


QUATRO PROFESSORES, OITO MÃOS E MUITOS RAMOS: UM ESTÁGIO NAS ZONAS DE FRONTEIRAS ENTRE EDUCAÇÃO SOCIAL, GEOGRAFIA E EXPERIÊNCIAS URBANAS

FOUR TEACHERS, EIGHT HANDS, AND MANY BRANCHES:
AN INTERNSHIP IN THE BORDER ZONES BETWEEN SOCIAL EDUCATION,
GEOGRAPHY, AND URBAN EXPERIENCES


CUATRO PROFESORES, OCHO MANOS Y MUCHAS RAMAS:
UNA PRÁCTICA EN LAS ZONAS FRONTERIZAS ENTRE LA EDUCACIÓN
SOCIAL, LA GEOGRAFÍA Y LAS EXPERIENCIAS URBANAS

Marcelo Correa Porto¹

 0009-0002-9421-7894


marcelo.correaporto@uel.br

Felipe Costa Aguiar²

 0000-0002-6563-4763


felipe.costa.aguiar@uel.br

Matheus Henrique Balleiro³

 0000-0002-4924-0713

mhballeiro@gmail.com

Jeani Delgado Paschoal Moura⁴

 0000-0001-5603-1074

jeanimoura@uel.br

1 Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9421-7894>. E-mail: marcelo.correaporto@uel.br.

2 Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6563-4763>. E-mail: felipe.costa.aguiar@uel.br.

3 Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4924-0713>. E-mail: mhballeiro@gmail.com.

4 Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO-UEL) e do Departamento de Geografia (DGEO) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-1074>. E-mail: jeanimoura@uel.br.

Artigo recebido em janeiro de 2025 e aceito para publicação em julho de 2025.

RESUMO: Apesar do Estágio Curricular das Licenciaturas (ECL) não preparar os licenciandos para todas ocasiões que surgem nos cotidianos escolares, ele é de fundamental para a formação docente. É no estágio que os professores em formação inicial vivenciam as primeiras experiências na/docência que, quando são interpretadas reflexivamente, potencializam a identidade docente. Este é um escrito coletivo, feito a oito mãos: licenciando, professor preceptor e professores supervisores. Este artigo é uma reflexão sobre as experiências que vivemos no ECL do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em julho de 2023, em um projeto de Fortalecimento de Vínculo Social (FVS) do Projeto Marista Social. Nessa experiência transitamos entre Educação Social e Geografia, abordando mobilidade urbana, cidade e direito à cidade. Trata-se, portanto, de uma discussão epistemológica e metodológica da educação sensível à experiência, e de como o ECL viabilizou a realização dessas práticas educativas, pensando a experiência discente como situação de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Curricular das Licenciaturas (ECL). Zonas de Fronteiras. Lugar.

ABSTRACT: Although the Teacher Education Internship (ECL) does not prepare pre-service teachers for every situation that arise in everyday life school, it is fundamental to teacher training. During the internship prospective teachers experience their first encounters with teaching, which, when interpreted reflectively, enhance their teaching identity. This is a collective piece, written by eight hands: a pre-service teacher, a mentor teacher, and supervising professors. It reflects on our experiences in the ECL of the Geography course at the State University of Londrina (UEL) in July 2023, as part of a Social Bond Strengthening (FVS) project within the Marista Social Project. We navigated between Social Education and Geography, addressing urban mobility, city, and the right to the city. Thus, this article presents an epistemological and methodological discussion on education that is sensitive to experience and examines how the ECL enabled the implementation of these educational practices, considering student experiences as learning situations.

Keywords: Teacher training. Teacher Education Internship. Border zones. Lugar.

RESUMEN: Aunque la Práctica Curricular de las Licenciaturas (ECL) no prepara a los futuros docentes para todas las situaciones del día a día escolar, es fundamental en su formación. Es en la práctica donde viven sus primeras experiencias en la docencia que, al ser reflexionadas, potencian su identidad docente. Este es un texto colectivo, escrito a ocho manos: un estudiante de licenciatura, un profesor mentor y profesores supervisores. Reflexionamos sobre nuestras experiencias en la ECL del curso de Geografía de la Universidad Estatal de Londrina (UEL), en julio de 2023, dentro de un proyecto de Fortalecimiento del Vínculo Social (FVS) del Proyecto Marista Social. En esta experiencia transitamos entre Educación Social y Geografía, abordando movilidad urbana, ciudad y derecho a la ciudad. Discutimos epistemológica y metodológicamente una educación sensible a la experiencia y cómo la ECL posibilitó estas prácticas, considerando la vivencia estudiantil como situación de aprendizaje.

Palabras clave: Formación de Profesores. Práctica Curricular de las Licenciaturas (ECL). Zonas de Frontera. Lugar.

A SITUACIONALIDADE DOS NOSSOS (DES)ENCONTROS

A formação de professores de Geografia é frequentemente entendida como resultado dos encontros e desencontros entre a universidade e a escola (Valladares, 2009; 2014; 2015a; 2015b; Aguiar, 2021). Com o recente movimento de curricularização da extensão universitária (Brasil, 2018) essa discussão tem se ampliado, nos fazendo pensar que, para além dessa díade, existem outros lugares onde podemos promover a formação docente (Moura, 2021; Aguiar; Moura, 2024).

A formação docente, nesse sentido, não ocorre exclusivamente na universidade ou na escola, como se fossem lugares distantes, mas em uma zona de fronteira onde ambos se misturam e se mestiçam (Serres, 1993a; 1993b; 1993c). Nesse ambiente híbrido, professores preceptores, supervisores e em formação inicial tornam-se seres híbridos (Bhabha, 1998), sujeitos que emergem de negociações de sentidos, identidades, significados e significantes, características das zonas de fronteira em que os estágios acontecem (Valladares, 2009; 2014; 2015a; 2015b).

Neste artigo, apresentamos os (des)encontros que vivemos enquanto atravessadores dessas zonas de fronteiras, circunscrevendo a discussão por meio de experiências no Estágio Curricular da Licenciatura (ECL) realizado por meio de práticas pedagógicas em uma instituição filantrópica no município de Londrina, Paraná. Durante esse estágio, professor em formação inicial, professor preceptor e professores supervisores trabalharam em conjunto no planejamento, na execução e na avaliação das práticas educativas as quais descrevemos nas seções seguintes.

Incomum nos cursos de licenciatura, este estágio foi realizado com uma turma de Educação Social. Isso nos desafiou a não seguir a lógica de aulas tradicionais de Geografia nem a ensinar diretamente a disciplina escolar, mas a utilizar temáticas geográficas para mobilizar os educandos e refletir com eles sobre as vulnerabilidades sociais que perpassam suas vidas no município de Londrina, Paraná. O foco esteve nas experiências de mobilidade urbana, na cidade e no direito à cidade, explorando como essas questões são vividas nas escalas do bairro e da cidade.

As práticas educativas realizadas incluíram rodas de conversa, análise de uma carta topográfica da cidade e a construção de um mapa de experiências a partir do trajeto casa-escola. Essas atividades ocorreram ao longo de três encontros, no mês de julho de 2023, durante o período vespertino, com dois grupos de jovens de 15 a 17 anos participantes dos coletivos de Fortalecimento de Vínculo Social (FVS) do Projeto Marista Social.

De acordo com Paulo Freire (2011), o professor, independentemente da disciplina que leciona, é um trabalhador social engajado no mundo em que vive e comprometido com a mudança das estruturas sociais de opressão. No livro “Educação como prática da liberdade” (Freire, 2011), o educador brasileiro defende que, enquanto agente da transformação social, o professor precisa lutar pela justiça social e pelo desenvolvimento integral dos educandos. É assim que concebemos o trabalho dos educadores na Educação Social: um esforço em favor da libertação dos oprimidos (Freire, 1987), que só pode se concretizar em um espaço pedagógico pautado pela pedagogia da autonomia (Freire, 2020), tendo a leitura de mundo (Freire, 1989) como base de toda prática educativa.

Inspirados pelas pedagogias freireanas, situamos nossas práticas educativas no que Moura (2024, p. 53) denomina “educação sensível à experiência”. Essa abordagem não se constitui como um método pedagógico, mas como um chamado à docência que busca sensibilidade diante das experiências dos educandos e dos modos como eles habitam o mundo-da-vida. Moura (2024) nos convida a escutar

atentamente às vivências cotidianas, pois é na vida tal como ela é vivida que se pode explorar a geograficidade, conceito destacado por Dardel (2011) em suas reflexões sobre a geografia fenomenológica.

Apresentar esses (des)encontros nos exige o exercício hermenêutico de revisitar nossas experiências com e na docência, reconhecendo que toda reflexão sobre o ato de educar passa pela vivência do docente ao ensinar e pelo engajamento dos educandos nas práticas educativas. Este texto foi escrito a oito mãos: por um professor em formação inicial em estágio, um professor preceptor e dois professores supervisores. A união de nossas mãos não representa apenas um movimento de escrita e reflexão coletiva, mas também simboliza o próprio (des)encontro entre escola, universidade e tantos outros espaços pedagógicos.

Nossas mãos se uniram, se apertaram... Demos as mãos e aceitamos o desafio de formar(mo-nos) professores de Geografia. Este artigo trata exatamente disso: uma reflexão coletiva de quatro professores que, apesar dos desafios, continuam acreditando na potência da educação geográfica, especialmente daquela que se interessa pelas geografias vividas em ato (Dardel, 2011). É também uma tentativa de praticar uma educação sensível à experiência (Moura, 2024) e de compartilhar como temos vivenciado essa sensibilidade em sala de aula.

DO LADO DE LÁ DA FRONTEIRA: O PROJETO MARISTA SOCIAL

A Escola Social Marista Irmão Acácio é resultado da política pública estabelecida pela Lei Complementar nº 187/2021, conhecida como “Lei da Filantropia”. Essa lei determina que instituições de ensino particular devem, como contrapartida para abatimento fiscal, destinar no mínimo 20% do valor total de suas receitas em bolsas de estudo ou atender a um número equivalente de alunos beneficiados, sendo pelo menos metade em bolsas integrais (Brasil, 2021).

No caso da instituição Marista Brasil, a distribuição das bolsas previstas pela “Lei da Filantropia” é realizada com base em dados socioeconômicos do território. Assim, surgem as escolas sociais: unidades de ensino custeadas pelo grupo Marista que operam em áreas de vulnerabilidade social, oferecendo atendimento gratuito a alunos bolsistas. Por essa razão, a Zona Norte de Londrina foi escolhida como local de implementação da Escola Social Marista Irmão Acácio. De acordo com a instituição, a concentração da escola social no território dos bolsistas tem como principal objetivo combater a evasão escolar e fortalecer o entorno da unidade, contribuindo para romper o ciclo de pobreza.

Uma das particularidades da Escola Social Marista Irmão Acácio é o Ensino Integral, oferecido em parceria com a Secretaria de Assistência Social de Londrina. A unidade disponibiliza duas modalidades de atendimento: o ensino regular, que abrange do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), destinado a crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, organizados nas modalidades I (6 a 11 anos), II (12 a 14 anos) e III (15 a 17 anos).

O SCFV é uma iniciativa socioassistencial no Brasil, direcionada ao desenvolvimento integral de indivíduos em situação de vulnerabilidade social, com ênfase na promoção de interações sociais saudáveis e no fortalecimento de laços comunitários e familiares (Brasil, 2017). Esse serviço integra a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e opera no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), atendendo diferentes grupos etários, incluindo crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

O objetivo do SCFV é prevenir situações de risco social por meio de atividades que estimulam a convivência social, participação cidadã, protagonismo e autonomia. Essas ações incluem práticas lúdicas, culturais, esportivas e de lazer, planejadas de acordo com as necessidades específicas de cada faixa etária. Além disso, o SCFV promove o fortalecimento de vínculos interpessoais e a construção de uma rede de apoio comunitário, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar dos beneficiários (Paraná, 2024).

A Secretaria de Assistência Social seleciona e organiza temas e subtemas que orientam as atividades do SCFV, com o objetivo de preparar os educandos para a vida adulta e emancipá-los como cidadãos. Os temas abrangem: Adolescência e Direitos Humanos e Socioassistenciais; Adolescência e Saúde; Adolescência e Meio Ambiente; Adolescência e Cultura; Adolescência e Esporte, Lazer, Ludicidade e Brincadeiras; Adolescência e Trabalho.

As práticas educativas desenvolvidas no Projeto Marista Social são inspiradas nas pedagogias da autonomia e do oprimido de Paulo Freire (1987; 1989; 2011; 2020), que fundamentam as práticas de educação popular como reflexo do trabalho social dos educadores. Diante disso, as práticas educativas que realizamos buscam abordar os temas propostos de forma a promover a autonomia dos educandos e a liberdade de pensamento. Para isso, utilizamos os círculos de cultura, um espaço dialógico em que compartilhamos e refletimos sobre as experiências vividas relacionadas aos temas indicados pela secretaria, explorando as escalas do bairro, da cidade e do país, com ênfase nas duas primeiras.

Nesse sentido, as práticas educativas que realizamos buscaram desconstruir a educação bancária, comumente praticada nas escolas, o que reflete até mesmo no arranjo espacial das salas de aula. Em vez das tradicionais mesas e cadeiras enfileiradas em frente ao quadro de giz, o espaço se esparrama em uma sala ampla, cercada por pufes dispostos em círculos, preenchidos por um grande tapete que cobre o chão, e uma mesa central em torno da qual os educandos se reúnem para elaboração de atividades.

A educação para a liberdade e a autonomia não acontece em um espaço arranjado para o exercício da educação opressora. É preciso oferecer outro tipo de arranjo espacial, onde uma outra forma de educação possa surgir. Esse espaço deve ser acolhedor e confortável, para que os educandos se sintam à vontade. Caso contrário, é impossível promover o fortalecimento de vínculos sociais, especialmente os tipos de vínculo que desejamos: criticidade, politicidade, eticidade, culturalidade, hospitalidade, amizade, entre outros.

NEM LÁ, NEM CÁ: AS ZONAS DE FRONTEIRAS COMO LUGAR DE ENCONTRO, HIBRIDISMO E MISTIÇAGEM

Para apresentar a situacionalidade dos nossos (des)encontros, começamos situando o lado de cá da fronteira, por meio da descrição da proposta de ECL do curso de Geografia da UEL. Em seguida, situamos o lado de lá da fronteira, por meio da descrição do Projeto Marista Social, que alberga os espaços pedagógicos onde realizamos nossa proposta de estágio. Contudo, não há separação tão demarcada quanto inicialmente estruturamos; a fronteira entre o lado de cá (universidade) e o lado de lá (escola) é porosa, fluída e híbrida. Isso torna esses dois lugares, que podem até parecer distantes, um lugar de encontros e desencontros, um lugar de hibridização.

Diante dessa relação fronteira entre escola e universidade, e entre estágio e formação, Valladares (2009; 2014; 2015a; 2015b), professora e pesquisadora da educação geográfica, conceituou a experiência geográfica dos estagiários das licenciaturas com a metáfora de zonas de fronteiras:

era possível pensar estágio supervisionado como uma zona de fronteira, como um lugar dividido por limites institucionais, às vezes difusas (como as ruas que marcam o começo e o fim de alguns países, como Paraguai e Brasil), às vezes muito visíveis (como pontes ou como postos alfandegários) que registram a existência de dois territórios (escola e academia). Avançando para além do limite de cada um dos territórios de ambas as instituições, essa zona fronteira funcionaria como uma área de trabalho para formação docente, para quem estivesse a se preparar academicamente para o exercício da profissão, podendo favorecer formação continuada de quem estivesse nela (professoras de escola e de estágio) buscando continuar se aprimorando (Valladares, 2009, p. 102).

Nas zonas de fronteiras, quem são os professores em formação inicial? E aqueles que estão em formação continuada, como eles vivem essa experiência geográfica? Para Valladares (2015a), nas zonas de fronteira, as pessoas vivem processos de transformação, se envolvem em diferentes experiências e projetos de humanização. Nesses espaços, as identidades se confundem: quem antes era nômade ou migrante, se fixa, seja indo da escola para a universidade e retornando à escola, ou ficando apenas na universidade. Existem também aqueles que almejam ardentemente um desses territórios, sendo vistos como “novatos”, relembrando os tempos em que também eram considerados forasteiros. Já nós, que transitamos por esses espaços, somos híbridos, pois não pertencemos totalmente à academia nem à escola, e sim a ambos. Somos professores e alunos ao mesmo tempo, e por isso, nossas experiências de transgressão, resistência e incompreensão nos transformam, impactando a formação de outros. Isso exige uma reflexão sobre a responsabilidade de viver e ensinar de forma tão fluída e híbrida.

Nas zonas de fronteira, não há uma distinção rígida entre o “lá” e o “cá”; essas zonas são lugares de encontros e desencontros, onde as pessoas se transformam em sujeitos que negociam as diferenças, e esse lugar pode ser aqui, ali ou acolá. Não é a preposição ou o advérbio de lugar que define as zonas de fronteiras nem onde, como e quando elas emergem. As fronteiras não são fixas ou estáticas, mas espaços dinâmicos onde os sujeitos transitam, “[...] são lugares onde se vivenciam propostas de movimentos que arrastam sujeitos de um lugar para outro [...], *espaçostempos* nos quais é possível se tornar morador, estrangeiro, nômade, transeunte...” (Valladares, 2015b, p. 55).

Por isso, as zonas de fronteiras não são nem lá, nem cá. “[...] Estar na fronteira (onde se está! Não é um lugar para onde se vai) [...]” (Macedo, 2006, p. 106) significa estar-aí, no lugar onde já nos encontramos, seja ele a escola, a universidade ou até mesmo o caminho entre os dois. O que compõe as fronteiras é “[...] é viver no limiar entre as culturas, um lugar-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há significados puros” (Macedo, 2006, p. 106). De que hibridismo estamos falando? As zonas de fronteira, ao nos colocar em contato e negociação com as diferenças, nos provocam a negociar sentidos, significados, significantes e identidades que, a princípio, acreditávamos serem estáveis. E isso não é opcional, mas é fundante e fundamental para aqueles que se lançam nas situações de fronteira.

Aliás, esse é o aspecto existencial de quem existe nas zonas de fronteira: é assim que, nesses lugares, nos tornamos sujeitos híbridos, renegociando e traduzindo todos os elementos que compõem este lugar. É com Bhabha (1998) que Valladares (2009; 2014; 2015a; 2015b) compreende essa relação: “o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um [...] nem o Outro [...], mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (Bhabha, 1998, p. 55). As experiências dos ECL’s, portanto, são como esses momentos híbridos, que, enquanto experiências de fronteira, desafiam as identidades docentes

dos professores que estão nos territórios da universidade, mostrando-lhes que a vida vivida na escola vai além das teorias da Geografia. Mas também desafiam as identidades docentes dos professores da escola, mostrando-lhes que é possível tanto aprender novos modos de ensino quanto ensinar aos professores da universidade aquilo que eles ainda não sabem. Esses são modos de negociação de sentidos e contestação de identidades, de hibridização.

Nesse sentido, o ECL não é uma fronteira, como se separasse a universidade e a escola em dois lados opostos, mas é o lugar onde todos esses limites e identidades se encontram:

O estágio curricular, entendido assim, propõe o abandono da marcação de territórios fixos, recriando-se como categoria espacial de passagem e de encontro. Soma-se um ainda que “entre dois”, promovendo a quebra de dicotomias e hegemonias entre academia e escola, entre licenciando e professor, entre aprender e ensinar, entre formação inicial e formação no trabalho. É continuidade. O estágio curricular da licenciatura não é fronteira, ele se esparrama em zonas de fronteiras, derruba muralhas, muros, abre portas, pede e dá passagem.... Zonas de fronteiras permitem o fluxo de novos movimentos de novas criações. Talvez, por isso, as zonas de fronteiras não se contenham entre limites institucionais, pois esses limites se metamorfoseiam em muros que a vivência derruba ou em linhas fluidas que a experiência retorce ou ainda em tênues teias que o conhecimento rompe (Valladares, 2015b, p. 63).

Se os ECL's não pertencem nem à universidade nem à escola; eles transcendem essa dualidade, representando um terceiro elemento que atravessa a dicotomia entre o professor preceptor e o professor em formação inicial. Esse terceiro elemento surge da mestiçagem desses lugares, representando os conhecimentos construídos nas zonas de fronteira, as identidades tensionadas, as concepções contrastantes ou corroboradas, e tudo que emerge nesse lugar de negociação. Com isso, o que ocorre nesse lugar não é de um nem de outro, mas do terceiro elemento, que é a negociação de tudo e de todos.

Mas que terceiro elemento seria esse? O terceiro elemento é aquilo que emerge sem ter sido planejado por nenhum dos dois; não é o que aparece, mas o que insurge; não é o desejado, mas o imprevisto; não é o resultado esperado, mas o improvável. Nas palavras de Michel Serres (1991, p. 29), “o terceiro sou eu sem ser eu”. Como escreveu Moura (2000, p. 432), “o terceiro é essa terceira pessoa que nasce em cada um, devido à exposição aos outros, é o ser humano educado. Por isso, o jogo pedagógico não se faz a dois elementos, mas a três”. O ser humano educado, resultante das práticas educativas, é esse terceiro improvável, um acaso que poderia ser qualquer outro, mas que, porventura do destino, se tornou quem é. Esse terceiro elemento, que Serres (1991) chamou de “terceiro-instruído”, é fruto da mestiçagem.

Na obra de Serres, “o mestiço é aquele que soma o antigo ao novo para se constituir em outra novidade” (De Sá, 2017, p. 39). O mestiço é o ser inconcluso da educação, aquele que incorpora o “movimento dialético do começo, recomeço e novo começo”, como abordado por Moura (2024). O mestiço é aquilo que cada um de nós é e aquilo que poderemos nos tornar; são os ramos da educação. Em entrevista, Serres declarou: “o *eu* que parte e encontra o *outro* e o *terceiro*, que resulta do encontro e é instruído. Todo aprendizado é a mistura de um *eu* e de um *outro*, que resulta num *mestiço*, o terceiro instruído” (Serres, 1993c, s.p).

Vanzuita e Garanhan (2018) interpretam as asserções de Serres sobre a mestiçagem da aprendizagem e destacam a mistura como fundamental para os lugares da educação. Para os autores,

“O lugar-misturado é o lugar das aprendizagens, o lugar mestiço das intercessões em que o aprendizado leva. Caracteriza-se pela viagem, pelo deslocamento, pelo encontro” (Vanzuita; Garanhani, 2018, p. 1062). Esse lugar pode ser comparado às zonas de fronteira, considerando que os ECL’s não são fronteiras fixas, mas se esparramam em zonas que as atravessam – lugares de mistura, mestiçagem e hibridismo, onde se torna possível o devir de um outro que ainda não somos, o terceiro-instruído:

Escorregadio, o lugar mestiço expõe o passante. Mas nada se passa sem este escorregão. Ninguém jamais se modificou, nem coisa alguma no mundo, sem se recuperar de uma queda. Toda evolução e todo aprendizado exigem a passagem pelo lugar mestiço. De forma que o conhecimento, seja pensamento ou invenção, não cessa de passar de um lugar mestiço a outro, se expondo sempre portanto, e aquele que conhece, pensa ou inventa logo se torna um passante mestiço. Nem posto nem oposto, incessantemente exposto. Pouco em equilíbrio, e também raramente em desequilíbrio, sempre desviado do lugar, errante, sem moradia fixa (Serres, 1993a, p. 19-20).

Assim, não há lado de lá ou de cá; há um lugar onde já estamos imbricados, incrustados, encalacrados na ramalhada que compõe os espaços pedagógicos: uma mistura de ramos de intenção pedagógica, planejamento, currículo, avaliação, disciplina, experiência, histórias de vida e inúmeros outros ramos que não podemos delimitar com precisão. Afinal, o que caracteriza os ramos, segundo Serres (2008), é sua potência de começar, recomençar e começar de novo (Moura, 2024). Esse é o cerne da experiência educacional. E não há como tratar da experiência educacional pela via fenomenológica se não nos tornarmos sensíveis a ela. É justamente nisso que se concentrará a próxima seção deste texto.

NEM MEU, NEM SEU, NEM NOSSO: UM RELATO DO TERCEIRO-INSTRUÍDO

Este relato não é meu, tampouco seu. Não é um relato do professor preceptor, do professor estagiário ou dos professores supervisores, tampouco é nosso. Este não é um relato daquilo que somos, mas daquilo que nos tornamos: o terceiro-instruído de Michel Serres. Um ser que não é o resultado substantivo dos objetivos de aula ou das metas educacionais; é um ser imprevisto, que aconteceu, mas poderia não ter acontecido. Um ser do acaso, que descende do acaso, do modo único e irrepetível com que respondemos, por acaso, aos atravessamentos vividos em determinada situação – a experiência de Jorge Larrosa (2002).

De forma alguma queremos sugerir que quem escreveu este relato não somos nós. O que queremos dizer é que, ao escrevermos este relato, já não somos aquilo que imaginávamos ser antes que essa experiência nos atravessasse. O relato é escrito por uma outra versão de nós mesmos, por uma identidade que, por acaso, nos tornamos após viver e refletir sobre essa experiência. Um relato do terceiro-instruído é tecido pelo imprevisto que nos tornamos, pelo que viemos a ser, mas que, se uma palavra fosse dita de outro modo, talvez não tivéssemos sido. Isso porque a fronteira entre os processos e os resultados é extremamente tênue.

O terceiro-instruído é esse ser de fragilidade, que veio a ser, mas poderia não ter sido. Com isso, queremos indicar que quem escreve este relato são pessoas que tiveram seus corpos misturados na experiência educativa – sujeitos mestiçados, que tiveram suas identidades hibridizadas, tornando-se diferenças em vez de mesmidades. Quem escreve este relato é a própria intencionalidade do agora

(representada na Fenomenologia pelo modo como nos voltamos para o mundo), que, ao final da escrita, pode já não ser mais a mesma.

Por sinal, não é essa a premissa de trabalhar com relatos de experiência na formação de professores? Buscar, por meio da narrativa, que os professores descrevam e interpretem suas experiências, para então se tornarem diferença? Esse movimento foi nomeado por Moura (2024) como a dialética do começo, recomeço e novo começo. De certa forma, essa dialética também está na compreensão dos ECL como zonas de fronteira, que nos permitem nos tornarmos sujeitos híbridos, da fronteira, a cada atravessamento (Valladares, 2009; 2015a; 2015b). Como poderíamos não nos afetar ou não nos transformar se sequer estávamos em nosso lugar convencional de trabalho – a sala de aula de Geografia?

Estávamos em um outro lugar, que não era uma sala de aula de Geografia, mas ainda assim era um lugar de aprender e de ensinar. Um lugar que emergiu do (des)encontro entre o licenciando em Geografia e uma sala de aula onde a disciplina não deveria ser ensinada em sua forma tradicional, mas atuar como uma potência para a Educação Social, conforme a motivação central do projeto Marista Social. Nesse lugar, Geografia e Educação Social se misturaram, proporcionando novas perspectivas educativas que só se tornaram possíveis graças a essa mestiçagem epistemológica: o fortalecimento de vínculo social.

No entanto, nenhum tipo de vínculo pode ser fortalecido se as práticas educativas não tiverem como foco o próprio vínculo – seja ele social, cultural, familiar, comunitário, político ou qualquer outro que conecte os alunos ao mundo que os cerca. Por isso, nessa sala de aula, não nos detivemos nos conceitos científicos de mobilidade urbana, cidade e direito à cidade. Em vez disso, buscamos escavar as experiências vividas pelos educandos em relação a esses temas e as situações concretas que eles evocam. Corroborando Santos (1993), seria um equívoco pensar que os problemas urbanos podem ser resolvidos sem enfrentar a questão social. É impossível tratar verdadeiramente dos problemas urbanos em sala de aula sem compreender como eles são produzidos socialmente e, ao mesmo tempo, vivenciados na esfera pessoal e coletiva.

O que fez o licenciando em Geografia em uma sala de aula onde a Geografia não era ensinada, pelo menos não disciplinarmente? Insegurança, potência, satisfação, receios e várias outras emoções atravessam quem se encontra em um lugar onde nunca atuou antes; quem se lança não só no novo, mas no desconhecido. E é justamente nesse lançar-se que reside a potência, pois, como nos lembra Serres (1993b, p. 14): “quem não se mexe nada aprende”.

O (des)encontro, nesse caso, não é apenas com o lugar onde se atua como professor de Geografia, mas com o conteúdo que deve ser trabalhado. Na Educação Social, os procedimentos e objetivos de aula privilegiam os conteúdos conceituais ou as experiências vividas que ressoam nos cotidianos dos alunos? Bicudo (2011a; 2011b; 2011c) afirma que a experiência vivida é um conhecimento tão válido quanto o científico, ainda que não siga a lógica cartesiana. Na prática educativa, isso implica diretamente na ação docente. O professor não se apresenta como o mestre canônico que sabe de tudo, mas aproxima-se do mestre ignorante descrito por Rancière (2002): um mestre que não hierarquiza as inteligências, que sabe que não sabe de tudo e que confia nas formas de inteligência dos educandos para o ajudá-los a compreenderem as coisas do mundo. Buscar a experiência vivida é uma dessas formas possíveis de compreender as coisas do mundo.

Estar em sala de aula como estagiário da licenciatura em Geografia, mas não a ensinar – essa já é uma intensa troca de lugar. No entanto, não é o suficiente, como nos lembram Aguiar e Moura (2024, p. 20-21):

Essa reflexão é importante, pois, nos parece que a potência das zonas de fronteiras como espaço formativo não está simplesmente em trocar o lugar da formação docente, mas de buscar outros modos de habitar os espaços formativos, outros modos de ser professor, de ensinar, de aprender, de planejar aulas, de pensar, praticar e viver os currículos (Aguiar; Moura, 2024, p. 20-21).

Muitos desafios surgiram nessa troca de lugar, como trabalhar em uma sala na qual não existem cadeiras e mesas escolares, mas *puffs* de tecido recheados com espuma que são dispostos no espaço em formato de círculo. Esse arranjo permite que educandos e educadores se sentem confortavelmente ao redor de um espaço não vazio, mas aberto. O espaço aberto, nesse caso, é a roda de conversa, que também se configura como um espaço de proximidade, que vincula educandos e educadores pelo olhar, pela escuta e pela necessidade de se olharem uns aos outros, pois estão face-a-face. Estar em círculo era necessário para garantir que o fluxo das práticas fosse constante. No entanto, isso não quer dizer que apenas um deveria falar ou que todos deveriam falar ao mesmo tempo. Conversa e alvoroço são palavras totalmente diferentes; no alvoroço, ninguém conversa, todos falam simultaneamente e ninguém se entende.

É interessante retomar Paulo Freire (1996), que nos inspira a entender que o bom educador é aquele que, enquanto fala, consegue trazer o educando até a intimidade do movimento de seu pensamento, pois *fala com* o educando, e não *para* ele. Tudo deve ser conversado, até mesmo como as rodas de conversa ocorrem deve ser tema de diálogo, acordado entre educadores e educandos. Orquestrar, de forma horizontal, o alvoroço para que ele seguisse a sintonia de conversa não foi um empecilho. As conversas, até mesmo as mais tensas, são importantes, pois, como Paulo Freire (1996, p. 104) escreveu, “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”. Para dialogar, é preciso não só de um espaço aberto ao diálogo, mas também saber como se dialoga.

O ponto de partida de todos os diálogos foram as experiências vividas com a mobilidade urbana, a cidade e o direito à cidade. Portanto, todas as atividades pedagógicas visaram abrir espaço para que os educandos pudessem compartilhar, por meio de atividades práticas (roda de conversa, mapa mental, mapa experiencial e narrativas), como vivem cotidianamente a cidade de Londrina, Paraná. Nessa empreitada, enfrentamos o desafio que Aguiar e Freitas (2023, p. 189) nos convidam a pensar: “precisamos encontrar as experiências vividas na disciplina estudada”. Foi desse desafio que surgiu, em nossa prática, a potência da parceria entre o professor estagiário, o professor preceptor e os professores supervisores, que uniram saberes e experiências para potencializar as práticas educativas realizadas.

Da potência da prática educativa e da situacionalidade da nossa experiência surgiram os desafios, mas também as parcerias que os superaram. Assim como a quebra da disciplinaridade, a prática dessa parceria é um desafio, pois exige de nós a radicalização do dialogismo e da autonomia, além da resignificação dos sentidos atribuídos às palavras autoridade e autoritarismo. Essa parceria nos convoca ao exercício da pedagogia da autonomia e à busca pelos saberes necessários à prática educativa (Freire, 2020).

Nessa concepção de parceria, o professor preceptor não é mais importante ou sábio do que o professor estagiário, nem ele se coloca acima do professor regente – como muitas vezes sugere o estereótipo do docente recém formado, que está na universidade, e daquele que se formou há tempos, afastado dela. Tampouco os professores supervisores representam superioridade. Em ambos os casos, somos mestres ignorantes que, como escreveu Rancière (2002), buscam aprender juntos.

Nesse sentido, estar na condição de professor preceptor e professor supervisor é, antes de tudo, se colocar no papel de construtor de pontes: ponte entre universidade e escola, entre o estagiário e as turmas que o receberão, entre o conteúdo científico aprendido na academia e os conteúdos lecionados em sala de aula. Essa ponte, em específico, intensifica os desafios dos professores preceptor e supervisor, que precisam cuidar para que o professor estagiário não subverta a organização horizontal da Educação Social com a organização vertical e autoritária do ensino tradicional, a qual estamos familiarizados desde a infância e que ainda é o padrão a ser adotado na educação brasileira. Nesse contexto, abre-se um mundo de possibilidades nas práticas pedagógicas, que podem tanto ser libertadoras quanto confusas para quem não atua na área da Educação Social.

Para que essa ponte fosse bem alicerçada, foi necessário primeiro estabelecer um diálogo aberto entre professor estagiário, professor preceptor e professores supervisores, a fim de apresentar à instituição educacional a Educação Social como proposta educativa e, sobretudo, o perfil das turmas que acolheram esse projeto de estágio. Como mestres ignorantes, não cabe aos professores preceptor e supervisor dizer o que e como o professor estagiário deve agir; cabe a eles afirmar a situacionalidade da prática, descrever a situação educacional e perguntar – para si e para o estagiário – “como vamos agir nessa situação?”

No âmbito da Educação Social, essa pergunta possui uma ramalhada de respostas, uma quantidade enorme de ramalhos. Cada ramo representa mil e umas possibilidades de resposta, que nos levam mil e um outros ramos, que continuam a ramalhar incessantemente. Esse é o caminho do conhecimento complexo e integrado do qual fala Michel Serres (2008) – essa abertura constante é a essência da dialética do começo, recomeço e novo começo que Moura (2024) nos convida a praticar em cada aula.

O movimento dos ramos nos impede de responder objetivamente a como devemos agir em determinada situação, mas nos indica um caminho – as trajetórias compostas pelas experiências que foram vividas no decurso da vida enquanto a vida estava em curso, no tecer da biografia de cada educando. Assim, buscamos a vida vivida para “narrar nossa existência com o objetivo de procurar nela aquele fio, escondido e insuspeito, que liga nossas vivências e lhes fornece sentido” (Critelli, 2020a, p. 123). Queremos, como Critelli (2020b) nos convida, reconhecer a história que vivemos à medida que atravessamos de um evento para outro, essa foi a motivação primeira de nossas práticas pedagógicas em Educação Social.

Se voltar para a vida vivida e como habitamos cotidianamente a cidade é exercer a hermenêutica da facticidade, interpretar a experiência hermenêutica situacionalidade do nosso ser-aí (Oliveira, 2022; Oliveira; Moura; Marandola, 2024). Se voltar para a vida vivida é se voltar para a geografia vivida em ato da qual Dardel (2011) nos falou, aquela que vivemos no habitar cotidiano, aquele tato com a Terra que nos impulsiona intencionalmente a tomar certos caminhos dentro da cidade, a gostar ou odiar determinados lugares, a sonhar com algum país ou até mesmo a fazer com que nos identifiquemos com as nossas ou com outras identidades territorial.

A hermenêutica das geografias vividas nos levou para uma Londrina que até então não tínhamos conhecido, mas que era vivida pelos educandos. Na experiência hermenêutica, o vínculo fortalecido não é só o laço social, mas o enlace com a própria existência e sua situacionalidade. A mobilidade urbana foi o tema utilizado para tal fortalecimento, onde, em diálogo, conversamos sobre como reconhecemos o espaço vivido na escala do bairro e da cidade. A cidade foi narrada em histórias e trajetórias que demonstravam o medo das ruas e a violência urbana, situações de precarização existencial que tornam o caminho de casa até

a escola um percurso do medo, sentimento tão forte que por vezes chega a reduzir os espaços de vivência dos educandos aos espaços domésticos. O medo pulsou na cidade descrita por meio das interpretações dos mapas experienciais, nas narrativas das vidas vividas nas ruas, nas análises das cartas topográficas da cidade, nos croquis do caminho percorrido de casa até a escola e nas conversas propositivas de uma cidade melhor. Esse movimento de interpretar a cidade, não apenas sob a ótica da geografia acadêmica, mas da geografia vivida, revelou a dimensão das relações cotidianas com os espaços urbanos, muitas vezes negadas ou invisibilizadas nos discursos tradicionais. O medo e a violência, enquanto elementos centrais da experiência vivida dos educandos, sinalizaram a urgência de um olhar sensível para as questões que permeiam a construção do espaço urbano e suas implicações sociais.

É preciso ir além da contestação de que a vida urbana tem sido trágica e promover um diálogo que inspire a construção de alternativas. Isso requer não apenas propor uma nova cidade, mas fomentar um outro modo de habitar os espaços urbanos – domésticos e públicos, privados e gratuitos. O exercício pedagógico deve incentivar o sentido de responsabilidade coletiva, estimulando os educandos a compreenderem e desempenharem um papel ativo nas transformações na cidade. Nesse contexto, é fundamental explorar como a mobilidade urbana reflete práticas socioterritoriais que podem tanto assegurar quanto negar o acesso a diferentes lugares. Como apontam Moura, Antonello e Veiga (2019), a mobilidade urbana carrega em si o potencial de promover a liberdade ou a privação na apropriação do espaço urbano. Ao discutir essas dinâmicas, abre-se um campo de reflexões sobre como as práticas cotidianas de mobilidade são mediadas por desigualdades e exclusões, mas também sobre como podem ser ressignificadas para promover justiça socioespacial e cidadania.

As conversas giraram em torno da cidade vivida, formando uma teia de reflexões e descobertas que conectavam as experiências individuais com contextos mais amplos. Sentados em roda, dispostos nos *puffs*, as palavras fluíam de um participante ao outro, movendo a roda de conversa e promovendo a escuta ativa e o diálogo horizontal. Esse movimento, que girava em torno da cidade vivida, exigiu que cada experiência pessoal funcionasse como ponto de partida liberando reflexões-ramos que se ramificavam em múltiplas direções, mas sempre voltando à cidade como eixo central – uma verdadeira “cidade-ramalhada”.

A partir das narrativas pessoais, emergiram inúmeros ramos de reflexão, que, ao se entrelaçarem, formaram uma tessitura complexa de interpretações e questionamentos. Essas conversas teceram uma ramalhada de reflexões conectando experiências locais às conjunturas estaduais, nacionais, internacionais e até mesmo imagináveis, ampliando os horizontes dos educandos. Os ramos-reflexões expandiam-se até onde a experiência vivida permitia, e, em muitos momentos, ultrapassaram os limites do que inicialmente se acreditava ser possível alcançar. Assim, as conversas desvelaram o potencial do diálogo e da partilha de vivências para aprofundar tanto o conhecimento do mundo vivido quanto o domínio dos conteúdos disciplinares, renovando e potencializando as práticas pedagógicas.

QUE OS RAMOS RAMALHEM!

Aproximadamente um ano após essa experiência, estamos aqui, refletindo sobre nossos atravessamentos e buscando, nessa experiência, um fio de sentido para pensar, não os resultados das nossas práticas educativas – esses são incontáveis. Não sabemos quando os ramos pararam ou quando irão parar de crescer; só o tempo dirá. Enquanto estamos aqui, nesta escrita reflexiva, talvez os ramos ainda estejam ramalhando, ramificando-se por quaisquer lugares onde possam estar os educandos que

participaram das nossas práticas educativas. Desejamos, na verdade, que os ramos ramalhem! Que cumpram a sua função, isso é, que se ramifiquem em pensamentos, desejos, sonhos, novas práticas educativas e quaisquer outros frutos improváveis que possam surgir da mestiçagem que vivemos.

A mestiçagem, nesse sentido, misturou radicalmente Geografia, experiência urbana e Educação Social; uniu professores supervisores, professor preceptor e licenciando em torno de uma única tarefa – educar. Essa união os fez pensar, planejar, educar, avaliar e lecionar de outra forma, vivenciando na prática a experiência do terceiro-instruído: aquele que não é nem um, nem outro, mas o que de fato existe, um ser-situado no entre...no agora...no instante...no ato.

Por falar em ato, os ramos nos levaram a uma geografia vivida, como a geografia em ato descrita por Dardel (2011). Essa geografia que não estava na lousa, nos livros didáticos ou nos manuais de ensino, mas inscrita na biografia de cada educando e educador, na vida vivida em sua corporeidade. Aliás, há forma mais potente de fortalecer vínculos sociais que não seja a corporeidade? Não seria a corporeidade o vínculo mais próprio e autêntico que temos com o mundo vivido? Sim, ela é! O que foi narrado nas rodas de conversa foram as experiências vividas nos bairros e na cidade de Londrina, todas atravessadas pela corporeidade. A cidade corporificada tornou-se o fio condutor de nossas práticas. Foram histórias de corpos que caminham pela cidade, de trajetórias vividas e sentidas, que os educandos compartilharam. Parafraseando Serres (1993, p.14), só aprende quem se mexe, quem reflete sobre o movimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Felipe Costa. Estágio Curricular das licenciaturas como zonas de fronteiras: descrições e interpretações. **Terra Livre**, v. 1, n. 56, p. 307-328, 2021
- AGUIAR, Felipe Costa.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Aproximando as margens da formação docente: tornando-se professor de Geografia em zonas de fronteiras. **Ensaio de Geografia**, v. 10, n. 23, p. 1-22, 2024.
- AGUIAR, Felipe Costa; FREITAS, Anniele. Conversas transescalares sobre as crises como bússola profissional. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 18, n. 43, 2023.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Consolidação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS**: a construção da política pública de assistência social no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. 76 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação –PNE 2014 –2024 e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre as certificações das entidades beneficentes de assistência social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp187.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

- CRITELLI, Dulce Mara. Biografias. *In*: CRITELLI, Dulce. M. **Se eu tivesse nascido pronta, não teria conserto**. Curitiba: CRV, 2020a. p. 123-124.
- CRITELLI, Dulce Mara. O sentido da vida e a história pessoal. *In*: CRITELLI, Dulce. M. **Se eu tivesse nascido pronta, não teria conserto**. Curitiba: CRV, 2020b. p. 61-62.
- DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DE SÁ, Geraldo Matheus. **Michel Serres e a educação**: da crítica ao conhecimento fragmentado à proposição de uma educação mestiça. Dissertação (Mestrado Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira De Educação**, p. 20-28, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.
- MOURA, Carminda Flores de. “Não colocar todos os ovos no mesmo cesto...” da biodiversidade a nível biológico ao conceito de mestiçagem em Michel Serres. *In*: CARVALHO, A. D. de. (org.). **Diversidade e identidade**/1a Conferência Internacional de Filosofia da Educação. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Instituto de filosofia, 2000. p. 429–436.
- MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Tridimensionalidade acadêmica na formação docente e perspectivas epistêmicas para o fazer geográfico. *In*: ANTONELLO, Ideni Terezinha; MOURA, Jeani Delgado Paschoal; VENDRAME, Pedro Rodolfo Siqueira. (org.). **Interfaces Socioespaciais e Geoambientais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2021, v. 1, p. 326-344.
- MOURA, Jeani Delgado Paschoal; ANTONELLO, Ideni Terezinha; VEIGA, Leila. A. Metodologia da problematização no estudo da mobilidade urbana: experiências no transporte urbano coletivo de Londrina/PR. **Revista Ciência Geográfica**, v. 23, n. 2, p. 375-389, 2019.
- MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Ofício na/da docência**: por uma educação sensível à experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.
- OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Escola como ponta de lança**: experiências geográficas e modos-de-ser dasein-aprendiz. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022a.
- OLIVEIRA, Larissa Alves de; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. **Geograficidade**, v. 11, n. 2, p. 24-36, 2022b.
- OLIVEIRA, Larissa Alves de. MOURA, Jeani Delgado Paschoal.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola. *In*: BATISTA, Gustavo Silvano; MARANDOLA JR. Eduardo; NASCIMENTO, Claudio Reichert do.; PIMENTA, Alessandro Rodrigues. (org.). **Educar-se como práxis**: contribuições hermenêuticas para a educação. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 147-168.

- PARANÁ. Secretaria do Desenvolvimento Social e Família. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/Pagina/Servico-de-Convivencia-e-Fortalecimento-de-Vinculos-SCFV>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- RANCIERI, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 1987.
- SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993a.
- SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993b.
- SERRES, Michel. **Educação e mestiçagem**. Entrevista concedida a Betty Milan. Betty Milan, São Paulo, 4 abr. 1993c. Disponível em: <https://www.bettymilan.com.br/michel-serres-educacao-e-mesticagem/>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- SERRES, Michel. **Ramos**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. **Vivências em zonas de fronteiras... as narrativas se fazem travessias...** (Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da licenciatura de Geografia na UFES), Vitória, 2009. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
- VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. Zonas de fronteiras: entre escolas e academias. *In*: Bezerra, A. C.; Lopes, J. J.; Fortuna, D. (org.). **Formação de professores de Geografia**: diversidade, prática e experiência. Niterói - RJ: Editora da UFF, 2014, v. 1, p. 51-84.
- VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. Narrativas como passaportes em zonas de fronteiras: Estágio Curricular em Geografia. *In*: Portugal, J. F.; Chaigar, V. A. M. (org.). **Educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. 1ªed.Salvador - Bahia: EDUFBA, 2015, v.1, p. 73-96.
- VANZUITA, Alexandre; GARANHANI, Marynelma Camargo. A filosofia mestiça de Michel Serres: relações entre corpo, conhecimento e educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1051-1073, set. 2018.