

TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS/PIBID: PLURALIDADE, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA ANTICOLONIAL

Chrizian Karoline Oliveira ¹
Yanina Micaela Sammarco ²

RESUMO

Os territórios educacionais são plurais e ricos em dinâmicas de inter-relações socioambientais, mas também carregam estigmas de opressão, silenciamento e homogeneização, sendo frequentemente reduzidos a uma caracterização local e socioeconômica do ambiente escolar. Assim, propomos a adoção de um olhar anticolonial dos territórios educacionais o qual implica expandir a compreensão sobre os sujeitos que os compõem. Com base nesta perspectiva, e considerando a pluralidade de atores nesses territórios, este estudo abrange a formação inicial de professores – principais agentes de mudanças na escola – tendo como campo de pesquisa o projeto interdisciplinar de educação socioambiental na perspectiva anticolonial desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFPR. Este estudo busca romper com visões simplistas sobre os territórios formativos, oferecendo um panorama sobre o perfil de futuras e futuros professores a partir da identidade de grupos e sua pluralidade constitutiva. Pretende-se desconstruir a noção falaciosa de igualdade que invisibiliza a riqueza e a beleza da diversidade de experiências e vivências. Como proposta metodológica foram elaborados três instrumentos de coleta de dados (questionário, percepção e apresentação) na qual para este recorte foram analisadas apenas algumas categorias do questionário que abordam a multidimensionalidade do ser. Os resultados preliminares demonstram a pluralidade de identidades e compreensões, tanto individuais, quando coletivas. Além disso, essa compreensão mais aprofundada das identidades contribuiu para embasar escolhas mais alinhadas às necessidades e trajetórias das/dos futuros professores nos passos seguintes da formação, além de favorecer um ambiente de acolhimento e reconhecimento.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, PIBID, Educação Socioambiental, Perspectiva Anticolonial

INTRODUÇÃO

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 maravilhosa de trocas e construções entre elas. Entre esses subprojetos interdisciplinares, a UFPR vem executando desde 2018 o subprojeto de Educação Socioambiental, com a formação de equipes que juntam discentes das áreas de Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais. Nestes 8 anos de atuação, observou-se uma diversidade de identidades na composição das equipes que levou a

¹Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná- UFPR, chriziankaroline@hotmail.com;

² Prof.^a Dr.^a Yanina Micaela Sammarco, Universidade Federal - UFPR, yanina@ufpr.br



necessidade de um olhar mais atento e a busca de mais conhecimento sobre essa pluralidade de pibidianas e pibidanos.

Sendo assim, no subprojeto de Educação Socioambiental do edital que se iniciou em 2024, buscou-se interrelacionar o programa PIBID/UFPR à um processo de pesquisar-agir, a partir de uma pesquisa de doutorado (PPGMADE), para que ambos pudessem colaborar mutuamente nos estudos e nas ações de um processo educador que atendesse às questões interseccionais como raça, gênero, diversidade, entre outros.

Neste sentido, foram planejadas algumas etapas dentro da pesquisa-ação que envolveram o reconhecimento das identidades individuais e a construção da identidade do grupo como estratégia de engajamento para construir um processo formativo anticolonial, as etapas foram e são constituídas de maneira fluida e flexíveis, já que a cada dado coletado é necessário refletir sobre a pertinência dos próximos passos. Para tanto, o estudo requer um contínuo aprofundamento das teorias e vivências de autores e movimentos que rompem com uma ciência hegemônica, positivista e eurocêntrica, embasando-se em autores contra coloniais como Antônio Bispo dos Santos - Negô Bispo (2022) e Ailton Krenak (2022), bem como decoloniais/anticoloniais como Rufino (2021) Hooks (2017; 2021), Quijano (2005) e Walsh, (2009).

Além disso, como parte essencial para pensar o processo formativo interdisciplinar, socioambiental e anticolonial, foi fundamental construir um instrumento de levantamento de dados com intuito de ampliar o conhecimento, reconhecimento e respeito pela diversidade e individualidades de cada participante do grupo pesquisado. O instrumento é composto por três técnicas diferentes para aproximação e reconhecimento das percepções do grupo: (1) questionário, abordando a multidimensionalidade do ser; (2) atividade de percepção visual, na qual os participantes realizaram um desenho de autorreconhecimento; (3) apresentação oral, momento em que os participantes se descreveram para o grupo com forma de reconhecimento coletivo.

Esta etapa de levantamento gerou uma quantidade muito grande de dados qualitativos que seriam impossíveis de discutir neste artigo. Por tanto, aqui tratou-se trazer os alguns dados preliminares, da qual o *questionário de percepção identitário* gerou importantes resultados. Isto é um conhecimento mais detalhado sobre a autodescrição de sua(s) a) Perfil Etário b) identidade/gênero/sexualidade c) racial/étnicas

Dessa forma, a construção e aplicação desse instrumento permitiram não apenas a coleta de dados, mas também um processo de reflexão coletiva sobre identidade, pertencimento e interseccionalidade. Os resultados reforçam a importância de práticas



formativas que rompem com paradigmas coloniais, promovendo um espaço de aprendizagem dialógico e emancipador dentro do subprojeto de Educação Socioambiental.

A CIÊNCIA HEGEMÔNICA E O MOVIMENTO ANTICOLONIAL

A universidade ocidental moderna, com suas disciplinas e ramos do conhecimento, é um espaço institucionalizado de produção de uma ciência que se constituiu ao longo dos anos como hegemonia geopolítica do conhecimento (WALSH, 2009), sendo cúmplice e produtora/produto da perspectiva teórica de modernidade/colonialidade. As pesquisas produzidas nesses espaços, fundadas no positivismo, tendem a fornecer uma orientação cultural, conjunto de valores e conceitos ocidentais (SMITH, 2018), contrários aos de povos de comunidades tradicionais, fortalecendo uma estrutura de poder. Além disso, exercem um totalitarismo científico e epistêmico de diversas formas, ao negar a racionalidade a todas as demais formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas (MIGNOLO, 2003). De acordo com Quijano (2005) a Universidade está inscrita na colonialidade do ser, do saber e do poder

Neste sentido é constante dentro da academia que nos percamos nos referenciais teóricos do colonialismo, deixando de lado referenciais históricos e os saberes construídos pelos povos e comunidades (SANTOS, 2022). Isto é, fazer uma ciência que rompa com essa perspectiva do colonialismo e da colonialidade exige uma atitude epistemológica de resistência, como de estudos interculturais e anticoloniais que ultrapassem os rígidos campos de conhecimentos especializados da ciência positivista.

Conceber a construção do saber, do sentirpensar (MORAES, 2004) e de escrever, na perspectiva anticolonial, questionando essa autoridade científica que foi construída ao longo dos últimos séculos, requer outras formas de ver e pensar, estratégias, oralidades e epistemes para se realizar o movimento de insubmissão e crítica à ciência hegemônica. Como enuncia Chauvin.

[...] o Anticolonialismo consiste em um misto de sentimentos, reflexões, posturas e atitudes que envolvem os indivíduos interessados em estudar, relativizar, questionar e especialmente resistir ao estatuto colonial, tendo em vista determinado(s) território(s) (estados, países, nações), tribos e povos, localizado(s) histórica e espacialmente. (CHAUVIN, 2015, p. 51)

Para Grada Kilomba (2016) há necessidade da “desobediência epistêmica” que vai ao encontro do que Mignolo (2008, p. 290) chama de “desencadeamento epistêmico” que seria desvincular os conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Isto é, sem iniciar esse movimento permanecemos no domínio da oposição interna a conceitos modernos e



eurocentrados, conseqüentemente, a opção anticolonial significa, entre outras coisas, aprender a *desaprender o cânone*. Para Rufino, “desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos”. (2019, p. 19).

Espaços como o universitário se tornam, então, ambientes de disputa entre a ciência hegemônica e o processo de desobediência epistêmica, são espaços de relações de poder em conflito. O colonialismo e a colonialidade operam por meio da ciência na tentativa de promover a homogeneização, sufocamento, apagamento e invisibilização da diversidade e pluralidade, investindo em diferentes formas de violências.

METODOLOGIA

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 os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Sociais. Iniciou em 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.

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.

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 de seus membros na elucidação dos problemas e das propostas de ação. (THIOLLENT, 2011, p.52)

Como ação inicial e tendo como eixo guia a perspectiva anticolonial 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 p. 268). Defendemos que, é necessário que todas as

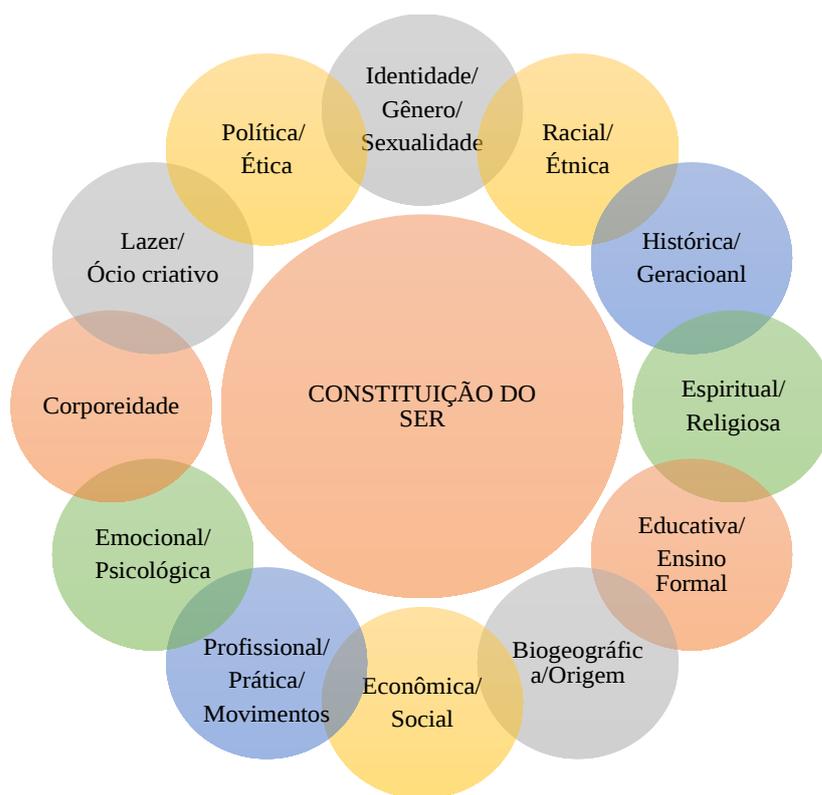


técnicas de coleta de dados considerem a pluralidade e diversidade presentes em grupos e territórios pesquisados, ajustando os objetivos de cada instrumento.

O caminho metodológico escolhido para a pesquisa-ação na perspectiva socioambiental anticolonial (PPGMADE) baseou-se na multidimensionalidade do ser humano. O ser humano se constitui 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. Nas palavras de Morin (2012, p. 35), “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”.

A figura 1 a seguir expressa os aspectos dialógicos que constitui essa relação.

Figura 1: Composição dialógica da multidimensionalidade do ser humano



Fonte: as autoras 2025

O instrumento envolve 12 dimensões dialógicas, contudo para este estudo foram analisadas de maneira quanti-qualitativa apenas três. Sendo elas: Categoria 1: Perfil Etário; Categoria 2: Identidade/Gênero/Sexualidade do grupo; Categoria 3: Racial/Étnica.

A análise dos conteúdos descritivos, principalmente da terceira categoria foi utilizado a análise de conteúdo da Bardin. Para a codificação dos participantes foi utilizada a letra



inicial de cada curso vinculado a um número a opção por esta estratégia de codificação se dá pela característica do grupo, por ser interdisciplinar, sendo assim os códigos são: GEOGRAFIA (G); BIOLOGIA (B); PEDAGOGIA (P); CIÊNCIAS SOCIAIS (C). Exemplo: G1 (Geografia, número de correspondência 1).

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.

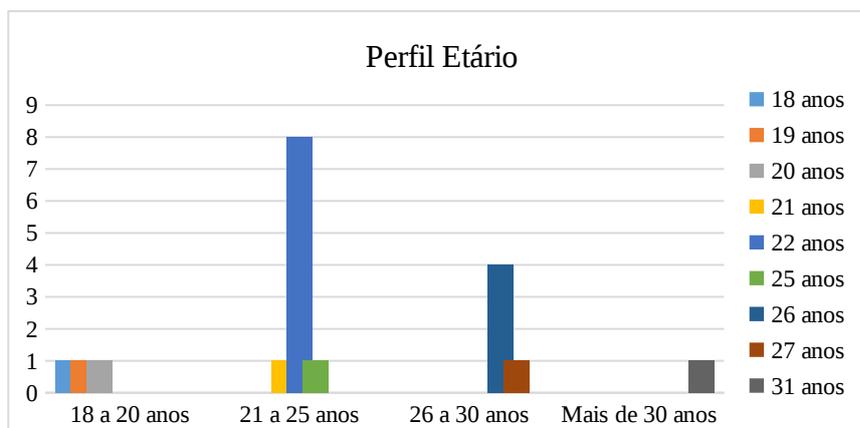
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Decorrente da fase intitulada por Bardin (2016) “**Tratamento dos dados, inerências e interpretação dos dados**”, os dados foram analisados com base no referencial teórico revisado. Assim, as categorias análise são: Categoria 1: Perfil Etário – identificando a diversidade de faixas etárias entre os participantes da pesquisa; Categoria 2: Identidade/Gênero/Sexualidade do grupo e Categoria 3: Racial/Étnica.

Categoria 1: Perfil Etário

Ao analisar o **perfil etário** do grupo, foi possível identificar a diversidade de faixas etárias entre os participantes. Essa distribuição influencia diretamente suas percepções, experiências e formas de interação dentro do grupo, refletindo diferentes trajetórias pessoais e profissionais principalmente em âmbito de amadurecimento acadêmico. O gráfico 1 a seguir expõe o perfil etário dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1: Perfil Etário dos participantes da Pesquisa



Fonte: as autoras (2025)

Os dados foram evidenciam para uma diversidade etária interessante contemplando desde jovens entre 18 e 20, que agregam perspectivas mais inovadoras e maior familiaridade com tecnologias emergentes e que estão ainda muito ligado a escola, como também, abrange



como grupo principal discentes a partir dos 21 até 31 anos que possuem mais experiência e contribuem com um repertório consolidado de vivências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

Compreensão dessa variação etária é fundamental para promover um ambiente inclusivo e dinâmico, no qual diferentes gerações possam dialogar e aprender umas com as outras. A interseção entre idades diversas fortalece a troca de saberes, permitindo que cada indivíduo contribua com suas particularidades. Dessa forma, um grupo etariamente plural tende a ser mais rico em debates, abordagens e soluções criativas para desafios coletivos.

Assim, diante de um posicionamento anticolonial e em concordância com a fala de Ailton Krenak, quando ressalta que:

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartográficas afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma experiência tão radical que nos leve além da ideia da finitude. (KRENAK, 2022, p. 43).

Compreendemos seguimos o engajamento dos dados nos debruçaremos a seguir a análise de dados sobre identidade, gênero e sexualidade, buscando evocar cartografias afetivas, ou seja, mapas que respeitem as multiplicidades e as dinâmicas das existências, reconhecendo que as/os sujeitos são atravessados por experiências históricas, culturais e territoriais específicas.

Posto isto, adentramos nas identidades únicas presentes na composição do grupo participante evidenciando os dados da *Categoria 2: Identidade/Gênero/Sexualidade*.

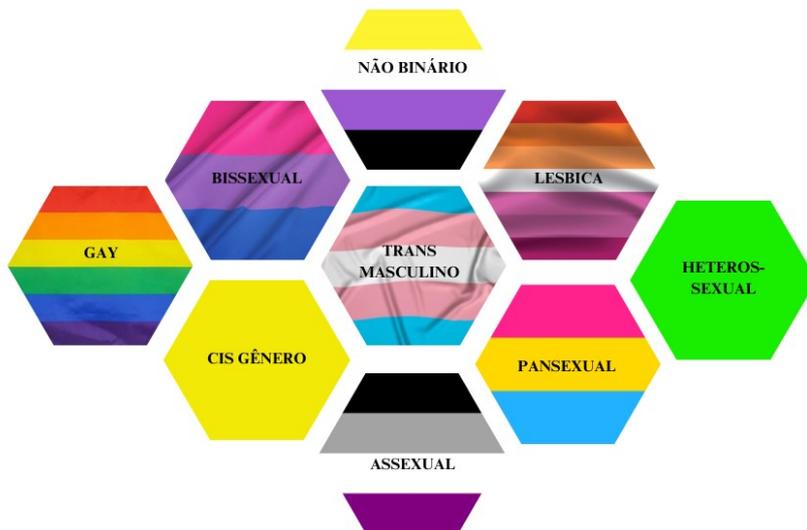
Categoria 2: Identidade/Gênero/Sexualidade.

No contexto de uma pesquisa que se propõe anticolonial, a coleta de dados sobre identidade, gênero e sexualidade deve ser um espaço de escuta e reconhecimento, e não uma ferramenta de padronização que apague especificidades, permitindo que os próprios sujeitos participantes nomeiem e reivindiquem suas existências.

Partindo dessa provocação, os dados coletados foram representados na figura 2, por meio da união de uma colmeia, simbolizando as partes de um todo dentro do grupo. Na figura, estão as respostas dos discentes e, como forma de valorização das pautas de cada movimento, foram inseridas as bandeiras que os representam revelando as seguintes reivindicações de existências e resistências do grupo.



Figura 2: Identidade/Gênero/Sexualidade do grupo



Fonte: as autoras (2025)

Os dados revelam que, no que tange a identidade de gênero, 80 % do grupo se identifica como Cisgênero, ou seja, pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo biológico atribuído ao nascer. 5%, se identificam como transgênero, isto é, pessoas que não se reconhecem no gênero que lhes foi designado, baseado em seu sexo biológico. Além disso, 15% dos discentes se autodeclararam não-binários, um termo que abrange pessoas que não se identificam exclusivamente com o gênero masculino e feminino. Entre as variações dessa identidade encontram-se pessoas agênero, andrógino, gênero fluido, demigênero e algumas pessoas transgênero.

Ao analisar a diversidade de orientações sexuais no grupo, os dados revelam que 40% dos participantes se identificam como bissexuais, ou seja, pessoas que sentem atração por mais de um gênero. 35% se declaram heterossexuais, indicando atração exclusivamente por pessoas do gênero oposto. Já 10% se identificam como gays, expressando atração pelo mesmo gênero. Além disso, 10% preferem não definir sua orientação sexual, demonstrando uma fluidez em suas experiências e identidades. Por fim, 5% se identificam como pansexuais, ou seja, pessoas cuja atração não está limitada pelo gênero ou identidade de gênero.

A pluralidade interseccional presente no grupo reivindica seu lugar de ser e estar no mundo, quando vai além de dados privados de acesso apenas das pesquisadoras, sendo reiterados novamente pelo grupo no momento de apresentação coletiva, quando solicitado que os discentes se auto representassem por meio de um desenho com intuito de que evidenciassem o que gostariam que seus colegas soubesse sobre eles. Neste momento a dimensão Identidade/Gênero/Sexualidade foi citada como eixo principal de autoapresentação por 55% do grupo.



Através de um olhar anticolonial, a identidade não é apenas um dado estático a ser categorizado, mas um fluxo de significados e disputas que se desdobram na formação das subjetividades. Da mesma forma, gênero e sexualidade são dimensões que escapam às dicotomias ocidentais e exigem um olhar que valorize as narrativas do grupo participante da pesquisa. Quando aplicamos esse enfoque a instrumentos academicamente validados, precisamos questionar até que ponto as opções oferecidas respeitam a complexidade das identidades ou se apenas reproduzem estruturas normativas excludentes.

A educação e seus caminhos formativos, compreende-se a urgência de uma perspectiva formativa, que contemple outros modos de pensar, agir e sentir. Neste contexto a interseccionalidade, pode ser aplicada aqui como ferramenta analítica de práxis crítica, já que, “promove entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política. (COLLINS, p. 186, 2021). De acordo com Crenshaw, (2002, p. 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 utilizado 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, p. 188, 2021)

Assim, os dados sobre identidade, gênero e sexualidade 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.

Categoria 3: Racial/Étnica

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 leitura de mundo (Freire, 2012), tornando-se crucial a compreensão de uma estrutura macrossocial e microssociais, vinculada inegavelmente a toda esfera do conhecimento, sem exceções.

O eixo racial/étnico é introduzido tanto em estruturas macro, quanto micro, uma vez que, “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América.



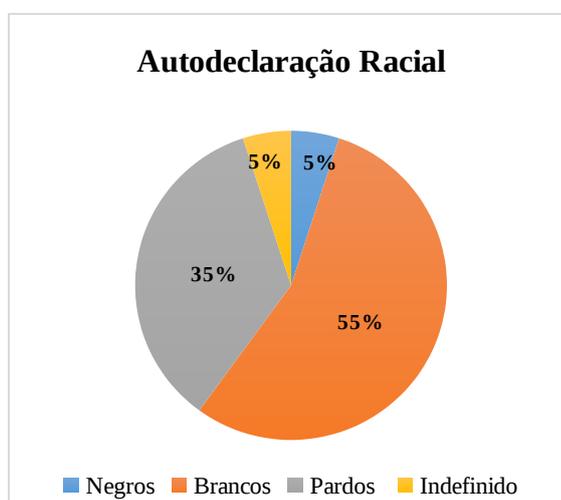
[...], mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Sob esse enfoque Quijano salienta que:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. (QUIJANO 2005, p. 117)

Assim o gráfico 2 a seguir apresenta a autodeclaração racial do grupo.

Gráfico 2: Autodeclaração Racial



Fonte: as autoras (2025)

O gráfico expõe as características raciais do grupo em que 55% se autodeclaram branco, 35% como pardos, 5% preto e 5% como indefinido. Um grupo diverso ainda que predominantemente composto por pessoas brancas.

No Brasil a diversidade de grupos que constituem nossa população, para além dos povos originários, africano e europeu colonizador, houve imigrações, italiana, japonesa e árabe, entre outras, ampliando ainda mais a mestiçagem no território e a enorme diversidade histórico-cultural brasileira.

Os dados revelam essa mestiçagem e expressa nas falas dos discentes.

B6 – Sou um falso branco. Mestiço de indígena brasileiro com português, alemão e polaco

C8 – Branco, mas meu vô diz que sou decente de bugre. Minha bisa era uma mulher preta escravizada. Nunca sofri com cor ou raça, mas me sinto feliz por ...



B11 – Eu gosto de me intitular BRASILEIRO, sendo essa mistura única que é o nosso povo, tenho traços europeus ameríndios, na sequência, pela minha mãe e pelo meu pai de Foz do Iguaçu.

B19 – Sou descendente de africanos por parte de avô e indígena por parte de avó materna e paterna. Minha bisavó era cigana e meu bisavô espanhol. Não sei como me identificar politicamente em uma etnia.

A questão racial no Brasil suscita conflitos, silêncios, negações e embaraços, posturas comumente observadas na sociedade brasileira e inclusive em contextos escolares. A fala a seguir revela a estrutura sociorracial brasileiro no que tange a visão do mestiço marcado pela branquitude.

B18 – Me identifico como parda sem dúvidas (no mínimo), mas já tive isso negado em certos espaços, assim como utilizado ‘negativamente’ em outros. Onde sou valorizada me enxergam como branca. Quando criança minha mãe alisava meu cabelo quando eu precisava estar bonita.

De acordo com Bastos:

Existe uma pressão implícita para que o indivíduo se autodeclare branco ou negro. Contudo, um mesmo sujeito pode ser percebido como branco em um lugar, e como negro em outro. E, claro, se o mesmo for percebido como branco, poderá ter alguns privilégios. E o embranquecimento permite isso. (BASTOS 2021, p. 92)

Nesse caminho, educar para relações étnico-raciais, interculturais e anticoloniais, se constitui como um verdadeiro desafio, principalmente pelo fato de o racismo assumir uma roupagem velada e sutil.

O caminho formativo das/os futuras/os professoras/es perpassa pelas demandas atuais da sociedade. As reflexões que emergiram nas categorias supracitadas oferecem um melhor entendimento de si e de seu grupo. A sensibilidade de reconhecer a diversidade presente tanto no contexto formativo, quanto no contexto educacional possibilita o engajamento de práticas que vão além do conteúdo e do número de estudante que se tem em uma sala. A insurgência é coletiva, não se concretiza na individualidade. 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.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram a pluralidade de identidades e compreensões, tanto individuais, quando coletivas. No contexto formativo, a metodologia aplicada favoreceu um ambiente de acolhimento e reconhecimento, aspecto essencial para a constituição coletiva da formação docente. Além disso, essa compreensão mais aprofundada das identidades contribuiu para embasar escolhas mais alinhadas às necessidades e trajetórias das/dos futuros professores nos passos seguintes da formação.

Ao afirmar as diferenças e resistências como princípio, reafirmamos nosso compromisso com uma ciência que não apenas questiona o colonialismo, mas atua ativamente em sua desconstrução, devolvendo a cada sujeito sua própria autonomia de existir e narrar sua história. A discussão sobre identidade, gênero e sexualidade em instrumentos acadêmicos deve partir de um compromisso epistemológico que não apenas reconheça, mas afirme as diferenças como centrais para a compreensão das/dos sujeitos e das coletividades. Sob a perspectiva anticolonial, rejeitamos a neutralidade dos dados e entendemos que a homogeneização/binarismo das identidades opera como uma violência epistêmica.

Portanto, entendemos que fazer uma ciência comprometida, anticolonial e contra hegemônica, é fazer ciência respeitando a todos os sentirpensar e conhecer, uma ciência sem violência. Sem violência contra os povos e comunidades e sem violência contra aqueles que tentam romper com os padrões. Cabe a nós como pesquisadoras, professoras e a nós comunidade acadêmica pensar, que violências estamos reproduzindo a serviço do colonialismo e da colonialidade?

AGRADECIMENTOS

Agrademos ao grupo de participantes por suas tão generosas contribuições e acolhimento da metodologia proposta. PBIDI/PPGMADE/CAPES

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augustos Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, J. R. B.. **Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

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



CRENSHAW, K.. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: Acesso em: 23 de jun de 2013. Cruzamento: raça e gênero. UNIFEM, 2004.

CHAUVIN, J. P.. Anticolonialismo. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 03, p. 49-55, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/4773/3993>. Acesso em 3 mar. 2025.

HOOKS, B.. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 217.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento** - uma palestra-performance. Tradução: Jéssica Oliveira. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em 28 fev. 2025.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 667-709.

MORAES, M. C.; DE LA TORRE, S.. **SentirPensar Fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E.. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, Brasil, 2012. 309 p.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Colección Sur Sur. CLACSO: Buenos Aires, 2005. p. 117-142.

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

SANTOS, A. B. dos. Início, meio, início. *In*: SANTOS, A. B. dos. (Coord.) **Quatro Cantos**. São Paulo: N-1 Edições, 2022. p.19-45.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradutor: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018. 230p.

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

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, V. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009. p.12-42.

