturam as relações educacionais. Ao invés de incluir superficialmente a diversidade cultural nos currículos, é preciso problematizar a “diferença colonial” e suas manifestações nas práticas escolares, como o racismo estrutural, a inferiorização dos saberes ancestrais e a padronização eurocentrada do conhecimento. Isso significa, visibilizar e intervir sobre os dispositivos de poder que operam na produção da ignorância e da subalternização de sujeitos e saberes.

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, p. 13 e 14).

Para 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 existências, 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.

Formação Docente – PIBID: do Coletivo ao Individual, Saberes em Comunidade

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma política pública estratégica voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores e à valorização da educação básica pública brasileira. Por meio da concessão de bolsas e do desenvolvimento de Projetos Institucionais articulados entre Instituições de Ensino Superior (IES), Secretarias de Educação e Escolas Parceiras, o programa insere os licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros anos de graduação, permitindo uma vivência orientada, progressiva e contextualizada da docência.

O programa é um incentivo e valorização do magistério buscando o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O programa busca promover momentos de formação comum a todas/os as/os participantes, abordando a docência frente a temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país. O PIBID se fundamenta em diretrizes que buscam qualificar a formação docente e promover uma educação inclusiva e contextualizada. Entre seus princípios estão:

Figura 1: Princípios PIBID



Trabalho coletivo e interdisciplinar.

Integração entre teoria e prática.

Respeito às diversidades e compromisso com os direitos humanos.

Valorização do professor e da escola pública.

Combate às desigualdades sociais e educacionais.

Respeito e valorização das diversidades étnicas e raciais e de gênero.

Articulação entre educação, mundo do trabalho e cidadania.

Pesquisa e extensão como parte da formação.

Fonte: as autoras com base em Brasil, (2024).

Na perspectiva decolonial, o PIBID se configura como um campo fértil para romper com a lógica tradicional e eurocentrada de formação de professores, que muitas vezes desconsidera os saberes situados, os contextos socioculturais e as epistemologias locais. Ao promover a imersão dos licenciandos em comunidades escolares concretas, o programa possibilita a aproximação com realidades diversas, incentivando práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de vozes, histórias e territórios.

O trabalho coletivo e interdisciplinar, princípio basilar do PIBID, adquire na abordagem decolonial uma dimensão de resistência e reexistência, que favorece o rompimento com a fragmentação disciplinar e o estímulo de diálogo entre áreas do conhecimento, integrando, neste caso, perspectivas socioambientais, interculturais e comunitárias. A docência, sob essa perspectiva, é compreendida não apenas como um ato técnico, mas como uma prática ética, política e estética, capaz de contribuir para a justiça social, o combate às desigualdades e a valorização das diversidades.

As Escolas Parceiras, quando assumidas como protagonistas formativas, tornam-se espaços de troca recíproca, ao mesmo tempo que acolhem os bolsistas e contribuem para sua formação, também se beneficiam da energia criativa, das inovações pedagógicas e do diálogo com a universidade. Esse movimento favorece uma formação docente inicial e continuada que articula teoria e prática a partir de um compromisso com a transformação social e a construção de currículos vivos, conectados às urgências e potências dos territórios. Para Hooks (2017):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (Hooks, p.35, 2017).



Sob uma ótica decolonial, o regime de colaboração entre CAPES, IES, Secretarias e escolas, é um elemento estratégico que deve ir além da gestão burocrática, constituindo-se como rede de saberes e práticas. Essa rede, quando pensada a partir da justiça socioambiental e do respeito às epistemologias comunitárias, amplia as possibilidades de formação para um magistério comprometido com a eco(re)existência, com a defesa dos direitos humanos e com a construção de uma escola pública democrática.

Paro (2010), ressalta aspectos fundamentais para embasar a pertinência e reflexões sobre a importância de projetos sob uma perspectiva socioambiental decolonial focados na escola pública e na valorização docente, pois de acordo com o autor:

A tão decantada escola pública de antigamente, bem como as assim chamadas “boas” escolas privadas de hoje, podem dar-se ao luxo de ser incompetentes e desconsiderar os fundamentos científicos para o ensino porque baseiam sua fama de excelência no fato de escolherem como seus alunos apenas aqueles que, por sua origem socioeconômica e cultural, conseguem aprender apesar da escola que frequentam. Mas a escola pública de hoje, por sua vocação universal, não pode se permitir essa discriminação e, por isso, precisa estar atenta às condições de existência materiais e culturais de cada aluno ou grupo de alunos, de modo a oferecer os procedimentos e os métodos adequados para que todos de fato aprendam. (Paro, p. 32, 2010).

A lógica dos Projetos Institucionais e Subprojetos do PIBID, quando alinhados à perspectiva decolonial, oferece espaço para a criação de experiências metodológicas inovadoras e interdisciplinares que superam modelos homogêneos de ensino, reafirmando a necessidade de uma docência enraizada nas realidades locais, aberta ao diálogo intercultural e orientada pela construção coletiva de um futuro educativo mais justo, plural e sustentável.

METODOLOGIA

Mediante o exposto, as reflexões de análise deste estudo se debruçam sobre o processo formativo do projeto interdisciplinar de educação socioambiental na perspectiva anticolonial desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFPR, que envolveu os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Sociais. Teve como ponto de partida novembro de 2024, sendo parte de uma metodologia de pesquisa-ação que “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”. (THIOLLENT, 2011, p.20). O grupo é composto por 20 discentes, distribuídos em três escolas estaduais da capital curitibana, com diferentes níveis de trabalhos em projetos educacionais voltados a temática socioambiental. Uma das escolas



apresenta um projeto socioambiental já consolidado; outra desenvolve diversos projetos, ainda que com menor ênfase na temática ambiental; enquanto a terceira não possui projetos implementados.

Diante destas características, a presente pesquisa buscou a consolidação e definição em sua função política, com intuito de promover um espaço de emancipação, empoderamento e autonomia das/dos discentes participantes.

O caminho metodológico escolhido para a pesquisa-ação na perspectiva socioambiental anticolonial (PPGMADE) baseou-se na multidimensionalidade do ser humano. Consolidado por meio de um processo educador experimental, constituído por três eixos fundantes: *Eixo de envolvimento Corpo-Território-Saber*; *Eixo Conceitual e Epistemológico*; *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*. Os eixos, mesmo que organizados separadamente, são complementares, fundamentando e se interligando a próxima etapa a ser experienciada pelo grupo de discentes.

Os encontros formativos ocorreram semanalmente e contemplaram momentos de estudo, tanto coletivos quanto individuais, realizados no espaço escolar. Sua estrutura incluiu, de um lado, a formação dos pibidianos, voltada à ressignificação e ao aprimoramento das concepções e práticas do grupo, com o objetivo de elaborar propostas aplicáveis ao contexto escolar; e, de outro, o acompanhamento e a análise dos materiais produzidos para a aplicação no cotidiano das escolas.

Nesse contexto, como estratégia de aprofundamento analítico e de sistematização avaliativa das experiências vivenciadas pelo grupo, utilizou-se como instrumento avaliativo do desenvolvimento do processo formativo, a matriz SWOT, também conhecida no Brasil como matriz FOFA. O nome vem do inglês e é formado pelas iniciais de quatro dimensões de análise:

Figura 2: dimensões de análise matriz SWOT

	Forças - São os pontos fortes internos do projeto.
	Fraquezas - São limitações internas que dificultam o funcionamento do projeto.
	Oportunidades - São fatores externos que podem favorecer o projeto.
	Ameaças - São fatores externos que podem comprometer o projeto.

Fonte: as autoras com base em Souza, 2020.



Na pesquisa educacional, especialmente para a avaliação de projetos ou programas (como o PIBID), a matriz SWOT nos ajuda a organizar percepções dos participantes, identificar potencialidades e limitações do projeto, compreender o contexto institucional da escola e orientar melhorias nas ações pedagógicas.

Como processo avaliativo temático foi construída uma **SWOT qualitativa**, baseada nas **falas dos participantes**. Revelando a partir das percepções das/dos participantes, as forças e fragilidades internas da proposta formativa, bem como as oportunidades e ameaças que emergem do contexto socioinstitucional.

No que tange à análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise temática, sendo utilizada para a fase exploratória de análise de dados secundários coletados por meio da avaliação da Matriz SWOT/matriz FOFA. “A noção de *tema* está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (Minayo, 2014, p. 315).

Segundo Minayo, a análise temática consiste em:

Descobrir os *núcleos de sentidos* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. [...] para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referências e modelos de comportamentos presentes ou significados subjacentes no discurso. (MINAYO, 2014, p. 316).

Está análise diz respeito à exploração do material que segundo Minayo (2014, p. 317) consiste, “Numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto”.

Cabe ressaltar que todos os participantes assinaram o termo consentimento livre e informado. E 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados e organizados por meio dos eixos mobilizadores da Matriz SOWT/matriz FOFA, sendo eles: Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. Cada eixo foi estruturado em dimensões que emergiram durante o tratamento dos dados.

Eixo Forças

Neste eixo, destaca-se a importância do trabalho coletivo entre os pibidianos e a construção de vínculos afetivos no grupo.



As dimensões emergentes deste eixo foram:

- **Relacional:** coletividade e redes de apoio.
- **Político-pedagógica:** educação crítica e transformação da prática.
- **Formativa:** produção de saberes e desenvolvimento docente.

Os dados referentes a este eixo aportam importantes pontos de força de engajamento da temática socioambiental em uma perspectiva anticolonial na escola. A força presente na coletividade do grupo que proporciona sustentação ao projeto, o diálogo pedagógico na construção de uma educação crítica e transformadora. Também foi evidenciada, a importância da participação estudantil, da fundamentação teórica e o trabalho colaborativo entre Pibidianos, como elementos centrais de fortalecimento das práticas realizadas.

Nessa linha de pensamento, Imbernón (2009), salienta que:

Historicamente, os processos formativos realizam-se para dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões. Tentava-se solucionar problemas que, se supunha, todo o professorado tinha e que era preciso resolver mediante a solução genérica que os especialistas, no processo de formação, apresentavam. Isso inseriu nos processos de formação certas *modalidades* em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos professores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, à margem da localização geográfica, social e educativa concreta do professor ou professora e de quais foram as circunstâncias que rodeiam tal problema educativo. (Imbernón, p. 49-50, 2009).

Sob uma perspectiva decolonial, essa integração entre formação inicial e continuada rompe com modelos hierárquicos de transmissão de saber, promovendo um diálogo horizontal entre universidade e escola. Valoriza-se a pluralidade de epistemologias, o respeito às diversidades culturais e sociais e a construção coletiva de soluções pedagógicas para problemas concretos. Nesse sentido, tanto licenciandos quanto professores em exercício aprendem e ensinam simultaneamente, numa rede de trocas que reconhece as vozes e experiências de todos os envolvidos.

Eixo Oportunidades

Este eixo, destaca as potencialidades no contexto escolar, suas articulações e possibilidades.

As dimensões emergentes deste eixo foram:

- **Potencialidades do contexto escolar:** condições estruturais, institucionais e contextuais da escola.
- **Articulação com atores e coletivos da escola:** relações e parcerias estabelecidas dentro da comunidade escolar.
- **Possibilidades pedagógicas e transformações educativas:** oportunidades pedagógicas e formativas.



A partir das dimensões identificadas, evidenciou-se como oportunidade de atuação, espaços físicos, projetos institucionais e suas articulações com atores da comunidade escolar. Outros aspectos de oportunidade são a abertura para criação de projetos e a participação dos estudantes como importantes para ampliar as ações educativas. Segundo Moraes (2012),

[...] 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).

Às relações e parcerias estabelecidas dentro da comunidade escolar, tomam força, uma vez que são percebidas como oportunidades para fortalecer as ações do projeto. O diálogo e a colaboração com diferentes atores, como grêmios estudantis, professores, orientadores e o próprio corpo discente que agem como mediadores abrindo espaços para debates sobre desigualdades e opressões no contexto escolar. Esses atores ampliam as possibilidades de implementação de projetos e favorecem processos de participação e mobilização.

A existência de espaços disponíveis na escola ou pouco utilizados, tais como, espaços verdes, projetos já institucionalizados, que são uma oportunidade para a expansão de ideias e práticas, pois possibilitam o desenvolvimento de ações socioambientais e educativas de modo mais efetivo.

Eixo Fraquezas

A análise evidencia um conjunto significativo de fraquezas internas para o processo de implementação de projetos. Destacam-se dificuldades de comunicação, limitações de tempo e desafios na articulação entre teoria e prática. Outro fator dificultador deste processo refere-se às burocracias institucionais e dificuldade de organização dos processos escolares.

As dimensões emergentes deste eixo são:

- **Limitações institucionais e estruturais da escola:** condições institucionais e estruturais que prejudicam o desenvolvimento das ações.
- **Fragilidades nas relações e na comunicação entre os atores escolares:** dificuldades nas relações entre os diferentes sujeitos envolvidos.
- **Desafios pedagógicos e formativos:** relacionados à implementação de práticas pedagógicas e articulação entre teoria e prática.

A análise deste eixo evidenciou, a burocracia institucional, falta de apoio institucional, desorganização administrativa, falta de recursos, limitação de espaços físicos para a realização das atividades idealizadas, pouca abertura para novas propostas, bem como dificuldades na articulação entre os diferentes setores da escola, como elementos que fragilizam a implementação dos projetos propostos. Prejudicando o alinhamento de expectativas, e



favorecendo a baixa adesão de professores às propostas. Por sua vez, conseqüentemente atrapalhando o estabelecimento de relações de confiança no ambiente escolar.

Ao evidenciar os aspectos que fragilizam a efetividade das práticas em seus contextos, esse eixo torna-se uma ferramenta fundamental na efetivação de projeto em instituições educacionais uma vez que contribui para a compreensão dos desafios do território.

Eixo Ameaça

As ameaças identificadas estão relacionadas principalmente a resistências institucionais e pedagógicas presentes na escola. As dimensões emergentes deste eixo são:

- **Barreiras institucionais e burocráticas da gestão escola:** dificuldades institucionais relacionadas à gestão, coordenação e organização administrativa da escola.
- **Resistências culturais e pedagógicas no ambiente escolar:** resistências presentes entre parte do corpo docente e nas concepções pedagógicas predominantes na escola.
- **Tensões políticas e conflitos na comunidade escolar:** disputas de poder, divergências ideológicas e conflitos institucionais.

Este eixo nos convida a refletir sobre o Chão da escola e sob esse aspecto Luiz Rufino (2021: 42), que nos convida a pensar que “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).

As ameaças destacadas apresentam a face da escola pública, com suas resistências institucionais e pedagógicas, conflitos políticos e rigidez da gestão escolar, burocracia, resistência por parte do corpo docente e disputas ideológicas, esses aspectos tensionam a implementação das ações, mas também revelam as disputas que atravessam o próprio espaço escolar, evidenciando que a construção de práticas educativas críticas se dá em meio a conflitos, negociações e resistências. É nesse cenário que o projeto se inscreve, exigindo não



apenas adaptação, mas posicionamento, persistência e a capacidade de reinventar caminhos possíveis no interior das contradições da escola pública.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da matriz analítica mobilizada, os dados evidenciaram aspectos fundamentais para a consolidação de práticas insurgentes em contexto escolar. Foi possível compreender, a partir das percepções dos participantes, não apenas os limites e condicionantes institucionais, mas também as forças que sustentam e impulsionam a construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Sob essa perspectiva, as forças identificadas revelam a centralidade da coletividade, no diálogo e na construção de vínculos como elementos estruturantes do processo formativo, indicando que é no encontro, entre sujeitos, saberes e territórios que emergem possibilidades de reinvenção da prática docente. As oportunidades, por sua vez, nos direcionam para a potência do contexto escolar como espaço vivo, atravessado por relações, estruturas e histórias que, quando mobilizadas de forma crítica, ampliam as possibilidades de atuação pedagógica.

Por outro lado, as fraquezas e ameaças evidenciam que esse processo não se dá sem tensionamentos. A burocracia institucional, as fragilidades nas relações, as resistências pedagógicas e políticas presentes na escola revelam que a implementação de propostas contra-hegemônicas exige não apenas conhecimento técnico, mas também posicionamento ético e político.

Diante disso, a formação docente, em uma perspectiva decolonial, demanda não apenas a apropriação de referenciais teóricos, mas também a construção de estratégias que possibilitem a atuação crítica frente às limitações estruturais do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **Bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016. 268p.



BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542&anchor=>. Acesso em: 6 abr. 2026.

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

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

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombo: modos e significados**. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015. 150p.

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2016

RUFINO, L. **Vence-Demanda: educação e descolonização**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 84p.

SOUZA, G. P. (2020). **Análise SWOT como ferramenta de avaliação pedagógica**. In VII Congresso Nacional de Educação–CONEDU. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 abril. 2026.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. 2013 Disponível em: <<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>> Acesso em: 02 abril. 2026

