



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

JÉSSICA BIANCA DOS SANTOS

**ALTERIDADE E DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA: POR UMA
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

Londrina, Paraná

2026

**ALTERIDADE E DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA. POR UMA
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

JÉSSICA BIANCA DOS SANTOS

**ALTERIDADE E DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA: POR UMA
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jamille da Silva Lima-Payayá

Londrina
2026

Santos, Jéssica Bianca dos .

ALTERIDADE E DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES EM GEOGRAFIA: : POR UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA / Jéssica Bianca dos Santos. - Londrina, 2026.
188 f. : il.

Orientador: Jamille da Silva Lima-Payayá.

Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro
de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Ética - Tese. 2. Estágio Docente - Tese. 3. Experiência - Tese. 4.
Universidade-escola - Tese. I. Lima-Payayá, Jamille da Silva . II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação
em Geografia. III. Título.

CDU 91

JÉSSICA BIANCA DOS SANTOS

**ALTERIDADE E DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES EM GEOGRAFIA: POR UMA EDUCAÇÃO
CONTEXTUALIZADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Geografia.

Prof^a. Dr^a. Jamille da Silva Lima (Payayá)
Universidade Estadual de Londrina/UEL

Prof^a. Dr^a. Jeani Delgado Paschoal Moura
Universidade Estadual de Londrina/UEL

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista
Universidade Federal do Piauí/UFPI

Prof^a. Dr^a. Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina/UEL

Prof. Dr. Marcos Alberto Torres
Universidade Federal do Paraná/UFPR

Londrina, 6 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

A escrita da tese me levou a vários caminhos, que às vezes me uniram ou me separaram daqueles com quem, por muitas vezes, gostaria de estar mais presente. Do mesmo modo, apesar das ausências, muitos daqueles que amo entenderam as faltas, as agonias e se estenderam a mim com palavras ou abraços. Sem dúvidas, a escrita desta tese só foi possível pelo acolhimento que recebi e que me manteve firme nessa jornada de quatro anos.

Estar na Universidade Estadual de Londrina (UEL) sempre foi um sonho. Como estudante de escola pública da cidade de Cambé, encontrava em meus professores a inspiração e referência para o sonho do ofício docente. Estar na UEL é um sonho que se realiza; um lugar ao qual chamo de casa. UEL, você me deu abrigo, você foi meu lugar no mundo. Obrigada pelo incentivo às tantas pesquisas. Estendo os agradecimentos ao Departamento de Geografia e ao Programa de Pós-graduação, pelo suporte necessário para que esta pesquisa pudesse acontecer. O incentivo de vocês foi fundamental nessa caminhada.

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES – Código de Financiamento 001) pelo fornecimento de bolsa de apoio financeiro, essencial para que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Jamille da Silva Lima-Payayá, que acolheu minhas ideias e anseios. Mostrou-me caminhos e me fortaleceu. Obrigada por sempre estar em abertura, por me acolher em minhas incertezas e por acreditar em mim. Suas orientações e sua generosidade fizeram-me refletir em profundidade não somente sobre formação do professor em Geografia, mas sobre as relações com o Outro.

Ao Prof. Dr. Eduardo Marandola Jr., que me recebeu na UNICAMP-Faculdade de Ciências Aplicadas - *campus* Limeira - em que me mantive em permanência pelo período de um mês. Agradeço pelas conversas e questionamentos que reverberaram em reflexões e mudanças. Vivenciar as aulas, grupo de pesquisa e o Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR) foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Às amigadas que lá construí,

obrigada por tornarem minha estadia mais leve e divertida.

Agradeço aos professores que participaram do exame de qualificação pela leitura atenta e pelas indicações para a revisão da pesquisa. Ao Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista agradeço pela ideia de trazer à pesquisa os conceitos de Paideia e Bildung em Kant. Suas orientações colaboraram para a contribuição à qual me propus nesta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Jeani Delgado Paschoal Moura, agradeço profundamente pelas contribuições acerca da formação de professores e por abrir o Estágio de Vivência Docente em Geografia II para que eu pudesse experienciar com profundidade o universo de pesquisa. Agradeço também por permitir a realização o estágio docente junto à sua disciplina. Caminhar com você desde o mestrado tem me fortalecido. Obrigada pelo acolhimento e por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava.

Estendo meus agradecimentos aos demais componentes da banca de defesa, à Prof.^a Dr.^a Margarida de Cássia Campos e ao Prof. Dr. Marcos Alberto Torres, pelas inestimáveis contribuições, as quais certamente proporcionarão o amadurecimento desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Maria e Paulo César, pois eles são a base onde sempre me encontro, o meu porto seguro. Obrigada por acolherem minhas aflições e não me deixarem desistir dos meus sonhos.

Aos meus sobrinhos, Pedro e Luísa: o amor de vocês me guiou e me fortaleceu nessa caminhada.

Ao Cícero, meu companheiro, com quem pude compartilhar meus medos, chorar e receber acolhimento, amor e incentivo.

Ao grupo Fenomenologia, Geografia e Educação, que compoño desde o mestrado. Pelas leituras e pelo compartilhamento de ideias, pelas viagens, dos medos e aflições: trilhar com vocês foi essencial para seguir o que acredito.

Aos grupos Fenomenologia e Geografia (Nomear) e Grupo de Pesquisa Geografia Humanista e Cultural (GHUM), que abriram espaço para que eu pudesse compartilhar minha pesquisa. Às leituras, aos diálogos e aos eventos motivaram minha escrita, meu muito obrigada.

Estendo esse agradecimento às professoras que orientam o Estágio de Vivência Docente II, aos professores que participaram da roda de conversa, aos

pedagogos, aos diretores e a policial penal que nos receberam nas visitas técnicas e, aos estudantes que se colocaram à disposição e dividiram suas percepções por meio da roda de conversa e dos formulários. Vocês são o reflexo da escola em que acredito.

Deixo meu profundo agradecimento aos meus amigos que, em meio a tantas faltas e reclamações, não saíram do meu lado. A amizade e o apoio de vocês me deram forças para continuar.

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, da qual sou devota. Vocês foram meu porto seguro nos dias difíceis, no qual repousei minhas dores e encontrei esperança para não desistir.

“Se algo em nosso tempo nos convoca, esse algo é exatamente a necessidade de aprendermos a ser diferentes no campo das nossas relações intersubjetivas, sociais, ambientais e pedagógicas”.

Sandro Sayão

SANTOS, Jéssica Bianca dos. Alteridade e Dialogicidade na formação inicial de professores em Geografia: por uma educação contextualizada. 2026. 188 f. Tese (Pós-graduação em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

Pensar os processos formativos da formação inicial dos professores de Geografia é uma necessidade constante, devido às transformações sociais, ao papel do ensino e do próprio conhecimento geográfico em cada tempo e lugar. Atualmente, a educação tem sido atravessada por processos de precarização, distanciamento entre universidade e escola, dicotomias teórico-práticas e um conjunto de condições materiais e simbólicas que fragilizam a constituição do ser-docente. Esses elementos produzem uma formação fragmentada, pouco sensível ao Outro e insuficiente para responder às complexidades éticas, sociais e educacionais do presente. Diante desse cenário, como tese, compreende-se que uma educação voltada à alteridade depende das lugaridades construídas entre universidade e escola, nas quais práticas escolares e formação docente se articulam e se fortalecem mutuamente. Essa compreensão permite afirmar que experiências formativas situadas – em contextos de currículo diferenciado e de educação contextualizada – oferecem possibilidades concretas de construção de um ser-docente sensível, responsável e comprometido com uma ética do encontro. A ética da alteridade de Emmanuel Lévinas e a dialogicidade de Paulo Freire oferecem fundamentos decisivos para a formação de professores em Geografia, ao possibilitarem uma educação ancorada no encontro, na escuta e na responsabilidade pelo Outro, como caminhos para enfrentar os desafios da formação inicial. Nesse sentido, o objetivo da tese é compreender como a alteridade levinasiana e a dialogicidade freiriana se apresentam como potencialidades na formação de professores de Geografia, a partir da experiência da Universidade Estadual de Londrina, que tem adotado em suas disciplinas de estágio práticas e experiências de educação contextualizada, em diferentes espaços e modalidades de ensino. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de base fenomenológica e toma como campo o Estágio de Vivência Docente em Geografia II, do curso de Geografia da UEL. Esse estágio é compreendido como um espaço formativo capaz de revelar como experiências em contextos educacionais diferenciados podem contribuir para uma formação ética e dialógica. A interpretação fenomenológica dos materiais revelou que as experiências que provocam estranhamento e deslocamento do ser constituem vias de abertura ao encontro com o Outro. Tais vivências se afirmam como fundamentos éticos e formativos, reforçando a necessidade de uma formação inicial sustentada na radicalidade ética e na dialogicidade, em direção a uma educação sensível, humana e comprometida.

Palavras-chave: Ética; Estágio Docente; Experiência; Universidade-escola; Currículo Diferenciado.

SANTOS, Jéssica Bianca dos. Otherness and Dialogicity in the initial education of Geography teachers: for a contextualized education. 188 f. Tese (Pós-graduação em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

Thinking on the formative processes of initial teacher education in Geography is a constant need, due to social change, the role of teaching, and geographical knowledge itself in each time and place. Currently, education has been traversed by processes of degradation, distancing between university and school, theoretical-practical dichotomies, and a set of material and symbolic conditions that weaken the constitution of the teaching being. These elements produce a fragmented training, insensitive to the Other and insufficient to respond to the ethical, social, and educational complexities of the present. Given this scenario, this thesis understands that an education focused on alterity depends on the spaces constructed between university and school, in which school practices and teacher training are articulated and mutually strengthened. This understanding allows us to affirm that situated formative experiences – in contexts of differentiated curriculum and contextualized education – offer concrete possibilities for constructing a sensitive, responsible, and committed teaching being, aligned with an ethics of encounter. Emmanuel Levinas's ethics of alterity and Paulo Freire's dialogicity offer crucial foundations for the education of geography teachers, enabling an education anchored in encounter, listening, and responsibility for the Other, as ways to face the challenges of initial teacher training. In this sense, the objective of this thesis is to understand how Levinasian alterity and Freirean dialogicity present themselves as potentialities in the education of geography teachers, based on the experience of the State University of Londrina (UEL), which has adopted contextualized education practices and experiences in different spaces and teaching modalities in its internship courses. The research adopts a qualitative, phenomenological approach and takes as its field the Teaching Experience Internship in Geography II, of the geography course at UEL. This internship is understood as a formative space capable of revealing how experiences in differentiated educational contexts can contribute to an ethical and dialogical training. The phenomenological interpretation of the materials revealed that experiences that provoke estrangement and displacement of the self constitute avenues for opening up to encounters with the Other. These experiences establish themselves as ethical and formative foundations, reinforcing the need for initial education grounded in ethical radicalism and dialogue, towards a sensitive, humane, and committed education.

Keywords: Ethics; Teaching Internship; Experience; University-School; Alternative Curriculum.

Lista de Figuras

Figura 1 - Um outro modo que ser formação de professores.....	42
Figura 2 - Croqui do Centro de Socioeducação de Londrina II.....	118
Figura 3 - Profeta Gentileza.....	126
Figura 4 - Árvore dos afetos.....	128
Figura 5 - Mandalas.....	129
Figura 6 - Símbolos Adinkra.....	131
Figura 7 - Croqui da Cadeia Pública Feminina de Londrina.....	134
Figura 8 - Roda de conversa no Assentamento Eli Vive.....	140
Figura 9 - Apresentação dos cartazes confeccionados na oficina.....	142
Figura 10 - Copacon e Campo Vivo.....	143
Figura 11 - Alimentos produzidos nos lotes do Assentamento Eli Vive.....	144
Figura 12 - Mercado da Reforma Agrária Popular.....	145
Figura 13 - Escola em madeira.....	147
Figura 14 - Escola Municipal Campo, trabalho e Saber.....	149
Figura 15 - Salas de aula e secretaria da antiga escolar do Assentamento Eli Vive.....	152

Lista de quadros

Quadro 1 - Etapas do levantamento de dados da pesquisa.....	35
Quadro 2 - Divisão dos estágios de docência em Geografia da UEL.....	83

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCE	Centro de Ciências Exatas
CEEBEJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENSE II	Centro de Socioeducação de Londrina
CES	Câmara de Ensino Superior
CRESLON	Centro de Reintegração Social de Londrina
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento de Trabalhadores Sem Terra
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEL II	Penitenciária Masculina de Londrina II
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAE	Plano Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAL	Universidade de Salamanca
1 EST 366	Estágio de Vivência Docente em Geografia II

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1. FENOMENOLOGIA COMO CAMINHO DE ABERTURA AO OUTRO	27
1.1 A Fenomenologia como caminho	29
1.2 Caminhando por diferentes contextos educacionais na pesquisa.....	41
2. Formação de professores de Geografia: desafios contemporâneos na relação escola-universidade	49
2.1 Entrelaços: Universidade, formação docente e escola – o tripé universitário.....	51
2.2 Desafios no caminhar: crítica à colonialidade dos saberes.....	60
2.3 Por onde a formação inicial em Geografia tem caminhado? Desafios e potencialidades	69
3. Currículos diferenciados e educação contextualizada	78
3.1 – Entremeios: O Estágio de Vivência Docente em Geografia II	80
3.2- Educação contextualizada, currículo e lugaridades	94
4. Educação Prisional.....	104
4.1- Educação em sistemas prisionais: breve contextualização	106
4.2- Primeira experiência: Penitenciária Estadual de Londrina II	110
4.3 Sensibilidades: Centro de Socioeducação de Londrina II	114
4.4 Provocações: Cadeia Pública Feminina de Londrina.....	123
5. Educação do campo.....	137
5.1- Hospitalidade: geograficidade que brota da terra	139
5.2 Esperançar: educação do campo como ato de liberdade	146
5.3- Educar para libertar: percepções sobre o assentamento.....	153
6. Outro, o lugar e nós: tecendo uma educação geográfica humanizada	157
6.1 Alteridade, Lugar e Formação	159
6.2 Educação Dialógica: o encontro com o outro	163
7. Considerações finais: recomeços.....	167
Referências	173
Apêndices.....	183
Apêndice A.....	183
Apêndice B.....	184
Apêndice C	187
Apêndice D	188

INTRODUÇÃO

“O sentido de lugar implica o sentido vida e, por sua vez, o sentido do tempo” (Oliveira, 2014, p. 3).



Pensar em processos formativos que enfrentem os desafios da formação inicial em Geografia é necessário nos dias atuais, evidenciando a urgência de uma formação humanizada que leve ao acolhimento e responsabilidade ao Outro. A alteridade é, por muitas vezes, esquecida e sufocada por um sistema educacional que não tem espaço para o Outro, sendo necessário fazer-se florescer na educação — como a imagem que inicia este capítulo —, buscando outras formas de pensar, sensibilizar e acolher a formação inicial em Geografia.

A formação inicial de professores é a base de um processo que possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e de práticas pedagógicas reverberando, na escola, a transformação do ensino por meio de uma educação humanizada e transformadora. Investir esforços na formação docente implica desenvolver saberes, experiências, sensibilidades e embasamentos necessários para um conjunto de ações e mudanças no campo social e educacional.

Entretanto, ao fazer a leitura de obras sobre a formação de professores, especialmente em Geografia, foi possível perceber que a educação tem sido atravessada pelo distanciamento entre universidade e escola, dicotomias teórico-práticas e um conjunto de condições materiais e simbólicas que fragilizam a construção do ser-docente. Esses elementos produzem uma formação fragmentada, pouco sensível e insuficiente para responder às complexidades éticas, sociais e educacionais do presente.

Aguiar (2024), Marandola Jr. (2024) e Aguiar e Moura (2024) alertam, revelando que um dos grandes problemas da atualidade é olhar o Outro em sua alteridade; porque atualmente há tempo para tudo, menos para deixar-se afetar pelo ritmo das coisas e para caminhar por lugares de atravessamento.

Por mais que haja movimentos que busquem trazer à formação de professores outros modos de ser e estar na Geografia, muitos autores referências na área de formação de professores (Pereira; Castellar, 2024; Cavalcanti, 2011; Castellar; Duarte, 2022; Castellar; Pereira, 2025) acabam por fazer uma Geografia que recai nos mesmos esquemas de racionalização do pensamento, reiterando, por muitas vezes, os mesmos discursos e dicotomias teórico-práticas que desconsideram uma formação alicerçada nas relações humanizadas no ensino. Isso compromete conceitos, autores e abordagens que, muitas vezes, restringem o repertório teórico-prático na formação docente.

Quando isso ocorre, há a reprodução de sistema de aprendizagens fadadas apenas no conceitual geográfico, que se distanciam de perspectivas existenciais sensíveis e humanizadas. Junto a isso, a exaustão (Aguiar, 2024) da profissão, a falta de investimento e incentivo nas licenciaturas e o aumento da privatização do ensino (Brasil, 2024), configuram o desinteresse pelas licenciaturas — cenário que pode levar a um possível “apagão” na docência, conforme apontam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As consequências dessa formação instrumental e racionalista fazem da formação inicial o lugar do distanciamento das relações humanas, da ética e da sensibilidade para com o Outro. Essa realidade é reflexo de um projeto da Modernidade que simplifica a realidade e se fundamenta na técnica e na dicotomia do conhecimento (Moura, 2010), excluindo diferentes formas de conhecer a realidade. Deste modo, o professor poderá reproduzir a fragmentação existente na universidade, excluindo as redes de relações.

Diante desse cenário, esta tese defende a necessidade de uma educação ética e dialógica como caminho para enfrentar os desafios da formação inicial em Geografia, evidenciando a urgência de processos formativos mais acolhedores, comprometidos com a transformação social e que possam ser balizados pela alteridade.

O fio condutor desta tese está na compreensão de que uma educação para a alteridade depende das lugaridades construídas entre universidade-escola, onde práticas escolares e formação docente se articulam e se fortalecem mutuamente. Essa compreensão permite afirmar que experiências formativas situadas – em contextos de currículo diferenciado e de educação contextualizada – oferecem possibilidades concretas de construção de um ser-docente sensível, responsável e comprometido com uma ética do encontro.

O objetivo foi compreender como a alteridade e a dialogicidade se apresentam na formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, em diferentes contextos e modalidades de ensino, a partir de visitas técnicas oriundas do Estágio de Vivência Docente em Geografia II, do curso de licenciatura em Geografia. Diante disso, buscou-se entender como o Estágio de Vivência em Geografia II pode promover uma educação sensível e humanizada a partir do encontro com o Outro.

Logo, essa pesquisa é pensada a partir do Outro como elemento central. Isso envolve a necessidade de uma formação docente em Geografia que busque na licenciatura bases para a alteridade. Nesse sentido, a radicalidade ética delineada pelo filósofo Emmanuel Lévinas (1982; 1998; 2004; 2011) pode constituir-se como uma fonte potencial de contribuições para a formação de professores em Geografia, no enfrentamento aos desafios da formação inicial.

Lévinas fundamentou uma ética da alteridade como a filosofia primeira, propondo uma forma radical de relação e enfatizando o acolhimento e a responsabilidade para com o sujeito. Embora o pensamento de Lévinas não tenha sido originalmente concebido para a educação, sua apropriação no contexto educacional enriquece a reflexão sobre a formação docente. Ao promover uma abordagem baseada na ética, seu pensamento contribui para a discussão sobre a formação de professores. Isso implica na defesa de uma formação fundamentada no acolhimento que emerge da alteridade ao absolutamente Outro, uma formação que seja voltada a experiências que abalem as bases egocêntricas do Eu, se fortaleçam nas relações e sensibilizem a educação.

A dialogicidade de Freire (1992; 1997; 2014; 2015; 2024a; 2024b) também serviu de base para as discussões acerca da formação docente de Geografia, pois propõe pensar o diálogo nas relações, indicando caminhos para uma formação docente baseada na formação de sujeitos críticos, emancipados e pedagogicamente politizados. O diálogo, enquanto dialogicidade, é o encontro que se realiza na práxis, na ação-reflexão e no compromisso com a transformação social, ao proporcionar o encontro do Mesmo com o Outro, abrindo-se à alteridade.

A radicalidade ética de Lévinas e a dialogicidade de Freire, juntas, permitem refletir sobre a formação inicial em Geografia voltada a uma educação libertadora enquanto prática social de acolhimento, escuta e respeito ao Outro. Embora tenham preocupações diferentes – Lévinas com um pensamento filosófico fundamentado na entrega absoluta ao Outro e Freire pensando na educação e no diálogo como forma de transformação dos sujeitos –, compreendo que a abertura e o diálogo com o Outro possibilitam uma relação ética de saída de si, (res)significando a formação e abrindo novas possibilidades. Os autores possibilitam um ensino e uma aprendizagem construídos e fortalecidos por relações mais sensíveis, responsável e ética, permitindo um diálogo entre Filosofia e Educação para compreender a

formação inicial de professores de Geografia.

A ética da alteridade em Lévinas (2011) e a dialogicidade em Freire (2014) oferecem fundamentos decisivos para a formação de professores em Geografia, ao proporem uma educação ancorada no encontro, na escuta e na responsabilidade pelo Outro como caminhos para enfrentar os problemas de base epistemológica e um conjunto de condições materiais, estruturais e simbólicas que fragilizam a constituição do ser-docente.

Outros pensadores também foram incorporados, ajudando a tecer a pesquisa em meio ao emaranhado de fios que foram se despontando na composição da problemática em estudo. Marandola Jr. (2024), Moura (2024a) e Lima-Payayá (2023) ajudaram a refletir sobre a docência e a experiência a partir da fenomenologia. O pensamento de Dardel (2011) foi contemplado, mesmo voltado à ontologia do ser, para se pensar a geograficidade das relações com os lugares como expressão da nossa existência no mundo.

No campo da educação, autores como Vlach (2006), Pereira e Castellar (2024), Cavalcanti (2011), entre outros, são analisados para a compreensão dos fenômenos da docência, trazendo reflexões e críticas sobre o modo como articulam a construção do conhecimento geográfico. Berdoulay (2017) ajudou a pensar nas questões epistemológicas do conhecimento geográfico, considerando suas construções ao longo da história; já Lima (2018; 2019; 2020), Lima-Payayá (2024), Quijano (2005) e Mignolo (2004) contribuíram para a discussão sobre a descolonização do pensamento, que questiona a centralidade do sujeito do conhecimento moderno.

Esses autores ajudam a tecer reflexões sobre alteridade e diálogo na formação de professores, para que esta não se limite a preparar profissionais apenas para o mercado de trabalho, mas que se proponha a formar seres humanos integrais, comprometidos com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e digna.

Nesse sentido, trago como campo de pesquisa o Estágio de Vivência Docente em Geografia II, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como potencialidade para o enfrentamento dos desafios educacionais na formação de Geografia, pois, em seu percurso, o estágio permite experiências em outros contextos educacionais com currículos diferenciados, promovendo abertura do ser

por meio de encontros que traumatizam, desestabilizam e que, acima de tudo, abalam a identidade do ser-docente “em um movimento dialético de começo, recomeço e novo começo” (Moura, 2024a, p. 9).

Instituído em 2019, o Estágio de Vivência Docente em Geografia II surge como desdobramento do Estágio de Vivência Docente I, voltado às experiências na educação básica das escolas urbanas da cidade de Londrina (PR). O Estágio de Vivência Docente I era destinado apenas às escolas regulares da educação básica de Londrina nas modalidades: Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA), com carga horária anual de 105 horas.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho e de sensibilizar os licenciandos a partir de realidades outras, foi acrescentado o Estágio de Vivência Docente em Geografia II em 2019, com carga horária de 100 horas anuais. Composto por mesas-redondas com professores de contextos diferenciados de educação, trabalhos de campo, preparação e aplicação de oficina pedagógica e produção de resumo expandido sobre as experiências no estágio e participação no Encontro de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa, que acontece anualmente, o Estágio de Vivência Docente em Geografia II trouxe à formação sensibilizações a partir do Outro.

O Estágio de Vivência Docente em Geografia II volta-se às experiências na educação básica e EJA, inseridas no contexto de educação do campo e de pessoas em situação de privação de liberdade. Esse estágio é compreendido como um espaço formativo capaz de revelar sensibilidades a partir do encontro com a diferença.

As experiências proporcionadas pelo Estágio de Vivência Docente em Geografia II permitem que a alteridade seja ponto de partida para o enfrentamento das problemáticas na formação docente, levando os licenciandos a situações que promovam a abertura ao Outro. Pensar a formação docente sob a perspectiva da alteridade e da dialogicidade, a partir das experiências do Estágio de Vivência Docente em Geografia II, é revelar urgências de horizontes de uma educação geográfica fundamentada em uma ética profunda, que desafia concepções egocêntricas. Esses questionamentos reverberam sobre a Geografia e a formação inicial de professores em prol de uma atuação mais acolhedora e responsável, que promova uma educação geográfica orientada pela alteridade e pela dialogicidade.

Essa formação, pautada na alteridade e no diálogo, auxilia na reflexão da indagação: “que alunos queremos formar?”, proposta por Moura (2024a, p. 23). Não se pretende apresentar considerações fechadas, mas apontar caminhos que possibilitem uma formação docente que vai além da forma, como proposto por Kant (Freitag, 2007). É necessário que a forma transcenda uma Geografia voltada estritamente à reprodução de conteúdos e estruturas centralizadas no racionalismo moderno como forma de leitura e interpretação do mundo.

Essa preocupação com a formação inicial de professores caminha comigo desde o início da minha atuação profissional. Desde a conclusão da graduação, em 2013, minhas experiências em diferentes níveis, modalidades e contextos de educação — Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional, a partir de curso de apenas um dia de duração na Penitenciária Estadual de Londrina II (PEL II) – levaram-me a ponderar sobre a formação inicial como ponte para práticas educativas transformadoras e éticas, que demandam sensibilidade, vivência, ação, reflexão e a relação com o Outro. São essas reverberações, nascidas no cotidiano de sala de aula, que desabrocham nesta pesquisa. Deste modo, esse estudo propõe-se a buscar pistas que evidenciem os desafios na formação docente em Geografia, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades de uma formação humanizada.

Na pesquisa, com o Estágio de Vivência Docente em Geografia II, pude experienciar junto aos licenciandos diferentes contextos de educação, como Educação do Campo e educação para pessoas em situação de privação de liberdade. Minhas percepções e as percepções dos licenciandos sobre os lugares visitados convergem a fim de investigar as contribuições do estágio para a formação inicial voltada à radicalidade ética, pois, nesses contextos, faz-se necessário deixar-se afetar pela situacionalidade, irrompendo com representações e preconceitos. Estar diante de contextos educacionais que exigem abertura é colocar-se à disposição do Outro como chamamento ético. Esse processo permite o acolhimento e a suspensão da própria referência, envolvendo o sentir como experiência e a abertura para o próprio mundo.

Tais experiências somam-se e demonstram que tudo o que vivemos e experienciamos ao longo da vida contribui para a nossa formação como seres existenciais, processo que “perpassa pela formação do ser” (Moura, 2013, p. 23),

bem como as experiências vividas durante o Estágio de Vivência Docente em Geografia II. Nelas, estão presentes os relatos de experiências dos professores participantes das mesas-redondas que atuam em contextos educacionais diferenciados; dos licenciandos que realizaram o estágio analisado; das professoras que orientam o estágio; dos diretores, pedagogas e da policial penal que nos receberam nas escolas do assentamento e nas unidades prisionais e da roda de conversa realizada ao final das visitas técnicas. Compõem também os resumos do estágio para a participação no Encontro de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa, entre os anos de 2019 e 2024.

Durante as visitas, as conversas com diretores, pedagogas e a policial penal abriram espaços para questionamentos e reflexões oriundos da permanência nesses lugares. A conversa com as professoras orientadoras do estágio ocorreu no sentido de perceber quais as potencialidades que as experiências em outros contextos educacionais trazem à formação inicial. Quanto aos licenciandos, os formulários enviados após cada visita técnica tiveram como finalidade compreender como perceberam e foram tocados por esses lugares – movimento também realizado ao final do estágio, por meio da roda de conversa. A leitura dos trabalhos finais do estágio, produzidos entre os anos 2019 e 2024 (período que compreende desde o início do Estágio de Vivência Docente em Geografia II até o ano em que realizei a pesquisa de campo), buscou identificar, entre os escritos, as percepções dos licenciandos sobre esses lugares e as contribuições para as suas formações.

A partir dessas informações, a abordagem qualitativa e a interpretação fenomenológica auxiliaram na compreensão dos fenômenos. Essa abordagem possibilita que o fenômeno seja compreendido em seu próprio contexto, “partindo do princípio de que devemos observar como as coisas se apresentam no mundo, independentemente de teorias preexistentes ou proposições” (Araújo, 2017, p. 12). A fenomenologia, portanto, mantém “nossos pés firmemente no solo e nossos olhos atentos ao mundo ao nosso redor” (Haddock-Lobo, 2006, p. 15).

A base heterológica levinasiana de abertura à escuta foi compreendida como um dar-se, uma doação que só é possível pela presença e pela abertura ao infinito (Lévinas, 1997), no qual o Outro se revela sem ser conhecido ou compreendido. Por meio dessa compreensão de base heterológica, implica-se a responsabilidade de não ser indiferente e ouvir o Outro. Os questionários e conversas visaram refletir

sobre as experiências dos estudantes em outros contextos educacionais e entender como tais experiências possibilitam uma educação mais humanizada, a fim de compreender como as experiências possibilitam uma educação mais humanizada a partir da alteridade e do diálogo nas relações. Essa compreensão não acontece por meio da linguagem – como na ontologia de Heidegger ($A=A$) –, mas através do encontro com o Outro, que se revela em sua presença viva, conduzindo à transcendência, ao infinito e ao inapreensível, convocando o sujeito a um agir ético (Fabri, 1999).

A heterologia orienta todo o percurso metodológico como atitude de abertura, escuta e acolhimento dos relatos, estruturando-se em cinco momentos principais: 1) escuta e diálogo com professores atuantes em diferentes contextos educacionais, especialmente na Educação do Campo e com pessoas em situação de privação de liberdade; 2) Conversa com as pedagogas, direção e a policial penal que recepcionaram nas unidades educacionais; 3) aplicação de questionários aos 15 licenciandos ao final de cada visita técnica; 4) realização da roda de conversa com os licenciandos em Geografia da UEL ao término do estágio; 5) conversas com as quatro docentes orientadoras o estágio; e 6) análise documental dos trabalhos finais do estágio, entre os anos de 2019 e 2024.

A interpretação desses materiais não ocorreu por interpretações fechadas sobre o Outro, mas na abertura que cada momento proporcionou a partir das experiências que geram estranhamento, deslocamento e o encontro com o Outro como fundamentos éticos e formativos. As falas e percepções das pessoas que integram a pesquisa aparecem sob o uso de pseudônimos, escolhidos de forma aleatória, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Nos resultados colhidos, não se buscou impor considerações fechadas a partir do Eu como referência, mas sim compreender as relações e manifestações dos fenômenos, mantendo-se aberto à ética, uma vez que o Outro não pode ser plenamente compreendido. As informações coletadas permitem apresentar ao leitor as percepções, as descrições e os sentimentos vivenciados pelas pessoas envolvidas durante o Estágio de Vivência Docente em Geografia II.

Essas vivências afirmam-se como fundamentos éticos e formativos, reforçando a necessidade de uma formação inicial sustentada na radicalidade ética e na dialogicidade, em direção a uma educação sensível, humana e comprometida.

Portanto, ressalto a importância da formação inicial de professores rumo a uma Geografia sensível e ética, cuja abertura e compreensão da realidade fazem-se necessárias na (re)construção do ser-docente e na construção do conhecimento.

Assim, delinheio a tese em seis capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado “A fenomenologia como caminho de abertura ao outro”, desenvolve-se a partir da base fenomenológica, buscando compreender a experiência vivida, dialogando com o pensamento de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. Também é apresentada a heterologia levinasiana como escolha metodológica de pesquisa que permite a escuta atenta ao Outro, sempre centrado na experiência e na situacionalidade do ser.

No segundo capítulo, “Formação de professores de Geografia: desafios contemporâneos na relação escola-universidade”, discute-se a relação entre universidade-escola, trazendo a contextualização da formação inicial de professores. Problematicam-se questões epistemológicas, teórico-práticas e elementos de natureza material e imaterial que perpassam esse processo.

O terceiro capítulo, “Currículos diferenciados e educação contextualizada”, discute a importância de experiências em contextos diferentes de educação, tais como a Educação do Campo e para pessoas em situação de privação de liberdade. Apresenta-se o Estágio de Vivência Docente em Geografia II da UEL, criado em 2019, destacando seu papel fundamental na formação de professores de Geografia da UEL.

O quarto capítulo, “Educação prisional”, é composto por experiências pessoais e relatos das experiências dos estudantes e funcionários que nos atenderam nas unidades prisionais. Inicia-se com uma experiência vivenciada por mim em um curso de formação para os apenados da Penitenciária Pública Masculina de Londrina II. Em seguida, são apresentados relatos dos estudantes sobre as visitas ao Centro de Socioeducação de Londrina II e à Cadeia Pública Feminina de Londrina. São apresentados os diálogos com a pedagoga, o diretor e a policial penal que recepcionaram a turma e compartilham informações fundamentais sobre o funcionamento e a realidade das unidades.

No quinto capítulo, “Educação do campo”, são descritas duas experiências no Assentamento Eli Vive, localizado no município de Tamarana (Londrina/PR). A primeira experiência decorreu de um evento científico que aconteceu na

Universidade Estadual de Londrina em 2024, enquanto a segunda refere-se à visita realizada pelos licenciandos durante o estágio. As impressões e descrições dos estudantes compõem o capítulo, juntamente com as informações trazidas pela pedagoga Cristina e as respostas aos formulários.

No último capítulo, “O Outro, o Lugar e nós: tecendo uma educação geográfica humanizadora”, discute-se a importância de construir uma formação alicerçada na radicalidade ética e na dialogicidade. O Estágio de Vivência Docente em Geografia II é evidenciado como uma potencialidade para que tal formação se realize. São apresentados os relatos com as professoras orientadoras do estágio, trazendo suas perspectivas sobre o componente curricular, o que ajuda a evidenciar a relevância de experiências que sensibilizem a formação inicial. Elas contribuem para a construção do ser-docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e éticas.

Capítulo 1

FENOMENOLOGIA COMO CAMINHO DE ABERTURA AO OUTRO

“Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2014, p 117).



Pensar na formação docente pode nos levar a vários caminhos. Caminho este que busquei evidenciar por meio dessa imagem de abertura, fotografada na primeira experiência no Assentamento Eli Vive (experiência que contarei no capítulo 5). Entretanto, esse caminho não nos leva a um ponto final ou a um lugar específico, como ponto de chegada ou de saída. O caminho que aqui sigo é permeado pela experiência, pelo estar-juntos e pela abertura, como meio de se (re)fazer docente. Essa docência caminha, peregrina e se (re)constrói nas lugaridades por meio do inacabamento, em uma eterna dialética de começo, recomeço e novo começo.

Penso que seja, como defendido por Moura (2024a), uma docência em situação. Situada, nesta pesquisa, na formação inicial do professor de Geografia, que, no seu ser-sendo aprendiz, se transforma em cada experiência durante a caminhada em formação. Experiências essas que acontecem e nos colocam face a face com o Outro. Desestabilizam, provocam e atravessam; tocam-nos, como nos lembra Larrosa (2021), fazendo com que a experiência possa nos passar. Esses lugares que o caminho proporciona deixam marcas, fazem refletir, levam a uma consciência inacabada que obriga a não ser indiferente a tudo que foi sentido antes, durante e após cada experiência.

Deste modo, o capítulo a seguir convida a caminhar junto à fenomenologia que, enquanto método da pesquisa, envolve escuta atenta a partir do filósofo Emmanuel Lévinas. No caminhar, tomo a escuta e a abertura como heterologia em Lévinas, para que não se seja indiferente à escuta do Outro, mas que o encontro proporcione o acolhimento das palavras. As conversas com professores/as, pedagogas, diretor e a policial penal, as visitas técnicas, a roda de conversa e os trabalhos de conclusão do estágio fazem das experiências o lugar da radicalidade ética na formação inicial de professores de Geografia. As lugaridades construídas entre universidade-escola permitem que a sensibilidade se presentifique nas experiências do Estágio de Vivência Docente em Geografia II da Universidade Estadual de Londrina.

Nesta caminhada fenomenológica, não se propõem conclusões fechadas, mas aberturas que se movem e se transformam no ser-sendo docente ainda em formação. Portanto, neste capítulo, convido você – leitor, educador/a, entusiasta da temática e eterno aprendiz – a engajar-se e inspirar-se neste compromisso ético com o Outro.

1.1 A Fenomenologia como caminho

Ao considerar uma formação docente em Geografia para além do sentido tradicional ao qual ela é atribuída, a fenomenologia emergiu como caminho metodológico. Essa abordagem implica compreender o caminho, assumindo-o como meio, como uma experiência do ser-no-mundo (Marandola Jr., 2024). A fenomenologia, segundo Araújo (2017), permite que o fenômeno seja desvelado em seu próprio contexto, partindo do princípio de que devemos observar como as coisas se apresentam no mundo, independentemente de teorias preexistentes ou proposições.

Marandola Jr. (2024) defende que na fenomenologia não há conhecimento *a priori* ou *posteriori*, ela abre-se à possibilidade de um conhecimento vivo que é experiencial e existencial, circunscrito no mundo-da-vida. Haddock-Lobo (2006, p. 15) destaca que “a fenomenologia mantém nossos pés firmemente no solo e nossos olhos atentos ao mundo ao nosso redor”. Deste modo, a fenomenologia é compreendida enquanto caminho, movimento, imprecisão, inacabamento, abrindo, segundo Marandola Jr. (2024), possibilidades de manifestação a partir da passividade e da doação, permitindo que o fenômeno apareça nele mesmo.

A contribuição da fenomenologia permite (re)pensar a docência para além do que já está estabelecido, buscando uma abertura radical à formação inicial em Geografia, alicerçada na alteridade. Este caminho enfrenta diversas barreiras porque o pensamento tradicional é fundamentado em sistemas de explicação da realidade que são consequências da nossa cultura ocidental, mergulhada em sistemas lógicos racionais fragmentados. Neste contexto, Marandola Jr. (2024) entende que é necessário dialogar com a tradicionalidade, exigindo repensar epistemologicamente a ciência e a educação, indo ao encontro do processo de aterramento associado à experiência e a um pensamento vivo e situado.

As contribuições da fenomenologia para a educação geográfica são múltiplas, ocorrendo “em diferentes perspectivas e níveis”, tais como o procedimento didático-pedagógico, a concepção da realidade e do conhecimento, e as possibilidades de experiências para que a aprendizagem se manifeste (Bicudo, 1999, p. 12). Ensinar e aprender por meio da fenomenologia motiva a pensar a educação como caminho, na construção de processos educativos

predominantemente éticos, centrados na experiência e na situacionalidade.

Buscar uma educação e uma ciência orientadas pela fenomenologia é estar, sobretudo, centrado na experiência em todas as suas dimensões, seja ela “na experiência da vida diária, a experiência construída pela vivência, as quais atravessam nossa própria experiência e existências” (Marandola Jr., 2024, p. 106).

Foi a partir da minha vivência situada, enquanto docente, que tive a oportunidade de experienciar diferentes modalidades de ensino e situacionalidades educacionais, as quais me afetaram e foram afetadas pelo ser-docente, permitindo repensar a própria formação “em um movimento dialético de começo, recomeço e novo começo” (Moura, 2024a, p. 9).

O fenômeno da docência auxiliou a considerar as possibilidades de vivenciar experiências geográficas fenomenológicas, visando promover uma educação de natureza ética e renovando o pensamento na mais pura radicalidade, a partir das situacionalidades que encontramos no caminho da docência. Concordo com Moura (2024a) ao dizer que pensar na docência é buscar também o sentido do ofício, e isso envolve dimensões éticas, sociais, ontológicas, epistemológicas, pedagógicas e políticas que influencia a própria didática e o encontro com o devir. Seria, como defendido por Lima (2020), um interromper da própria fenomenologia, na defesa de uma metafenomenologia alicerçada na ética, a qual implica uma radicalidade no processo de construção do conhecimento e da Geografia, a favor da defesa da vida e da não negação do Outro.

Vivenciar a dinamicidade de algumas escolas regulares da cidade de Londrina e de Cambé (PR) como docente de Geografia, por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), e a experiência de ministrar um curso de apenas um dia na Penitenciária Estadual de Londrina (PEL II), tocaram-me para além da Geografia; fizeram-me aflorar questões sobre a experiência, a própria existência e o sentido ético na educação. A fenomenologia, nesse tocante, permitiu-me o devaneio, levando-me a considerar o aprendizado como uma viagem (Onfray, 2009) com o Outro, em direção à alteridade.

Essa docência por meio da fenomenologia possibilita caminhos de abertura a partir de experiências em seu sentido radical, mobilizando os sujeitos a enfrentar as situacionalidades que os desafiam em todas as esferas da vida e que tendem a organizar e hierarquizar nossa existência. Marandola Jr. (2024, p. 153) ressalta que,

quando falamos de existência, estamos dizendo sobre o ser-situado, “situado na abertura que fora lançado no mundo” – abertura essa que é possibilidade e não determinação, sendo nossa existência um lançar-se e um ser lançado ao mundo.

Esses caminhos percorridos foram mudando ao longo da pesquisa. Andarilhei por caminhos que não deram certo, até chegar ao Estágio de Vivência Docente em Geografia II da Universidade Estadual de Londrina. Primeiramente, percorri caminhos dentro dos programas de formação docente em Geografia da UEL — PIBID e Residência Pedagógica —, entretanto, não foram suficientes para embasar a pesquisa, mas se tornaram essenciais para que outros passos fossem dados. Foram a partir desses outros passos que encontrei devaneios, amadurecimento e possibilidades outras.

Foram por esses novos caminhos que me coloquei em abertura com o diferente e fui tocado pela face ética do Outro – além da minha experiência como docente e pesquisadora – o Estágio de Vivência Docente em Geografia II¹ do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, proporcionou ponto de abertura à fenomenologia e ao ser-situado.

O Estágio de Vivência Docente em Geografia II surge como desdobramento do Estágio de Vivência Docente em Geografia I, cuja finalidade é levar os licenciandos a vivenciar a educação básica nas escolas da cidade de Londrina, nos ensinos: Ensino Fundamental Anos Finais, no Ensino Médio, na EJA e Profissionalizante. Percebida a necessidade, pelos docentes, de ampliar as vivências em outros contextos educacionais, o Estágio de Vivência Docente em Geografia II proporciona aos licenciandos vivências educacionais em outros contextos de educação, oportunizando experienciar a Educação do Campo e para as pessoas em situação de privação de liberdade, a partir de visitas técnicas para a sua caracterização e para ações de intervenção em sala de aula.

O estágio foi pensado para auxiliar na construção da autonomia intelectual dos futuros/as educadores/as em Geografia (Arquivo da área de Ensino de Geografia da UEL²), por meio do conhecimento crítico, situado e contextualizado. Seus objetivos são: 1) problematizar as concepções de ensino e aprendizagem de Geografia, contextualizar as concepções dicotômicas da abordagem dos conteúdos

¹ 1 EST 336 - Estágio de Vivência Docente em Geografia II.

² Esses arquivos são ementas da disciplina de Estágio Docente do curso de licenciatura da UEL, as quais são reescritas anualmente.

geográficos e propor a interdisciplinaridade como alternativa; 2) elaborar o planejamento e intervir na sala de aula, contextualizando as práticas à realidade escolar observada; e 3) avaliar as práticas implementadas e refletir sobre os limites e possibilidades da docência em Geografia.

Ao vivenciar o Estágio de Vivência Docente em Geografia II com os estudantes de licenciatura no ano de 2024, percebi a necessidade de propostas pedagógicas que oportunizem contextos educacionais diferenciados nas licenciaturas. Pensar essas vivências no campo da radicalidade ética vem no sentido de mostrar uma docência para além da educação escolar que conhecemos, como também de impactar os estudantes em prol de uma formação mais humanizada; já que a Educação do Campo e a educação em sistemas de privação de liberdade permitem pensar em uma formação para além da mesmidade – uma radicalidade ética de abertura ao Outro.

Busco, a partir do Estágio de Vivência Docente em Geografia II, refletir sobre a educação geográfica e a formação docente como pensamento vivo e pulsante, de possibilidades e abertura à experiência do corpo-mundo por meio da radicalidade ética. A experiência de vivenciar outros contextos de educação faz com que os licenciandos tenham uma formação com base na responsabilidade ética, por meio de uma postura radical de construção aberta e plástica, que se fortifica a partir da experiência do “estar-junto, fazer-com, pensar-sentindo” (Marandola Jr., 2024, p. 18) e que ganha força em seu próprio caminho.

Essas experiências diferenciadas na formação docente foram iniciadas em 2019, nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, permitindo aos futuros professores ampliar as oportunidades no mercado de trabalho; mas, acima de tudo, elas se voltam para uma formação humanizada, que envolve o ato de educar e as relações humanas. Tais experiências são voltadas a uma formação geográfica que anseia Ser-Mais (Freire, 2024a), que humaniza a educação e o ensino, e nos mantém sensíveis ao mundo-da-vida (Moura, 2024).

É por meio dessa radicalidade ética que encontro, na metafenomenologia de Emmanuel Lévinas (1998, 2004, 2011), um caminho para pensar a educação geográfica e a formação orientada pela ética. O convite para uma formação baseada na ética seria, como ressaltado por Moura (2024a), um processo de transformação de nós mesmos, dos estudantes e da sociedade. Essa fenomenologia, que também

é política, é marcada pela relação entre vida e conhecimento, esbarrando nos debates contemporâneos em torno do sujeito e sua existência; assim, a radicalidade ética levinasiana é uma forte inspiração para o atravessamento de tais problemáticas.

O filósofo franco-lituano encontra na relação ética com o Outro um profundo traumatismo do Eu, abalando as estruturas egocêntricas e abrindo-se ao acolhimento e à responsabilidade incondicional. A dimensão ontológica centralizada no ser cede lugar ao humano, abrindo-se à alteridade. O pensamento de Lévinas traumatiza o conhecimento fundamentado nos moldes da Modernidade – que tem como base o racionalismo e a representação do sujeito e objeto –, permitindo que este seja fissurado e vá além da epistemologia, da ontologia e da própria ciência (Lima-Payayá, 2023). Tal perspectiva tem como base a relação ética com o Outro a partir da consciência pré-reflexiva, confusa, que precede toda intenção, “sem nome, sem situação e sem títulos” (Lévinas, 2004, p. 172). Essa fenomenologia não se encontra reduzida ao princípio da inteligibilidade de $A = A$; ela responde a um chamamento de natureza ética que vem do rosto do Outro, como uma ordenação que rasga as formas plásticas do fenômeno; como uma súplica que interpela e se coloca sempre à disposição: “Eis-me aqui”.

A fenomenologia, tal como trabalhada por Lévinas (1997), não é a mesma delineada por Husserl e Heidegger. Husserl fundamenta seus escritos no conceito de intencionalidade, a partir do ser que determina os fenômenos por meio de um processo empírico, analítico, sintético ou dialético. Heidegger buscou diferenciar o ser e o ente humano, em que o ser possibilita toda existência, levando a uma compreensão ontológica do ente. Lévinas (1997) argumenta que tanto Husserl como Heidegger ecoam a tradição ocidental que privilegia a representação, a totalidade e o sentido ontológico do ser.

Vivenciar a Educação do Campo e educação para pessoas em situação de privação de liberdade, proporcionadas pelo Estágio de Vivência Docente em Geografia II, é deixar-se afetar por aquela situacionalidade. Acompanhei todas as atividades oferecidas pelo Estágio de Vivência Docente em Geografia II, da Universidade Estadual de Londrina, envolvendo-me e deixando-me levar pelas situacionalidades enquanto sujeito inacabado. Em 2024, ano em que acompanhei o estágio, havia 15 licenciandos em Geografia, que tiveram a oportunidade de

conhecer diferentes realidades de educação que diferem daquelas com as quais têm familiaridade, colocando-os diante de contextos que provocam o estranhamento e exigem abertura. Revela-se, então, uma forma de acolhimento, que acontece no face a face com a diferença.

Para que esses momentos fossem efetivados, o estágio em 2024 construiu-se em quatro partes. Iniciou-se com mesas-redondas compostas por um professor que trabalha na Educação do Campo e outro com pessoas em situação de privação de liberdade; ambos foram até a UEL em dias distintos para compartilhar suas trajetórias profissionais, experiências e percepções nos contextos educacionais em que atuam. Em seguida, foram realizadas visitas técnicas ao Centro de Socioeducação de Londrina (CENSE II), à Cadeia Pública Feminina de Londrina, à Escola do Movimento Sem Terra Eli Vive e à Escola Indígena do Apucarantina, momentos em que conversamos com os responsáveis e pedagogas das unidades. Após as visitas, é realizada uma roda de conversa com os licenciandos para o compartilhamento das experiências. Por fim, são desenvolvidas a escrita e apresentação de um texto para o Encontro de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa, visando à socialização de reflexões e vivências.

Entretanto, para que o fenômeno pareça nele mesmo e amplie a abertura com o Outro, foi necessário, no caminho percorrido pelo estágio, dialogar com as docentes orientadoras do estágio, com as pessoas que nos receberam nas unidades e com os licenciandos, permitindo diferentes pontos de diálogos e troca de informações.

Quadro 1: Etapas do levantamento de dados da pesquisa

Etapas	Metodologia
1- Levantamento bibliográfico	- Levantamento, leitura e fichamento de obras que compõem esta pesquisa.
2- Mesas-redondas	- Conversas individuais (apêndice A). - Diálogos com os professores que atuam na Educação do campo e no sistema prisional durante as mesas-redondas.
3- Visitas técnicas às unidades prisionais: Centro de Socioeducação de Londrina (CENSE II) e Cadeia Pública Feminina de Londrina	- Diálogo com o diretor e pedagoga junto aos licenciandos no CENSE II. - Diálogo com a pedagoga e policial penal junto aos licenciandos na Cadeia Pública Feminina de Londrina.
4- Visita técnica ao Assentamento Eli Vive	- Diálogo com a pedagoga do Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi, que ocorreu junto aos licenciandos.
5- Formulários no Google Forms	- Enviados aos licenciandos após cada visita técnica (apêndice B).
6- Roda de conversa	- Realizada ao final do estágio na UEL para o compartilhamento de experiências (apêndice C).
7- Conversa com as docentes que orientam o Estágio de Vivência Docente em Geografia II	- Conversas individuais com as quatro docentes orientadoras do estágio (apêndice D).
8- Anais do Encontro de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa	- Leitura dos trabalhos de conclusão do Estágio de Vivência Docente em Geografia II, entre os anos 2019 a 2024, que são apresentados e publicados nos anais do Encontro de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa.
9- Minhas experiências	- Curso de Auxiliar em Alvenaria na Penitenciária Masculina de Londrina (PEL II). - Visita ao Assentamento Eli Vive que ocorreu junto ao evento – II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação (MQPA). - Percepções das visitas técnicas (CENSE II, Cadeia Pública Feminina e Assentamento Eli Vive).

Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Para a etapa final da tese, utilizei a ferramenta *Language Tool* para revisão gramatical, visando à correção de concordância e erros linguísticos. Todos os resultados foram revisados criticamente, em conformidade com a Portaria 2664/2026 do CNPq.

Ressalto que a escuta e o diálogo foram direcionados apenas aos professores que participaram das mesas-redondas, às pessoas que nos receberam nas visitas técnicas, aos licenciandos ao final do estágio e às quatro docentes orientadoras do estágio da UEL. Não foram direcionados diálogos ou escuta para os estudantes dos diferentes contextos escolares observados. Essa opção metodológica buscou centrar na atenção à formação docente e na maneira como tais situacionalidades reverberaram nos professores em formação.

O diálogo, as percepções e os formulários preenchidos pelos estudantes da licenciatura serviram de base para o levantamento de dados, permitindo refletir sobre como tais experiências os tocaram em direção à radicalidade ética. Dentre os formulários enviados, não houve o retorno de todos os participantes; foram recebidas oito respostas referentes ao CENSE II, oito sobre a Cadeia Pública Feminina e cinco do Assentamento Eli Vive. Entretanto, nas respostas obtidas, percebi um envolvimento com os lugares visitados e profundos reverberamentos das experiências em suas formações.

As vivências que o estágio proporcionou também estão presentes neste trabalho por meio das minhas percepções dos lugares, enquanto pesquisadora e docente. Estar em lugares novos para mim – e outros já conhecidos e que se tornaram familiares – fez-me refletir ainda mais sobre a necessidade de uma formação docente voltada à radicalidade ética, em contraposição ao mundo de intensa negação do Outro e de fragilidade ética.

Foi no acolhimento e na escuta atenta que compreendemos a maneira como a Fenomenologia aparece em Lévinas: como heterologia, a qual implica não ser indiferente e ouvir o Outro. Esta perspectiva está orientada na escuta, que impede a circunscrição de uma compreensão fechada ou estática do Outro, situando-se na sensibilidade de acolher como relação ética.

A abertura à escuta acontece por meio da linguagem $A = B$, que se volta, em sua presença viva, à transcendência, ao infinito e ao inapreensível, convocando a um agir ético (Fabri, 1999) que não pode ser compreendido ou objetificado. Seria

como colocado na epígrafe deste capítulo: é preciso escutar e estar aberto às formas do Outro, estar disponível permanentemente à sua fala, ao seu gesto, à sua diferença como infinito (Freire, 2014).

Criar situações nas quais a escuta e o sentir sejam predominantes é, para Marandola Jr. (2024, p. 127), um “processo de expressão da relação Eu-mundo”; trata-se de um deixar-se conduzir pela experiência como um movimento de descentramento e desprendimento de si, o qual pode implicar estranhamento que só é possível com a fissura da familiaridade.

No entendimento de que a docência em Geografia permite a-prender pela face ética de atravessamento da responsabilidade pela proximidade (Lima, 2023), o acolhimento e a abertura como escuta permitem o movimento ético e o respeito à diferença. Tais elementos são movidos pela “não-indiferença para com o absolutamente diferente, Outro, não-representável, não-captável, rompendo a representação sob a qual se manifestam os entes do gênero humano” (Lévinas, 1980, p. 176).

A prevalência da escuta frente ao falar envolve o inacabamento e a construção do estar-junto nas situacionalidades em que caminhamos coletivamente. Sem escuta não há diálogo; assim, o sentido dialógico encontrado neste caminhar possibilita a transformação e o vínculo entre os sujeitos, impulsionados por uma força crítica e libertadora.

Nesse movimento, a partir do diálogo e da abertura ao Outro, não pretendo impor considerações fechadas tendo o Eu como referência, mas sim compreender as relações e as manifestações dos fenômenos sob o compromisso ético – uma vez que o Outro não pode ser plenamente capturado ou compreendido.

O diálogo enquanto heterologia – que se realiza no falar e na escuta, e implica a não indiferença ao que o Outro traz – fundamenta-se na obra do educador Paulo Freire (1921-1997), que, por meio da dialogicidade nas relações, busca a transformação social.

Paulo Freire nasceu em Recife, em 1921. Sua vida foi marcada pela pobreza e pela cultura do silêncio, o que fez com que tivesse um olhar humanizador e sensível para a educação. Como educador, desenvolveu um método de alfabetização de apenas 40 horas; a experiência de alfabetizar 300 estudantes em Angicos/RN, a partir da realidade dos educandos, fez com que sua metodologia e

obras fossem difundidas mundialmente. Exilado no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), percorreu diferentes países, período em que escreveu sua principal obra, “Pedagogia do Oprimido”, hoje referência para os educadores de todo o mundo. Ao retornar ao Brasil, lecionou em universidades e atuou como Secretário de Educação de São Paulo, implementando uma gestão educacional pautada na libertação, no diálogo e na promoção da consciência crítica social.

Freire (1997) entende o diálogo como expressão da natureza humana, sendo basilar para a relação com o Outro. As condições para o diálogo efetivam-se quando a educação estabelece uma postura de abertura e de acolhimento em face as diversas realidades. O “diálogo como dialogicidade é a intencionalidade que se fundamenta na formação integral do ser humano e na transformação da sociedade” (Alves, et al., 2021, p. 96).

Em Freire, o diálogo é primordial para uma educação libertadora, o que implica uma prática social de transformação do mundo na qual prevalece o respeito a cada ser a partir do seu contexto. “O diálogo como dialogicidade é a intencionalidade que se fundamenta na formação integral do ser humano e na transformação da sociedade” (Alves *et al.*, 2021, p. 96).

O diálogo, para Shor e Freire (1986), não é entendido como uma técnica de obtenção de resultados e dados, ou como tática de proximidade com os educandos. Ao contrário, os autores compreendem o diálogo como elemento constituinte da natureza humana: é por meio dele que se torna possível discutir a sociedade e, consequentemente, transformá-la.

As ideias de Freire aproximam-se com o do pensamento fenomenológico e potencializam a radicalidade ética proposta por Lévinas. Ao entrelaçar esses dois pensadores, percebo o potencial para discutir a formação inicial em Geografia, visto que ambos consideram o ser humano e suas potencialidades, oportunizando a humanização das relações e a transformação do sujeito e da sociedade.

Entretanto, Lévinas (2011) nega o diálogo. O autor entende que o diálogo surge da disponibilidade de relação com o Outro, caminhos que rompem com a alteridade. Para o autor, a relação acontece na diacronia, permitindo a abertura e o fundamento ético em que o Outro seja considerado em sua alteridade – uma abertura ao infinitamente Outro que tem, como início e fim, o acolhimento absoluto.

Lévinas (1982) não considera o diálogo porque está no âmbito da cognição.

Neste sentido, a liberdade de escolha de se relacionar com o Outro não parte de mim, o Eu não tem o poder de escolha quando se encontra na face do Outro, restando apenas colocar-se à disposição.

Como se o primeiro movimento da responsabilidade não pudesse consistir, nem em esperar, nem mesmo em acolher a ordem (o que ainda seria uma quase-atividade), mas em obedecer a esta ordem antes que ela se formule. Ou como se ele se formulasse antes de qualquer presente possível, num passado que se mostra no presente da obediência sem dele se recordar, sem vir da memória; formulando-se por aquele que obedece nesta própria obediência (Lévinas, 2011, p. 34).

Essa relação de eterna dívida, responsabilidade e acolhimento ao Outro não se dá por meio da reciprocidade fundamentada na relação dialógica; ela acontece na diacronia, que conserva a relação sem restituir à representação. Lévinas (2004, p. 169) entende a diacronia por meio de uma formulação crítica à intencionalidade, que implica um momento de egoísmo. Para o autor, a intencionalidade é uma atividade do pensamento que tenta justificar toda alteridade a partir de sua própria racionalidade, ou seja, “esse sistema do inteligível, é no final das contas, consciência de si”.

Pode-se dizer que os diálogos e os formulários percorreram um movimento intencional, visto que se projetaram finalidades; entretanto, fortaleceram-se no cuidado com o Outro (Guedes, 2007) e nas relações ético-pedagógicas que se estabelecem no encontro, construindo um processo educativo emancipatório. A metodologia movimentou-se no sentido da radicalidade ética, que não pode ser entendida como fenômeno moral. Segundo Farias (2006), a moralidade pode manifestar-se como fenômeno mundano, mas não deve ser confundida como um modo de ser, mas um para além da essência.

Freire (2014), ao discorrer sobre uma ética universal enquanto marca da natureza humana e indispensável à convivência social, entende que a formação científica do professor deve estar em correlação com a ética. Esta, por sua vez, prevê respeito aos outros como coerência e capacidade de viver e aprender com o diferente.

A ética de Lévinas (2011) deve ser o princípio de todo conhecimento proveniente da abertura; ela não pode ter sentido apenas se estiver na relação de familiaridade, pois realiza-se no face a face ao estranhamento, que permite o

acolhimento incondicional à diferença que o Outro traz. A ética, segundo Martins e Lepargneur (2014), deve ser entendida muito além de um código normativo ou de princípios morais; ela constitui-se como metafísica primeira da relação, configurando-se como abertura necessária ao Outro. Nessa perspectiva, o Outro permanece sempre Outro, e o fundamento ético não se encontra no Eu, mas no rosto do Outro que convoca ao agir ético: um movimento de não indiferença e de não violência, abrindo-se para a alteridade radical.

O pensamento freiriano, segundo Silva, Siveres e Silva (2021), é fundamental para construir reflexões e práticas educativas pautadas no respeito, na integralidade humana e na coerência pedagógica, visando construir práticas libertadoras por meio do diálogo. Nesse processo dialógico de abertura, a escuta pressupõe respeitar a diferença, rompendo com o pensamento absoluto do Eu e a prontidão de acolher as dúvidas e os anseios dos educandos (Freire, 2014).

Ao promover o diálogo entre os dois pensadores no horizonte da formação docente, compreendo que a dialogicidade abre caminhos para a escuta sensível, conduzindo à alteridade radical – temas potentes para a formação docente. Embora Lévinas acredite que a alteridade deve anteceder (na diacronia) a razão, ele não nega a ontologia (movimento da racionalidade), ou o que porventura, nos termos de Freire, poderíamos chamar de dialógica. A relação ou diálogo deve e pode reverberar esse movimento de alteridade. A radicalidade ética de Lévinas e a dialogicidade de Freire, quando articulados, permitem refletir sobre a formação docente e educação geográfica voltada à educação libertadora, enquanto prática social de acolhimento, escuta e respeito ao Outro.

Tanto a abertura, como o diálogo estabelece uma relação ética de saída de si, promovendo o encontro com o diferente em uma dinâmica dialética que (res)significa saberes e novas possibilidades. Ao refletir sobre a formação docente e a educação geográfica, vejo que o processo de ensino e aprendizagem possibilita a construção do conhecimento mais humanizador, com respeito às experiências. A alteridade, pautada nas relações, fortalece uma educação que tenha como princípio o diálogo como Outro – aquele que traz consigo suas experiências e sua nudez; que se manifesta, interpela e se esvazia, abrindo caminhos de outras aprendizagens que só são possíveis a partir da relação de abertura e escuta.

As experiências retratadas pelos estudantes do Estágio de Vivência Docente

em Geografia II viabilizaram esse movimento de escuta e de abertura. A alteridade que fundamenta as relações com o Outro permite, segundo Gomes (2020), respeitar e acolher a diferença a partir de um diálogo que se coloca em atividade incansável de escuta e de abertura.

A tese busca demonstrar como as vivências docentes são formas práticas de fortalecimento da escuta e da alteridade. A experiência do estágio proporciona um contato direto com a realidade dos educandos e possibilita uma educação dialógica e humanizada, na qual os futuros professores desenvolvem sensibilidade para acolher e escutar as trajetórias e necessidades dos estudantes. A educação geográfica, portanto, apresenta-se não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo que (re)significa e valoriza as histórias individuais e coletivas, orientando-se por uma ética de respeito e justiça social.

Essa reflexão sobre alteridade e diálogo é fundamental para uma educação que não se limita à instrução profissional, mas que se propõe a formar seres humanos integrais, comprometidos com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e digna. Trata-se de uma abordagem inspiradora para a prática docente e um convite a todos os educadores a se engajarem nesse compromisso ético com o Outro.

A força transformadora da educação está no encontro com o Outro, na abertura e no diálogo, uma relação dialética que (re)significa, começa, recomeça e dá sentido à experiência e à existência.

1.2 Caminhando por diferentes contextos educacionais na pesquisa

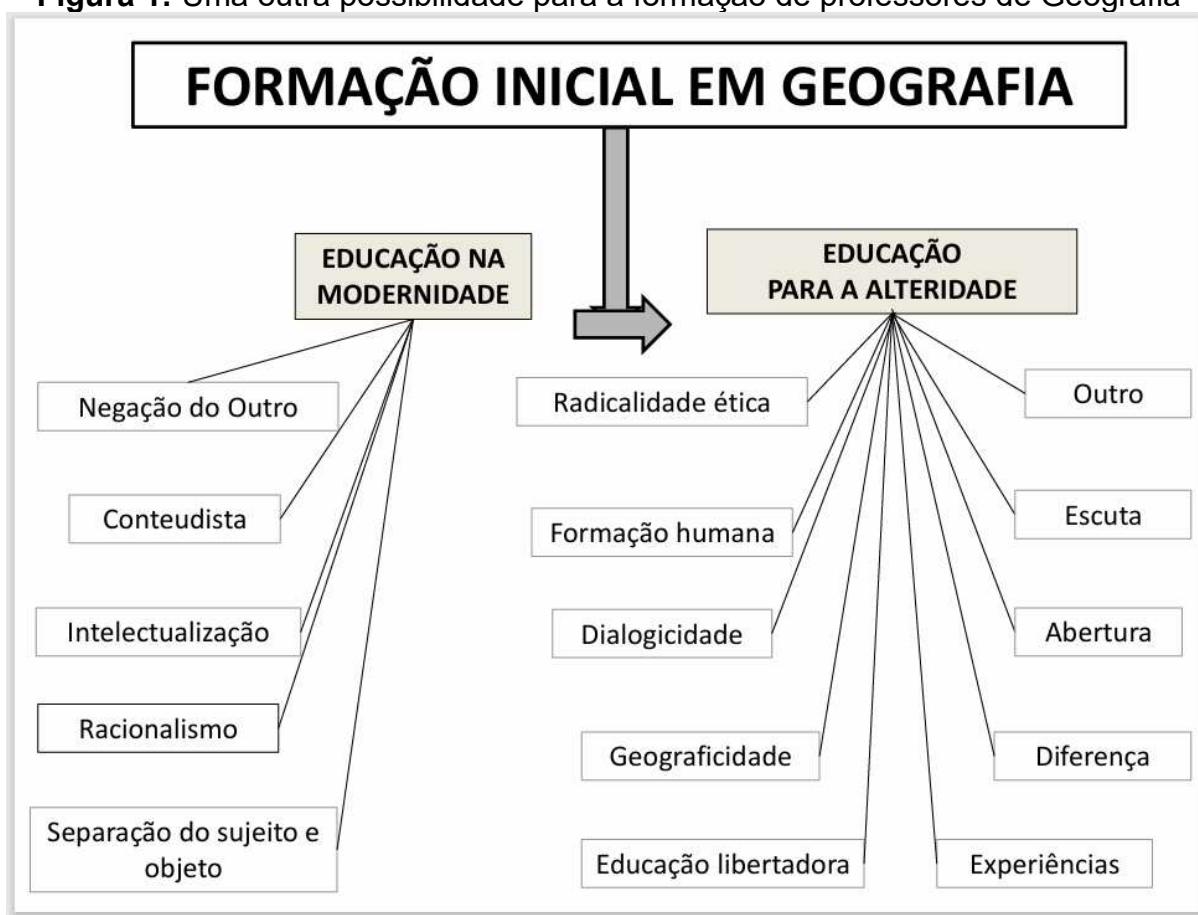
Estamos diante de impasses e de turbilhões de fatos, acontecimentos, situações e fenômenos que demandam a urgência de repensar as relações eticamente, tanto na sociedade quanto nas instituições de ensino. Portanto, esta pesquisa volta-se para a alteridade radical como potencial de transbordamento de uma educação geográfica voltada para o diálogo; uma abertura à responsabilidade e ao acolhimento ao Outro, estabelecendo bases para uma formação docente mais profunda e humana.

É nesse sentido que tenho delineado, nesta tese, a importância de

experiências formativas que se voltem à alteridade como orientação ética. A alteridade possibilita a abertura para além da essência e proporciona um sentido outro à formação inicial, abrindo-se para a possível superação da visão fragmentada e colonialista na qual as universidades estão inseridas.

A partir destas reflexões, foi elaborada a Figura 1, em que apresento por meio de palavras-chave uma outra possibilidade para a formação docente. A figura tem o intuito de visualizar, de maneira geral, estruturas que embasam a formação inicial de professores e propor a uma outra perspectiva de formação voltada à alteridade e à dialogicidade.

Figura 1: Uma outra possibilidade para a formação de professores de Geografia



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

A figura traz elementos para a construção de uma formação docente que fissure e caminhe junto e para além da lógica moderna de compreensão do ser, em direção à alteridade e ao diálogo. A formação inicial em Geografia passa a ter um outro caminho quando fundamentada na ética de Lévinas e na dialogicidade de Freire, de abertura e acolhimento ao Outro, utilizando-se do diálogo como fonte de

reflexões e trocas profundas entre os sujeitos.

A filosofia tradicional, presente nas instituições de ensino, busca um horizonte do possível, do realizável e do desejável, centrando-se no que faz sentido e é aplicável. Ir além do ser, como instigado por Lévinas (2011), implica questionar os fundamentos centrais da tradição da filosofia ocidental e manter-se aberto às relações. Nesse contexto, Moura (2010) e Berdoulay (2017) enfatizam a importância da abertura para a heterogeneidade do conhecimento científico, reconhecendo a pluralidade de orientações. Berdoulay (2017) convida-nos a refletir sobre o negligenciamento de questões éticas no cenário epistemológico do conhecimento, destacando a importância de uma educação humanizada fundamentada na ética e no diálogo.

Assim, volto-me à formação docente que acolha a alteridade e abra-se para o diálogo, o que implica compreender que é tempo de aprendermos a deixar de ser o que não somos, de fissurar o modo com que a educação geográfica é submetida e reproduzida (Quijano, 2005). Para tanto, Moura (2010) alerta-nos a considerar a importância de vivenciar as relações de alteridade e compreender o sentido de nossa existência, uma vez que não se podem compreender os impasses vividos pela sociedade moderna de maneira única e linear.

É necessário fazer da formação inicial um lugar que transcenda o reconhecimento dos desafios e das problemáticas encontradas na Geografia. A formação precisa consolidar-se em um lugar de abertura, permitindo que os estudantes experienciem situações de encontro radical com o Outro. Fissurar essa realidade é importante, pois tanto as universidades como a Geografia ainda reproduzem uma linguagem pautada na persuasão e no confronto – retratado de uma realidade que pouco valoriza o Outro. Essa visão filosófica do conhecimento materializa-se na organização das instituições (Santos, 2021) e em metodologias de ensino e aprendizagem que desconsideram as corporeidades, as culturas e a diferença. Portanto, propor uma educação geográfica via alteridade e dialogicidade significa orientar-se para uma práxis de acolhimento e de abertura ao ensinamento proveniente da alteridade.

Ao compreender o potencial da alteridade na formação docente, Freire (2014) caracteriza a abertura ao Outro na prática educativa como reflexo de uma educação crítica. É nessa perspectiva ética que proponho uma formação inicial

comprometida com o Outro.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (Freire, 2014, p. 133).

Na defesa de um sentido outro à formação inicial em Geografia, cujo acolhimento da diferença seja primordial para a radicalidade ética na educação, torna-se necessária uma postura em favor de um outro modo que ser Geografia. Isso não significa ser de outro modo, como critica Lévinas (2011), mas encontrar no cerne da ciência geográfica uma orientação ética que revele o diálogo e a alteridade como fundamentos para uma formação docente humanizada e sensível.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas no Estágio de Vivência Docente em Geografia II contribuem para fissurar as fragmentações e os desafios de uma formação inicial que, se volta à objetivação do Outro e à eliminação da diferença pelo estranhamento.

Estar preparado para os desafios educacionais exige que os futuros professores experienciem momentos de encontro da diferença, colocando-os em situações de estranhamento, nas quais permite repensar as relações e romper com as estruturas egoístas e do egotismo que a educação está inserida. Esses diferentes contextos educacionais expressam a radicalidade do encontro com o Outro, provocando o estranhamento necessário para a relação de abertura.

O estágio de vivência docente, em 2024, promoveu visitas técnicas ao Centro de Socioeducação de Londrina (CENSE II), à Cadeia Pública Feminina de Londrina, à Escola do Movimento Sem Terra Eli Vive (Lerrovile) e à Escola Indígena do Apucarânia (Tamarana/PR). Durante essa etapa, a UEL disponibilizou o transporte até as instituições, onde me agrupei com as professoras orientadoras do estágio e com os licenciandos em Geografia que cursavam o referido componente curricular.

Nesta pesquisa, a Escola Indígena do Apucarânia (Tamarana) não será contemplada dada as peculiaridades socioculturais, territoriais e pedagógicas que caracterizam as comunidades originárias. Tais peculiaridades demandam um estudo próprio e um olhar mais aprofundado, os quais extrapolam os objetivos deste estudo. Algumas dessas especificidades referem-se ao fato de a instituição ser voltada à

cultura indígena, ter o Kaingang como primeira língua, possuir um currículo próprio e priorizar a atuação de docentes indígenas. Os demais contextos educacionais analisados seguem o currículo fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), embora sofram alterações devido aos contextos em que estão inseridos.

O Assentamento Eli Vive, visitado durante o estágio, homenageia Eli Dallemole, militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra de Ortigueira/PR, assassinado em 2008. O nome “Eli Vive” simboliza que a luta e o legado de Eli permanecem vivos. Originado da ocupação das antigas fazendas Guairacá (5.826 hectares) e Peninga (1.486 hectares) ocorrida em 19 de fevereiro de 2009, consolidou-se como o maior assentamento localizado em região metropolitana do Brasil (MST, 2024).

Atualmente, o assentamento é moradia de 501 famílias e destaca-se pela produção de alimentos livres de transgenias e de agrotóxicos. Nesse cenário, a escola desempenha um papel importante no fortalecimento do Movimento Sem Terra. Primeiramente itinerante, a escola acompanhava as famílias nos acampamentos. Depois, nos primórdios, as aulas ocorriam no barracão de confinamento de gado, com mesas e cadeiras adaptadas. Nesse espaço era garantido o acolhimento das crianças e o acesso para todos os assentados.

O assentamento é formado pelo Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi, edificado em madeira durante o período inicial de distribuição dos lotes, e que, atende 175 estudantes. A Escola Municipal do Campo, Trabalho e Saber é a nova sede em alvenaria entregue pelo Governo Estadual em 2024, atendendo 186 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A nova escola, embora siga padrões estruturais das escolas urbanas, seu nome “Trabalho e Saber” faz referência à luta da classe trabalhadora e à educação como pilar de formação do cidadão (MST, 2024).

No Assentamento Eli Vive, fomos recebidos pela pedagoga do colégio estadual. À sombra da árvore localizada no centro da escola de madeira, a pedagoga compartilhou informações sobre a dinâmica da escola, abrindo espaço de diálogo para os licenciandos pudessem sanar suas dúvidas sobre o assentamento e a proposta pedagógica local, momento este, em que pude participar com os demais.

Após a conversa, visitamos as salas de aula, observamos sua estrutura e a disposição das mesas e cadeiras.

A educação oferecida nas unidades carcerárias é viabilizada pelo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professor Manoel Machado, instituição responsável pelo atendimento aos estudantes em situação de privação de liberdade e no regime semiaberto. O EJA Manuel Machado atua no Centro de Socioeducação de Londrina (CENSE II), na Cadeia Pública Feminina de Londrina e em outros lugares de privação de liberdade em Londrina. Os estudos são realizados por componentes curriculares, seguindo a necessidade da maioria dos estudantes e adaptando-se à realidade.

Ao chegarmos ao CENSE II, acompanhados pelos docentes, fomos recebidos pela pedagoga e pelo vice-diretor na entrada do Centro. Sentados, nos reunimos em dois grupos (devido à expressiva quantidade de estudantes), para que contassem sobre a finalidade do Centro de Socioeducação, seu funcionamento e organização, destacando seu funcionamento dentro do Centro. Também foi destinado um tempo para o diálogo e questionamentos, e em seguida, entramos no sistema de segurança onde visitamos as salas de aula, a quadra poliesportiva e a Ala de convívio 1, que se encontrava vazia.

No CENSE II, os horários de aula são programados diariamente, acompanhando a dinâmica de atividades do dia e a rotatividade das alas³. A escolarização, com atenção diferenciada e que, permite um atendimento pedagógico quase que individualizado. O objetivo da escola é tanto retomar conteúdos básicos quanto o resgate de futuros vínculos desses adolescentes com a sociedade.

Na Cadeia Pública Feminina de Londrina, fomos recebidos pela pedagoga e pela agente carcerária responsável, que nos explicou sobre o funcionamento da escola dentro da unidade e nos guiaram em uma visita técnica para conhecermos as dependências do espaço. O CEEBEJA Professor Manoel Machado oferece os componentes curriculares da educação regular, os quais, assim como no CENSE II, são disponibilizados conforme a demanda e a necessidade das/dos apenadas/dos. Ressalta-se que a educação escolar não é destinada às mulheres que se encontram no regime de seguro⁴.

³ Os menores infratores são divididos em alas de convívio, conforme a infração cometida.

⁴ Cella separada com grades e porta totalmente fechada, destinada às mulheres que, cometem crimes não aceitos por outras encarceradas e que mantidas em convívio com as demais, correm risco de

O ponto de maior destaque foi a importância da educação para a ressocialização das mulheres. Tanto a pedagoga quanto a policial penal compreendem que a escolarização pode ser o diferencial para as mulheres no pós-cárcere, possibilitando o acesso a melhores oportunidades de trabalho. Essa realidade me faz concordar com Freire (2024a) ao enaltecer o poder de transformação que a educação pode oferecer, especialmente para essas mulheres que, por muitas vezes, foram privadas do direito aos estudos.

Devido aos protocolos de segurança necessários, tanto o Centro de Socioeducação quanto a Cadeia Pública Feminina proibiram os registros fotográficos de suas dependências. Assim, os espaços foram retratados por meio das minhas observações, croquis e descrições, bem como pelos relatos dos licenciandos registrados em formulários após cada visita técnica, na roda de conversa realizada no final do estágio e nos trabalhos entregues no final do estágio como forma de avaliação e conclusão do estágio.

A diferença manifestada nesses lugares é frequentemente representada e objetivada, levando à negação do Outro e à violência. Daí reside a complexidade desta tese: discorrer sobre radicalidade ética e diálogo justamente em contextos educacionais nos quais o preconceito e o estranhamento levam à punição (Foucault, 1987), à indiferença, à violência e ao apagamento da existência.

Essa formação docente voltada para a vivência na alteridade traz nas relações com o Outro o sentido de geograficidade (Dardel, 2011), uma educação que se estende ao mundo e ecoa na ciência geográfica. Essa geograficidade, que é ontologia para o autor, permite desvelar experiências e ser atravessado pelo Outro, em sua sensibilidade, fazendo “penetrar em suas entranhas” (Palhares, 2023, p. 360) e evocando o sentido de habitar a Terra.

Considero que os diferentes contextos educacionais vivenciados pelos futuros docentes constituem-se “como manifestação de uma geograficidade enquanto alteridade, permitindo o acolhimento e também o enfrentamento – o fechamento necessário para o acolhimento igualmente necessário” para a formação docente (Lima-Payayá, 2023, p. 448).

O Outro manifesta, em sua presença, a relação do sujeito com o lugar, revelando uma experiência absoluta através do rosto, para além de toda forma e

contexto. Esse rosto, que também é geográfico (Lima-Payayá, 2023), exprime o sentido ético do existir humano enquanto possibilidade de construção da docência e da abertura permanente ao Outro.

Ao aproximar o pensamento levinasiano e freiriano para refletir sobre a educação em lugares de privação de liberdade, noto que as relações de alteridade frequentemente enfrentam obstáculos devido às desigualdades presentes na diferença. Essa diferença envolve o estranhamento em relação ao Outro e à negação da sua alteridade.

Na prática, considero que as experiências em diferentes contextos educacionais revelam como esses lugares contribuem para uma educação humanizada, que transcende a mera transmissão de conteúdos ou o ensino bancário, conforme criticado por Freire (2024a). A alteridade, manifestada nas experiências educacionais, evoca o acolhimento das identidades.

Proponho-me a pensar a formação inicial em Geografia como um espaço no qual o diálogo e a ética da responsabilidade com o Outro sejam centrais, indo além da ontologia e buscando transformar as práticas pedagógicas. Isso implica construir situacionalidades que potencializam experiências aos futuros docentes e que valorizem as identidades e a diversidade cultural como partes fundamentais da Geografia, na direção de uma prática educativa libertadora. Nesse sentido, observo que diversas iniciativas já ocorrem, como o caso do Estágio de Vivência Docente em Geografia II.

Nesse movimento de acolhimento ao Outro, alicerçado na não indiferença, rejeita-se o caráter totalizante do conhecimento e a proeminência do Eu sobre o lugar. Busca-se transcender a si mesmo, em um convite a uma relação de entrega absoluta, conforme destaque a seguir.

Capítulo 2

Formação de professores de Geografia: desafios contemporâneos na relação escola-universidade

“Que possamos assumir o educar(nos) como uma poética do encontro, da conversação, do estar junto e do conversar escutando-nos, com o corpo todo” (Ribeiro; Sampaio; Kohan, 2021, p. 370).



Para pensar sobre os caminhos que envolvem a formação docente e a relação universidade-escola, convido a refletir sobre a Geografia a partir da imagem acima, fotografia da sala de aula do Assentamento Eli Vive que capturei ao fazer a visita técnica.

Pensar na imagem significa compreender a geografia como uma ciência implicada – expressão trazida por Lima-Payayá em seu texto “A geografia como fazer: possibilidades da pesquisa implicada para os estudos geográficos” –, fruto da mesa redonda realizada no XV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), na Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2023.

Para Lima-Payayá (2024, p. 69), o que seria uma pesquisa implicada na Geografia? Envolve reflexões “acerca dos desafios e das possibilidades da Geografia para além de seu estatuto como Ciência”, remete “ao ser, o sentir, o pensar, o agir em Geografia”, provocando reflexões “sobre questões referentes à ontologia e à epistemologia, mas também à prática e à ética”.

O desafio implica pensar em uma formação docente em Geografia que fragilize as relações constituídas entre epistemologia e ontologia na Modernidade, que levaram à hierarquização do conhecimento e reificam a negação do Outro. Isso não envolve apenas desafios epistemológicos e ontológicos, mas desafios voltados à ética, uma educação para a alteridade a partir do encontro com o inapreensível.

Assim, convido a caminhar por uma formação de professores implicada, que questiona as dicotomias, as epistemologias e a formação docente, em direção a uma formação de professores de Geografia por vias éticas e dialógicas.

Os relatos presentes buscam mostrar os esforços propositivos que as docentes que orientam o estágio têm realizado. A formação alicerçada na alteridade e na dialogicidade tem caminhado junto a e para além da tradição, buscando formas mais sensíveis e humanizadas para a formação docente.

Portanto, desejo uma formação implicada, que reconheça que muito ainda se tem a caminhar e descobrir, indo em direção a uma educação sensível e humanizada e que encontre, nos desafios presentes na universidade e na escola, forças para continuar caminhando e recomeçando.

2.1 Entrelaços: Universidade, formação docente e escola – o tripé universitário

Universidade, formação e escola caminham juntas e se contemplam. A universidade é o lugar do conhecimento científico e, principalmente, o lugar do encontro entre a pesquisa, o ensino e a extensão, das relações humanas e das experiências, conduzindo os licenciandos a uma formação crítica, reflexiva e humanizada, que se corporifica em ações na prática docente.

Entender os paradigmas que regem a universidade e a formação de professores está atrelado a uma ciência que se realiza na Modernidade e que, por muito tempo, pautou-se na transmissão de conteúdos teórico-científicos, distanciando-se do diálogo com as escolas. Entretanto, luta-se constantemente, fazendo-se e refazendo-se e buscando ir além, na compreensão da importância de fissurar para construir uma universidade e uma formação de professores que sejam guiadas pela experiência, pelo diálogo e pela alteridade.

Nas universidades, a docência pode ser compreendida como artesanato do mundo (Moura, 2024), exercida com profundidade ética e humana. Entretanto, as perspectivas de conhecimento que as orientam precisam ser repensadas. A crise epistemológica e formativa que está no Ensino Superior tem raízes históricas profundas (Berdoulay, 2017; Lima, 2018; Marandola Jr.; Lima-Payayá, 2023) e, hoje, é permeada por princípios mercadológicos neoliberais (Couto, 2013).

Concordo com Aguiar, Oliveira e Moura (2025, p. 700) quando exprimem que vivemos sob uma onda neoliberal que agravou na formação docente e, consequentemente, nas universidades, palavras de ordem como “competência, habilidades, desempenho, eficiência, produtivismo”, o que comprime os espaços e as experiências, levando à exaustão e ao cansaço do ser-docente.

Do mesmo modo, a crise epistemológica vem moldando a educação há séculos. Em seus estudos, Berdoulay (2017) analisa, por meio da metodologia chamada de “contextual”, a consolidação da escola francesa de Geografia entre 1870 e 1914. O autor buscou articular “elementos históricos, epistemológicos, conceituais, econômicos e sociopolíticos” (Lima, 2018a, p. 357), além de mostrar sua insatisfação com a superioridade intelectual no âmbito acadêmico-social de determinadas perspectivas científicas. Seus estudos dimensionam a importância da

epistemologia vidaliana na constituição da Geografia, sobretudo no que se refere ao ser e à identidade do eu na compreensão da relação sociedade-natureza (Berdoulay, 2017; Lima, 2018a).

Os desdobramentos da Geografia enquanto ciência nas universidades brasileiras deixaram marcas indeléveis, principalmente na primeira geração de geógrafos que atuaram e reproduziram conhecimentos europeus – realidade que ainda perdura, em muitos casos, na atualidade por meio de uma formação docente ainda insuficiente – e com desafios de base epistemológica que fundamentam e orientam a formação docente (Lima-Payayá, 2018a, 2023, 2024; Marandola Jr., 2018).

Couto (2013) elucida que a vinda da Família Real, em 1808, promoveu conhecimentos voltados aos interesses da corte, com forte influência cultural francesa, reverberando na educação um modelo napoleônico firmado na manutenção do poder no espaço universitário para as classes elitizadas, com foco na educação bancária e tecnicista. No Brasil, isso significou mais o preenchimento do quadro profissional, que ainda era deficitário, do que o desenvolvimento do conhecimento científico presente nas escolas superiores. O conhecimento era alcançado pela reprodução de conteúdos, formando profissionais que atuariam como professores e outros que assumiriam cargos públicos e políticos. O conhecimento voltado a reflexões críticas e sociais em prol de uma sociedade mais justa e democrática não era visto como importante para o período.

Na década de 1920, o movimento denominado Escola Nova, liderado por John Dewey nos Estados Unidos da América e trazido ao Brasil por Anísio Teixeira por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendia a escola pública gratuita e democrática, onde todos os cidadãos teriam direito à educação (Teixeira, 2007). O grupo de intelectuais se propôs a pensar a escola e a educação, colocando o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem e fazendo críticas ao sistema educacional vigente, fundamentado no intelectualismo, no verbalismo e na exclusão.

Para Teixeira (2007), seria necessário um novo paradigma de homem como um ser racional e reflexivo, com pensamento e ações democráticas necessárias às demandas de um novo modelo de sociedade. Esse novo indivíduo deveria contrapor-se à mera instrução para o mercado de trabalho e estar preparado para os

desafios advindos desse novo cenário educacional, a fim de pensar e agir criticamente perante os problemas que venham a confrontá-lo. O movimento trazido por Teixeira à educação permitiu refletir um novo projeto educacional nas escolas que preparava estudantes para atuarem na sociedade de modo crítico e reflexivo.

Na Era Vargas (1930-1945), o modelo humboldtiano ou alemão configurou-se como tentativa de construção de outro modelo de universidade, estendendo-se aos primeiros modelos, como a Universidade de São Paulo, criada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, iniciada em 1935 (Couto, 2013). O modelo humboldtiano previa a interação entre professor e aluno e o conhecimento crítico, uma educação voltada à pesquisa e à autonomia dos estudantes. Entretanto, Couto (2013) salienta que as universidades não conseguiram fidelizar o projeto inicial, prevalecendo ainda o modelo francês de educação.

Em 1968, com a Reforma Universitária, o ensino, a pesquisa e a extensão passam a fazer parte das instituições de ensino (Couto, 2013; Batista; Kerbauy, 2018; Müller, 2020), ampliando o papel da universidade enquanto produtora de conhecimento e transformação social, abrindo-a às classes populares.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), ocorreu a expansão do ensino superior promovida também pelo setor privado. Com o intuito de reduzir os gastos públicos e superar a crise econômica, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) abriu a educação superior para outras modalidades, expandindo o setor privado, o que causou grandes prejuízos à educação superior (Couto, 2013).

Segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2024), há, em 2024, no Brasil, 316 instituições de ensino superior públicas, sendo estas: 43,7% estaduais, 38,3% federais e 18,0% municipais; e 2.264 instituições privadas. Esses números se tornam mais alarmantes ao observar o aumento significativo de ingressos nas instituições privadas com o ensino a distância. Os dados de 2013 a 2023 (Brasil, 2024) mostram que o ingresso em cursos de graduação a distância subiu de 18,8% em 2013 para 66,4% em 2023. Esse aumento equivale a 543,1%, enquanto nos cursos de graduação presencial houve uma redução de 24,6%.

Mesmo com o aumento das licenciaturas nas redes públicas e privadas, o Plano Nacional de Educação (PNE) mostra, por meio dos dados do INEP, que há um déficit relativo ao número de pessoas interessadas em cursar licenciatura,

principalmente as destinadas ao Ensino Fundamental Anos Finais e ao Ensino Médio.

A UNESCO revela que o problema é mundial (Bof; Caseiro; Mundim, 2023). O INEP alerta para um “apagão” nas licenciaturas, levando ao déficit de professores na educação básica em várias áreas do conhecimento. Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 19) afirmam que os problemas derivam da “falta de atratividade da carreira, o envelhecimento do corpo docente, o adoecimento e evasão da profissão”. Contudo, torna-se mais alarmante o fato de os profissionais não serem habilitados para a área de conhecimento para a qual foram designados. Os dados de 2013 a 2023, revelados por Brasil (2024), mostram que, em Geografia, 30,8% das aulas são efetuadas por professores sem formação adequada em todo o país. Os dados são alarmantes, pois o déficit de docentes na Educação Básica chegará a 235 mil em 2040.

Essa realidade brasileira da educação superior traz profundas carências na formação docente e na atuação em sala de aula, as quais se refletem no ensino e na aprendizagem do componente curricular, já que, como mencionado, muitos que lecionam a Geografia não possuem formação na área de conhecimento.

Se os problemas que encontramos nas escolas por muitas vezes estão na base formativa inicial do professor, o ensino a distância vem aumentar, segundo Fortunato e Mena (2018, p. 1.881), as carências formativas ligadas às relações humanas e às vivências na prática. A universidade, segundo Darcy Ribeiro, é vanguarda produtora de meios de transformação que serão paulatinamente empregados na sociedade e, por isso, deve garantir uma educação pública, gratuita e de excelência.

Uma universidade que seja democrática, aberta, diversa, possível e que tenha responsabilidade social com a escola. É nessa universidade desejada por Darcy Ribeiro que se concebe a tríade universitária: produzir conhecimento, ensinar e transformação social⁵. A tríade do conhecimento acontece na relação entre ensino, pesquisa e extensão, que, juntas, permitem uma formação conectada com a

⁵ A tríade universitária refere-se a considerações trazidas por Jeani Delgado Paschoal Moura em uma carta enviada aos estudantes de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, no componente curricular “Processos Formativos de Política, Perspectiva Filosófica e Formação para a Docência no Ensino Superior”.

sociedade, por meio de práticas investigativas que envolvem vivências, produção do conhecimento e diálogo crítico, o qual democratiza e socializa o conhecimento.

Darcy Ribeiro (1969), em seu livro “A Universidade Necessária”, discorre sobre o papel da universidade na sociedade moderna. O autor aponta que as universidades estão servindo para a concentração de riqueza dos países desenvolvidos, e não para a superação do nosso subdesenvolvimento. Esses interesses levam a formação a um treinamento profissional que privilegia o “ensino tecnicista em detrimento do acadêmico” (Couto, 2013, p. 37).

Mesmo com a LDB/1996 trazendo conquistas importantes no âmbito da democratização, ainda permaneceu uma educação mais técnica e menos humanizada (Ribeiro, 1969), distanciando-se de uma formação comprometida com as políticas públicas em prol da transformação social de caráter político, ético, democrático e justo, e garanta formação de excelência, e não treinamento profissional. É o que Freire também buscava na educação, “a construção de uma teoria e uma prática para uma pedagogia crítico-democrática, capaz de questionar a ordem social injusta em nome da justiça social” (Shor, 2018, p. 1.345).

A LDB (1996), ao permitir a abertura a outras modalidades de educação e a privatização das instituições de Ensino Superior, em muitos casos, prevaleceu uma formação técnica voltada para a prática e esvaziando a formação nas dimensões culturais e políticas. A consequência foi o aumento de lucros e a manutenção do controle da educação, desenvolvendo, segundo Saul e Saul (2016), ações que reforçam a desigualdade social e ampliam a dicotomia entre teoria e prática, o que resulta em pouca ou nenhuma mudança efetiva em termos de transformação social e acadêmica.

Esses caminhos podem levar a educação a contradições na atividade docente, ao mesmo tempo em que também recaem sobre questões sociohistóricas moldadas a partir das condições sociais de cada momento histórico. Por isso, Charlot (2008) afirma que existem tensões que são inerentes ao próprio ato de educar e que, quando mal resolvidas, tornam-se contraditórias, fazendo da escola e da universidade um espaço de concorrência, e não de relações éticas e humanas. Essa realidade enfraquece a universidade e a formação docente, uma vez que a transforma em um espaço não humanizado e antiético.

Sabe-se que, atualmente, muitas mudanças no âmbito acadêmico e institucional aconteceram, principalmente, no que diz respeito à autonomia das instituições. Desta maneira, pensar na formação docente é propor-se a responder, segundo Nóvoa (2017, p. 1.109), à seguinte pergunta: “Como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecidos nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?” O autor compreende a formação de professores como preparação para o exercício profissional, construída a partir de modelos que valorizam a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Para isso, a análise deve perpassar pela instituição educativa, verificando como ela cuida da formação dos futuros profissionais, pois “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Fortunato e Mena (2018) se propuseram a investigar o suporte epistemológico que vem embasando a formação de professores, a partir de uma análise do campo epistemológico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Itapetininga, e da Universidade de Salamanca (USAL). Os autores afirmam que esse campo envolve uma profunda análise do que se sabe e do que se está fazendo sobre uma área do conhecimento. Ao relatarem sobre o Instituto Federal de São Paulo, refletiram sobre a formação de professores no Brasil, afirmando que a formação de professores estava ancorada em clássicos da literatura, como Pimenta e Libâneo, opções mais sólidas para os professores formadores, sendo utilizados como “porto seguro”. Outras preocupações estavam atreladas à ação docente, no que envolve a construção da identidade e os desafios da profissão; para isso, foram utilizadas as obras de Célestin Freinet, para ampliar as visões sobre o conhecimento científico.

Assim, as aulas de formação docente não eram mais apenas compostas pelo estudo da teoria clássica sobre didática e prática docente, e sua respectiva assimilação por meio de leituras, seminários e resenhas. Isso porque a visita e o desenvolvimento de práticas de intervenção em distintos cotidianos educativos (escolas de ensino fundamental e médio, institutos de educação técnica, organizações não governamentais, o presídio) passaram a compor o rol de atividades formativas (Fortunato; Mena, 2018, p. 1.885).

Os desafios epistemológicos presentes na universidade também estão nas referências formativas que se pautam no ensino dicotômico e compartimentado entre teoria-prática, ensino-pesquisa e físico-humano, envolvendo a absorção de teorias que, posteriormente, são confirmadas ou refutadas na prática. Essa realidade é descrita por Moura (2024, p. 28), quando lembra sobre sua formação docente e a constante tentativa de fissurar a orientação que se “replica na prática docente: primeiro a teoria, fragmentada, compartimentada em disciplinas cujas fronteiras são marcadas pela rigidez e, depois, a aplicação prática”. Esses obstáculos epistemológicos tentam confinar a formação a um papel restrito, mantendo o conhecimento em suas próprias gavetas.

Sobre as dicotomias, Pereira (2013, p. 130) considera o estágio como “a possibilidade e oportunidade mais importante de vivenciar a teoria e prática na essência” pelos licenciandos, o que, por vezes, não se sentem preparados por não conseguirem colocar em prática a teoria aprendida. Considera o estágio como um momento de retornar à escola, não mais como estudante da educação básica, mas como aprendiz de professor, (re)significando o espaço, tarefa que não é fácil, muito menos natural. Esse é o momento, segundo a autora, de medo, insegurança, incertezas sobre a formação e os caminhos trilhados até o momento.

Sobre essa dicotomia no ensino superior, em conversa com as docentes que orientam o estágio de vivência da UEL, discorreram sobre as dicotomias no curso de Geografia da UEL. Professora Aparecida contou-me que as dicotomias ainda existem no curso de Geografia da UEL; porém, os professores buscam trabalhar interdisciplinarmente, principalmente em trabalhos de campo que unem docentes de diferentes áreas. O que não pode acontecer, segundo a docente Aparecida, é o afunilamento de apenas um campo do conhecimento. Ela percebe que, por muitas vezes, o campo das ciências humanas fica tão restrito às humanidades que cria maior vínculo com a Sociologia e as Ciências Sociais do que com a própria Geografia. Ressalta que fazemos Geografia e isso envolve tanto os aspectos humanos quanto os físicos, necessitando que essa relação esteja sempre presente.

A docente Beatriz relata que, por mais que haja tentativas de superação das dicotomias, ainda há um longo percurso a seguir. Os trabalhos de campo realizados na graduação em Geografia da UEL buscam ser interdisciplinares; entretanto, os relatórios de campo comprovam que as disciplinas se mantêm isoladas, à medida

que os relatórios são realizados separadamente e entregues a cada componente curricular.

A docente Ester, que também orienta o estágio docente da UEL, relata a existência de dicotomias no curso de Geografia. Percebe essa realidade pelas atitudes dos próprios alunos, que fazem questão de evidenciar a divisão entre licenciatura e bacharelado. Quanto à teoria e à prática, percebe que os estudantes conseguem alinhá-las, o que fica evidente nas pesquisas de TCC que se desdobram em pesquisas futuras.

O grande desafio, explana a docente Beatriz, está na matriz curricular que insiste em permanecer em grades. A matriz curricular ainda presente no curso de Geografia da UEL não possui um perfil em espiral do conhecimento, o que dificulta a formação integral de um profissional com pensamentos complexos; entretanto, os professores buscam meios para criar fissuras ou não tornar tão evidente essa separação.

Santos (2021), em seus estudos, evidencia o dualismo metafísico ocidental que divide a ciência entre o corpo e mente, teoria e prática, ensino e pesquisa nas instituições de ensino, o que ocasiona o desaparecimento da corporeidade e leva o Outro ao apagamento. Por isso, faz-se necessário potencializar, na atualidade, a formação docente pelo viés da alteridade e do diálogo como objetivos do próprio processo educacional.

A docente Beatriz menciona que esse novo grupo geracional que está chegando às universidades é diferente dos das últimas décadas. Atualmente, segundo a docente, é necessária a prevalência de cursos e palestras que envolvam inteligência emocional e relações intrapessoais e interpessoais – realidade de uma geração Polegarzinha, como descreve Serres (2013), que está repleta de atravessamentos de cunho relacional.

Santos e Maciel (2018) observam que, após trabalharem com um grupo de formação de alfabetizadores, notaram a urgência de discutir questões epistemológicas, revelando a insuficiência na formação inicial. Os autores perceberam, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizado em um município de Santa Catarina, que, ao mesmo tempo em que a epistemologia gera contribuições para o desenvolvimento da ciência, dela também emergem “(in)compreensões acerca das suas possibilidades e potencialidades para

a explicação do conhecimento humano” (Santos e Maciel, 2018, p. 2.076).

No PNAIC, trabalhou-se com os professores, destacando duas principais categorias: conteúdos e sequência didática. Ao final das atividades, os resultados revelaram a insuficiência de questões epistemológicas que fundamentam a prática docente do professor, o que fez muitos não conseguirem pensar em alternativas de conhecimento. Santos e Maciel (2018) chegaram à conclusão de que a insuficiência epistemológica ocorre na formação inicial, refletida em currículos que não conseguem articular concepções epistemológicas à realidade da sala de aula. Para os autores, as discussões epistemológicas devem ir além de estudos históricos; o olhar deve ser direcionado às matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Esse olhar direcionado à educação e à escola também é pensado por Freire (2014, 2024a, 2024b). O autor se propõe a pensar a educação e a escola, buscando respostas e propondo caminhos para a formação docente, ancorado na construção de sujeitos críticos e emancipados e de professores pedagogicamente politizados. Reconhecer que “a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento” (Saul, 1993, p. 64), o que contribui para a mudança de uma sociedade injusta que desumaniza e oprime o Outro; por isso, o “diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização” (Saul; Saul, 2016, p. 24), devem ser a base de uma pedagogia política no espaço escolar.

É nesse processo, como coloca Ribeiro (1969), que a universidade se torna responsável pela escola, uma vez que a educação básica alimenta as universidades tanto no processo formador do sujeito quanto trazendo novidades de conhecimento no âmbito pedagógico. Nesse sentido, a reforma, como destaca o autor, deve ser baseada na essência do que é a universidade e romper com a lógica do neoliberalismo nas instituições de ensino, a fim de criar uma educação que seja voltada ao humano e à transformação social.

Os desafios ainda são grandes. A universidade e a formação docente ainda estão fortalecidas por uma tradicionalidade (Ballestrin, 2013; Quijano, 2005; Mignolo, 2004) do conhecimento que perpassa gerações e que ainda está presente na formação e no ato de ensinar, tema que será aprofundado a seguir. O caminho para fissurar essa lógica está em “colocar em relevo as dimensões materiais e simbólicas presentes nos atos de ensinar e de aprender, o que inclui a relação entre docente e discente, currículo, conteúdos, metodologias e avaliação” (Moura, 2024a, p. 37). É

encontrar no ato de ensinar uma educação que humanize, nos sensibilize e nos transforme.

2.2 Desafios no caminhar: crítica à colonialidade dos saberes

Outro ponto que comete a necessidade de atenção é sobre a crise epistemológica na universidade e na formação docente, que se fundamenta na tradicionalidade do conhecimento pautado na verdade absoluta do Eu, o que dificulta a radicalidade ética nas relações. A sociedade atual se fortalece no individualismo a partir de uma postura neoliberal, na qual o Outro é entendido como alterno (não eu), o que o torna, por muitas vezes, uma ameaça e oposição em uma convivência distanciada do diálogo e da alteridade. Isso leva à violência e ao aniquilamento do Outro, o que faz questionar: como a educação pode contribuir para uma formação mais humanizada e ética?

Por mais que vivamos no dinamismo da sociedade, Sayão (2009, p. 138) compreende que permanecemos em antigos esquemas; padecemos em um eterno retorno do Mesmo, presos umbilicalmente aos esquemas e repetições, a lógicas reproduzidas e a um mesmo modo de ser do sujeito. Percebe em muitas universidades e em salas de aula “a busca por certezas, por afirmações, enquanto o que deveria haver era o exercício da dúvida e da busca”.

O Outro, entendido como *Alter* na filosofia ocidental, é representado e objetivado a partir de um Eu que busca, a todo momento, evidenciar ou até mesmo eliminar a individualidade do Outro. Esse Outro “não é alterno, no sentido de não correspondência a um Eu (o “id” de identidade), mas abertura ao inapreensível”, como fundamento ético a partir das relações (Lima, 2023, p. 436). No entanto, a essência da alteridade radical reside em sua capacidade de nos confrontar com o diferente e o não familiar – o inapreensível que transcende qualquer compreensão, restando o acolhimento. É aí que a alteridade radical se manifesta: no encontro com o diferente que se apresenta e convoca a abertura ética.

Na educação, reconhecer o estranhamento em relação ao Outro implica compreender que o espaço educacional é composto por sujeitos diferentes, ressaltando a necessidade de buscar outras experiências que extrapolem a

transmissão do conhecimento e que fragilizem o discurso colonialista.

Questionar a educação para além dos limites curriculares ressalta a necessidade de potencializar a alteridade e o diálogo na formação dos futuros professores, em direção a uma formação humanizada e ética (Gomes, 2020). As escolas e universidades, entre outros lugares, são espaços de vivências que permitem o diálogo, o encontro com o Outro, com as existências e experiências, reforçando discussões em torno da formação para a alteridade, que oportunizem o encontro com o diferente e humanizem as relações.

Uma educação que humanize e que mantenha os sujeitos sensíveis ao mundo da vida (Moura, 2024a) permite o encontro com o Outro, com o estranhamento, com a diferença. Em Louro (2004, p. 546-547), a diferença é compreendida por meio do termo *queer* como “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada”, tornando-se perturbadora ao passo que é vista como algo estranho, ridículo, excêntrico, raro e extraordinário, levando à destruição e/ou ao desaparecimento do ser e das relações. O caminho, então, não seria a tolerância à diferença, mas o deslocamento egológico que só é possível na alteridade e no diálogo que se realiza na práxis, levando à transformação do ser e da sociedade.

A intensidade desses questionamentos em torno da educação demanda a radicalidade na formação docente para além do estabelecido, da diferença e da transmissão de conteúdos, que por muitas vezes, levam à negação do Outro na sociedade. Essas abordagens, ao promoverem a reflexão sobre o sujeito e objeto e o enfrentamento dos desafios educacionais a partir da alteridade, acabam por fortalecer o estranhamento. Neste sentido, o aprofundamento das relações éticas com o Outro é importante no contexto educacional, sobretudo em um cenário marcado pela banalização dos sujeitos e pela violação das identidades.

Reflexos de uma colonialidade atravessada pelo poder e pelo saber, os quais, por meio da doutrinação dos povos, das culturas, dos espaços e territórios, colonizam também o próprio ser. Quijano (2005) salienta três dimensões da colonialidade: a do poder, do saber e do ser. Essas dimensões se refletem na sociedade, nas esferas econômicas, políticas, educacionais e sociais, impondo modos de ser e existir. A colonialidade se manifesta no controle econômico, na autoridade, na relação com a natureza e nos recursos naturais, nas questões de gênero e sexualidade, na subjetividade e no conhecimento.

Destaco a colonialidade do saber como forma de reprodução do conhecimento filosófico em vários campos da educação, incluindo a perpetuação do modo de fazer ciência baseado em conhecimentos que eternizam a centralidade do sujeito. Essa abordagem tem reflexos na estrutura e funcionamento da sociedade e de suas instituições sociais, por meio da dominação simbólica do pensamento, perpetuando visões colonialistas políticas, econômicas e geográficas (Sá, 2019). A reprodução simbólica do pensamento por meio do saber é reproduzida nas instituições de ensino, moldando a forma como compreendemos a ciência.

Grande crítico da modernidade, Enrique Dussel (2000) considera um mito a narrativa inaugurada no final do século XV com a conquista do Atlântico por meio de violência e genocídio. Essa narrativa colocou o Ocidente como centro da história mundial, marginalizando outras culturas para a periferia. A modernidade, segundo Dussel, introduziu novos paradigmas na vida cotidiana que influenciaram a compreensão da história, da ciência e da religião, reproduzindo-se nas esferas cotidianas. Persistem na racionalidade e na objetividade do conhecimento, mediante “uma tendência cuja lógica de vida e de pensamento, pautada na formatação do ser humano como um “indivíduo” abstrato e padronizado”, que segundo Moura (2010, p. 23), pouco atende às necessidades do mundo atual.

Na educação, Alves (2005, p. 115) evidencia a perpetuação do projeto da Modernidade com a separação entre teoria e prática docente, entre o considerado científico e o que não é, excluindo assim diferentes formas de se conhecer a realidade, levando ao “dogmatismo, cegueira e, eventualmente, emburrecimento” do ser, o que solidifica o conhecimento. Desta forma, Marandola Jr. (2024) afirma que um dos grandes desafios é trazer a Filosofia ou o filosofar junto ao movimento de pensamento, porque ambos ecoam em heranças ligadas ao racionalismo ou ao empirismo.

Esta formação humanizada, por meio da alteridade e do diálogo, vai além o projeto da Modernidade e possibilita um outro modo de experienciar a formação docente. Seria para além do conceito de *Paidéia* Grega e *Bildung*. Na *Paidéia* Grega, segundo Freitag (2007), o princípio norteador seria a formação (forma) humana por meio de um molde inspirado em imagens preconcebidas, no contexto de aprimoramento e potencialidades que repercutem na polis e na sociedade. Kant transfere esse conceito chamando-o de *Bildung*, incluindo conotações éticas

(moralidade⁶), estéticas (ideal do belo) e políticas (ideal de cidadania), entendendo-o como um processo de modelagem e reflexões para desenvolver padrões de excelência que envolvem a moral e a política, refletidos no termo de justiça (Freitag, 2007).

Essa centralidade no ser humano a partir de Kant, associada a uma postura epistemológica que procura sempre responder “o que conhecer”, transforma o indivíduo, segundo Marandola Jr. e Lima-Payayá (2023), em um sujeito desencarnado, e que serve de medida de todas as coisas. A Geografia, dentre outros campos de conhecimento, nasce de esforços centralizados na questão kantiana do conhecer, seguindo tanto vertentes positivistas quanto tradições humanistas que, por muito tempo, consideraram a ideia de sujeito associando à sujeição – pensamento que, na atualidade, vem sendo fissurado por outras filosofias (Marandola Jr.; Lima-Payayá, 2023).

Esta formação, que busca forma e modelagem do sujeito, leva os seres à padronização e à negação da diferença; ou seja, dar forma ou modelar tem como princípio igualar os seres, destruir sua individualidade e as existências. O enfrentamento destes desafios se constitui à medida que a alteridade e o diálogo passam a ser o princípio da formação humana. Para isso, é preciso estar aberto ao Outro como chamamento ético, buscando um outro modo de concepção do sujeito.

A formação docente que acolhe a alteridade e se fortalece no diálogo vem enaltecer que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 126), de fissurar o modo com que a educação geográfica está submetida. Isso não significa dizer que é preciso romper com tudo o que foi ensinado até o momento, mas potencializa o diálogo com e para além.

Essa construção de pensamento atravessa de maneira negativa os seres, levando a crer que a única resposta diante do estranhamento provocado pelo Outro é a violência ou seu aniquilamento. A educação bancária denunciada por Freire (2024a) é reflexo da sociedade fundamentada no individualismo do Eu, e que

⁶ Em Lévinas, não se pode confundir ética com moral. A ética em Lévinas, é entendida como a responsabilidade infinita pelo o Outro, que antecede qualquer norma ou sistema de pensamento, enquanto a moral se refere ao conjunto de regras, leis e códigos sociais que buscam organizar a convivência em sociedade.

controla o pensar e a ação dos homens; nesse sentido, o ensino acontece por meio do depósito, da transferência e do arquivamento de conhecimento. Essa ação leva à ignorância e à alienação do mundo, impedindo o homem de sua transformação e libertação.

O conhecimento ocidental sempre privilegiou uma forma de pensar em detrimento de outra, buscando conservar tudo aquilo que é idêntico e tornando comum o que é identificável aos olhos do sujeito. Enquanto isso, a diferença foi muitas vezes anulada por conveniência, proporcionando segurança tanto para as pessoas quanto para as coisas (Santos; Lima-Payayá, 2024).

Marmoz (2003) faz críticas a esta educação voltada à lógica liberal, que adapta os sistemas educativos às normas mundiais por meio do rigor e da eficácia com métodos e conteúdos padronizados, o que pouco revela a realidade e empobrece a educação. Isso afeta diretamente o professor e o aluno, que, segundo Marandola Jr. (2024), se refugiam nas universidades, nos livros e nas reflexões de cunho europeu; constroem reflexões baseadas em sistemas de explicação da realidade e não na cotidianidade vivida, nas situacionalidades do ser no mundo.

Sueli Carneiro (2005; 2011) critica o conhecimento europeu que invalida saberes, inferioriza o Outro e desconsidera as contribuições negras e indígenas nos currículos. Para a autora, o eurocentrismo mantém a hegemonia branca ao definir a verdade absoluta, enquanto tudo que foge desse padrão é silenciado ou destruído, necessitando da decolonialidade de uma prática política e teórica de Enegrecer.

Em resposta a forças liberais e conservadoras, que fazem das escolas a mera reprodução de conteúdos e a docilização de corpos e existências, Freire (2014) reforça e aposta em uma “educação libertadora, emancipada e compromissada com o exercício da cidadania e do diálogo, como modos de conhecer e se relacionar com os outros e com o mundo” (Ribeiro; Sampaio; Kohan, 2021, p. 363).

Em entrevista, Walter Kohan (Ribeiro; Sampaio; Kohan, 2021) problematiza os modelos liberais e conservadores nos quais as escolas estão inseridas. Segundo os autores, esses modelos formam sujeitos apáticos, silenciados, silenciadores e insensíveis, que contribuem para manter uma ordem secularmente injusta, excludente e opressiva na sociedade. Esta realidade consiste em uma formação educacional e científica desterrada, que coloca a razão como única forma de

acessar o conhecimento que julga verdadeiro.

Lévinas (1982, p. 67) interpreta a continuidade científica ligada à razão “como uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência [...] a uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, não deixa nada fora dela, tornando-se, assim, pensamento absoluto”, o que viola a alteridade, que nega o diálogo e pouco contribui para a formação mais sensível.

Essas influências comprometem conceitos, autores e abordagens que, em muitas ocasiões, restringem o repertório teórico e prático na formação docente. Isso ocorre devido às marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade e, conseqüentemente, na educação, as quais persistem nos sujeitos e na sociedade por meio da imaginação coletiva, nos relacionamentos interpessoais, na organização social e na forma como vivemos e nos relacionamos com o mundo (Mondardo, 2020).

No Brasil, ainda vivemos em uma sociedade onde a diferença é frequentemente vista mediante de lentes coloniais, interpretada com base em valores morais que legitimam preconceitos e promovem julgamentos de valor, sustentando uma concepção de mundo marcada pela falta de alteridade. Isso ocorre, segundo Heller (2021), porque os costumes, a cultura e os modos de ser são estabelecidos e preservados na sociedade, a qual, apesar de estar em constante movimento, influencia profundamente os indivíduos por meio de instrumentos e signos culturais, reproduzindo modo de ser e estar na sociedade. Esse processo envolve a apropriação da linguagem, de objetos, de signos e de instrumentos que determinam formas e características de pensamento, ação e sentimento.

Ballestrin (2013) apresenta a colonialidade como um problema desafiador, pois envolve a superação a partir da ciência e da teoria política estudada no Brasil. Na educação, o ensino fundamentado na Mesmidade reproduz, na ciência, a filosofia tradicional baseada no sujeito e objeto, limitando outras maneiras de conceber e conhecer o mundo e ficando restrito a “concepções de compreensão egoísta, que coloca o Eu como centralidade e justificação da vontade racional” (Santos; Lima-Payayá; Marandola Jr., 2023, p. 3).

Mignolo (2004, 2013) defende a descolonização do processo epistêmico e de socialização do conhecimento que ainda se faz presente na sociedade, questionando a ideia de sujeito racional e autônomo, o que resulta em uma

instabilidade de sentido face à episteme moderna (Ramos de Ó, 2019). Em Moura (2010), o desafio é de base epistemológica: uma tendência de estrutura disciplinar tradicional, fundamentada na centralidade do racionalismo, que perpetua na escolarização básica a simples repetição pela repetição, tornando necessária uma formação docente com base em conhecimentos que contribuam para a construção do humano.

O enfrentamento da colonialidade não exige uma ruptura total com tudo o que foi construído pela ciência filosófica e instituído na educação geográfica até o momento. Ao contrário, ele surge da necessidade de compreender que fissurar a colonialidade nos conduz a questionar a centralidade desse conhecimento, fortalecendo a construção de processos educacionais voltados para a alteridade.

A visão colonialista na ciência, fundamentada na Mesmidade, como discutido por Lima (2020), leva a um logos, a uma representação, ferindo a radicalidade do Outro ao reduzi-lo à Mesmidade. A Mesmidade, base da Filosofia Moderna e do primado da razão, conforme descrito por Martins e Lepargneur (2014), representa o “mesmo de mim”, onde o Outro é tomado como o Eu que se expressa na totalidade, configurando como um domínio e uma forma de violência.

Ao pensar para além do conhecimento moderno, nos debruçamos sobre a importância da ruptura do “pensamento hegemônico manifestado pelo egoísmo e egotismo” (Lima, 2019, p. 17) para entender que a autonomia da consciência é uma falácia condicionada por uma estrutura de pensamento de representação que exige mais do que mudanças epistemológicas, pois esbarram em questões fundantes que atravessam o humanismo eurocêntrico.

O conhecimento ocidental sempre privilegiou uma forma de pensar em detrimento de outra, buscando conservar tudo aquilo que é idêntico e tornando comum o que é identificável aos olhos do sujeito. Enquanto isso, a diferença foi muitas vezes anulada por conveniência, proporcionando segurança tanto para as pessoas quanto para as coisas.

Imbernón (2011), ao direcionar seus escritos para a formação docente e profissional, compreende que a aceleração do conhecimento científico na Modernidade e as novidades nos meios de comunicação e da tecnologia influenciam na forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos. O autor alerta para estas mudanças no campo educacional, criticando a concepção do docente como mero transmissor

de conhecimentos e assumindo-o como uma manifestação de vida em toda a sua complexidade.

Esta reprodução do pensamento por meio do saber colonial é reproduzida nas instituições de ensino, moldando a forma como compreendemos a ciência. Por isso, Kohan evidencia que, mais do que nunca, o pensamento de Paulo Freire é importante na construção de uma educação inspiradora e contemporânea.

A valorização dessa racionalidade é herança no sistema educacional do Brasil que, segundo Viana, Carvalho, Ferreira e Pereira (2024), se faz presente desde as primeiras escolas do século XV até as primeiras universidades do século XIX. Emergem, assim, possibilidades como as pedagogias decoloniais sugeridas por Wash (2013, p. 19), que permitem práticas que fraturam a modernidade/colonialidade e o modelo instrumentalista e transmissor do ensino, tornando possíveis “outras maneiras de ser, estar, sentir e viver-com” ao colocar as práticas a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistemológicas na educação.

Freire (2014) também critica esse modelo de educação que propõe a mera transmissão de conhecimento; este tipo de educação pouco ou nada contribui para uma formação libertadora e humanizada, ao contrário, tem como princípio a alienação e o arquivamento do próprio homem. Segundo o autor (2014, p. 11), optar por uma educação bancária é construir uma sala de aula como “espaço de reafirmação, negação, criação, resolução de saberes que constituem os conteúdos obrigatórios à organização programática e o desenvolvimento da formação docente”; por isso, transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no processo educativo.

A importância de ir além reside em entender que a estrutura de pensamento e de representação inserida na educação geográfica exige mais do que mudanças epistemológicas, pois esta esbarra em questões fundantes que atravessam o humanismo eurocêntrico. Isso implica questionar fundamentos centrais desta tradição da filosofia ocidental e, mais do que isso, dialogar com e possibilitar uma formação docente fundamentada nas relações humanas como fundamento ético.

Essa mudança na educação e na formação amplia debates que vão além da ciência filosófica tradicional e oportuniza conhecimentos para além do próprio ser; isso leva a considerar a importância de vivenciar as relações de alteridade e

compreender o sentido de nossa existência na relação de abertura incondicional ao Outro, para o desenvolvimento de uma *práxis* libertadora na educação. Sobretudo, voltada a um outro modo de se relacionar com o Outro, que não seja por meio da objetivação e representação, mas do acolhimento e da responsabilidade para com o Outro.

É necessário fazer da formação inicial um lugar para além do reconhecimento dos desafios e das problemáticas contemporâneas. Para isso, é necessário levar os licenciandos a experienciar situações de aprendizagem em que a alteridade seja o caminho para o fortalecimento das relações que se voltam ao mundo e que permitem repensar o processo educativo como prática de uma educação transformadora e acolhedora.

As universidades e escolas são importantes espaços de relações humanas, devendo estar atentos aos diversos temas que contribuem para o diálogo e escuta do Outro. É necessário promover experiências e momentos que envolvam o respeito e acolhimento, fundamentando uma formação assentada na ética. A universidade, segundo Moura (2010), com sua atuação de alcance social deve ampliar possibilidades de debates que vão além da ciência filosófica tradicional e oportunize conhecimento para além do próprio ser, pois, a solução da maioria dos problemas de base educacional não acontece sem a mudança de mentalidade e comportamento em relação ao Outro, e conseqüentemente, o desenvolvimento de *práxis* libertadora na educação.

Demanda mais que posicionamento crítico da educação, em busca de “soluções para os problemas que emergem no seio de nossa sociedade, garantindo o mínimo de dignidade humana e qualidade de vida para todos, em um mundo em construção” (Moura, 2010, p. 42), visa, um outro olhar sobre o sujeito.

Nesse sentido, vejo no Estágio de Vivência Docente em Geografia II a possibilidade de enfrentamento do colonialismo na Geografia, pois leva a experienciar outros contextos educacionais – uma proposta que caminha e que se abre a uma formação inicial que traumatiza, desestabiliza e, acima de tudo, constrói e reconstrói a identidade do ser professor.

Levar a educação geográfica para uma formação baseada no acolhimento e na responsabilidade é enfrentar as filosofias ocidentais viciosas, que se limitam à representação e à objetificação do ser e do mundo, avançando em direção a uma

ética da alteridade necessária à educação geográfica. O enfrentamento desse modo de conceber a realidade se constitui à medida que a alteridade passa a ser o princípio central da formação humana, rompendo com um dos grandes desafios deste novo século: assumir a responsabilidade ética de ouvir a alteridade em sua radicalidade.

Neste processo, as diferentes realidades permitem o acolhimento das existências. Portanto, pensar a formação inicial via alteridade e diálogo é ir ao encontro de uma educação aberta ao Outro – uma educação de acolhimento e responsabilidade ética ao ensinamento proveniente da alteridade e que encontre, no ensino superior e nas instituições básicas de ensino, oportunidades de abertura e atravessamentos. É compreender que o conhecimento acontece de outras maneiras, as quais fogem das lógicas formais de educação que ainda perduram na atualidade.

2.3 Por onde a formação inicial em Geografia tem caminhado? Desafios e potencialidades

Aprofundar as investigações sobre o caminhar formativo dos professores é pensar, também, nos desafios e possibilidades da educação básica no que tange aos objetivos de uma educação e uma sociedade mais humana e justa.

Como já abordado, o projeto educacional do Brasil sempre teve intencionalidades políticas e econômicas que se projetam desde o Brasil colônia e perduram até os dias atuais – projetos de educação que também estão presentes na Geografia. É o que Souza, Chargas e Costa (2021) afirmam sobre o processo educativo da Geografia no ensino superior, o qual foi permeado pelo positivismo europeu no curso de licenciatura. Copatti (2022) mostra que esse processo põe ênfase nas técnicas e em procedimentos aplicáveis para que gerem resultados efetivos, considerando a busca da verdade absoluta a partir de um Eu pensante, que se reproduz na Geografia de diferentes maneiras.

Isso é resultado, muitas vezes, do distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão e pela dicotomização entre teoria e prática pedagógica. Viana, Carvalho, Ferreira e Pereira (2024) falam sobre a importância de compreender os paradigmas que regem a formação docente, a qual, por muito tempo, pautou-se na transmissão

de conteúdos e na formação voltada ao bacharelado, distanciando-se de diálogos entre a universidade e a escola. Essa realidade faz com que, ainda hoje, haja um modelo de referência na prática de ensino. Também evidenciam que a pouca proximidade entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico se desdobra em dificuldades na transposição didática, alertando os docentes para a necessidade de preparar futuros professores que consigam conduzir os diferentes níveis de conteúdos curriculares.

Essa didática instrumental caracteriza-se como uma técnica que desvaloriza “as possibilidades humanas de criação, invenção, sensibilidade e outras dimensões que o compõem, inclusive políticas” (Coimbra, 2020, p. 17). Entretanto, não devemos culpabilizar apenas a formação inicial pelas dificuldades que os estudantes encontram ao chegarem à sala de aula; compreendo, assim como Coimbra (2020), que não podemos pensá-la de forma isolada, mas que, enquanto em formação, os sujeitos podem estar nesse constante movimento de fissura.

O grande problema, segundo Rosa (2006), é a desvalorização do professor como mero repetidor de práticas pedagógicas, o que reproduz dicotomias entre teoria e prática, pesquisa e ensino, conteúdos específicos e pedagógicos, enquanto o bacharelado desenvolve pesquisas que serão aplicadas pelos docentes, realidade também defendida por Vlach (2006). Segundo a autora, essa dicotomia, que também aparece na escola, é reflexo, de uma formação inicial dissociada do ensino-pesquisa-extensão, o que considera o pilar da educação.

Na geografia escolar, Berdoulay (2017) mostra a importância de sua consolidação enquanto ciência na França reorganizou o ensino básico, dando maior relevância à Geografia, que servia, principalmente, para leituras de mapas e relevo durante a Primeira Guerra Mundial.

Apesar das tentativas, poucos movimentos poderiam ser considerados como tendo fissurado ou superado a ciência e filosofia moderna, à medida que a raiz do problema se mantém vigente. Muitos buscam quebrar os resquícios dessa educação positivista e mercadológica; entretanto, acabam caindo em velhos discursos voltados à racionalização e sistematização de conteúdos, enquanto a humanização das relações é pouco ou nada priorizada. São exemplos as discussões que envolvem a relação professor e aluno e o conhecimento crítico geográfico, buscando na LDB fundamentos para a prática docente.

Lana Cavalcanti (2011, p. 197) argumenta que “toda discussão sobre ensino deve ter como base o discurso epistemológico, porque o ato didático é epistemológico”, caso contrário, cai na superficialidade do empirismo presente e reproduzido em diversas pesquisas. A autora expõe que as diferentes perspectivas tendem a dualizar o pensamento e a realidade; em contrapartida, permitem análises mais abertas e plurais dos conceitos geográficos, as quais devem basear-se no pensamento histórico-crítico.

É o que Sayão (2009, p. 137) salienta ao perceber que a educação é cercada de modismos e de velhas e novas teorias, entretanto, apenas repetem o passado, “reproduzindo as mesmas estruturas ideológicas adequadoras que tornam passivos e sujeitados as regras e as estruturas arcaicas os indivíduos e as sociedades”.

Ao pensar sobre a formação de professores e a constituição da epistemologia do professor, Moura (2024b) considera ao menos três aspectos essenciais: a dimensão da historicidade da educação e de ser professor; a dimensão da ciência à que se vincula a ciência geográfica e suas dimensões de desenvolvimento na academia e na escola; e a dimensão pedagógica, considerando as perspectivas pedagógicas e suas dinâmicas e mudanças ao longo do tempo. Essas concepções sempre estão fundamentadas na situacionalidade do ser-sendo professor.

A base geográfica, a partir de conhecimentos construídos ao longo do tempo, é importante para que se possa ensinar, pensar e compreender o mundo e as relações por meio dela. Refletir sobre os modelos pedagógicos e as perspectivas epistemológicas da educação e da Geografia que amparam, interagem e mobilizam os professores de Geografia é necessário para a construção de um modo de pensamento do ser-sendo professor (Moura, 2024b).

Isso significa abandonar tudo o que foi escrito e dialogado até o momento? Concordo com Marandola Jr. (2024, p. 24) quando afirma que “os clássicos constituem também aquilo que somos”, eles permitem caminhar-com e para-além. Clássicos não devem ser entendidos como algo simplesmente antigo, mas como expressão da tradição; do contrário, cairíamos em um discurso modernista que busca a todo o tempo romper com o velho em prol de um novo.

A importância de rediscutir boa parte de nossas bases epistemológicas

significa radicalizar propostas que não poderiam ser utilizadas em modelos pedagógicos tradicionais (Marandola Jr., 2024). Para a Geografia, a proposta é pensar uma formação inicial que valorize o diálogo, a vivência, a experiência, o Outro, a corporeidade e a prevalência da escuta antes do falar, e obrigue a repensar a formação, o currículo e as práticas pedagógicas na formação inicial.

Trata-se de confrontar o modelo tradicional de ensino sob uma perspectiva da metafísica, avançando para uma educação baseada na alteridade, compreendida como um processo relacional que precede qualquer currículo. É nesse sentido que trago a pergunta feita por Moura (2024a, p. 9), pois nos convida a pensar: Em que alunos queremos formar? Essa é uma questão que orienta a formação docente que queremos oferecer aos futuros professores. A Geografia, segundo a autora, deve ser pensada a partir do ofício na/da docência como um “movimento dialético de começo, recomeço e um novo começo”, buscando sempre o sentido do ofício da profissão – não com modelos e metodologias prontas, mas com uma educação sensível à experiência. É um convite a pensar no ofício da/na docência enquanto lugar que humaniza e nos mantém sensíveis ao mundo-da-vida.

Para isso, é preciso voltar-se ao Outro como potencial de transbordamento de uma Geografia voltada ao acolhimento e à humanização da formação inicial, estabelecendo outra base para a formação docente permeada pela radicalidade ética. Como nos lembram Aguiar e Moura (2025, p. 141), “é necessário sermos sensíveis à experiência para que reflitamos sobre o ato educativo e suas dimensões metodológicas, mas também éticas, afetivas e filosóficas, todas elas faces primordiais do ofício na/da docência”.

Na Geografia, educar para a alteridade e para a dialogicidade seria, então, estar voltado para uma educação formadora para a vida, que esteja impregnada por relações interpessoais com cargas emocionais, vivências e experiências que podem sensibilizar os sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e humana, ou seja, uma educação voltada à dimensão do humano enquanto formação ética e libertadora.

Seria como uma geografia em ato descrita por Dardel (2011): um educar-se por meio da Terra como experiência, colocar-se à disposição tanto das pessoas quanto dos lugares, trazendo novas sensibilidades em nossa caminhada. É estar à disposição como abertura essencial, na sensibilidade, como sugere Larrosa (2021),

para que a experiência possa nos passar e nos tocar, a tal ponto que suspende a ação, abrindo os olhos e ouvidos, estando ex-posto e aberto a escutar o Outro, cultivando a arte do encontro.

Essa educação geográfica voltada ao Outro traz nas relações o sentido de geograficidade (Dardel, 2011, p. XIV), em uma educação que se estende ao mundo e ecoa na ciência geográfica. É desvelada pelas experiências de deixar-se atravessar pelo outro em sua sensibilidade, e que evoca o sentido de habitar a Terra, pois “não há nada mais humanista do que pensar nas relações essenciais que nos ligam a tudo que nos cerca”. As experiências emanam de uma geograficidade que revela a existência do ser, sua relação com a Terra e com o Outro.

Neste processo, é preciso possibilitar o conhecer pela educação sensível, em que a corporeidade possa ser exposta ao perceber, sentir, ouvir, ver e falar (Vani, 2013). Isso envolve radicalidade ética na educação, indo ao encontro de um outro modo de construção tanto da educação geográfica quanto da formação docente.

Radicalizar a formação docente em Geografia é uma maneira de confrontar a realidade para caminhar junto e para além dos conhecimentos clássicos-tradicionais, construindo novas referências para os estudantes. Ensinar sobre a importância de uma formação docente mais sensível ao mundo é assumir o compromisso social de responsabilidade e acolhimento ao Outro, pautado em uma educação geográfica e, conseqüentemente, em uma formação docente libertadora e emancipatória.

Para além da sua articulação filosófica e da essência do ser, considerar as relações com o Outro no processo de formação do ser docente significa transcender em busca de uma educação responsável e ética. A relação com o Outro abre caminhos para a formação docente voltada ao humano e para o mundo, a partir de olhares distintos, movidos pelo movimento do estar-juntos.

A alteridade, neste sentido, deve ser o princípio das relações humanas; assim, a educação geográfica para a alteridade deve promover transbordamento, uma abertura e transcendência que permitam respeitar o Outro enquanto tal, exigindo compromisso ético traduzido em acolhimento da alteridade. Pensar em uma educação para além de códigos éticos e de conhecimentos já estabelecidos poderá, segundo Souza (2012), tornar o humano algo distinto das essências abstratas e dos

conceitos fundamentados no ser. Como sugerido por Vani (2013), é a partir da relação com o Outro que o respeito, a ética, o comprometimento abrem caminhos para o afeto (no sentido de ser afetado por um outro) e a solidariedade.

Na relação ética de abertura ao Outro, não se pode, como indaga Lévinas (2011), transformar o Outro em um objeto exposto a ser contemplado ou a ser tematizado; o Outro deve surgir para inquietar, exigindo e ordenando o colocar-se à disposição – Eis-me aqui –, numa constante dívida ética de responsabilidade e acolhimento. Por isso, Lévinas (2011) afirma que todo conhecimento deveria partir da ética – ética como filosofia primeira - na qual o respeito, o acolhimento e a responsabilidade pelo Outro passam a ser o ponto central. Isso é o que Lévinas (2011) entende por alteridade. Um chamamento ético que só é possível no encontro com o Outro, abalando as estruturas do Eu, superando o individualismo e o egoísmo em uma entrega incondicional, restando alteridade ao Outro; ou seja, a dimensão ontológica centralizada no ser cede lugar ao humano, abrindo-se à alteridade.

A radicalidade ética levinasiana contribui e amplia a relação ética pensada na formação docente em Geografia, pois enfrenta a dimensão ontológica do humano como lócus da consciência – objetivação que transforma todo pensamento na perspectiva totalizante, que internaliza um modelo racional que não apenas totaliza, mas que também oprime os sujeitos (Lévinas, 2004, 2011; Souza, 2012).

Nesse fazer-geografia, cabe intensificar a formação docente em Geografia por meio da geograficidade de Dardel (2011), voltada primeiramente às experiências geográficas vividas em ato e, posteriormente, aos conceitos e à linguagem da ciência geográfica.

A radicalidade ética situa-se para além do fenômeno moral e social; segundo Farias (2006), ela pode se manifestar como fenômeno mundano, mas não deve ser confundida com um modo de ser, mas um para lá da essência. Esta ética, que segundo Martins e Lepargneur (2014) é entendida muito além de um código ou princípios morais, é a metafísica primeira da relação como abertura necessária ao Outro.

A grande contribuição da alteridade para a educação geográfica consiste na defesa de uma geografia fundamentada nas relações humanas que permite uma outra modalidade pedagógica, “fundamentada no acolhimento e na abertura proveniente da alteridade como condição ético-crítica do saber”, constituinte em um

processo formativo que se encontra no cultivo da ética como movimento das intersubjetivas (Alves; Ghiggi, 2012, p. 577) e na dialogicidade como base para a formação humana (Freire, 2024a).

Ao compreender o potencial da alteridade na formação docente, Freire (2014) fala sobre a abertura ao Outro na prática educativa como movimento de transformação social e do próprio ser.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (Freire, 2014, p. 133).

Em “Pedagogia da autonomia”, Freire (2014) afirma que a formação científica deve ser ética como marca da natureza humana, colocando-a como indispensável à convivência e ao respeito ao Outro, enquanto capacidade de viver e lidar com a diferença. Muitos associam essa ética descrita por Freire à moral relativa ao comportamento humano; no entanto, para mim, tem a ver com o princípio de todo o conhecimento – uma ética como filosofia primeira, conforme delineada por Lévinas (2011), um desprendimento em relação à essência que revela outra forma de ser atravessado.

Tanto Freire quanto Lévinas falam de uma relação sensível com o Outro na construção de uma sociedade mais justa e humana. Lévinas volta-se mais para a construção de uma sociedade ética e acolhedora, e Freire para uma educação humanizada e libertadora. Ambos os autores entendem que o encontro com o Outro pode levar a um outro modo do humano; entretanto, se distanciam em vários aspectos, como já mencionado.

Embora Lévinas (2011) tenha radicalizado seu pensamento, redefinindo a natureza humana para além da essência e do significado – na qual encontra, na face do Outro, uma anterioridade primeira à consciência e à liberdade, indo além da epistemologia, da ontologia e da própria ciência (Lima-Payayá, 2023) –, podemos pensar que essa abertura ao Outro permite um diálogo de escuta ética e de acolhimento à realidade do ser.

O encontro com o Outro abre-se ao diálogo, encontrando na face do Outro uma radicalidade ética que é anterior à cognição e que permite a relação dialógica com o Outro, como abertura e transformação do ser.

Como se o primeiro movimento da responsabilidade não pudesse consistir, nem em esperar, nem mesmo em acolher a ordem (o que ainda seria uma quase-atividade), mas em obedecer a esta ordem antes que ela se formule. Ou como se ele se formulasse antes de qualquer presente possível, num passado que se mostra no presente da obediência sem dele se recordar, sem vir da memória; formulando-se por aquele que obedece nesta própria obediência (Lévinas, 2011, p. 34).

A radicalidade ética que Lévinas traz por meio da relação diacrônica é base para pensar as relações humanas na educação. Ao trazer esse pensamento para a educação geográfica e para a formação inicial de professores em Geografia, é preciso entender que na educação o diálogo entre os sujeitos é necessário para a reflexão sobre si e sobre o mundo, entretanto, precisa ser ético, em um movimento de escuta, acolhimento, respeito e responsabilidade que permitirá a transformação do ser e da sociedade.

O diálogo na educação permite a transformação social, ou seja, compreende a dialogicidade como cerne da educação e da relação com o Outro. O diálogo, enquanto dialogicidade, se manifesta na palavra em duas dimensões – ação e reflexão –, levando a uma práxis. Enquanto exigência existencial, o diálogo é um ato de coragem e compromisso, de amor ao mundo e aos homens; é um ato de fé antes mesmo de estar em face com os homens (Freire, 2024a).

O diálogo como encontro dos homens, não se esgotando na relação eu-tu (Freire, 2024a), mas em um profundo amor aos homens para que, então, se efetive e fortaleça na construção de uma sociedade mais humanizada. O diálogo, portanto, não é apenas uma troca de informações entre sujeitos, mas requer uma atitude ética perante o Outro, cuja “identidade se difere do próprio e manifesta a acolhida, o respeito, a confiança e a responsabilidade” (Gomes, 2020, p. 17). É nesse momento que o diálogo se manifesta enquanto dialogicidade (Freire, 2024a).

É por meio do diálogo que a ética universal dos seres humanos leva à reflexão e conscientização, inserindo o sujeito no processo histórico e tornando-o feitor de sua própria história (Freire, 2014). Na formação inicial, a dialogicidade freiriana é fundamental para construir reflexões e práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento de processos pautados no respeito ao Outro, na integridade dos seres e na construção da política, em direção a uma educação humanizada, emancipatória, libertadora e ética (Silva; Silveres; Silva, 2021). Isso, porque a

educação é o lugar de transformação dos seres em prol de uma vida mais digna e justa, essa que se realiza por meio da práxis-ação-reflexão e do compromisso com a educação.

A transformação da educação via dialogicidade e radicalidade ética exige práticas pedagógicas que levem os estudantes a contextualizar o mundo e a si mesmo, descobrindo-se como seres problematizadores de si e da realidade na qual estão inseridos, ao refletirem sobre as questões sociais que os cercam.

O pensamento de Freire e Lévinas contribuem para o processo formativo do ser humano em um movimento de acolhimento, respeito e responsabilidade que extrapola os limites da educação tradicional/colonial. Nesse movimento de abertura, a escuta e o falar colocam o sujeito no lugar de aprendiz a partir do seu contexto e, com isso, permitem o diálogo com as diferentes experiências e existências.

Uma formação docente em Geografia que valoriza a alteridade e o diálogo na ação educativa está conectada a uma outra dimensão de formação do humano, na qual encontra na ética caminhos para a transformação da educação, da sociedade e do sujeito. Refletir sobre a possibilidade de transformação do cenário educacional atual a partir do fortalecimento da alteridade e do diálogo é ponto de partida de intervenções cada vez mais éticas, que permitem começos, recomeços e novos começos (Moura, 2024a), na construção de uma educação mais sensível.

Questionar sobre o sentido de uma educação geográfica que enfrente os efeitos da colonialidade no currículo e nas práticas pedagógicas é assegurar uma educação para o mundo, que perpassa por desafios, mas que não se limita a eles, na busca por outras maneiras de se vivenciar a formação inicial; é assumir o comprometimento ético na educação e com o Outro.

Na formação de professores em Geografia, buscar uma educação geográfica a partir das relações de alteridade e de abertura, fundamentadas no diálogo e na escuta atenta, enriquece tais discussões e a formação, permitindo que transcenda a filosofia do poder, da totalidade e da representação, indo em direção a uma educação geográfica voltada para a radicalidade ética, enquanto formação docente humanizada e libertadora. Essa mudança se refletirá na prática pedagógica do futuro professor, transformando a escola em um lugar mais humanizado, acolhedor e transformador.

Capítulo 3

Currículos diferenciados e educação contextualizada

“Trabalhamos em prol de uma metafísica da presença, que rompa com os circuitos fechados de significação e interpretação que durante séculos mediaram e empobreceram nossa relação com a realidade” (Ramos do Ó, 2019, p. 70).



Volto-me à imagem de abertura deste capítulo, em que registrei a parte central do Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi, localizado no Assentamento Eli Vive, para ilustrar o pensamento de Freire (2015) em “A sombra desta mangueira”. A sombra da mangueira é apresentada como uma metáfora de um lugar que foi palco de diálogos, aprendizagens e convivência, representando onde Freire percebia o mundo e desenvolvia sua sensibilidade social.

Deste modo, este capítulo é um convite a sentar-se à sombra da mangueira, pensado neste capítulo a partir do Estágio de Vivência Docente II. A sua elaboração foi pensada e refletida a partir da “experiência existencial que se dá no mundo” (Freire, 2015, p. 23) e que necessariamente implica estar com o Outro. Em sua sombra, descansaram-se minhas aflições que cercavam a formação inicial e que hoje permitem que as experiências formativas partam do princípio do pensar-juntos, caminhar-juntos e do fazer-com a experiência.

Pensar o estágio é permitir sentar-se à sombra junto aos contextos educacionais diferenciados e à educação contextualizada, que, por meio de experiências concretas e do compromisso político com a educação, faz da formação inicial em Geografia o lugar da radicalidade ética. O currículo pensado para o estágio se faz no diálogo, nas relações de abertura, na escuta sensível e na reflexão do papel social que transforma a sociedade.

Deste modo, este capítulo busca demonstrar a importância do estágio de vivência para a formação integral do ser em formação. A construção do estágio e suas reformulações são contadas por meio das descrições realizadas pelas professoras regentes que orientam o estágio. Assim, os relatos escritos pelos estudantes nas respostas aos formulários, a cada visita técnica, vêm mostrar suas impressões e percepções sobre o estágio e quais são os ganhos na formação ao permitir experiências a partir do estranhamento com o Outro. Os relatos dos professores que compuseram as rodas de conversa com os licenciandos, no início do estágio, permitiram mostrar suas realidades de atuação em contextos educacionais diferenciados e de currículo contextualizado, caracterizando a necessidade de relações mais sensíveis e humanizadas. Os relatos colhidos dos trabalhos finais do estágio, em especial do ano de 2023, serviram para demonstrar como os licenciandos perceberam as contribuições do estágio para suas formações.

É sobre a sombra da mangueira que convido você, leitor/a, a se deleitar com

o Estágio de Vivência Docente em Geografia II da UEL, em um ato de amor e compromisso com a formação inicial de professores.

3.1 – Entremeios: O Estágio de Vivência Docente em Geografia II

Caminhamos na perspectiva de currículo como percurso, o qual permite produzir um conhecimento que envolve aspectos para além das teorias e práticas já consolidadas. O currículo no Ensino Superior precisa ser formado por disciplinas que ajudem a consolidar as relações humanas na formação; precisa ser vivo (Aguiar; Freitas, 2023), contextualizado e aberto. Assim, independentemente do modelo de organização e metodologia em que a universidade está inserida, o currículo diferenciado possibilita vivências de uma educação contextualizada em diferentes situações educacionais essenciais para a formação humana, uma vez que se confronta com diferentes situacionalidades.

A Licenciatura em Geografia da UEL, a fim de contribuir para a formação dos futuros professores, incorporou no currículo o Estágio de Vivência Docente em Geografia II. O curso de Licenciatura em Geografia está inserido no Departamento de Geografia, que compõe o Centro de Ciências Exatas da UEL (CCE). O departamento é dividido em oito salas de aula e doze salas de permanência de professores.

Segundo a Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2025), o curso de Licenciatura em Geografia foi criado em 03 de fevereiro de 1958, por meio do Decreto Federal n.º 43.143. Sua implantação se efetivou em 01 de março de 1958 e apenas em 06 de outubro de 1960 foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) no Decreto Federal n.º 49.061, sendo um dos mais antigos da instituição.

Há um conjunto de legislações federais e estaduais que estabelecem as diretrizes e os parâmetros nos quais se assenta o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de graduação, como a LDB de 1996, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Ensino Superior (CES), que discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia.

Com os avanços e a necessidade de tornar o currículo da licenciatura mais contextualizado à realidade política e social do país, o governo federal tornou obrigatórias as discussões em torno das diferenças na formação inicial. Os estudantes tiveram muitos ganhos em relação à formação com o aprofundamento de

discussões, com destaque para a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos cursos de licenciatura (UEL, 2024).

O Parecer CEE/CES nº 23/2011 também reconhece a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação docente, assim como a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (UEL, 2024).

Estas resoluções permitiram avanços nas discussões sobre questões éticas e sociais que assolam a sociedade e, conseqüentemente, a educação, abrindo caminhos para uma educação que valorize o encontro com a diferença, rompendo com comportamentos e conhecimentos tradicionais e possibilitando aos estudantes em formação um outro modo de ser, existir e se relacionar com o Outro.

O estágio, em geral, é regulado pela Lei nº 11.788/2008, que o define como um ato educativo supervisionado, com o objetivo de contribuir com a contextualização curricular e com as vivências em situações reais da prática profissional, em uma experiência formativa de trabalho. Dentre seus papéis, objetivam-se:

- Ter clareza do seu papel enquanto educador\a no atual sistema de ensino;
- Construir sua autonomia intelectual para ser sujeito das ações docentes no seu campo de trabalho;
- Ser capaz de elaborar reflexões teórico-metodológicas e discutir conceitualmente questões que subsidiarão sua prática profissional em sala de aula;
- Construir-se como professor\a pesquisador\a para ser capaz de elaborar suas reflexões pedagógicas referentes aos domínios do saber teórico-prático que o subsidiarão na abordagem dos conteúdos geográficos, bem como aqueles específicos da área de Educação;
- Ser capaz de elaborar e lidar com diferentes recursos didáticos e metodologias de ensino;
- Alcançar a aprendizagem efetiva através da participação em situações reais de vida e de seu meio;
- Ter contato com o campo de atuação profissional a fim de levantar informações úteis para a concretização de seu plano de trabalho;
- Ter a oportunidade de investigar a realidade, com habilidades críticas e criativas visando à construção de uma forma pessoal de conhecer, compreender problemas e descobrir novas soluções;
- Articular os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso de Geografia com a realidade profissional;
- Adquirir experiência através do planejamento e execução de um

projeto de ensino voltado para a mudança da realidade (Arquivo pessoal da área de Ensino de Geografia da UEL).

Para além das competências exigidas, vejo que o estágio busca no diálogo, na abertura e na amorosidade, como destacado por Freire (2014), elementos fundamentais às interações humanas no espaço educativo da sala de aula. O exercício da docência se faz com saberes, com o exercício da ética, da corporeificação das palavras, da humildade, da tolerância, do comprometimento, da disponibilidade para o diálogo, da alegria e da esperança e, fundamentalmente, do querer bem aos educandos, como acredita Freire (2014).

O estágio proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar na prática o espaço escolar, mediante visitas e vivências, tanto para a observação do ambiente escolar durante o estágio de observação, quanto para as práticas educativas no estágio de regência. No curso de Geografia da UEL, os estágios estão divididos em:

Quadro 2: Divisão dos estágios de docência em Geografia da UEL

Disciplina	Carga horária	Ementa	Objetivos
1 EST 335 - ESTÁGIO DE VIVÊNCIA DOCENTE EM GEOGRAFIA I	- 20h de leitura dirigida sobre a modalidade de EJA e educação profissionalizante; - 40h de estágio (20 horas na Educação para Jovens e Adultos, e 20h na educação profissional); - 20h de construção e testagem de materiais didáticos; - 20h Produção do Resumo Expandido para o XX Encontro de Ensino de Geografia e Mostra de Estágio e Pesquisa;	Vivência e observação em escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, Profissionalizante para a sua caracterização e para ações de intervenção na sala de aula. Trabalho de campo. Sistematização e reflexão crítica dos resultados obtidos por meio do Relatório I.	- Refletir sobre a Educação Popular e as práticas pedagógicas emancipadoras à luz da pedagogia freiriana; - Conhecer a realidade escolar da EJA e do Ensino Profissionalizante e propor metodologias de ensino problematizadoras para a intervenção na realidade escolar; - Discutir as condições materiais/imateriais de trabalho docente e o papel do/a professor/a de Geografia nestas modalidades de ensino.
1 EST 336 - ESTÁGIO DE VIVÊNCIA DOCENTE EM GEOGRAFIA II	- 40h de trabalhos de Campo; - 30h de preparação e aplicação de oficina pedagógica; - 16h composta por duas mesas redondas sobre Educação do Campo, Educação para Pessoas em Privação de Liberdade e Educação Inclusiva; - 14h de produção de resumo expandido sobre as experiências no Estágio e participação no XX Encontro	Vivência e observação na Educação do Campo e em instituições que atendem jovens e adolescentes com privação de liberdade para a sua caracterização e para ações de intervenção na sala de aula. Trabalho de campo. Sistematização e reflexão crítica dos resultados obtidos	- Auxiliar na construção da autonomia intelectual dos futuros/as educadores/as em Geografia por meio do conhecimento crítico voltado à atuação com estudantes de escolas do campo e em situação de privação de liberdade; - Problematicar as concepções de ensino e aprendizagem de Geografia, contextualizar as concepções dicotômicas da abordagem dos conteúdos geográficos e propor interdisciplinaridade como alternativa;

	de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa.	por meio do Relatório II.	- Elaborar o planejamento e intervir na sala de aula, contextualizando as práticas à realidade escolar observada; - Avaliar as práticas implementadas e refletir sobre os limites e possibilidades da docência e m Geografia.
1 EST 337 - ESTÁGIO DE REGÊNCIA I	- 30h de estágio de Observação e monitoria; - 20h de estágio de regência; - 28h de planejamento e preparação do plano de aula; - 8h de mesa redonda - Educação Inclusiva; - 14h de produção de resumo expandido sobre as experiências no Estágio e participação no XX Encontro de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa.	Prática de ensino sob a forma de planejamento e elaboração de material didático para aplicação no campo de estágio (regência de classe) no ensino fundamental regular. Trabalho de campo. Sistematização e reflexão crítica dos resultados obtidos por meio do Relatório III.	- Auxiliar na construção da autonomia intelectual dos futuros/as educadores/as em Geografia por meio do conhecimento crítico com capacidade de: - Compreender, discutir e aplicar as diferentes teorias de ensino aprendizagem e respectivas propostas metodológicas; - Analisar, discutir e interagir na gestão da escola e da educação; - Desenvolver ações de planejamento e avaliação do processo pedagógico; - Discutir a ciência geográfica, seu método e suas implicações na aprendizagem de seus conteúdos nas diferentes situações de ensino; - Analisar e elaborar material didático para o ensino de Geografia; - Elaborar e desenvolver projetos de pesquisa em ensino de Geografia. - Desenvolver trabalhos integrados nas instituições de ensino com equipes multidisciplinares e ou

			interdisciplinares; - Reconhecer e valorizar o multiculturalismo/interculturalismo.
1 EST 338 - ESTÁGIO DE REGÊNCIA II	- 10h de pesquisa diagnóstica e intervenção no campo de estágio: - registros <i>in loco</i> da realidade escolar (diagnóstico socioeconômico da escola e da comunidade onde o aluno vai atuar) - 26h de Elaboração de Projeto de estágio/planejamento/relatório; - 12h de Estágio de Observação e monitoria; - 12h de Estágio de Regência (produção de material didático para a aula); - 50h de Produção de Conteúdos para o Ensino Médio (conteúdos de Geografia a partir da BNCC, temas atuais, contemporâneos); - 03h de Oficina sobre a aula de Geografia.	Prática de ensino sob a forma de planejamento e elaboração de material didático para aplicação no campo de estágio (regência de classe) no ensino médio regular. Trabalho de campo. Sistematização e reflexão crítica dos resultados obtidos por meio do relatório IV.	- Atuar como professor em instituições de ensino nos níveis fundamental e médio; - Compreender, discutir e aplicar as diferentes teorias de ensino aprendizagem e respectivas propostas metodológicas; - Analisar, discutir e interagir na gestão da escola e da educação; - Desenvolver ações de planejamento e avaliação do processo pedagógico; - Discutir a ciência geográfica, seu método e suas implicações na aprendizagem de seus conteúdos nas diferentes situações de ensino; - Analisar e elaborar material didático para o ensino de Geografia; - Elaborar e desenvolver projetos de pesquisa em ensino de Geografia; - Desenvolver trabalhos integrados nas instituições de ensino com equipes multidisciplinares e ou interdisciplinares; - Reconhecer e valorizar o multiculturalismo/interculturalismo.

1 TCC 304 - TCC EM ENSINO DE GEOGRAFIA	- 30h de teoria; - 60h de prática; - 30h semipresencial.	Sistematização e reflexão dos resultados obtidos no processo de formação tutorial, por meio da produção de um trabalho científico. TICs	- Analisar o processo formativo de ser/estar/existir professor (a) de Geografia; - Compreender, discutir e aplicar as diferentes teorias de ensino aprendizagem respectivas propostas metodológicas; - Problematicar as ações de planejamento e avaliação do processo pedagógico; - Discutir a ciência geográfica, seu método e suas implicações na aprendizagem de seus conteúdos nas diferentes situações de ensino; - Compreender os processos de ser/estar no mundo das adolescências e juventudes e suas formas de aprender o conhecimento geográfico; - Analisar a produção de material didático para o ensino de Geografia; - Contextualização dos processos de produção e implementação de projetos de pesquisa em ensino de Geografia; - Refletir sobre os trabalhos integrados nas instituições de ensino com equipes multidisciplinares e ou interdisciplinares.
--	--	---	--

Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Até 2019, o Estágio de Vivência Docente em Geografia II não existia. O estágio era formado apenas por um estágio de observação e regência, delimitado às escolas regulares de Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e EJA da cidade de Londrina. Com o intuito de ampliar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho e de sensibilizar os licenciandos para outros contextos educacionais, foi implementado o Estágio de Vivência Docente em Geografia II.

Em conversa com as professoras coordenadoras do estágio, a professora Aparecida contou que, no intuito de ampliar as vivências docentes e mostrar outras possibilidades de atuação profissional aos licenciandos de Geografia, surgiu a necessidade de dividir o estágio. Antes da reforma curricular que inseriu o novo estágio, o curso de Geografia era composto por um estágio de observação nas escolas regulares da educação básica e dois estágios de regência: um no Ensino Fundamental Anos Finais e outro no Ensino Médio.

Professora Aparecida relata que, em 2010, ano em que começou a fazer parte da disciplina de estágio, as atividades correspondiam às disciplinas anuais de 105 horas. No primeiro semestre, era trabalhada a fundamentação teórica, com conceitos e metodologias; no segundo semestre, os estudantes dos terceiro e quarto anos iam às escolas para o estágio. Com a reformulação do currículo em 2019, foram inseridas outras modalidades de ensino, incluindo visitas técnicas, para que os licenciandos entrem em contato com outras realidades educacionais.

O Estágio de Vivência Docente em Geografia II (1 EST 336) nasce da necessidade de refletir e contribuir para a formação docente, no sentido de sensibilizar os licenciandos para diferentes realidades educacionais. Construir a autonomia intelectual dos futuros educadores de Geografia por meio de vivências, observação e sensibilização permite problematizar as concepções de ensino e aprendizagem na Geografia, criando “possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Freire, 2014, p. 47).

Esta disciplina é essencial para a formação do futuro professor, que pode conhecer de perto, por meio de visitas técnicas e conversas com professores e pedagogos, outras realidades educacionais para a sua atuação profissional.

A professora Beatriz, que também orienta o estágio, contou que o curso de Geografia possui um currículo diferenciado. Ela compreende o estágio não apenas como uma etapa final da formação, mas como um processo contínuo de vivência, observação e regência, totalizando 400 horas distribuídas em todas as modalidades de ensino: Educação do Campo, EJA, Ensino Profissionalizante e Educação Básica (6º ano ao 9º ano e Ensino Médio). A docente percebe que essa nova reformulação amplia o horizonte formativo e permite que os futuros professores conheçam, de fato, uma maior diversidade dos espaços educativos onde a Geografia se realiza.

A professora Beatriz continua contando que o estágio de vivências constitui o contato dos licenciandos com as realidades escolares; dentre elas, são realizados trabalhos de campo em que os estudantes conhecem escolas do campo (em especial as vinculadas ao MST), escolas indígenas, instituições de pedagogia da alternância e também em espaços de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contexto prisional. Nessas experiências, Beatriz elucida que “os estudantes observam práticas, dialogam com professores e gestores e, quando possível, desenvolvem oficinas pedagógicas, exercitando a escuta e o olhar sensível diante de realidades plurais”.

Beatriz considera essa uma experiência integral porque também promove “palestras e encontros com profissionais de diferentes modalidades de ensino, com o objetivo de aproximar o futuro docente da complexidade e das especificidades de cada contexto educacional”. Ela acredita que esse diálogo com o campo real do trabalho docente é um dos maiores aprendizados que o estágio oferece.

Esses professores convidados são docentes que já mantêm algum vínculo com a UEL – como a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou na Residência Pedagógica – e que recebem estudantes em estágio na educação básica, o que facilita o contato entre universidade e escola, relata a docente Aparecida.

Na sequência, os estudantes passam pelos estágios de observação e regência no ensino regular – do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio. Nesses momentos, segundo a professora Beatriz, “o desafio é transformar o olhar de quem observa em um olhar que intervém, que planeja, que ensina. A regência, realizada em duplas, é um exercício de autoria e corresponsabilidade”.

Ao final do estágio, é realizado o Encontro Anual de Ensino de Geografia e Mostra de Estágios, momento em que os licenciandos apresentam e expõem, nos corredores do Departamento de Geografia, suas vivências e os impactos, positivos e negativos, ocorridos durante o estágio.

“Cada aula preparada e vivida é uma pequena travessia: entre o medo e a confiança, entre o ensaio e o gesto profissional. Ao final do ciclo, é realizado o Encontro Anual de Ensino de Geografia e Mostra de Estágios, um espaço coletivo de socialização das experiências. Nossos estudantes compartilham seus percursos por meio de pôsteres, rodas de conversa, relatos e produções didáticas, transformando a experiência em reflexão e memória” (Relato da docente Beatriz).

Por último, é realizada a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que compõe a nota final e é considerado pela docente Ester um dos grandes ganhos para o curso de licenciatura em Geografia. A relevância do TCC é mostrar que no ensino também se faz pesquisa, como forma de fissurar os modelos que tendem a dividir o curso de Geografia entre bacharelado e licenciatura, destinando o primeiro à pesquisa e a licenciatura, ao ensino e à prática docente.

“O estágio também se torna uma referência nas pesquisas; as visitas técnicas impactam os estudantes, reverberando em trabalhos com as temáticas no final do curso. Ampliam as discussões buscando teóricos e mais informações, desdobrando-se em temáticas futuras quando vão para a Especialização e a Pós-graduação”. (Relato da docente Ester).

Em 2024, ano em que acompanhei os licenciandos durante todo o Estágio de Vivência em Geografia II, senti a complexidade que o estágio oferece. Isso ocorre porque, em 2013, ano em que me formei, não havia essa formação em outros contextos educacionais.

O estágio se torna o lugar propício para experiências por meio do estranhamento, o qual tira os estudantes da zona de conforto ao se depararem com a diferença que o Outro provoca. A alteridade, o diálogo, o acolhimento e o respeito ao Outro acontecem mediante os contextos de pluralidades de vida e de realidades encontradas nos diferentes espaços educacionais, oportunizando a humanização das relações estabelecidas na ética.

Lima (2018b, p. 152), ao pesquisar sobre as influências do pensamento

de Lévinas na obra “O Homem e a terra”, de Dardel, considera o lugar como base encarnada, o qual provoca a saída do Eu – ou seja, “o arranchamento do ser” – para uma impessoalidade. Para a autora, o lugar é o “aqui” que suspende a verbalidade do ser, iniciando uma relação ética. Deste modo, os lugares visitados pelo estágio de vivência docente permitem a suspensão do eu para que a alteridade se manifeste, proporcionada pelo rompimento da familiaridade (Osswald, 2018) ao estar de frente com a diferença e o estranhamento que o lugar proporciona.

Ao enviar os formulários aos estudantes do curso de licenciatura em Geografia da UEL, após cada visita técnica, foi possível observar, por meio das respostas, as percepções e contribuições das visitas às suas formações. Ao visitar o Cense II, Júlia, estudante do 3º ano, percebeu a necessidade de ter um olhar ético e humano para compreender as desigualdades sociais que abrangem o indivíduo infrator. Paulo, estudante do 3º ano, afirma que a experiência em outros contextos educacionais contribui para o desenvolvimento do futuro docente no sentido da proximidade, do acolhimento e de um olhar mais humano diante do Outro.

A importância de compreender o mundo a partir de um olhar humanizado e da sensibilização, por meio da experiência de contato, possibilita o desenvolvimento de perspectivas de práxis libertadoras para a educação. É nesse sentido que Freire (2024) acredita que a educação deve ser um ato de liberdade – um caminho para a emancipação dos indivíduos – permitindo que os educandos desenvolvam uma visão crítica do mundo. Esse ponto de vista também é compartilhado por Maria, estudante do 3º ano:

“Visto a dificuldade que se encontra os menores e a necessidade de reabilitação, vi que a educação ainda é uma arma poderosa para o indivíduo mudar o rumo de sua vida, uma vez que se encontra em um estágio que ainda há grandes chances de ressocialização” (Maria, estudante do 3º ano).

Nesse processo, a relação entre professor e aluno ganha força, e o papel do docente torna-se fundamental, principalmente em uma unidade prisional. Isso ocorre porque, segundo João, estudante do 4º ano, a educação ajuda a incluir jovens que já são excluídos da sociedade, trazendo a eles um pouco de dignidade, mesmo que seja por um curto período.

A visita à Cadeia Pública Feminina foi a que mais impactou os

licenciandos; a visita técnica permitiu conhecer vários espaços, entre eles as celas onde permanecem as mulheres. A realidade social das mulheres em privação de liberdade foi contada por Tereza, pedagoga que nos recebeu, a qual exaltou a importância do papel da educação na vida de muitas mulheres. Isso se deve ao fato de que a maioria das mulheres não terminou os estudos, enquanto outras ainda estão em processo de alfabetização.

A educação no sistema carcerário permite que as mulheres visualizem, segundo Júlia, estudante do 3º ano, “horizontes possíveis, diferentes dos quais elas foram provavelmente inseridas desde pequenas”. A educação oferecida na unidade feminina torna-se uma possibilidade de conhecimento, de dignidade e de trocas profundas.

O desconforto e o estranhamento foram marcados pela visita à Cadeia Feminina. A relação de estranhamento em relação ao Outro acontece pela diferença que marca todos os sujeitos, mas também pela diferença que se encontra nas situacionalidades. O desconforto e a angústia que o lugar provoca confrontam-se com o sentimento de acolhimento e responsabilidade que acontece naturalmente com a alteridade radical.

O papel do educador nesse espaço é o de esperar, devolvendo, conforme salienta o estudante João, a dignidade e a oportunidade de retornar à sociedade e buscar melhores condições de vida. O currículo nos sistemas de privação de liberdade busca adaptar a realidade vivida; percebi um grande esforço dos profissionais e professores em contribuir para a transformação de vida das mulheres por meio da educação.

No Assentamento Eli Vive, a formação oferecida chama a atenção pelo currículo diferenciado e pela proposta contextualizada, elementos que reforçam o sentimento de pertencimento ao lugar onde habitam e orgulho de serem assentados.

A educação e as práticas educativas chamaram a atenção de Paulo, estudante do 3º ano. Na escola do campo, as práticas são mais abrangentes e acolhedoras, sendo fundamentais para o enriquecimento da formação das crianças e adolescentes. Para Paulo, experienciar a escola do assentamento permitiu ampliar a compreensão sobre a diversidade social, econômica, e cultural, além de aprender a lidar com situações de vulnerabilidade.

Na escola do assentamento, as componentes curriculares são

organizadas por ciclos de formação e a avaliação final é feita a partir de pareceres descritivos. Esse modelo chamou a atenção de Helena, estudante do 3º ano, para a existência de outras formas de avaliar, o que a fez questionar o sistema avaliativo, que julga ser insuficiente para a educação. Helena também destaca que a educação oferecida foca no desenvolvimento humano, e não apenas no cumprimento de habilidades mínimas.

Paulo destaca a importância da educação dos assentados para o rompimento do ciclo de exclusão, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades, cidadania e autonomia. Segundo ele, essa formação estimula a consciência crítica sobre seus direitos e deveres, contribuindo para o fortalecimento das comunidades. A experiência de visitar o assentamento fez com que muitos estudantes vissem a educação do campo como uma possibilidade de atuação futura, entendendo, também, que é necessário um aprofundamento sobre o MST para contribuir efetivamente com a educação do campo.

Nas experiências citadas, destacam-se a alteridade como o principal caminho para as relações humanas e como força transformadora do processo educativo. No sistema de privação de liberdade, a alteridade revela-se na relação face a face com o Outro, na qual o sujeito da diferença fala mesmo permanecendo calado, mediante a face que interroga, interpela, questiona, inquieta e que se coloca à disposição abrindo novas possibilidades de relação (Gomes, 2020). No assentamento, o currículo diferenciado, com componentes curriculares contextualizados à realidade do lugar – como a Agroecologia e Agricultura Familiar –, ressalta a importância de haver profissionais preparados para esse contexto social.

As visitas técnicas permitiram aos futuros educadores experienciar outros contextos educativos e compreender seu funcionamento e suas práticas educativas. Observou-se que o currículo seguido nem sempre é adaptado a cada situacionalidade, revelando a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas.

Ao escolher partilhar as experiências do Estágio de Vivência Docente II nessa pesquisa, percebo sua importância na construção dos sujeitos em formação. A mobilização de docentes para a condução do estágio é continuamente renovada na medida em que se evidencia o impacto das

vivências, o que contribui para a melhoria da qualidade da formação inicial em Geografia e serve de referência inspiradora para outros cursos e instituições universitárias.

A EST 336 leva à construção de relações mais éticas, significativas e responsáveis com o Outro. Pensar uma educação para além de reformulações teóricas poderá apresentar outras possibilidades na Geografia, instigando diálogos que possam ganhar vida nos espaços acadêmicos a partir de experiências que vão além das mensurações (Dardel, 2011) e trazem outros sentidos à vida; ou seja, experiências que ocorrem na alteridade manifestada no encontro com o Outro (Lévinas, 2011).

Ao ler os trabalhos publicados no Encontro de Ensino de Geografia, Mostra de Estágio e Pesquisa de 2023, percebe-se que o estágio oportuniza muitas contribuições para a formação dos licenciandos. Adriel e Gustavo evidenciam que as experiências em contextos diferenciados de educação levam-nos a “reflexões e discussões sobre o papel do professor na influência de terceiros, mostrando a importância da dedicação no fazer docência”, além de trazerem “uma percepção crítica sobre a problemática na educação no Brasil, principalmente em escolas do campo e sistema prisional”.

Podemos dizer que esta experiência foi enriquecedora, pois nos permitiu conhecer duas grandes realidades onde a maioria dos licenciandos possui uma visão limitada sobre elas, e como futuros professores, podemos afirmar que quanto mais conhecimento e mais realidades conhecermos melhor e mais rica será a nossa formação. Isso porque, ao pisar em uma penitenciária conseguimos nos colocar no lugar dos alunos em privação de liberdade e imaginar suas dificuldades no dia a dia, em seus sofrimentos, angústia, nos familiares que deixaram e além da dificuldade posteriormente de reinserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade (Alan e Geovanni).

Ao mergulhar nas experiências de campo, os estudantes não apenas expandem seus conhecimentos, mas também cultivam uma conexão mais profunda com as complexidades e diversidades do mundo geográfico, preparando-se assim para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais com uma perspectiva mais próxima da realidade e contextualizada (Arthur).

As relações com o Outro e com as lugaridades que acontecem a partir da alteridade e da construção das identidades levam a relações de estranhamento e desconforto a partir dos lugares visitados: chave para a

abertura ao inapreensível. A formação docente que adota a alteridade como princípio essencial pode contribuir para uma educação voltada à ética e à descolonização de conhecimentos, transformando o modo que ser e fazer Geografia.

O estágio de vivência permitiu a primeira exposição e experiência para os estagiários do ambiente escolar não convencional. Vê-se a importância de políticas públicas voltadas para as modalidades do campo e jovens e adultos em privação de liberdade, tendo em vista que esse modelo de ensino visa a oportunidade das pessoas e a humanização delas. Presenciar e ouvir sobre as falhas e possíveis melhorias em cada uma dessas modalidades gerou um sentimento de empatia. Esta experiência reforça a necessidade de continuar a lutar por uma educação inclusiva, humana e acessível para todos. Além disso, essa vivência destacou a necessidade de abordagens pedagógicas adaptadas que considerem as realidades e experiências de vida únicas desses indivíduos. A educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de empoderar os indivíduos e proporcionar-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem agentes ativos de suas próprias vidas (Gabrielly, Gustavo e Samuel).

Aprendemos muitas coisas diferentes ao decorrer dos campos, tivemos uma visão diferente de ensino saindo do ambiente escolar padronizado, acreditamos que mesmo com as dificuldades a se enfrentar nessas modalidades, ainda há como resistir e persistir pela formação de qualidade e transformadora da qual tanto se almeja (João e Wallace).

O estágio não tem como finalidade trabalhar diretamente com o conceito de alteridade; entretanto, as experiências que ocorrem nesse caminho levam à sensibilidade, à empatia, à escuta, ao silenciar, ao respeitar, e permitem fissurar o pensamento egoísta, promovendo o acolhimento da diferença que só é possível por meio de uma educação que humanize. Assim, a radicalidade ética se faz presente ao estarmos face a face com o lugar, provocando o descolamento do Eu e indo em direção ao Outro.

3.2- Educação contextualizada, currículo e lugaridades

O currículo na educação é visto, segundo Silveira, Garces e Lauxen (2023), como um caminho a ser seguido – um percurso que conduz a um

destino comum. Ele atua como um guia que permite a organização e a adaptação de diferentes instrumentos de ensino, bem como de aprendizagens pedagógicas e estratégias pedagógicas presentes nas instituições escolares.

Pensar o currículo na atualidade implica reconhecer que as mudanças, tanto no âmbito social quanto no político, exercem influências na sua construção; por isso, não é possível chegar a um lugar comum, pois este depende das lugaridades percorridas durante o caminho.

Nesse sentido, uma educação que contextualize diferentes lugaridades e que se coloque à disposição das relações complexas com o mundo e com o Outro contribui para uma formação mais humana que considere as diferentes realidades. É o que consideram Menezes e Araujo (2025) ao entenderem a contextualização como um substantivo, e não como um adjetivo, porque ela compõe um espaço de formação humana a partir do contexto histórico-social-político que se faz e refaz constantemente, abrindo possibilidades de (re)criação.

Freire não desenvolveu teorias sobre currículo; entretanto, os caminhos por ele percorridos deram base para a construção de uma educação libertadora e emancipatória, tendo como pano de fundo uma educação fundamentada na dialogicidade e na reflexão sobre a realidade.

Ao pensar o currículo nas universidades, compreendo que esses espaços de formação são preparatórios para a intervenção na sociedade por meio da atuação profissional. Por isso, faz-se necessário um currículo que contextualize diferentes formas de ensinar e aprender, e seja vivo e situado.

Neste sentido, cada universidade tem a autonomia de criar um currículo que possa contribuir para o curso e para a formação de seus estudantes, entretanto, este precisa ser fundamentado em bases e leis como a Constituição Federal de 1988. O Art. 207 sinaliza que as universidades têm autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, desde que obedeçam ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 também orientam e defendem a autonomia e a flexibilidade como princípio em todos os níveis de ensino (Gesser; Ranghetti, 2011).

Para incluir novas disciplinas nos currículos das universidades, primeiro

é preciso passar pela avaliação do colegiado do curso, que reconhece os contextos da prática profissional como espaços de formação, atentando-se às necessidades de saberes teóricos e tácitos da profissão, que são produzidos nos contextos de atuação. Só assim o processo passa pela operacionalização e pela organização do currículo na universidade (Gesser; Ranghetti, 2011).

Ao considerar o currículo ao longo da história, nota-se que as universidades mudaram por diversas vezes seu modelo. Na Idade Média, a cultura preservada no mundo antigo era fundamentada por documentos da filosofia cristã e escolástica (Palácio, 2023). Nos séculos XVII e XVIII, ciências como a física, a matemática e a astronomia e, posteriormente, a química e as ciências naturais, foram ganhando espaço no cenário acadêmico, alterando a estrutura da instituição e incluindo a pesquisa. A partir dessa época, segundo Palácio (2023), a universidade começou a ser compreendida como construção do saber, surgindo as universidades modernas com a criação da Universidade de Berlim em 1810, tendo como fundador Humboldt. Pesquisa e ensino aparecem como elementos indissociáveis, além da produção de conhecimento responsável pela formação intelectual e moral da nação.

No Brasil, as reformas educacionais, tanto no âmbito da educação básica quanto do ensino superior, têm sido um espaço de intensos debates. Voltadas a alterações curriculares – como a reorganização de espaço/tempo e a inclusão ou extinção de objetos de conhecimento e componentes curriculares –, pouco ou quase nada tem sido alterado em relação a um modelo pedagógico que atenda às necessidades educacionais atuais.

O currículo no ensino superior não tem a finalidade de apenas oferecer conhecimentos básicos para o mercado de trabalho, pois “a universidade como instituição social tem seu caráter próprio e não se alterara na sua essência, ou seja, ensino e pesquisa permaneceram concebidos em sua indissociabilidade” garantindo a sua irredutível união (Palácio, 2023, p. 6).

Acrescentar currículos, principalmente que contextualizem realidades outras, é necessário para o atual contexto educacional, levando aos seguintes questionamentos, evidenciados também por Freire (2014) e Moura (2024a): O que ensinar? Quais conhecimentos são valiosos? Não se pretende aqui ignorar ou desqualificar os currículos presentes nas universidades, principalmente os ligados à formação docente; entretanto, compreende-se que é indispensável a

criação de currículos que contextualizem outras realidades de educação e que tomem como ponto crucial a formação e relações humanas em prol de uma ética da alteridade. Esta, ao propor e oferecer na formação docente experiências que atravessem o ser e toquem a radicalidade ética, permite repensar a própria prática docente, a realidade e a sua formação.

Afinal, como alegam Aguiar e Freitas (2023, p. 184), falar de currículo é sempre uma conversa complicada em um mundo em que a democracia e a alteridade estão em crise; um mundo em que o ato de educar reverbera no currículo a ser seguido e no modo de ser-e-estar no mundo. O diálogo, então, passa a ser uma forma de produzir o currículo. Essa produção não acontece isoladamente, mas na “abertura para que a discussão curricular se abra para a alteridade que nos circunda no cotidiano escolar”.

As demandas sociais e o processo de conhecimento exigem um currículo diferenciado que possa contribuir para uma formação docente voltada ao humano. Os estudantes em formação, por meio de ações integradoras do currículo, devem ter experiências que permitem questionar e questionar-se, enquanto se confrontam com diferentes contextos de atuação, em um processo radical de consciência de si e do mundo.

Garcia (2021), ao escrever sobre currículo e criatividade, critica a elaboração do currículo circunscrito à racionalidade e orientado pelas lógicas de conservação e reprodução cultural que privilegiam determinados modos de representação do conhecimento. O autor expõe a importância de processos de formação mais próximos e dinâmicos, que permitam mutabilidade e reconfigurações como abertura. Isso é afirmar, segundo Ribeiro, Sampaio e Kohan (2021), que a educação como experiência de construção de novos mundos é um convite para pensar-viver uma educação libertária e transformadora, como orienta Freire.

O currículo deve privilegiar o educar como um processo de inter-relação de um para com o outro, o que demanda entrega e permite repensar o humano pela educação sensível, do “saber ouvir, ver, falar, degustar para melhor se compreender e compreender o outro, suas peculiaridades e diferenças” (Vani, 2013, p. 7). Essa compreensão do Outro não pode ser confundida com uma representação que o Eu teria sobre o Outro, pois isso acabaria por ocultar a diferença e a alteridade, reduzindo o Outro ao mesmo.

Deve ser entendido, como expõem Martins e Lepargneur (2014), como abertura ao Outro enquanto um desejo desinteressado, salientando sua radical alteridade.

Neste sentido, a necessidade de ter um currículo que evidencie experiências com a diferença e que envolva contato com diversidades culturais e realidades sociais é essencial para uma formação que promova a alteridade. A experiência, quando em contato com a diferença, amplia a visão de mundo do estudante, levando-o a respeitar e acolher o Outro. Isso demonstra uma atitude de abertura e respeito, essencial em um mundo que tende a oprimir o Outro pela sua diferença.

Esta atitude envolve currículo contextualizado que abarca diferentes realidades. Uma educação contextualizada que oportunize o contato com diferentes realidades são geograficamente significativas; importante para a promoção de uma educação para a alteridade. Esta proposta de currículo deve estar intimamente ligada a contextos locais, regionais, culturais e sociais nos quais os estudantes estão inseridos, abrangendo também realidades escolares que possam servir para o exercício profissional.

Um currículo que possibilite estar em contato com diferentes contextos educacionais é essencial para a formação humana. Isso significa que experienciar situações que fogem da “normalidade” por eles vivenciada pode levar a um posicionamento ético, colocando-os em abertura à radical alteridade.

O estranhamento provocado por contextos educacionais outros permite a promoção de uma educação geográfica para a alteridade. Nesse caso, está diretamente relacionada à responsabilidade e ao acolhimento ao Outro como caminhos para a formação humana, o que requer a ressignificação da formação docente, das relações e da práxis educativa no processo de construção do conhecimento.

Como propõe Freire (2014), a prática educativa é inseparável da ética porque está comprometida com a defesa da dignidade da vida humana e com a prática pedagógica em prol da libertação dos oprimidos e da ética universal do ser humano. Essa exposição primeira ao Outro se apresenta nua, desfeita e desprovida de qualquer intenção, comandando um para além da essência (Lévinas, 2011).

Experienciar outras lugaridades é essencial no processo de formação docente para a alteridade, o que só se torna possível por meio do currículo diferenciado e da educação contextualizada. É na experiência, como afirma Marandola Jr. (2024), que o encontro do corpo-mundo é desvelado ou efetivado como um acontecer fenomênico, dando à experiência um papel central.

A lugaridade, então, “se remete ao sentido de compartilhamento e de trânsito entre o intensivo e o extensivo, o que parece fundamental para que o lugar também seja compreendido na chave da alteridade” (Marandola Jr., 2020, p. 11), lugar esse oportuno para que se criem relações de alteridade (Lima, 2019).

Os lugares influenciam a maneira com que lidamos com o mundo, esse corpo é relação com a terra e expressão na mundanidade. Na formação inicial, as lugaridades construídas na interface universidade-escola permitem relações de alteridade nas quais, principalmente, ocorre uma educação contextualizada.

Em conversa com os professores da educação básica que atuam em outros contextos educacionais e que foram para a UEL, contar para os licenciandos a realidade desses espaços – primeira atividade que compõe o estágio de vivência –, o professor Pedro compartilhou suas vivências em uma escola do campo. Atuante no município de Tamarana-PR, compartilhou suas experiências de trabalho em uma cidade pequena, revelando que a escola pouco dialoga com a realidade rural do município.

Morador de um município com um pouco mais de 15.000 habitantes, o professor Pedro trabalha em duas escolas que, embora possuam predominância de características rurais, não são formalmente consideradas do campo, apesar de atenderem, em sua maioria, estudantes que habitam a área rural. Com experiência de trabalho na cidade de Londrina e em assentamentos rurais, como o Eli Vive, relata como as lugaridades ocorrem para além da extensividade e de que maneira o currículo contribui – ou falha em contribuir – para a realidade social daquele lugar.

O professor Pedro percebe que a educação do campo era vista com mais sensibilidade pelos governos estaduais, havendo mais formações para essas áreas; entretanto, atualmente nota que essa preocupação está mais dispersa e pouco elucidada. A escola, mesmo pequena e inserida em um

contexto de escola rural, segue as normas educacionais da LDB, e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) fornece algumas informações mal delineadas à realidade dos estudantes, relata Pedro. Resta ao professor desenvolver práticas de ensino que envolvem a vida no campo, práticas que nem sempre são aplicadas por todos os professores.

Pedro continua relatando que as aulas são fornecidas pelo governo por meio do sistema EDUCATRON, que coloca, em cada sala de aula, uma televisão com slides prontos para o professor seguir. Tais aulas não contextualizam e dialogam com as localidades, reduzindo a realidade a um contexto global, além de retirar do docente a autonomia na escolha de conteúdos. Esse fato, por muitas vezes, leva os professores a não ampliarem as discussões contextuais, restringindo-se apenas ao que é cedido pelo governo. Nessa realidade, a conexão com o meio rural esbarra com a realidade da educação brasileira, que se volta à intelectualização do ser sem considerar sua relação com o entorno.

É necessário fixar que essa realidade escolar contada pelo professor Pedro é de um currículo descontextualizado, que visa atender às demandas do governo e pouco retrata as necessidades da realidade estudantil. Como morador e trabalhador, ele vivencia a realidade daquele lugar; por isso, procura preparar e aplicar práticas de ensino contextualizadas, mesmo com todas as exigências feitas pelo uso do material pelo governo estadual. Destaca a dificuldade por parte dos novos professores em adaptar conteúdos à realidade do município, debruçando-se apenas em materiais cedidos pelo Estado.

A necessidade de uma educação contextualizada em diferentes realidades educacionais possibilita ampliar abordagens que acompanham a diversidade dos lugares, das histórias e das vivências, considerando a diferença na construção do conhecimento. Um currículo que ignora essa realidade pode resultar em uma educação descontextualizada, que não se conecta com as experiências de vida dos estudantes.

O ensino de técnicas agrícolas, conhecimentos tradicionais e questões ambientais locais, por exemplo, seria um elemento central para ser incorporado no processo formativo, afirma o professor Pedro. A ideia, segundo ele, é que se tenha um currículo diferenciado voltado ao sensível, que promova a alteridade

e que encontre, no acolhimento e na responsabilidade ética, o caminho para um processo educacional significativo para os estudantes.

Outra realidade escolar, trazida por outro docente em diálogo com os licenciandos na UEL, foi a da atuação no sistema de privação de liberdade. Professor Luiz, mestre formado pela UEL, conta que atualmente atua no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBEJA) Prof. Manuel Machado em Londrina. O CEEBEJA está presente em unidades de privação de liberdade e em escolas de regime semiaberto, oferecendo aos estudantes a oportunidade de concluir os estudos.

Quando começou a lecionar, o professor Luiz morava em Foz do Iguaçu e jogava futebol com agentes penitenciários; foram eles que o incentivaram a lecionar no sistema de privação de liberdade. Mesmo com medo e insegurança, prestou o concurso para ingressar no Cense. Ao iniciar no Centro de Socioeducação, percebeu um ambiente repleto de grades, o que lhe causou um grande incômodo e fez questionar se realmente estava no caminho certo; essa reação deveu-se à falta de experiência em sistemas prisionais e ao desconhecimento sobre o seu funcionamento. O professor Luiz expôs que trabalha, desde 2018, em três unidades prisionais: na Penitenciária Estadual de Londrina III, na Cadeia Pública Feminina e no Centro de Reintegração Social de Londrina (CRESLON⁷). São três realidades diferentes, mas que envolvem o mesmo contexto de privação de liberdade.

O professor Luiz explicou que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida às pessoas em situação de privação de liberdade também busca promover a remição de pena. Para a conclusão do Ensino Fundamental, a remição é de 21 dias. O sistema funciona no formato 20/80, sendo 20 horas de atividades presenciais e 80 horas de atividades a distância. No CEEBEJA, são elaboradas atividades e entregues aos estudantes como forma de avaliação. No Ensino Médio, os estudantes possuem uma carga de 128 horas, das quais o professor permanece 26 horas em sala, totalizando 7 horas/aula, enquanto 102 horas são destinadas a atividades a distância. No Ensino Fundamental Anos Finais, a carga é de 256 horas, sendo 52 presenciais e 204 a distância.

⁷ Unidade prisional destinada à custódia de presos condenados do regime semiaberto.

Para poder ministrar suas aulas, Luiz passa diariamente pelo *scanner* e pelo raio X. Em sala, trabalha com o EDUCATRON e com o quadro de giz, sendo separado dos estudantes por uma grade. Na Cadeia Pública Feminina, as salas de aula recebem estudantes de variadas idades e com baixa escolaridade. Já no CRESLON, a evasão escolar é grande, devido ao retorno de ao mercado de trabalho, o que desencadeia o não comparecimento às aulas por cansaço; outros, por estarem quase em liberdade, e a remição de pena já não é mais sua prioridade.

O professor Luiz destacou, ainda que, em casos de rebelião, os primeiros a serem liberados são os profissionais que se vestem de branco (professores e enfermeiros), isso porque são profissionais que de alguma forma oferecem cuidado aos apenados.

Percebo em sua fala que a alteridade é destacada por meio das vivências, do contato com o Outro e do afeto trocado entre professor e aluno, com a ética da solidariedade, do respeito, do ensinar e aprender como um processo humano (Vani, 2013). A alteridade apresenta-se para além do conteúdo didático: reside na abertura desinteressada, na responsabilidade e no acolhimento.

Pensar na educação para a alteridade em espaços de privação de liberdade implica reconhecer a necessidade de um olhar atento e profundo tanto à figura do professor quanto à do estudante, no processo desafiador a qual estão expostos diariamente. Refletir sobre essa realidade exige reconhecer a importância dessas experiências ainda na formação docente; é preciso vivenciar outros contextos educacionais não apenas para conhecer a complexidade do ambiente de atuação, mas para compreender o papel do professor na transformação da sociedade.

A realidade que permeia o ambiente prisional é complexa, multifacetada e, por vezes, tida como incompreensível. Segundo Naves (2024), esse cenário requer conhecimentos e capacidades específicas, aptidões, sabedorias dos profissionais que ali atuam, e que, principalmente, estejam em abertura com o Outro e acolham sua diferença.

Os professores Pedro e Luiz compreendem a importância de os cursos de licenciatura proporcionarem experiências em outros contextos educacionais durante a formação inicial, visto que não a tiveram. Entendem que essas

experiências podem preparar os estudantes para atuar em outras realidades de ensino diversas, permitindo o contato com o estranhamento que envolve as complexidades das relações humanas, caminhando em direção à radical alteridade ainda na graduação.

O currículo diferenciado, neste sentido, abre-se às novas sensações e estranhamentos, elementos essenciais para a formação humana e para o processo educacional, uma vez que apresenta a educação para além do depósito de conteúdos. As propostas curriculares de natureza ética necessitam ser ampliadas de modo que sejam garantidas a alteridade, o diálogo, as atitudes e a abertura para o exercício da profissão e para uma participação ativa e responsável na sociedade.

Educação Prisional

“De que existência falamos?

*Daquela do ser-situado. Situado na abertura
que fora lançado no mundo. Não andamos
pelo mundo. Somos ele imediatamente.*

*E essa existência é um lançar-se e um ser
lançado. Em súbito. Mas é também
emergência. Criação e irrupção da Terra no
Mundo” (Marandola Jr., 2024, p. 153).*



As descrições apresentadas a seguir são frutos da minha experiência enquanto docente e das experiências de campo realizadas com os licenciandos em Geografia no Estágio de Vivência Docente em Geografia II. Durante esse período, participei de visitas técnicas em dois sistemas de segurança, sob a orientação dos professores responsáveis pelo estágio.

As primeiras reflexões são frutos de uma experiência que tive na Penitenciária Estadual de Londrina II (PEL II), quando fui convidada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para ministrar a disciplina “Formação Cidadã” no curso de Auxiliar de Alvenaria para quinze homens. A disciplina, com um dia de duração, foi destinada a apenas aqueles que estavam próximos a obter a liberdade. Essa experiência permitiu-me repensar a ação docente e a formação inicial como uma oportunidade de construção mais sensível e humana. A imagem que compõe este capítulo é um desenho que recebi de um apenado ao final do curso, pelo qual fui atravessada e sou imensamente grata.

Em segundo momento, volto-me às visitas técnicas ofertadas pelo Estágio de Vivência Docente II no Centro de Socioeducação de Londrina II e na Cadeia Pública Feminina. As descrições desses dois contextos educacionais são frutos das minhas percepções e das reflexões dos licenciandos em Geografia; as informações internas sobre o espaço e o perfil dos/das apenados/das foram contadas pelos pedagogos, diretores e a agente penal que nos receberam.

No CENSE II, fomos recebidos pela pedagoga e pelo diretor – a quem me referirei como Elizabete e Rodrigo –, que nos conduziram pelos espaços internos. Para a visita, os licenciandos foram divididos em dois grupos, que acessaram a unidade em dois momentos distintos. Com o objetivo de acolher diferentes percepções, acompanhei a visita de ambos os grupos. Conhecemos espaços como as salas de aula, a quadra, a biblioteca e a ala de convívio 1, que estava vazia no momento, permitindo-nos observar de perto o local onde os adolescentes permanecem por um período máximo de três anos.

A visita à Cadeia Pública Feminina de Londrina é descrita com riqueza de detalhes e percepções, revelando, em seus espaços, o atravessamento que a experiência proporcionou. Fomos recebidas pela pedagoga, a quem chamarei de Regina, e pela agente penal, a quem chamarei de Tereza, que

relataram a realidade das mulheres encarceradas. A visita técnica aos espaços comuns e, principalmente, às celas onde as mulheres são alojadas, desabrochou diferentes sentimentos.

Diante da experiência em sistemas de privação de liberdade, cabe a reflexão sobre a (des)humanização e a tentativa de ressocialização, evidenciando, sobretudo, os desafios, os paradoxos e o papel da educação enquanto instrumento de transformação.

4.1- Educação em sistemas prisionais: breve contextualização

Para o acesso à educação básica, é importante frisar que as pessoas em situação de privação de liberdade têm a opção de participar ou não da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de se candidatar a cursos de formação. Ambos, além de permitirem conhecimentos, também contribuem para a remição de pena.

A realidade do sistema prisional apresenta desafios e paradoxos em relação à educação, pois envolve, segundo Naves (2024), conciliar ideias de educação e ressocialização em um ambiente de punição, carência, hostilidade e opressão. Entretanto, segundo o autor, a educação gera impactos na diminuição dos índices de reincidência, sendo um importante instrumento de transformação na vida das pessoas que ali se encontram. Portanto, encontrar uma brecha para a educação em meio à punição é “esperançar”, como defende Freire (Freire, 2024b).

Quando se fala em educação prisional, percebe-se que, ao longo da história, o modelo de pena-educação começou a ser utilizado há bastante tempo nas instituições carcerárias. Vasquez (2008) mostra que os primeiros indícios de educação em ambientes prisionais surgiram nos regulamentos da Casa de Correção do Rio de Janeiro, na Casa de Correção da Capital Federal e do Presídio de Fernando de Noronha, que permaneceram durante a segunda metade do século XIX, sob coordenação de capelães que se encarregavam de ensinar a educação moral e religiosa para os encarcerados, ou seja, uma educação voltada ao letramento básico e à formação moral cristã.

A partir de algumas reformas, o Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882, veio reformular o regulamento de 1850, ampliando as questões ligadas aos espaços educativos no interior das casas de punição com a criação de bibliotecas e substituindo o papel do capelão pelo do professor, embora a figura do capelão ainda prevalecesse exercendo o seu papel de reformador moral (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018).

Diferentemente, os presídios femininos administrados por freiras foram criados somente a partir do século XX e passaram a ter um espaço de privação semelhante ao dos homens. Segundo Neris e Ribeiro (2023), o objetivo dos presídios femininos era a reeducação das mulheres por meio de atividades habituais e domésticas manuais que acostumavam fazer em casa. A costura, o bordado, o artesanato, lavar e passar roupas, e cozinhar eram aplicados a elas como forma de reeducação, pois eram consideradas sexo frágil, com função de cuidar da casa e da reprodução. Com a Lei de Execução Penal de 1984, aprovada por João Figueiredo, determinou-se que os ambientes prisionais fossem salubres e que mulheres e homens cumprissem suas penas em locais separados.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), os esforços desenvolvimentistas para o setor econômico e industrial também repercutiram na educação. A Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957, previu em seu artigo 1º, inciso XIII, “a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados”, a fim de orientá-los em sua vocação e escolha de uma profissão útil e que os levasse a uma readaptação ao meio social (Brasil, 1957). Neste momento, a educação para os sentenciados “subsidiava em valores como: profissionalização para a reinserção social; religião como um meio de restauração de valores; ordem e amor à Pátria” (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 348).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), precursor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivava a alfabetização de jovens e adultos que não concluíram a etapa fundamental de escolarização na idade própria. Este movimento teve origem no período ditatorial (1964-1985) e nem chegou a atingir o sistema carcerário. Entretanto, no regime militar, o “sistema prisional brasileiro voltou a ocupar espaço nos debates públicos em função da violência e da tortura que marcaram profundamente essa época”, influenciando

a reformulação do Código Penal e das questões ligadas aos Direitos Humanos (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 348). A educação para as pessoas em privação de liberdade no período ditatorial era de caráter opressivo, impositivo e desrespeitoso, o que chamou a atenção das mídias e dos Direitos Humanos, permitindo discussões e melhorias nesses lugares.

A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação como direito de todos é garantida e incentivada pelo Estado para o exercício pleno da cidadania e a qualificação do mercado de trabalho (Brasil, 1988). A Declaração Universal dos Direitos Humanos veio garantir a educação como um direito de todas as pessoas, independente de qualquer condição, ideias influenciadas pelas tendências de valores universais defendidos após a Segunda Guerra Mundial. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 13 de julho de 1990, é um conjunto de normas que dispõe sobre a proteção e integridade total da criança e do adolescente, e se destaca pela educação como um direito fundamental que deve ser garantido sob as mesmas condições de acesso e permanência.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu ato normativo, orienta o currículo mostrando as aprendizagens essenciais que precisam compor a educação básica. No artigo 37, garante-se a educação “àqueles que não tiveram acesso”, a partir da modalidade da EJA, sendo assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A LDB vem orientar todas as modalidades de ensino, inclusive em contextos prisionais, para os presos provisórios, condenados, reincidentes e aqueles que cumprem medidas de segurança, permitindo a construção de um currículo contextualizado à realidade. No artigo 10 da LDB, cita-se que a “educação nas prisões poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância” (Brasil, 2009).

O Brasil também dispõe da Lei de Execução Penal (nº 7.210/1984), que prevê a educação escolar no sistema prisional. Nos artigos 17, 18 e 21, a lei estabelece a assistência educacional e a formação profissional do preso, além de determinar sua obrigatoriedade e integração ao sistema escolar da

unidade federativa, exigindo a implementação de uma biblioteca por unidade prisional para uso de todos os reclusos.

Decretos como o de nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, instituíram o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) por intermédio da ex-presidente Dilma Rousseff. O documento visou impulsionar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária, fortalecendo a integração da educação profissional e tecnológica e viabilizando as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

O apoio à participação da pessoa em privação de liberdade em programas e processos seletivos de ingresso na educação superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e exames pré-vestibulares para entrada em universidades públicas, é um exemplo que garante aos sentenciados o acesso à educação e a mudança (social, intelectual e pessoal) de todos os indivíduos (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018).

Todos os direitos garantidos por leis se contrapõem à falta de professores nos sistemas penitenciários. A educação oferecida acontece pela disponibilidade de professores, precisando de um número considerável de estudantes para o ingresso na disciplina. O professor, nesse processo, deve desenvolver práticas que invistam no protagonismo da tão falada educação transformadora; um professor que, na relação com seus alunos, tem condições de adentrar a realidade, fazendo-os refletir sobre sua realidade (Freire, 2014).

A ação transformadora e libertadora deve permitir uma educação de qualidade, já que muitos não tiveram melhores oportunidades ao longo de suas vidas, assim, a educação pode ser o caminho para garantir um futuro melhor. Nesse sentido, o tempo em que o detento despender nas instituições carcerárias pode e deve ser utilizado para garantir oportunidades que nunca teve no meio social, por meio do estudo.

Pensar em educação nos espaços de privação de liberdade importa em reconhecer, conforme Naves (2024, p. 7), “os benefícios advindos do exercício de uma prática docente comprometida com a função social da educação, onde o educador compreende o seu papel de agente transformador, e com coragem, amor e esperança abraça esse ministério”. Isso é testemunhar a abertura ao

Outro, aos desafios e à realidade carcerária, mas sempre de maneira respeitosa, comprometida e ética.

4.2- Primeira experiência: Penitenciária Estadual de Londrina II

Medo! Estranhamento! Grades e mais grades! Um desconforto diferente dos que já havia sentido. Identifico-me na portaria, então o portão se abre... Já dava para imaginar que seria um dia atípico, mas que me tocava profundamente. Conversar com o diretor e com a pedagoga trouxe-me alívio e segurança para o dia de trabalho. Disseram-me que ministrar aulas em presídios era muito bom e os estudantes são sempre muito respeitosos e agradecidos por estarem em sala de aula. Esse comportamento acontece, segundo o diretor da instituição, porque os cursos profissionalizantes oferecidos não são destinados a todos os apenados, mas somente àqueles que estão próximos de ter sua liberdade concedida e possuem bom comportamento.

Antes de entrar, é preciso separar os materiais, tirar os brincos, o colar e todos os objetos não permitidos em uma unidade prisional, e que oferecem perigo aos que trabalham na unidade e aos apenados. Passar pela revista, pelo raio-x, tirar os sapatos, e a porta de acesso interno se abre. Já estava dentro do ambiente de segurança. Corredores estreitos, com aproximadamente um metro e meio de largura. Baldes, mangueiras, vassouras, homens apenados lavando os corredores, olhares fixados ao chão e um leve “Bom dia!”. De longe, pelos vãos, conseguia ver os lençóis e roupas penduradas nas grades. Do lado de fora das celas, havia homens que conversavam e as risadas se estendiam.

O agente acenava para a câmera e mais grades se abriam. Olho para o teto e vejo grades, um ambiente de extrema segurança? Sigo o corredor e vejo salas de aula, professores vestindo jalecos brancos, ministrando aulas, utilizando o quadro de giz, com os estudantes sentados e separados do professor por uma grade. Continuo... Passo em frente a outros espaços: era a cela íntima e a enfermaria. Viro à esquerda e logo avisto uma sala de aula. Os

estudantes estavam me esperando.

Entrei pela sala de informática ao lado, que atribuí acesso à sala de aula em que ministrei aula. Duas grades se abriram e já estava diante deles. Diferentemente das outras salas de aula que presenciei, não havia grades me separando dos estudantes; era uma sala de aula semelhante à da educação básica, com mesas, carteiras, quadro de giz e projetor. Quinze estudantes, todos vestindo calças laranja e camisetas brancas. Olhares atentos em minha direção: era o momento de começar a aula. Olho para fora da sala; o agente penitenciário estava sentado nos observando. Novamente, o medo e a insegurança tomaram conta de mim, mas precisava iniciar.

Preferi começar com um sorriso no rosto e logo me apresentei. Eles também se apresentaram e quiseram falar sobre o tempo em que estavam reclusos. Com o diálogo, logo o estranhamento foi dando lugar aos sentimentos de empatia, solidariedade e respeito. Foi um momento em que as ideias puderam ser expressas livremente; no desenrolar da aula, o movimento “transcende os limites do “Eu-Eles” e do “Um-Outro” e atinge o Eu-Nós-Mundo” (Moura, 2024a, p. 65). Estar diante do Outro, que carrega consigo a diferença, é estar em movimento de abertura, representado pela presença viva que “consiste em vir a nós, em fazer uma estrada” como abertura e acolhimento ao estranhamento e à diferença que o Outro é (Lévinas, 1980, p. 51).

Homens entre 20 e 40 anos estavam sendo preparados para a volta ao mercado de trabalho. Olhos atentos, mãos se levantavam a todo o momento para participar; optei por permitir que aquele momento de aprendizagem fosse realizado a partir do compartilhamento de experiências de vida de cada um. A abertura proveniente do diálogo é, para Freire (2014), a porta de entrada para a intervenção no mundo, postura que exige comprometimento do educador com a educação. O conteúdo era propício para isso: falamos sobre ética, cidadania, meio ambiente e relações interpessoais, temas importantes para o desenvolvimento do convívio social.

Logo a hora do almoço chegou. Às onze horas, voltaram para as celas para se alimentarem. Eu retorno junto ao agente penitenciário e vou almoçar com as pessoas que trabalham na PEL II, no refeitório que fica dentro da penitenciária. A mesma comida servida para nós foi entregue aos apenados; vi alguns deles ajudando na limpeza da cozinha. Sempre muito educados, ao

levar meu prato à cozinha deparei-me com alguns deles lavando as louças. Logo retornei...

Comecei todo o processo novamente: revista, raio-x, tirar os sapatos e as grades se abrindo; processo necessário toda vez que se entra na área de segurança para averiguar se há a entrada de objetos não permitidos. Desta vez, cheguei à sala antes dos estudantes. Fui abrindo o material e logo os avistei. Algemados em duplas, de cabeça baixa e braços para trás⁸, a grade se abre e entram na sala de aula. Iam colocando os braços para fora e o agente retirava as algemas. A tarde de estudos iniciava.

As trocas de experiências continuaram; a maioria dos estudantes fez questão de participar e se mostrou aberta às discussões. Um dos momentos mais especiais para mim foi quando ministrei a aula sobre “Meio Ambiente e Sustentabilidade”. Ao explicar que todos os seres faziam parte do Meio Ambiente, mostrei a imagem de uma criança cheirando flores e, logo, um estudante me disse: “Muito obrigado, professora. Quanto tempo não vejo uma flor, uma árvore... estou sentindo uma sensação boa. Muito obrigado por proporcionar isso.”

Essa frase me fez refletir sobre como coisas simples para a sociedade – que, por muitas vezes, não são vistas ou apreciadas – podem trazer sensibilidade para aqueles que têm sua liberdade cerceada. Também me fez pensar sobre a formação humana, que envolve sensibilidades, experiências e diálogos na construção da formação ética voltada à alteridade. Talvez a fala tenha me surpreendido por não esperar que os estudantes se mostrassem sensíveis; é como nos lembra Moura (2024a, p. 47): “é preciso aumentar as nossas expectativas, para que o ensinar e o aprender estejam no nível mais elevado da nossa práxis”. Esse nível se elevou a partir do movimento de escuta aos estudantes.

Eram dezesseis e quarenta e a tarde de aprendizado já chegava ao fim. Os estudantes agradeceram minha presença e disseram o quanto era boa a presença de professores na penitenciária, porque é o único momento em que têm contato com pessoas externas ao sistema prisional, trazendo um pouco de acalento a eles. Foi nesse momento que recebi um desenho feito por um dos

⁸ Aos saírem das celas, os apenados devem seguir regras comportamentais; seguem pelos corredores de cabeça baixa e mãos para trás.

apenados, desenho este que está no início deste capítulo. Fui embora agradecida por aquele momento, que sem dúvida me tocou e fez-me refletir sobre minha prática docente e formação.

Todos aqueles sentimentos experimentados me fizeram entender que a abertura ao Outro aconteceu antes mesmo de qualquer fala, de qualquer diálogo; se manifestou no rosto do Outro enquanto discurso, chegando antes de qualquer forma e aparência, em sua nudez, em sua inapreensibilidade, como afirma Lévinas (2011).

Essa experiência em ministrar uma disciplina no curso de Auxiliar de Alvenaria ocorreu em dezembro de 2023, quando estava finalizando o segundo ano do doutorado. A experiência em um contexto educacional diferente me fez acreditar ainda mais na relevância desta tese; fez “eu me reencontrar diante do Outro” (Lévinas, 2004, p. 50) ao me ver vulnerável, restando apenas a abertura absoluta.

Somos convocados pelo rosto (que para Lévinas é humano, mas para nós, está para além) que ordena a uma atitude de não violência e não indiferença ao sofrimento do Outro, sendo potencial para as discussões sobre diferença na educação geográfica fissurando o egoísmo do Eu (Santos; Lima-Payayá, 2024, p. 160).

Os lugares também têm o potencial de convocar, de traumatizar as estruturas do Eu, em um movimento de transbordamento e atravessamento que se encontra na não indiferença, no acolhimento e na responsabilidade. Nesse movimento, tanto o lugar quanto o Outro representam a diferença que eu mesmo sou; uma diferença que vem constranger e que tira o Eu da zona de conforto, assumindo a radical ambiguidade entre o familiar e o estranho, conforme alega Osswald (2018).

O autor mostra que a normalidade das coisas acontece a partir da familiaridade que vem da atitude natural, a partir de si, e que também torna o não familiar em estranho. “No entanto, o estranho está em nós, o que provoca um estranhamento no familiar, na permanente destruição da normalidade” (Santos; Lima-Payayá, 2024, p. 160). A ambiguidade que o familiar e o estranho carregam é importante no processo de desconstrução de preconceitos e da não indiferença ao Outro, permitindo uma educação geográfica que está para além da formação crítica e reflexiva, voltando-se a um

outro modo que ser da educação.

Experienciar lugares que fogem da familiaridade pode trazer contribuições positivas à formação, principalmente no que tange à alteridade e ao diálogo na formação docente, pois “uma educação sensível à experiência é uma educação sensível à situacionalidade, ao modo como habitamos o mundo” (Moura, 2024a, p. 52-53). Isso porque, como menciona Freire (2014), o outro sempre tem algo a nos dizer, a nos ensinar, permitindo desarmar o ego e abrir-se à escuta, tanto no sentido levinasiano quanto freiriano.

A educação, neste sentido, deve contribuir para fissurar a familiaridade que leva à violência da diferença; deve ser mais que um puro treinamento técnico, que apenas mesquinha o que há de mais humano no exercício educativo, o caráter formador do humano (Moura, 2024a). Na educação prisional, encontro uma via de mão dupla que, ao mesmo tempo, contribui para a formação inicial e continuada do professor, permitindo repensar a prática docente voltando-se à alteridade, também auxilia na reabilitação e resgate social dos sujeitos, concedendo a autonomia e conhecimento que, por muitas vezes, não lhes foram permitidos.

Pensar em educação nos espaços de privação de liberdade importa reconhecer os benefícios advindos do exercício de uma prática docente comprometida com a função social da educação, onde o educador compreende o seu papel de agente transformador, e com coragem, amor e esperança abraça esse ministério (Naves, 2024, p. 7).

A relevância da educação prisional para os privados de liberdade reside em seu papel como importante instrumento de ressocialização, no sentido de auxiliar os reclusos a reconstruir suas vidas após o cumprimento da sentença, em um movimento sempre voltado a um por-vir, por meio de práticas educativas que se voltam a uma educação libertadora.

4.3 Sensibilidades: Centro de Socioeducação de Londrina II

Quando chegamos ao Centro Socioeducativo de Londrina II, fomos divididos em dois grupos, devido à grande quantidade de pessoas que éramos. Na recepção, a pedagoga e o diretor nos receberam e conversaram sobre a escola existente no centro e passaram algumas informações sobre os

adolescentes que estavam cumprindo medidas socioeducativas.

O diretor, Rodrigo, contou que, para o adolescente chegar ao Cense II, primeiro passa pelo Cense I, onde permanece por um período de até quarenta e cinco dias. A internação provisória tem como principal “característica sua natureza cautelar, destinada ao período de apuração de processo de ato infracional, não se constituindo especificamente uma medida socioeducativa, embora possua de igual modo caráter pedagógico” (Paraná, 2017, p. 31).

A permanência no Cense I depende de decisão judicial; o adolescente pode ser absolvido ou receber medida socioeducativa em meio aberto, semiaberto ou fechado, sendo então encaminhado para o Cense II. Após a apuração do ato infracional e julgamento, o adolescente é enviado para o Cense II para estadia permanente até o cumprimento da internação, que pode variar de seis meses até três anos, ou até completar 21 anos, no caso de jovens que ingressam no sistema antes de atingir a maioridade.

Na segunda unidade socioeducativa, os menores infratores são recebidos e encaminhados à Ala 1, onde permanecem em observação por até onze dias. Nesse período, avalia-se seu comportamento e o perfil de cada adolescente, além de verificar se pertence a alguma facção ou se possui rivalidades e desafetos com outro interno que já cumpre medida socioeducativa. Após essa análise, define-se a ala de convívio que melhor se enquadra ao seu perfil.

Quando o adolescente chega ao Cense I ou II, é recebido pela Equipe de Recepção e Acolhida⁹, que realiza uma triagem para o levantamento de dados pessoais e escolaridade, verificação de lesões e ferimentos, verificação das condições físicas e psicológicas, dependência química e se faz uso de medicamento contínuo. Essa equipe também é responsável por oferecer assistência às famílias, repassando as informações necessárias sobre os procedimentos internos. Rodrigo salienta que a maioria dos adolescentes faz uso de medicamentos, como antidepressivos ou de transtornos de hiperatividade e impulsividade, necessitando de acompanhamento psiquiátrico.

O centro tem capacidade de abrigar 60 adolescentes; atualmente,

⁹ Equipe de Admissão, Recepção e Acolhida oferece serviços de Psicologia, Social, Pedagogia, de Saúde e Terapia Ocupacional, conforme previsto nos artigos 23 a 35 do Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná (Paraná, 2017).

apenas 20 estão nos alojamentos. Com a pandemia da Covid-19 e a precariedade dos alojamentos, foi necessário diminuir o número de atendidos, e assim ainda permanece. A unidade é exclusivamente masculina, existindo apenas duas unidades femininas em todo o Paraná (Cascavel e Curitiba). A faixa etária predominante é de 15 a 18 anos, mas na unidade são abrigados adolescentes entre 13 e 21 anos incompletos. A maioria dos meninos é preto, pardo, pobre e vive com nível de pobreza extrema ou com familiares que possuem histórico prisional. Rodrigo evidencia que são meninos que passam por problemas familiares, que têm contato com o tráfico ainda quando crianças e que sofrem com abuso e violência doméstica. Explicou, também, que muitos deles entram na vida do crime com a pretensão de ter poder e ostentação, esse poder, por muitas vezes, é de vida e morte sobre outras pessoas.

Muitos, quando saem do Cense II, estão jurados de morte e, ao voltarem para suas casas, logo são assassinados – algo que se torna indolor para os que trabalham na unidade, pois acontece frequentemente, afirma o diretor Rodrigo. Os jovens infratores de famílias mais abastadas, normalmente, não cumprem medidas socioeducativas por muito tempo, porque possuem condições financeiras para pagar advogados e ter sua liberdade concedida.

Quanto à educação, a pedagoga Elizabete explicou que esta é obrigatória por se tratar de direitos normativos garantidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A educação é realizada por alas de convívio, as quais se dividem dependendo do ato infracional cometido. Os estudantes são reunidos em salas de aula com o professor regente, que ministrará seu componente curricular com o número aproximado de 3 a 4 meninos, enfatizando que recebem quase uma educação individualizada.

Segundo o Programa de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná (2017, p. 13), a medida socioeducativa tem como finalidade responsabilizar o menor pelo ato infracional praticado, “assim como conscientizar e prevenir sobre as consequências de seus atos, evitando-se que volte a cometê-los, o que se faz mediante fortalecimento de fatores de proteção dentro do seu contexto individual”. Nesse sentido, o programa oferta aos adolescentes atividades de escolarização, esporte, lazer e cultura.

Após algumas explicações, fomos convidados a entrar na área de

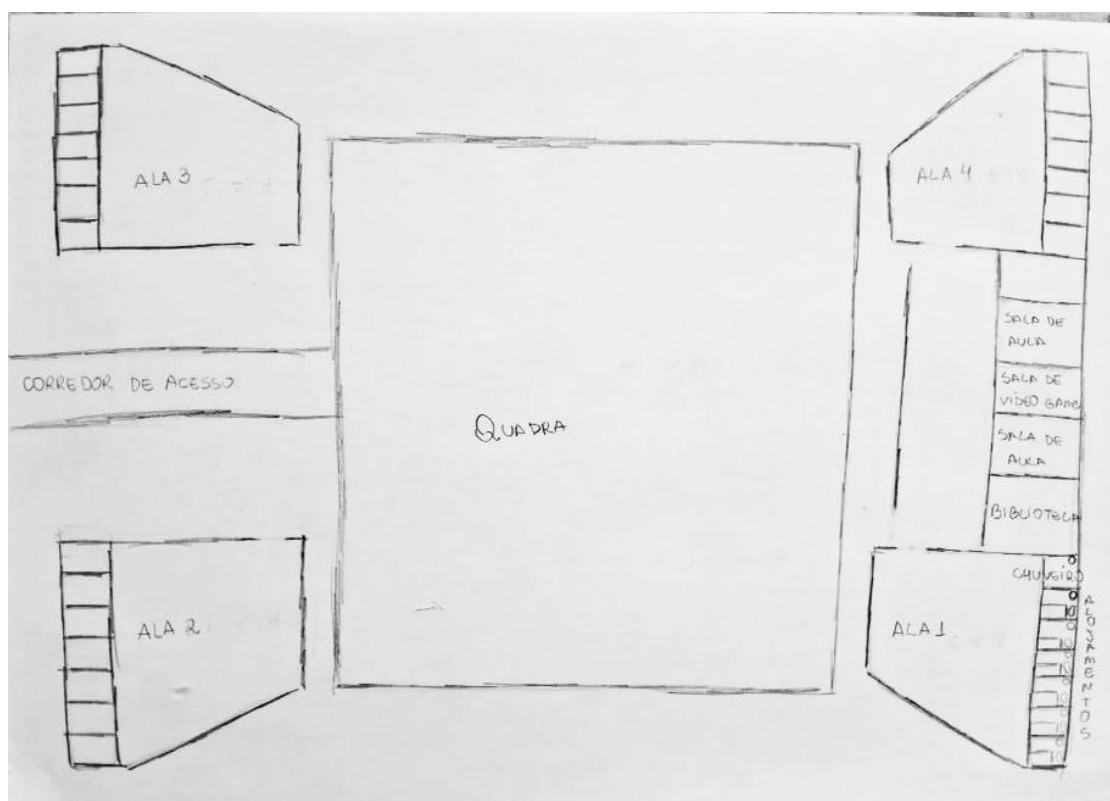
segurança e dialogamos durante o percurso. O sistema de segurança não é extremo comparado ao que visualizei na PEL II, e as regras também não são tão rígidas. O espaço amplo garantia a circulação dos adolescentes; entretanto, a unidade contém todas as características de uma unidade prisional, como grades e sistema de segurança. Maria, estudante do 3º ano, contou que, primeiramente, teve a impressão de que estava em uma escola, composta por secretarias e recepção, mas, quando foi para a parte interna, percebeu que estava em uma unidade prisional por haver celas, grades e toda a estrutura de segurança.

Ao adentrarmos a área restrita, avistamos uma enorme quadra, área utilizada para o lazer e para festas comemorativas junto às famílias. O diretor nos contou que, sempre no mês de julho, acontece a festa junina, a quadra é toda enfeitada, são oferecidas comidas típicas derivadas de milho e as famílias são convidadas para festejar junto aos menores infratores. A festa é realizada em dias diferentes para cada ala, totalizando três dias, devido à possibilidade de brigas entre gangues rivais.

Os eventos são maneiras de proporcionar interação, abertura e relações afetivas, provocando experiências e o reencontro com a família. São as sensações provocadas pelo encontro com o Outro que, segundo Lévinas, provocam o deslocamento egológico e a sensibilidade. Desta maneira, os momentos festivos podem levar os adolescentes a encontrar no outro o que há de mais humano no homem: as relações, o respeito e o acolhimento. Essa tentativa de aproximação é interrompida pelos desentendimentos dos adolescentes que estão em alas diferentes, o que os impede de manter a radicalidade ética nas relações com os outros adolescentes.

A quadra é o ponto que liga as alas de convívio e as salas de aula. Conversando na quadra, logo avistamos meninos saindo das salas de aula e voltando para os alojamentos da ala de convívio 2. Andando sempre com os demais, com os braços para trás e sem algemas, usavam roupas de sua preferência; voltaram para a ala curiosos pela nossa presença.

Figura 2: Croqui do Centro de Socioeducação de Londrina II



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos Santos, 2026.

Entramos em um espaço localizado entre as alas 1 e 4, no qual se encontravam as salas de aula e a biblioteca – lugar do encontro e de aprendizagens. A sala de aula, para Moura (2024a, p. 54), “é lugar de ser-estar-com, por isso, importa. É um lugar de intimidade, de encontro, de prazer e desprazer. É por isso mesmo que a sala de aula continua sendo um lugar de ressoar e de afetar o que somos”, o que faz compreender a importância da educação no sistema de privação de liberdade.

Os documentos do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas (PROEDUSE) (Paraná, 2017) mostram que a equipe responsável pela escolarização no Centro de Socioeducação é formada pelos profissionais do programa. Tais profissionais pertencem à Secretaria de Estado da Educação (SEED) e passaram por edital de seleção específico para a modalidade socioeducacional. As modalidades educacionais oferecidas são o ensino regular e a EJA, ambas são orientadas pelas diretrizes curriculares, nas quais é desenvolvido um currículo contextualizado à realidade do adolescente.

Ao retornarem à sociedade, as escolas regulares têm o dever de receber os adolescentes para a conclusão dos estudos, não podendo excluir o

direito de acesso à educação do adolescente que cumpriu medida socioeducativa. O direito à educação é fundamental em uma realidade em que, em muitos casos, ao chegarem à unidade, os adolescentes encontram-se evadidos do sistema de ensino e com significativas defasagens de série/idade e de conteúdos.

Além dos componentes curriculares básicos, são trabalhados eixos norteadores da socioeducação: identidade, ética e cidadania. Destaco a ética como sendo o elemento primordial que fundamenta a alteridade nas relações. Os itens trabalhados nesses eixos são: reconhecimento e convívio com a diversidade; alternância eu/outro, favorecendo a construção da reciprocidade, a capacidade de se colocar no lugar do outro, e o ter e o ser (Paraná, 2017). Para Lévinas, colocar-se no lugar do Outro é usurpação, porque leva a desconsiderar a singularidade do Outro, reduzindo-o ao Mesmo – redução que leva à violência. Entretanto, compreendo que os conteúdos trabalhados promovem sensibilidades em relação ao Outro. As questões éticas trabalhadas são potenciais de abertura ao Outro, levando, segundo Gomes (2020), a reaprender a conviver com o Outro por meio do respeito, acolhimento e escuta, ressignificando a própria existência.

É notória a importância da educação em unidades socioeducativas, pois desempenha um papel crucial na transformação e ressocialização de menores que se encontram em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei. Nesse contexto, a educação se apresenta não apenas como uma ferramenta de aprendizado, mas como um meio de resgate da dignidade e de construção da subjetividade dos educandos.

Pensar a educação nos centros socioeducativos a partir do pensamento radical proposto por Emmanuel Lévinas exige que o professor tenha um olhar humanizado e uma abordagem pedagógica que valorize a dignidade e a singularidade dos adolescentes. Tal olhar deve levar o estudante a compreender que a relação com o outro deve ser pautada pela responsabilidade e pelo acolhimento; essa perspectiva pode transformar a maneira como a educação e as relações são conduzidas nesse espaço.

Proporcionar um ambiente educativo baseado no respeito e na escuta ativa, em vez de uma abordagem puramente punitiva, é essencial. Adotar uma postura de acolhimento, na qual o menor seja reconhecido para além do ato

infracional que cometeu, significa abrir espaço para que ele expresse sua história, sentimentos e expectativas, promovendo um processo de reconstrução de sua identidade e ressignificando sua trajetória. O diálogo, como ferramenta de aprendizagem e transformação, deve permitir que os adolescentes reflitam sobre suas realidades e se tornem agentes ativos na construção do próprio conhecimento.

Continuando o percurso, visitamos as salas de aula e encontramos alguns meninos com as professoras estudando. A sala de aula é composta por uma mesa grande com cadeiras, prateleiras com livros e televisão – um espaço aparentemente satisfatório para acomodar os menores. Fomos impactados ao vermos, na sala de aula, um menino muito pequeno cumprindo medida socioeducativa. O adolescente não passou despercebido por nossos olhares; parecia ter pouca idade, era pequeno, com estrutura baixa e magra. João, estudante do 4º ano, confessou ficar impressionado com a estrutura prisional, mas perceber um adolescente tão novo sob aquelas condições chamou sua atenção, fazendo Julia, estudante do 3º ano, se questionar sobre o porquê de adolescentes tão jovens estarem ali.

O diretor Rodrigo, ao perceber o incômodo do grupo, explanou que dentro da unidade havia adolescentes a partir de 13 anos e que muitos dos que estavam cumprindo medidas socioeducativas eram reincidentes. Explicou que o menino notado pela maioria acabou não se desenvolvendo fisicamente pela falta de acesso à alimentação adequada, o que interferiu em seu crescimento.

Ao lado das salas de aula, havia uma outra sala com videogame que estava sendo usada por um adolescente que jogava e se mostrava contente por aquele momento. Rodrigo elucidou que ter momentos para o lazer faz parte da ressocialização dos adolescentes e que está garantido no ECA (1990) o direito da criança e do adolescente de brincar, jogar e praticar esportes.

Oficinas pedagógicas também são oferecidas aos menores por entidades não governamentais que auxiliam no processo de interação, aprendizagem e lazer. O não cumprimento de regras gera punições, causando a não participação nas oficinas; dependendo do grau da infração, as punições podem aumentar. Uma falta leve gera de 3 a 4 dias de suspensão, a média, 8 dias; e a grave, 15 dias sem participar das oficinas.

Em seguida, encaminhamo-nos para a Ala 1, que estava vazia. Vimos

de perto como é o alojamento em que os adolescentes ficam restritos. A ala é formada por seis alojamentos, contendo duas camas cada. O espaço pequeno é composto por um beliche, vaso sanitário, torneira ao fundo e pequeno espaço de circulação ao lado da cama¹⁰. Percebemos a precarização do lugar: as paredes emboloradas e a falta de ventilação davam a sensação de sufocamento, o que fez Helena, estudante do 3º ano, comparar os alojamentos a cativeiros, descrevendo como um lugar apertado que pouco estimula a juventude saudável.

Dentro da ala, existe o espaço de convívio para o banho de sol — uma área sem cobertura com grades no teto e fica exposta às intempéries. Essas características me fizeram refletir sobre as condições dos alojamentos em períodos de chuvas intensas¹¹ e durante o inverno. Rodrigo explicou que nos alojamentos não há energia elétrica e o banho é realizado em um pequeno cômodo dentro da ala. Após a visita técnica, retornamos para a entrada do Centro e aguardamos o segundo grupo.

A visita ao Centro Socioeducativo causou diferentes sensações e sentimentos entre os estudantes em formação. A impressão que Aline, estudante do 2º semestre, teve do Cense II é de um lugar organizado, que oferece boa educação, alimentação e esporte, mas se esbarra com a triste realidade do encarceramento. João, estudante do 4º ano, encontrou no Cense II um lugar diferente do que imaginava. Apesar de necessitar de reformas estruturais, avistou um ambiente limpo, organizado e com estrutura razoável. Quanto à educação, João relatou que, apesar das dificuldades, os professores e pedagogos pareceram bem empenhados em fazer o melhor, sempre destacando a importância da educação na unidade como possibilidade de reintegração social e novas perspectivas.

Ao conversar com o João, o diretor relatou que as dificuldades de aprovação de projetos educacionais e de melhorias estruturais são reflexos da falta de experiência da direção. O cargo, por ser uma indicação política, elege por muitas vezes pessoas que nunca trabalharam no sistema prisional, o que dificulta avanços.

A estrutura precária e o ambiente escuro tornam o lugar hostil,

¹⁰ O espaço de circulação é do tamanho de um colchão de solteiro.

¹¹ Não avistei canaleta de captação de água.

desconfortável e com o “clima pesado”, como afirmam Helena, estudante do 3º ano, Antônio, estudante do 4º ano, e Laura, estudante do 4º ano. Entretanto, na visão de Aline, estudante do 2º semestre, é perceptível o comprometimento que os professores e pedagogos têm com a educação.

“A qualidade é bem parecida com o ensino básico regular: professores qualificados, atenciosos, o desafio é a vivência, deixar o preconceito de lado” (Júlia, estudante do 3º ano).

“Os professores são empenhados em oferecer uma educação de boa qualidade, mesmo diante das dificuldades, os docentes se organizam para oferecer um ensino viável dentro das condições de cada jovem” (Aline, estudante do 2º semestre).

“A qualidade da educação ao meu ver está ótima, dentro da realidade e da infraestrutura que estão inseridos. Acredito que o principal desafio é a falta de recursos para os professores trabalharem com os alunos” (Paulo, estudante do 3º ano).

Para que a educação possa alcançar seu papel transformador, as práticas pedagógicas do professor devem incluir a sensibilização sobre a ética e a responsabilidade pelo Outro. Esforços já estão sendo feitos, como a organização de oficinas, rodas de conversa e momentos festivos, promovidos para fortalecer a compreensão de que cada jovem é um ser único que precisa ser visto em sua alteridade. Essas ações contribuem para a criação de vínculos de confiança, essenciais para o processo de ressocialização.

Júlia concorda ao enfatizar a importância da educação para a ressocialização dos menores, afirmando que ela funciona “como uma ferramenta de transformação e reintegração social muito importante, para que, após o tempo detido, não caiam novamente em caminhos errados e tenham novas perspectivas de trabalho e convívio social”, “é mais do que a simples aquisição de conhecimentos acadêmicos, é uma forma de desenvolvimento pessoal e social” (Aline, estudante do 2º semestre).

A educação oferecida pode ser a possibilidade de pensar em outras perspectivas de futuro, diferentes das encontradas fora da unidade, como relata João, estudante do 4º ano. Entretanto, Helena, estudante do 3º ano, destaca que o papel da educação esbarra na triste realidade pós-encarceramento, marcada pelo preconceito e pelas péssimas condições de vida. O contexto de vulnerabilidade social é consequência da falta de oportunidade, recursos financeiros e apoio familiar, demandando, na opinião de

Júlia, estudante do 3º ano, investimentos em programas de reabilitação e ressocialização que ofereçam educação, capacitação profissional e apoio psicológico ao retornarem à sociedade. Ou seja, mais investimentos governamentais em programas de esporte e lazer, evidenciou Aline.

A implementação de práticas restaurativas, tanto dentro quanto fora das unidades, permite que os adolescentes assumam a responsabilidade por suas ações sem serem reduzidos a elas. Criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da empatia e do acolhimento reforça a ideia de que cada indivíduo é único e tem direito a novas oportunidades.

Iniciativas estaduais em projetos são importantes instrumentos de reconstrução. Em 2021, o Cense II venceu o Prêmio Prioridade Absoluta, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), pelo projeto “Clube da Leitura – Práticas de leitura e ações reflexivas com adolescentes privados de liberdade”, que propôs a leitura de obras nacionais e internacionais, a discussão de temas como liberdade, crítica e diálogo, e rodas de conversa que permitiram a escuta das histórias de vida, exercendo o respeito ao Outro (Paraná, 2023).

Permitir práticas que envolvam a ética da alteridade em centros socioeducativos significa promover uma educação que vá além da transmissão de conhecimento, priorizando o reconhecimento das existências e potencial de transformação. Essa abordagem não apenas pode fortalecer a ressocialização dos adolescentes, mas também contribuir para uma sociedade mais justa e humana – contribuições que podem quebrar ciclos de exclusão e marginalização. Neste sentido, a educação deve ser um espaço que favoreça a alteridade por meio do respeito e da acolhida, rompendo com a lógica punitiva e desumanizadora em que os sistemas de privação de liberdade estão inseridos.

Ao reconhecer a alteridade e fomentar o pensamento crítico, é possível construir caminhos que permitam que esses adolescentes se reintegrem socialmente, ressignificando suas histórias e fortalecendo seu papel na comunidade.

4.4 Provocações: Cadeia Pública Feminina de Londrina

A visita à Cadeia Pública Feminina de Londrina me tocou profundamente. Conhecer os espaços e estar diante das mulheres fez eclodir fragilidades, angústia, estranhamento e empatia. Sobretudo, percebi o quanto o pensamento ético de Lévinas e a educação libertadora de Freire são essenciais em lugares de privação de liberdade.

A Cadeia Feminina é pequena se comparada às outras unidades de privação de liberdade que conheci. Localizada no bairro Bandeirantes, em Londrina/PR, apresenta estrutura improvisada e não dispõe de área de vivência, como quadra ou espaço para banho de sol.

Como em todas as unidades de segurança, as apenadas são separadas por alas de convívio. Assim que chegam à unidade, ficam por um tempo em uma cela separada, localizada logo na entrada da área de segurança, para que se averigüe se possuem rivalidades, se participam de alguma gangue e qual ala melhor se adaptarão.

Os estudantes, assim como eu, estavam curiosos para conhecer a cadeia feminina. Ao chegar, era possível intuir que era um lugar pequeno, provavelmente improvisado e que não atendia às necessidades das mulheres apenadas. Na unidade, fomos recebidos pela pedagoga Regina, que nos contou sobre o funcionamento da CEEBEJA Manoel Machado e um pouco sobre a realidade das mulheres encarceradas.

A cadeia feminina tem capacidade para receber 179 mulheres; entretanto, abrigava em outubro de 2024, 272 internas entre condenadas e em situação provisória, oriundas de várias cidades da Região Metropolitana de Londrina. Deste total, apenas uma ou duas mulheres recebiam visitas de familiares, devido à distância e às condições financeiras, que dificultavam o acesso. Essa realidade de abandono pela família e pelo parceiro aumenta o número de relações afetivas entre as mulheres. É a realidade que Neris e Santana (2023) destacam ao relatar o sofrimento das mulheres encarceradas devido à falta de materiais básicos de higiene, ao abandono da família e dos parceiros e, para aquelas que são mães, à tristeza em estar longe dos filhos.

Os principais crimes cometidos são o tráfico de drogas, sendo que as mulheres assumem, por vezes, delitos dos companheiros. A falta da presença paterna e a responsabilidade financeira familiar, em conjunto com a marginalização dessas mulheres na sociedade e a imposição dos

companheiros, fazem com que encontrem no crime melhores condições de vida (Neris; Santana, 2023).

A pedagoga Regina, contou que trabalha há 18 anos para o Estado como professora concursada, explica que o cargo de pedagoga penal está disponível apenas para quem é efetivo e participa do processo seletivo para esta modalidade. A prática educacional dentro da cadeia é realizada pelo CEEBJA Manoel Machado, que aplica os componentes curriculares seguindo a educação regular; contudo, as disciplinas são oferecidas conforme a disponibilidade dos professores regentes, que atuam na maior parte das unidades de educação penal de Londrina.

Assim como o Cense II, as mulheres são recebidas por uma equipe de triagem que avalia o estado de saúde, as condições jurídicas e o nível de escolaridade, para receberem apoio nos processos de que necessitam. No caso da educação, é averiguado o grau de escolaridade e viabilidade da matrícula, caso a mulher privada de liberdade queira concluir seus estudos. “Quanto mais idade, maior o índice de analfabetismo entre as mulheres”, afirma Regina; por isso, a educação oferecida busca englobar desde o processo de alfabetização até o encaminhamento ao vestibular.

Como em todos os locais de privação de liberdade, a educação é utilizada como estratégia para remição de pena: a cada componente curricular concluído, são abatidos dez dias sobre a pena total. O que parece pouco aos nossos olhos revela-se significativo para quem se encontra privado de liberdade.

As mulheres que estão no seguro não têm acesso à educação básica, sobretudo pela impossibilidade de convívio com as demais e pela necessidade de professores específicos para seu atendimento; ainda assim, participam de programas educacionais alternativos, como o clube de leitura, que também possibilita a remição de pena. O Clube de Leitura é destinado a todas as mulheres, lêem-se por ano, no mínimo, 12 obras. Mensalmente, realiza-se uma reunião para troca de experiências sobre a leitura e, quando possível, é realizada uma chamada de vídeo com o autor da obra.

Regina nos demonstrou a importância de propor atividades pedagógicas que trabalhem conhecimentos para além dos conteúdos formais. São projetos que envolvem as relações eu-outro e que proporcionam escuta

das histórias de vida, elemento essencial para a reconstrução das identidades das mulheres.

No corredor onde se localizam a secretária, sala dos professores e outros departamentos, estavam expostos alguns trabalhos desenvolvidos pelas mulheres durante a Semana Cultural. A pedagoga Regina enfatizou cada trabalho realizado, descrevendo as metodologias utilizadas e os objetivos alcançados; explanou, ainda, sobre a importância dessas atividades para a recuperação da autoestima e da confiança das mulheres.

O primeiro projeto a ser apresentado foi o trabalho realizado pela professora de Artes. A atividade partiu de estudos sobre o Profeta Gentileza, autor conhecido pela frase “Gentileza gera gentileza”. Regina disse que, a partir dessa atividade, as mulheres expressaram seus sentimentos e compartilharam como desejariam ser tratadas.

Figura 3: Profeta Gentileza



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

O trabalho foi além da construção de obras de arte em papéis circulares, lembrando um disco de vinil; trabalhar com o tema gentileza permitiu momentos de trocas de experiências e a compreensão sobre empatia,

gentileza e amor ao próximo. Trabalhar com o legado do Profeta Gentileza junto a mulheres privadas de liberdade foi uma iniciativa de importância que trouxe benefícios significativos às mulheres ao oferecer mensagens de amor, paz, respeito ao próximo e solidariedade. Essa abordagem humanizada e transformadora impacta positivamente a vida dessas mulheres.

Ao introduzir os ensinamentos do Profeta Gentileza em lugares de privação de liberdade, é possível promover, segundo Regina, um espaço de reflexão e autoconhecimento, no qual mulheres possam resgatar a autoestima e dignidade. Isso é fundamental, pois muitas delas enfrentam traumas e estigmas que dificultam a reintegração social. Em um ambiente muitas vezes marcado pela solidão e pelo desamparo, a mensagem de amor e solidariedade pode criar suporte emocional, ajudando as mulheres a lidarem com suas experiências e a encontrarem força umas nas outras. É preciso destacar, contudo, que as atividades são realizadas por áreas de convívio para não haver desentendimento entre as apenadas. Essa fragmentação em grupos é contraditória se considerarmos uma educação voltada à radicalidade ética; todavia, mostra-se necessária devido à realidade do cárcere.

Outra atividade realizada foi a Árvore dos Afetos. Nela, as mulheres criaram uma árvore em que expuseram diferentes palavras, expressando seus sentimentos e vivências.

Figura 4: Árvore dos Afetos



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

A atividade teve como propósito trabalhar com os afetos: os sentimentos positivos e negativos que as mulheres carregam, quais desejariam receber e quais sentem falta. A atividade demonstrou-se fundamental para a promoção de habilidades socioemocionais e para o enfrentamento de transtornos como ansiedade e depressão. Além disso, constrói-se um espaço seguro para que as mulheres possam explorar suas vivências e sentimentos, estes que, são elementos que revelam traumas profundos que afetaram a saúde mental e emocional. Ao oferecer atividades que incentivem a expressão de sentimentos, é possível, segundo Regina, promover a cura e a resiliência.

Ao aprender a identificar e gerenciar as emoções, as mulheres podem aprimorar suas habilidades de comunicação e de relacionamentos interpessoais. Esse movimento é essencial para a reintegração social e para o

convívio que, muitas vezes, é desafiador, tornando o ambiente prisional mais pacífico, acolhedor, respeitoso e construtivo. As atividades empoderaram as mulheres emocionalmente, fazendo da escuta, da fala e da escrita, possíveis quebras de ciclos de exclusão e violência, tornando-as agentes de mudanças em suas próprias vidas. Encorajar as mulheres a falar sobre os sentimentos é, como propõe Moura (2024a), dar sentido ao mundo, integrando nossa existência às trocas de experiências e permitindo um movimento constante de abertura ao Outro.

Para as mulheres no seguro, foi proporcionada a confecção de artesanatos. Foram realizados ensinamentos sobre conexões corporais e técnicas de crochê, tendo como produto final a produção de mandalas.

Figura 5: Mandalas



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Conforme Regina, as oficinas de arte, artesanato e expressão são

importantes na promoção de habilidades socioemocionais que não apenas estimulam a criatividade, mas ajudam as mulheres no seguro a desenvolverem habilidades de comunicação e resolução de conflitos. Essas competências são essenciais para poderem se relacionar de maneira mais saudável e construtiva, tanto dentro quanto fora da unidade prisional. As atividades manuais revelam traços de criatividade e personalidade, uma vez que muitas mulheres decoram suas celas, demonstrando diversas habilidades.

Silva, Costa e Campos (2024) mostram a importância de programas que oferecem oficinas a mulheres em cárcere. Um exemplo é o projeto “Grades em transgressão: novos horizontes de inclusão e inovação social para mulheres”, realizado pela Universidade Estadual de Londrina na Cadeia Pública Feminina de Santo Antônio da Platina. O projeto objetiva a ressocialização e inclusão das mulheres, oferecendo educação e apoio psicológico por meio de oficinas ministradas por acadêmicos da universidade. As autoras destacam que as oficinas ajudam as mulheres a recuperarem a autoestima e a confiança, elementos essenciais para a construção de uma vida independente e produtiva após o cárcere. As atividades também permitiram que elas enxergassem esperança e compreendessem suas trajetórias, contribuindo para a diminuição da reincidência prisional. As oficinas buscam tornar o cumprimento da pena mais humanizador, pautado na sensibilidade e criatividade.

Outra atividade exposta foi a utilização de símbolos africanos, expressos por meio de ideogramas que representam conhecimentos, valores, ideias e provérbios ancestrais. Os símbolos Adinkra são um conjunto de ideogramas africanos, desenvolvidos pelos Akan – grupo cultural presente em Gana, Costa do Marfim e Togo – com o intuito de preservar sua cultura.

Figura 6: Símbolos Adinkra



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Regina explicou que os símbolos Adinkra possuem profundos significados filosóficos, éticos e espirituais; eles carregam ensinamentos, cosmovisão e valores, representando valores como coragem, resiliência, sabedoria e união. Trabalhar com essa simbologia junto a mulheres encarceradas trouxe impactos positivos em diversos aspectos da vida emocional, psicológica e social. Os símbolos Adinkra ofereceram oportunidade para que essas mulheres se reconectassem com seus valores internos, fortalecessem a autoestima e o empoderamento, encontrando novas formas de expressão e reflexão.

A utilização dos símbolos Adinkra em atividades artísticas e educativas dentro do sistema prisional busca promover a construção de um espaço de partilha entre as internas. Essa abordagem é capaz de aliviar a solidão, reforçando os laços comunitários. “Trabalhar com os símbolos Adinkra foi uma forma de resistência, cura e fortalecimento”, concluiu Regina. Essa prática educativa ofereceu um caminho de autodescoberta, no qual cada mulher pôde se enxergar como parte de uma história rica em saberes e significados, resgatando sua dignidade e esperança para o futuro.

Os trabalhos apresentados por Regina demonstraram uma geografia vivida para além de conceitos e categorias teóricas; trata-se de uma geografia pulsante e vivida manifestada em intensa e expressiva descrição, uma geografia em ato (Dardel, 2011).

A semana cultural promoveu um ambiente permeado pela alteridade, no qual o conhecimento científico e o cotidiano se entrelaçaram em uma perspectiva integrada às situacionalidades do mundo vivido. Os professores são fundamentais nesse processo, pois são afetados por uma situacionalidade que permite o inacabamento e inconclusão (Freire, 2014), que só a relação pedagógica entre professor e aluno é capaz de provocar.

Após a apresentação dos trabalhos, nos encaminhamos à sala de aula onde as internas se encontravam em atividade. O acesso ao púlpito ocorre pela biblioteca, localizada fora do sistema de segurança; ali, uma grade separa as estudantes da professora.

Entramos aos poucos e cumprimentamos as mulheres que estavam sentadas e uniformizadas com calças laranja e camisetas brancas; um movimento rápido para não atrapalhar o processo de aprendizagem. Saímos da área comum e entramos no ambiente prisional. Observei que as medidas de segurança não eram como as do presídio masculino, o qual exige passagem pelo raio-x e revista rigorosa. As orientações foram dadas e logo algumas grades se abriram para nossa entrada.

Entre os corredores estreitos, chegamos a outra sala de aula, onde sentamos e ouvimos relatos de Regina e da policial penal Tereza, que se propôs a compartilhar suas experiências. Regina questionou: “O que a educação pode fazer por essas pessoas?”, buscando refletir sobre a importância da educação em um sistema prisional. Tanto Regina quanto Tereza evidenciaram o papel transformador da educação na vida daquelas mulheres, afirmando que não há outro caminho se não for pela educação. Enfatizaram que não lidam com “papéis”, mas com pessoas que, logo, estarão em sociedade e que necessitam de apoio.

Este momento foi imensamente valioso. As experiências compartilhadas demonstraram que, independentemente das rigorosas medidas de segurança exigidas pelo sistema penal, o olhar ético e humanizado, sem julgamentos, se faz presente. Elas mostraram-se abertas à escuta de

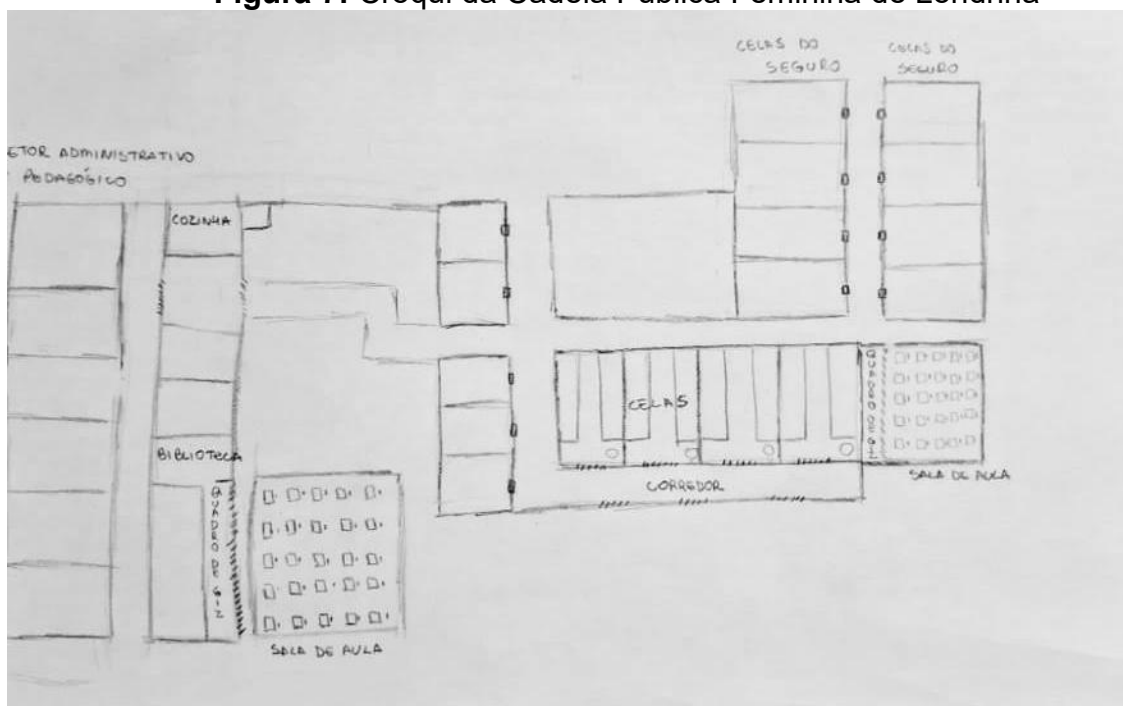
propostas que possam contribuir para a formação científica e humana das apenadas.

Continuando a conversa na sala de aula, percebi um carrinho com comida passando. Eram mulheres servindo o jantar. Com alguns toques na porta, o prato com comida era colocado por um pequeno buraco na porta. Quando me dei conta, estávamos entre as celas das mulheres no seguro; a porta totalmente fechada, na absoluta escuridão, impedia-nos de ver o que e quem estava dentro. Senti um misto de aflição e angústia por imaginar permanecer em uma cela inóspita e escura totalmente por anos. A sensação de solidão e o vazio daquele lugar eram imensos.

No final da visita, fomos convidados a conhecer as celas onde ficam as mulheres apenadas. Alguns estudantes optaram por não visitar; outros, assim como eu, foram conhecer. Viramos o corredor e logo avistamos quatro celas com 14 mulheres em cada. Senti-me extremamente constrangida; foi como se estivesse em um zoológico humano. A estudante Helena, do 3º ano, também não se sentiu bem; assemelhou a visita a um zoológico em que passamos observando como se fossem animais. Entretanto, pôde observar a insalubridade e o desconforto existentes nas celas.

As celas pequenas, da largura de três colchões de solteiro um do lado do outro; nas laterais havia triliches e um colchão no meio. Em cada colchão de solteiro dormem duas mulheres. A privada e o chuveiro ficam em frente à grade, tampados apenas com um lençol colocado pelas apenadas. Naquele momento, havia uma mulher tomando banho e outra fazendo suas necessidades fisiológicas. Havia também um tambor do lado de fora em que depositaram o resto de comida servida no jantar. As celas escuras e insalubres se chocavam com as roupas e lençóis pendurados no teto; a única claridade vinha de uma janela com grades no alto da parede em frente à cela.

Figura 7: Croqui da Cadeia Pública Feminina de Londrina



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos Santos, 2026.

Foi muito rápido; entramos, cumprimentamo-las e saímos. Tempo o bastante para causar muitas sensações. Estranhamento (Luísa, estudante do 3º ano), falta de ar (Augusto, estudante do 3º ano), curiosidade e pena (Júlia, estudante do 3º ano) e desconforto (Tatiana, estudante do 3º ano) foram alguns dos sentimentos citados pelos estudantes ao visitarem as celas.

Encaminhando-nos para o final da visita, passamos por um corredor onde se encontravam três mulheres esperando o advogado; elas estavam em uma cela que mais se parecia com um cubículo, onde mal conseguiam ficar em pé por causa da altura. João, estudante do 4º ano, enfatizou esse momento em seu relato, dizendo que ficou constrangido ao ver as mulheres sob aquelas condições.

Ao final da visita técnica, percebi que a mulher é uma minoria na prisão, tanto em número quanto em visibilidade. Em muitos momentos, as dificuldades das mulheres são as mesmas dos homens; entretanto, existem questões específicas que precisam ser analisadas e repensadas no sistema prisional, como o abandono, a gravidez, a situação dos filhos e as questões emocionais. A vulnerabilidade da mulher aprisionada muitas vezes surge de condições de vida cercadas, desde a infância, pela pobreza, violência doméstica ou pela falta de oportunidades educacionais e profissionais que

resultaram na sua condenação (Neris; Ribeiro, 2023).

Neste contexto, a educação no sistema de privação de liberdade para mulheres desempenha um papel fundamental na ressocialização, no empoderamento e na reconstrução de suas trajetórias. Diante de um cenário marcado por desigualdades de gênero e sociais, busca-se garantir o acesso à educação para a transformação individual e coletiva dessas mulheres. A pedagogia delineada por Freire pode oferecer caminhos relevantes para pensar a educação nesse contexto. O conceito de educação libertadora do autor propõe um ensino que valoriza a vivência dos educandos, promovendo o diálogo e a reflexão sobre suas realidades. A aprendizagem deixa de ser apenas a transmissão de conteúdos e se torna um meio para que essas mulheres compreendam suas histórias, adquiram senso crítico e construam novos projetos de vida.

As contribuições do pensamento levinasiano também devem ser pensadas na educação prisional a partir da responsabilidade ética para com o Outro. A relação com o outro deve ser essencialmente ética, criando espaços de reconhecimento da alteridade na promoção da humanização das mulheres. No contexto prisional, isso significa criar um espaço educativo que não apenas ofereça conhecimento técnico, mas que reconheça a dignidade e a singularidade de cada educanda, promovendo a reconstrução da subjetividade.

A construção de uma educação emancipatória e ética dentro de unidades prisionais femininas é uma estratégia fundamental para promover a ressocialização e a equidade de gênero, garantindo às mulheres o acesso ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal para poderem reescrever suas trajetórias e construir um caminho de maior autonomia e pertencimento na sociedade. Várias iniciativas já comportam essas ideias, como as atividades da Semana Cultural; entretanto, muito ainda se tem a fazer.

Entretanto, no fundo, por mais que se tente trabalhar o respeito, a ética e as emoções com as apenadas, não há abertura. A própria instituição penal leva à desumanização das apenadas: uma relação de subordinação e violência. A impressão é que todas as atividades são voltadas a um por-vir, um vir a receber, vir a ser, embora ajudem a melhorar, no presente, a convivência e as dores do cárcere.

Também é preciso mostrar a importância da justiça social nesse processo, pois a educação emancipatória deve vir acompanhada de participação, acesso, equidade, para conseguirem enfrentar os estigmas e preconceitos no pós-cárcere. Isso acarretará na diminuição dos índices de reincidência, reparação e integração dos indivíduos na sociedade, permitindo refletir sua posição na estrutura social e para buscar transformar sua realidade de forma legítima.

Capítulo 5

Educação do campo

“Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2014, p. 96).



Convido você a explorar o Assentamento Eli Vive, compreendendo-o como um lugar onde a geograficidade é tecida por meio de uma educação politizada e emancipatória. É nesse cenário que o pensamento de Freire se materializa, ao fazer da educação um ato de coragem, representada na abertura deste capítulo pela biblioteca do assentamento em que registrei ao visitá-lo.

As descrições e relatos contados a seguir fazem parte de duas visitas ao Assentamento Eli Vive, localizado no distrito de Lerroville, no município de Londrina (PR). A primeira visita aconteceu em 16 de março de 2024 e fez parte do trabalho de campo do II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas e Pesquisa e/ou Ação, ocorrido na UEL. Foram realizadas inscrições aos participantes do evento e, sob a coordenação dos professores envolvidos, visitamos o assentamento.

No Assentamento Eli Vive, fomos recebidos por dois coordenadores e líderes do assentamento – representados sempre por um homem e uma mulher, a quem chamo de Francisco e Patrícia. Eles nos contaram sobre a história do lugar, as dificuldades e as conquistas, e nos levaram para conhecer alguns lotes de famílias que nos receberam para visita. A visita ao Eli Vive foi regada por boas conversas, por oficinas ministradas pelos professores que compuseram o evento, por comida farta e por reflexões sobre o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A segunda vez que experienciei o assentamento foi acompanhando os estudantes da disciplina de Estágio de Vivência Docente em Geografia II da UEL. A visita ao assentamento aconteceu no período da manhã; visitamos apenas o Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi, cujo formato circular e construção ainda são do início do assentamento. Quem nos recebeu foi a pedagoga, a quem chamo de Cristina, que, à sombra de uma árvore, contou-nos sobre a história e a construção da escola, o modo de funcionamento e a metodologia utilizada, acompanhando-nos na visita às salas de aula.

Os relatos apresentados sobre a primeira visita referem-se às minhas impressões sobre o assentamento, narradas a partir da experiência em conhecer uma escola do campo e encontrar, naquele espaço, uma geografia vivida em atos, um envolvimento com a terra que me levou a caminhar para

reflexão desta tese.

As descrições da segunda visita são permeadas por observações e sentimentos que acometeram a mim e aos licenciandos participantes do estágio de vivência docente – relatos colhidos por meio dos formulários enviados após a visita técnica. Quanto às descrições sobre a escola, a sua história e a metodologia de aprendizagem utilizada, tomo como referência a fala da pedagoga Cristina, a qual permitiu compreender o funcionamento da instituição no contexto do assentamento, além das possibilidades de atuação em uma escola do campo.

5.1- Hospitalidade: geograficidade que brota da terra

A primeira vez que conheci o Assentamento Eli Vive, senti-me imensamente acolhida. Ao chegarmos ao assentamento, juntamente com outros participantes do II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas e Pesquisa e/ou Ação, fomos recebidos por moradores e dois coordenadores políticos: Patrícia e Francisco.

Logo nos sentamos em uma roda, onde Patrícia e Francisco falaram sobre a história do assentamento, as dificuldades pelas quais passaram e sobre os desafios que enfrentaram, principalmente, no que tange aos recursos financeiros para incentivos à produção e beneficiamento de grãos. Mesmo em meio às dificuldades, mostraram-se felizes pela conquista da terra e por poderem tirar dela o sustento da família.

Figura 8: Roda de conversa no Assentamento Eli Vive



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Sentamo-nos em círculo, utilizando o mesmo método de aprendizagem da escola para que todos se vissem. Uma das professoras do evento propôs um momento de troca, abertura e aprendizagens a partir das histórias de vida dos moradores do assentamento. Os moradores contaram suas lutas decorridas de 15 anos de ocupação, vivendo debaixo de lonas, onde dividiam o pouco que tinham entre crianças, adultos e idosos. Também relataram que muitas mães solo estavam no acampamento – consequência do abandono dos companheiros e de pouco recurso financeiro para a sobrevivência dos filhos.

A assentada Cecília nos contou que o marido a deixou com os filhos pequenos. A insuficiência do salário para suprir as necessidades básicas da família a fez pensar em alternativas; foi nesse momento que ouviu falar sobre a ocupação, encontrando, junto aos outros assentados, apoio e proteção para a criação dos filhos. Quando ocorreu a divisão dos lotes, um de seus filhos já havia construído família, sendo também destinado a ele um lote no assentamento.

Dona Maria e Seu Osvaldino também relataram como chegaram à

ocupação: moravam em um pequeno pedaço de terra longe de Londrina e, quando escutaram falar sobre a ocupação, pegaram seus poucos pertences e se juntaram aos demais. Hoje, com o lote conquistado, plantam variedades de alimentos, o suficiente para o próprio sustento e para a venda do excedente.

Após a conversa com os moradores e com as lideranças do assentamento, os professores que compuseram o evento da UEL propuseram o desenvolvimento de duas atividades em grupos, realizadas em conjunto com os assentamentos. Foram organizadas uma oficina de musicalização e outra sobre expressões e sentimentos; propus-me a participar da segunda. Juntos – estudantes, professores e assentados – recebemos um cartaz e escrevemos diversas palavras tendo como eixo central a palavra MST. Algumas das palavras destacadas em meu grupo foram: esperança, orgulho, liberdade, direito à terra, partilha, educação, consciência social, alimento e luta.

As palavras escolhidas mostraram a força e o orgulho dos assentados em fazer parte do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra e a relação de pertencimento com o lugar, como uma forma de educar-se para a terra. Enquanto falávamos e escrevíamos as palavras no cartaz, ouvíamos ao fundo músicas sendo cantadas e tocadas, vindas da outra oficina. No final, nos reunimos para compartilhar o que foi produzido com os demais grupos.

Figura 9: Apresentação dos cartazes confeccionados na oficina.



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Ao mesmo tempo em que compartilhavam as palavras destacadas no cartaz, alguns assentados contavam suas histórias, a importância do movimento e as vivências no assentamento. A ligação e relação que os assentados mantêm com a terra se fortalece, segundo Caldart (2001), ao longo do tempo, funcionando como um processo de educação. Essa relação é fundamental para a formação do sujeito social Sem Terra, auxiliando na construção da identidade e na experiência de fazer parte do MST. É nessa relação que os assentados aprendem, crescem e participam ativamente da coletividade; uma conexão vital para o fortalecimento do movimento e do coletivo.

Após as oficinas, ainda no período da manhã, fomos conhecer a Cooperativa Agroindustrial de Produção e Comercialização Conquista (Copacon), existente no assentamento desde 2015. Utilizada para armazenamento e beneficiamento de grãos, a cooperativa recebe dos assentados milho, feijão e soja não transgênicos e orgânicos, que são embalados e certificados com a marca Campo Vivo.

Figura 10: Copacon e Campo Vivo



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos Santos, 2026.

Na Copacon, Francisco nos contou que foram anos de luta até a construção e certificação da cooperativa. Os caros maquinários e a alta demanda fazem com que uma porcentagem da produção seja enviada a outra cooperativa, fora do município, para beneficiamento. No processo, os grãos acabam sofrendo contaminação por outros grãos e não podem ser certificados como não transgênicos. Também relatou que alguns assentados não seguem esse padrão de qualidade e de cuidados com o meio ambiente; utilizam em suas plantações insumos e defensivos agrícolas, fazendo parcerias com cooperativas fora do assentamento. Após a visita, fomos convidados para a partilha do almoço; toda a comida foi feita com alimentos orgânicos retirados do próprio assentamento: o arroz, a salada, a mandioca e as carnes bovina e suína.

Em seguida, algumas famílias nos esperavam para conhecer seus lotes e suas produções. Fomos com o ônibus da universidade, devido à distância e ao difícil deslocamento para algumas áreas do assentamento. A grande variedade de alimentos nos lotes me chamou a atenção. Os lotes pequenos são exemplos de como a agroecologia e a diversidade de culturas

agrícolas podem transformar vidas de famílias que há pouco tempo não tinham um teto. As hortaliças, laticínios, frutas, legumes, grãos, entre outros produtos, são produzidos e destinados ao sustento da família, e o excedente é vendido.

O Assentamento Eli Vive possui um contrato com a Prefeitura de Londrina, por meio do qual são enviados às escolas estaduais e municipais de Londrina/PR alimentos para a merenda escolar por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Criado em 2009, o programa oferece alimentos agroecológicos da agricultura familiar nas escolas, além de ações de educação alimentar e nutricional aos estudantes (Brasil de Fato, 2022).

Figura 11: Alimentos produzidos nos lotes do Assentamento Eli Vive



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

O cuidado com a terra e com os alimentos retrata uma relação íntima de proximidade entre o homem e a terra. Nesse movimento, a experiência existencial de cumplicidade contínua com a terra oferece à sensibilidade humana condições fundamentais à existência desse ser no mundo, que vive, experiencia, cuida e luta pela terra.

Ao final do dia, fomos conhecer o Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi. Conhecemos sua estrutura, que tenta permanecer em formato circular, e a história da construção da escola; nela, foi evidenciado o papel da educação para os assentamentos, a qual garante a continuidade e o fortalecimento da Reforma Agrária Popular. Patrícia nos contou que a escola foi construída pelos próprios moradores em forma de mutirão. A construção em

formato circular garante que todos se olhem, criando espaços de convivência e de trocas profundas. A educação escolar em assentamentos é pautada no compromisso político, o qual engaja os estudantes a se inserirem na luta social e na transformação consciente da realidade, enquanto membros de uma coletividade, produzindo conhecimento por meio de seu modo de vida.

Antes de voltarmos à universidade com o ônibus da UEL, fizemos a última parada no Mercado da Reforma Agrária Popular, onde compramos vários alimentos produzidos no assentamento, como flocão de milho, fubá e feijão. No mercado, são vendidos alimentos produzidos no assentamento e produtos de necessidades básicas que vêm da cidade.

Figura 12: Mercado da Reforma Agrária Popular



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Terminamos o dia de campo e voltamos à universidade. O atravessamento que a visita propiciou foi muito importante para minha formação, tanto acadêmica quanto pessoal, porque esbarra em questões éticas, direitos e questões sociais que permitem um outro modo que ser do humano.

5.2 Esperançar: educação do campo como ato de liberdade

A segunda vez que fui ao Assentamento Eli Vive foi em 2024, junto aos estudantes do Estágio de Vivência Docente em Geografia II. A visita específica ao Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi fez parte de um roteiro maior, compartilhando com a Reserva Indígena do Apucarantina. Quando chegamos ao assentamento, fomos recebidos pela pedagoga Cristina, que nos mostrou a escola e permitiu a visita às salas de aula para observação.

À sombra de uma árvore, no centro da escola, a pedagoga nos contou sobre a construção da unidade, sobre os estudantes, a filosofia que a escola segue e a importância da educação em assentamentos. Contou-nos que atuava na Educação para Jovens e Adultos (EJA) em outro assentamento, na cidade de Ortigueira/PR, quando foi convidada para trabalhar no Eli Vive. Cristina relatou que foram muitas lutas até a edificação da escola. Ela chegou ao assentamento em abril de 2009, no início da ocupação, pouco antes da chegada dos homens na área que hoje compreende o assentamento.

Cristina conta que a luta por essas terras vem desde 1991, quando houve a primeira ocupação por um período de três meses, que terminou com um despejo violento. A fazenda, doada pelo governo a fazendeiros, mantinha a criação de gado como principal atividade econômica; entretanto, os impostos atrasados, abandono e a constante ocupação pelo movimento fizeram com que o proprietário oferecesse as terras ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Com o direito de ocupar e cuidar da área até a formalização dos documentos e a retirada dos maquinários, a terra foi ocupada em 2009 – primeiro pelos homens e, depois, pelas famílias, mulheres e crianças. Foi nesse momento que Cristiane também chegou à ocupação. Com todos os presentes, reuniram-se durante uma semana para pensar como seria a construção do assentamento, da escola e das casas.

A escola sempre foi prioridade para o Movimento Sem Terra, exclamou Cristina. Assim, a primeira questão a ser pensada foi onde a construiriam. As casas também foram planejadas para estarem à beira da estrada, a fim de facilitar o transporte dos estudantes e o escoamento da produção.

Em março de 2009, quando se permitiu permanecer nas terras até a assinatura dos documentos, surgiu a necessidade de abrir uma escola para as crianças a partir de 4 anos, porque a escola mais próxima ficava a cerca de 10 km, no distrito de Lerroville. Como os pais estavam acostumados com a escola itinerante, presente nos acampamentos, optaram por iniciar a escola itinerante no assentamento. A pedagoga explicou o significado de “escola itinerante” para os estudantes da UEL, dizendo que é uma escola com risco de despejo e que acompanha a ocupação.

No início do assentamento, não havia qualquer construção na fazenda; o terreno de 7.313 hectares contava apenas com um galpão para confinamento de gados, a qual foi utilizada como escola, sendo os cochos aproveitados para carteiras. Com a ajuda dos pais, foram colocadas tábuas de madeira sobre os cochos para improvisar as mesas. O trabalho em prol da coletividade garantiu as salas de aula e a educação para as crianças.

Em um segundo momento, uma nova escola foi pensada. A unidade, construída pelos pais em madeira, seguia o formato circular e abrigava os estudantes de 4 anos ao 5º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais.

Figura 13: Escola em madeira



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Em 2011, os pais foram até a Secretaria de Educação, em Curitiba,

reivindicar a construção de uma nova escola que abrigasse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, por ainda ser um espaço de acampamento e com risco de despejo, as verbas não foram destinadas. Assim, a escola em madeira continuou a crescer; as brigadas se dividiam na construção das salas e no cuidado, e todos os sábados limpavam e faziam reforma.

Cuidaram desse espaço até 2016. Após a oficialização do Eli Vive como área de assentamento pelo INCRA, a antiga Escola Itinerante Maria Aparecida Resignol Franciosi foi transformada em escola municipal e colégio estadual, entre os anos 2016 e 2017.

As lutas continuavam. O assentamento sempre batalhou para ter um prédio escolar, mas isso não aconteceu. Com o tempo, foi liberada a construção de nove salas em alvenaria, que não seguiram o formato original em madeira; a construção seguiu a padronização das escolas do Estado. Cristiane enfatizou o piso branco colocado no chão das novas salas, desconsiderando a realidade rural do assentamento. O sistema de energia colocado foi insuficiente para o abastecimento da escola, e as constantes quedas de energia atrapalhavam o andamento das aulas; contudo, com o Projeto Escola Bonita, conseguiram adequar a energia elétrica nas salas.

As lutas continuavam. Em 2024, após as eleições municipais, foi inaugurada a nova escola do assentamento. A Escola Municipal Campo, Trabalho e Saber conta com uma estrutura moderna, composta por seis salas de aula, laboratório, biblioteca, quadra poliesportiva, brinquedoteca, sala de contraturno, sala administrativa, refeitório e poço artesiano (Folha de Londrina, 2024).

Figura 14: Escola Municipal Campo, Trabalho e Saber



Fonte: Folha de Londrina, 2024.

A escola é boa e possui uma estrutura completa, mas, infelizmente, a arquitetura circular não foi permitida, relatou Cristiane. Ao redor da escola, foram construídos muros para a segurança dos estudantes, o que a pedagoga julga desnecessário por se tratar de uma área de assentamento.

Ambas as escolas estão em funcionamento. Em 2024, foram atendidos 186 estudantes no colégio estadual e 175 na escola municipal. As escolas recebem estudantes do assentamento e de fazendas ao entorno, que chegam às escolas por meio de transporte cedido pela prefeitura com apoio do Estado.

As aulas ocorrem nos períodos da manhã e da tarde. O Ensino Médio é ofertado apenas no matutino; em época de colheita, não há dispensa das aulas, de modo que os estudantes utilizam o período da tarde para auxiliar suas famílias. Atualmente, a escola municipal disponibiliza o Ensino para Jovens e Adultos para conclusão de estudos no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A luta da comunidade entende-se para a oferta do Ensino Médio EJA, contudo, a maior dificuldade reside no horário de funcionamento. O EJA para o Ensino Médio é disponibilizado no período noturno, mas como a escola não funciona nesse horário, seria necessária à contratação de profissionais para a abertura da escola, de professores e funcionários para o serviço de merenda. No entanto, o Estado não disponibiliza verbas para a contratação de funcionários.

Ao ser questionada sobre as principais dificuldades, Cristina destaca o repasse de recursos financeiros. Segundo ela, embora os recursos cheguem a todas as escolas, no assentamento o processo é sempre mais difícil. Quando a verba é finalmente liberada, é fruto de muita luta, pois as autoridades frequentemente alegam que o assentamento é um espaço de pouca segurança.

Também foi questionado sobre o currículo e a estrutura escolar. Cristina relatou que o objetivo de uma estrutura circular – tanto da escola como das carteiras em sala de aula – é promover a interação dos sujeitos, permitindo que todos se vejam e facilitando a comunicação. Sobre o currículo, afirmou ser diferenciado, sendo adaptado para acompanhar a realidade local. Os registros eletrônicos são realizados via RCO, como em todo o estado do Paraná¹². Também são realizadas avaliações para o cumprimento de normas governamentais; entretanto, os resultados numéricos não são o foco final, pois a nota é atribuída por meio de um ciclo de formação de parecer descritivo. Nesse documento, o professor deve detalhar as dificuldades dos estudantes e os avanços na aprendizagem de cada estudante. Esse diferencial faz com que docentes provenientes de outros contextos educacionais tenham dificuldades ou até se neguem a preenchê-lo; quando isso ocorre, oferecem todo o apoio necessário para a adaptação.

Os conteúdos adaptados à realidade dos estudantes foram negociados junto à Secretaria de Estado da Educação (SEED). O componente curricular de Agroecologia é um exemplo de como fortalecer os princípios educacionais e ideológicos no assentamento, que se volta ao plantio e ao cuidado de alimentos orgânicos e não transgênicos, produzidos pela agricultura familiar.

Normalmente, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio são incentivados a seguir cursos técnicos e de graduação que contribuam diretamente para o desenvolvimento do assentamento, como Agronomia, Pedagogia, Agroecologia e Medicina Veterinária. Essas formações técnicas também ampliam as oportunidades para que os estudantes trabalhem na cooperativa local, fortalecendo a autogestão do assentamento.

Cristina finalizou sua fala comentando sobre os preconceitos que os

¹² RCO – Registro de classe online.

estudantes sofriam por serem assentados e o trabalho realizado para a construção do pertencimento ao lugar. “Esse trabalho está dando certo”, disse a pedagoga, “as turmas defendem a escola e o assentamento; a maioria não tem vergonha de dizer que moram aqui”. Contou que, atualmente, eles são respeitados, mas lembrou uma ocasião em que levou os estudantes ao cinema e, dentro do ônibus, uma senhora proferiu ofensas com o intuito de humilhá-los. Diante dessa situação, os estudantes se revoltaram e cobraram um posicionamento de Cristina, cuja resposta foi: “não é com violência ou brigando que vamos conseguir reverter isso”. Mas não parou por aí, Cristina continuou: “outra vez dentro do ônibus, as pessoas olhavam para nós com cara feia, isso porque o ônibus estava com terra, uma realidade que não dá para mudar, pois, quando está chovendo, o ônibus está com lama e, na seca, cheio de poeira”.

Foi com esse movimento de não violência e o incentivo ao pertencimento que a escola e a comunidade passaram a ser respeitadas. A escola, por exemplo, obteve destaque na nota do IDEB. “Não que trabalhamos para atingir notas excepcionais para o governo, mas significa que a educação oferecida no assentamento é de qualidade e está dando certo”, afirma Cristina. Contudo, ainda há pais que preferem enviar seus filhos para estudar na escola de Lerroville, mesmo sabendo que muitos professores e diretores do assentamento já atuaram naquela escola; isso acontece, em grande parte, pelo desejo de uma escola urbana e não estar em contato direto com a terra.

Os pais são muito presentes: participam ativamente e comparecem ao conselho participativo, que acontece duas vezes ao ano. A escola também se tornou uma referência por centralizar serviços essenciais: atendimentos médicos, assistência social e projeto cultural, como o de música, atraindo toda a comunidade para a escola.

Cristina julga que o mais importante na aprendizagem é o fortalecimento dos ideais da Reforma Agrária e o orgulho de ser assentado e Sem Terra. Compreende a necessidade de os estudantes conhecerem outras vivências fora do assentamento, para não ficarem restritos a apenas uma realidade. Atualmente, o Eli Vive oferece curso para fortalecer o movimento; por mais que a maioria se engaje e busque melhores condições para a coletividade, algumas famílias ainda não apresentam esse compromisso social.

Após a conversa, fomos convidados a conhecer as salas de aula, a secretaria e o refeitório. Notamos que a escola ainda preserva e utiliza as antigas salas em madeira. Como era o horário do intervalo, as salas estavam vazias, observei os pisos brancos com pegadas de terra – uma imagem que representava a vivacidade e a identidade daquele local. As carteiras ainda eram em formato circular, garantindo que todos se vissem, e, na secretaria, está exposta a imagem de Paulo Freire.

Figura 15: Salas de aula e secretaria da antiga escola do Assentamento Eli Vive.



Elaboração: Santos, Jéssica B. dos, 2026.

Ser uma “escola do campo” é diferente de apenas “estar no campo”, isso implica um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de comprometimento político e social com a coletividade. A educação no MST, conforme Gonsaga (2008, p. 2), é mais do que uma porta de entrada ao conhecimento científico: é um saber que contribui “para a formação e transformação do homem enquanto ser social, enquanto membro de uma coletividade e que também produz conhecimento através de suas vivências nesse coletivo”.

É nesse movimento de uma consciência intencionada que se implicam a ação e a reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo em algo mais humano. Por meio de uma educação como prática libertadora, nega-se “o homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo” (Freire, 2024, p. 98); a consciência política que é libertadora torna-se, assim, condição básica para se posicionar frente às desigualdades estruturais da sociedade.

Esse posicionamento em busca da prática libertadora deve seguir uma pedagogia da escuta, da esperança e da responsabilidade, como alertam Silva e Porto (2023). Busca-se, assim, um sentido educacional construído na experiência humana do movimento, no sentido da vida e do ser no mundo; assumindo um papel na formação dos sujeitos que conduza à ética da alteridade, e, conseqüentemente, a uma educação libertadora.

5.3- Educar para libertar: percepções sobre o assentamento

A educação do campo desvela a materialidade e a imaterialidade do espaço geográfico, compartilhadas por meio de experiências cotidianas com o lugar, em uma relação dialógica e existencial do ser no mundo. É aqui que o espaço geográfico fecunda e faz nascer a relação existencial do homem com a terra, tendo como base a geograficidade (Dardel, 2011) como modo de existência e seu destino.

Nessa relação que envolve terra e responsabilidade, o diálogo caminha junto à alteridade. Pensar essa relação – que é ao mesmo tempo dialógica e ética, vivida e experienciada na terra – possibilita resgatar as palavras de Freire (2024a, p. 95): “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A coletividade, o estar-juntos, laços de afetividade e responsabilidade se fortalecem na luta do ser Sem Terra, mediante uma educação que se fundamenta por meio do ato político de uma educação emancipatória, “uma pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 2024a, p. 57). A relação indissociável entre o ser humano e a terra é apresentada por Santos (2015), segundo a qual se deve respeito e cuidado para haver a manutenção da vida.

Helena, estudante do 3º ano, relatou que foi interessante conhecer um lugar com uma forma distinta de organização social, que valoriza a coletividade. Para ela, o lugar revela um cenário de intensa luta e resistência camponesa, evidenciado inclusive por uma produção de alimentos que, ainda tímida e limitada, demonstra o potencial do assentamento.

Aline, estudante do 2º semestre, sentiu que o assentamento é um lugar harmonioso, onde há um convívio saudável entre as pessoas, a escola e o trabalho. A escola, em especial, chamou sua atenção pelo formato circular que permite que todos se vejam, dinâmica que também foi destacada pelo estudante Paulo do 4º ano.

Uma percepção muito boa e calorosa, fomos muito bem recebidos. Pude entender como funciona a dinâmica do assentamento, da escola. Conhecer também um pouco mais dos alunos (Paulo, estudante do 4º ano).

Um lugar acolhedor, mas que precisa de melhorias principalmente em algumas salas de aula (José, estudante do 2º semestre).

As condições precárias das salas desvelam o desinteresse do poder público em investir em áreas de assentamento. As constantes lutas por melhorias na educação elucidam a importância de romper com ciclos de exclusão, promovendo o desenvolvimento de habilidades, cidadania e autonomia dos educandos. Segundo o estudante Paulo, um governo e políticas públicas que investem na educação “favorece oportunidades de capacitação, estimulam a consciência crítica sobre seus direitos e deveres e facilitam a integração e produtividade, contribuindo para o fortalecimento das comunidades e a construção de um futuro mais sustentável”.

O desenvolvimento de habilidades técnicas é importante; entretanto, Helena, estudante do 3º ano, julga necessário envolver “competências sociais e políticas dos alunos” para a compreensão das intencionalidades e da origem dos conflitos no campo do Brasil. Isso se volta a uma educação que seja relacionada à história e à cultura dos assentados, elementos fundamentais para perpetuar a luta do MST e preparar os indivíduos para combater o preconceito que encontrarão nos estudos e no mercado de trabalho, salienta Aline, estudante do 2º semestre.

A importância do governo e de políticas públicas que favoreçam e deem suporte ao movimento identifica-se com o que Lévinas (2004) sinaliza sobre o papel do “terceiro” na busca pela justiça e pelos direitos dos homens. Esse “terceiro”, enquanto julgador e mediador, faz-se necessário para garantir a ética e a não violência para com o Outro. Entretanto, esse que deveria

acolher, muitas vezes segue a lógica do capital, sufocando e oprimindo ao adotar a lógica em-si, para-si e cada um por si (Lévinas, 2004).

Por essa razão, a educação precisa estar alinhada a uma pedagogia emancipatória, como propõe Freire (2024a) – uma educação politicamente situada e que conte, segundo a estudante Helena, com professores dispostos a caminhar junto aos assentados. A educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de empoderar os sujeitos e proporcionar-lhes as ferramentas necessárias para que se tornem agentes ativos de suas próprias lutas.

A educação para e com os assentados faz-se no diálogo como uma “exigência existencial” que une duas dimensões: ação e reflexão, configurando em uma práxis libertadora (Freire, 2024a, p. 109). Esse diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, e propicia uma relação não alienante entre educador e educando em busca do ser mais. Acontece na humanização dos homens, na coletividade, na comunhão, na solidariedade, no amor, na alteridade, porque isso “é um ato de coragem” (Freire, 2024a, p. 111).

Nesse processo, a relação entre educador e educando deve partir da ação-reflexão, por meio de práticas humanizadoras e éticas. O bom relacionamento entre educador e educando foi percebido por Paulo, estudante do 3º ano, ao notar que “o professor se conecta com o aluno de forma mútua, onde se tem respeito e, com isso, eles trabalham da melhor maneira possível para que o que precisa ser ensinado, o aluno seja capaz de aprender”.

Parece ter uma boa relação e com conexões mais profundas entre alunos e professor do que somente o “ensinar” (Aline, estudante do 2º semestre).

Uma relação de proximidade e respeito (José, estudante do 2º semestre).

As descrições feitas pelos estudantes caracterizam uma relação entre educador e educando que não se baseia na autoridade e no silêncio dos estudantes, mas sim na generosidade, na autonomia e na autoconfiança, como propõe Freire (2014).

Vivenciar essa experiência de uma educação contextualizada, fundamentada na coletividade e no estar-juntos, prepara os estudantes de

Geografia e oportuniza a ampliação de suas possibilidades de atuação profissional. Além disso, a vivência em outros contextos educacionais sensibiliza para um outro modo de ser professor.

Importante para abrir possibilidades de mercado de trabalho, mesmo que bastante longe da cidade de Londrina. Mas principalmente o entendimento do que acontece no local, para ser capaz, posteriormente, de transmitir como ocorre o trabalho e convívio social do Movimento e quebrar qualquer tipo de estigma e preconceito. Através da compreensão de como o lugar funciona, é importante transmitir esse olhar diferente a respeito da comunidade do MST para os alunos novos (Aline, estudante do 2º semestre).

Compreender de como funciona um assentamento e dos desafios de garantir uma educação de qualidade no local (José, estudante do 2º semestre).

A educação em comunidades assentadas pode enriquecer minha formação docente ao ampliar minha compreensão sobre diversidade social, econômica e cultural, e ao desenvolver minha capacidade de lidar com contextos de vulnerabilidade. Uma prática mais abrangente e acolhedora (Paulo, estudante do 3º ano).

Me garantiu a experiência de presenciar uma organização social diferente que impacta também o trabalho pedagógico. Me fez buscar compreender a situação (socioeconômica, cultural, etc) dos estudantes para então estruturar as aulas, bem como conhecer com mais propriedade esse sistema que julgo ser insuficiente para a formação adequada de cidadãos (Helena, estudante do 3º ano).

A educação é um ato de intervenção do mundo; isso porque o trabalho docente não é realizado isoladamente, mas construído por docentes e estudantes, e não pelo professor consigo mesmo.

A educação em diferentes contextos educacionais permite que os sujeitos dialógicos aprendam com realidades diferentes, que as respeitem e se compreendam como sujeitos inacabados, que estão em constante transformação. É no reconhecimento desse inacabamento que o sujeito percebe a força dos condicionamentos a enfrentar, assumindo, radicalmente, o compromisso com a ética e não uma identidade docente acabada.

Capítulo 6

Outro, o lugar e nós: tecendo uma educação geográfica humanizada

“O modo como temos formado professores reflete diretamente no modo como os licenciandos de hoje formarão os educandos de amanhã” (Aguíar; Oliveira; Moura, 2025, p. 704).



Esperançar! É fugir da passividade, de deixar as coisas acontecerem naturalmente. Esperançar, assim como afirma Freire, é agir com intencionalidade. É levantar, construir, ir atrás de um futuro melhor e lutar pela transformação social.

Esperançar, assim como o sorriso de uma criança, desenhado na parede da Escola Municipal do Campo, Trabalho e Saber, no Eli Vive, permite encontrar entre os emaranhados da formação inicial, a leveza para estar em abertura: para esperançar.

Para a formação docente, desejo um eterno esperançar; que professores sigam lutando, apesar das dificuldades do caminhar docente. Que prossigam margeando por águas conhecidas, mas que procurem ir além. Como defendido por Aguiar e Moura (2024), é preciso caminhar por lugares de encontro e atravessamentos para que o novo surja.

O novo, talvez, não está no por-vir, mas pode ser o hoje, o agora. Esse novo que hoje está em processo de (re)construção constante do ser-sendo professor. Nas tantas margens, ou na terceira margem do rio, como diz Guimarães Rosa. Isso é esperançar.

Esperançar é uma palavra que motiva os professores a serem mais, a ir além, a acreditar no poder da educação e na sua transformação social. Por isso, acredito que os professores já estão margeando a terceira margem do rio, atravessando e buscando, entre as águas, o esperançar que a educação tanto necessita.

É nesse sentido que este capítulo permeia: entre margens, esperançando por uma formação geográfica que seja implicada, ética e responsável. Por uma geografia que se realiza em ato e apresenta, na formação, o envolvimento do ser professor com seu ofício.

Esse envolvimento será apresentado e reproduzido a partir de conversas que realizei com as professoras que orientam o Estágio de Vivência Docente em Geografia II da UEL, que, em seus fazeres-docentes, não deixam de esperançar, pois acreditam na força da formação de professores para a mudança na educação. Sabem que uma boa formação docente resultará no bom profissional de amanhã.

Acreditam que são as experiências vividas em articulação com os espaços educacionais que constroem professores mais sensíveis e éticos.

Essas vivências docentes demonstram o quanto a universidade tem se preocupado com as questões didáticas e formativas, especificamente no curso de Licenciatura em Geografia, o qual oportuniza experiências que possibilitam atravessamentos e sensibilidades. Convido você, leitor, nesse último capítulo, a esperar e margear por uma formação docente ética e sensível.

6.1 Alteridade, Lugar e Formação

Transbordar, limites, ir além, atravessar e esbordar são palavras que fazem parte do vocabulário das margens (Aguiar e Moura, 2024, p. 4). Esses vocabulários, assim como o estágio, atuam na desconstrução dos sentidos ao estarem frente a frente com as formas-de-vida e as situacionalidades.

Em uma margem, encontramos a formação docente e tudo o que a rodeia: os conteúdos, as metodologias, as epistemologias, o ato pedagógico, os professores e a exaustão. Na outra margem, estão os licenciandos que, em meio às inseguranças e obstáculos da vida, buscam encontrar na formação forças para o por-vir do ofício. Contudo, entre uma margem e outra, há uma infinidade de lugares que também nos formam. Nos lugares em que habitamos enquanto nos formamos, a inconclusão seria a própria forma.

Por isso, relembremos o que Moura (2024a) diz sobre a dialética de começo, recomeço e novo começo como uma inconclusão do ser-sendo professor, que reconstrói a todo o momento sua identidade docente por vias éticas e sensíveis.

Foi o que relatou a professora Beatriz. Ela conta que, em duas décadas de trabalho, ensinou-lhe “que a formação de professores é, acima de tudo, uma prática de cuidado e acompanhamento”. E que “o papel da supervisão vai muito além do acompanhamento técnico – ele exige presença, escuta, orientação, disponibilidade e, muitas vezes, apoio emocional”. Entretanto, afirma que “há uma sobrecarga que se faz sentir, especialmente pela amplitude das atividades e pela necessidade constante de mediação entre universidade e escola”.

Debruçando-se sobre a formação de professores, Aguiar (2024)

escreve sobre os desafios da profissão, os quais envolvem o ser docente e a exaustão profissional, acarretada por inúmeros afastamentos por doenças laborais e condições degradantes de trabalho, levando à desistência da profissão. Entretanto, salienta que, mesmo cansado, o professor continua- sendo, criando táticas que subvertem essa lógica e recriando modos de ser professor como resiliência do corpo-lugar.

Essas tantas margens pelas quais caminham os professores, e que os levam a uma sobrecarga na profissão, contudo, não os derrubam, mas os fortalecem para continuar-sendo. Por isso, a formação de professores não visa construir a “identidade do ser docente, mas abre-se ao ser-sendo, que será constantemente construído e reconstruído, em constante “transformação, alternância e mutação”” (Aguiar, 2025, p. 142).

Se, por um lado, a docência nunca se permite estar pronta, por outro, temos um sujeito em formação que está aberto a aprender e vai se construindo enquanto docente. Essa construção, que é inacabada, faz-se necessária mediante o comprometimento com as dimensões formativas que atravessam a docência em Geografia, levando a lugares que permitam que a formação também se construa.

Os lugares que percorremos enquanto caminhamos no por-vir docente têm, como potencial formativo, outros lugares que também podem nos ensinar tanto quanto as duas margens. É o que também salienta Moura (2024), ao compreender que, em muitos outros lugares além da sala de aula, acontecem o ensinar e o aprender. O lugar, como terceiro alfabetizador (Kowaltowski, 2011), passa a ser mediador do total envolvimento do corpo com o mundo (Santos; Moura, 2023); essa é uma “condição de filiação ao mundo vivido, conexões que geram aprendizados” (Santos, 2021, p. 13).

As experiências que os outros lugares proporcionam fazem com que nos voltemos para a geograficidade da formação docente enquanto constituição existencial de ligação com a terra, fazendo com que os licenciandos construam suas próprias artesanias.

As experiências que os lugares proporcionam nos ensinam a sentir com toda a nossa corporeidade, como delineia Merleau-Ponty (2011). É deixar-se ser tocado pela experiência, mesmo sabendo que sentir é algo que está em crise na contemporaneidade, porque tudo nos foi ensinado, menos: deixar com

que a experiência nos toque e atravesse (Larrosa, 2021). Sentar, ser afetado pelo ritmo das coisas ou deixar que as coisas falem por si mesmas (Marandola Jr., 2024; Aguiar, 2024) é algo que demanda tempo.

Esse tempo que não é apenas o cronológico, mas aquele que, segundo Barros (2014), envolve o passado, o presente e o futuro. O passado que vem carregado de memórias e linguagens; o presente é o que vivemos hoje, é o agora, mas que pode ser permeado por resquícios do passado; e o futuro que envolve devaneios, expectativas, anseios e utopia. Os três tempos se entrelaçam. Na formação docente, as experiências passadas e as construídas durante a formação podem dar continuidade ao futuro, no ofício da docência, o qual exige sempre o inacabamento.

Possivelmente, o Estágio de Vivência Docente em Geografia II permite esse tempo — o tempo de experienciar, de deixar-se afetar e atravessar, de inquietar-se e degustar o que foi visto. Essa sensibilidade advinda da experiência possibilita refletir sobre o ato educativo (Moura, 2024) em direção à alteridade e à dialogicidade.

A geograficidade, que se manifesta e se presentifica nas lugaridades, permite experiências do sentir e do querer aos estudantes em formação. Conforme destaca Marandola Jr. (2014), é preciso redescobrir o sentido originário da condição terrestre, do ser aterrado que somos.

Isso porque o lugar não é estático. É vivo, relacional e acontece na geograficidade das nossas vivências cotidianas pela “relação dialógica dos seres em movimento com os lugares e caminhos” (Holzer, 2013, p. 18). O lugar nos causa estímulos, ação inerente e impossível de se desvincular, “de tal modo que a corporeidade na interação corpo-lugar se desvela em aprendizagens geográficas” (Santos, 2021, p. 13).

Nesse movimento, o lugar aparece “sem um sentido essencialista de fechamento, mas como a própria radicalidade ética” (Lima, 2019, p. 17). Por isso, é impossível caminhar por ele com indiferença. Os lugares visitados tanto convocaram quanto desafiaram, despertando nossa responsabilidade, de modo que não ficamos voltados para o mesmo.

Essa inquietude que o lugar permite sentir é evidenciada pela professora Aparecida. Em conversa, contou-me que o estágio traz mais humanidade à formação; observou isso ao visitarem espaços como o de

peessoas em privação de liberdade. Percebeu muita inquietação e sensibilidade por parte dos licenciandos; inclusive, notou o choro de alguns após as visitas técnicas. Quando visitaram a Cadeia Pública Feminina de Santo Antônio da Platina – visita também ofertada pelo Estágio de Vivência Docente em Geografia II —, os licenciandos viram-se na responsabilidade de transformar aquele espaço, mobilizaram-se e arrecadaram produtos de higiene e 505 livros para as encarceradas. Esse movimento permitiu a responsabilidade, a ruptura de preconceitos, o acolhimento e a doação ao Outro.

Acredito ser esse o intuito do Estágio de Vivência Docente em Geografia II: preparar os licenciandos para a atuação em diferentes realidades e, a partir das visitas técnicas, fazer com que se choquem e percebam que o papel do professor é essencial para a transformação da sociedade – papel esse que deve acontecer por vias mais sensíveis e humanas. Esse atravessamento que os lugares proporcionam move-os para a não indiferença e a responsabilidade, para a alteridade proposta por Lévinas.

Ganhos como competências, habilidades e posicionamento também são evidenciados pela professora Ester, que destaca aprendizagens a partir da empatia e da sensibilidade com os estudantes. A professora Mara diz serem nítidas as contribuições do estágio para a formação docente; ela percebe estudantes muito gratos pela oportunidade, porque muitos não conheciam os espaços de privação de liberdade ou assentamentos. Nota que, em um primeiro momento, os licenciandos ficam assustados ao se defrontarem com diferentes realidades, mas que, depois, demonstram estar gratos pela oportunidade de conhecer diferentes contextos educacionais. Isso é visível no final do ano, quando é realizada uma roda de conversa para que os licenciandos socializem as experiências nesses espaços de modalidades outras.

Isso acontece porque os lugares têm a capacidade de atingir nossa própria existência, um voltar-se para a relação com a terra, como propõe Dardel (2011). Essa relação é mais visível com a visita ao assentamento, quando é possível sentir a radicalidade ética na relação educação-terra. Nos espaços de privação de liberdade, essa geograficidade esbarra em grades que limitam o corpo – corpo esse que percebe, sujeito do movimento (Merleau-Ponty, 2006), mas que não deixa de caminhar-com os/as encarcerados/as.

Por isso, atento a uma formação docente em Geografia que permite sermos artesãos da nossa profissão a partir da sensibilidade na docência (Moura, 2024); uma formação que possibilite o acolhimento responsável ao Outro, o compromisso ético e uma linguagem que humanize o ser.

As visitas técnicas permitiram a abertura para a mudança. O face a face com o Outro-geográfico (lugares) e com o Outro que habita o lugar trouxe mudanças no pensar, no perceber, no sentir e no agir dos licenciandos. Talvez seja isso o mais importante do ensino e da aprendizagem: o como e o que fazemos com eles depois desse processo.

Acredito que o estágio tem esse olhar formativo para a alteridade, porque promove o deslocamento, a ética e a relação, elementos essenciais para a construção do ser docente. A alteridade nesse processo aparece margeando a própria formação, (re)construindo o ser e o sensibilizando, movimento necessário no ofício da docência.

6.2 Educação Dialógica: o encontro com o outro

Como podemos formar professores de Geografia a partir da dialogicidade e da alteridade? As experiências que acompanhei durante o Estágio de Vivência Docente em Geografia II fizeram-me acreditar ainda mais no papel da formação docente para o encontro, partilhas, sentidos outros, cujas subjetividades levam a novas maneiras de ser e estar juntos.

Concordo com Sayão (2009) ao destacar a necessidade de mudanças profundas na educação: no modo como lemos o mundo e a bagagem cultural, e no modo que organizamos os currículos. A mudança radical ocorre pelo viés ético, da responsabilidade e da justiça. A reflexão acerca da formação docente em geografia para a alteridade leva a refletir sobre as mudanças nos espaços educacionais, que muito têm nos desumanizado, mas que também permitem ser mais – atitudes que só são possíveis ao sermos margeados pela alteridade e pela dialogicidade.

Ao longo do estágio de vivência, percebia a importância de uma educação contextualizada e de um currículo diferenciado. Um currículo diferenciado proporciona à formação ensinamentos que envolvem “experiência

individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-los juntos)” [...] “friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos” (Larrosa, 2019, p. 168). É um outro movimento para a aprendizagem, que obriga a repensar o sentido das relações e o ofício da docência.

Por isso, pensar na formação também nos evoca a refletir: como o currículo diferenciado e a educação contextualizada permitem ampliar experiências na formação docente? O sentido de margem defendido por Aguiar e Moura (2024) abre-se para sentidos outros do currículo, pensando essas experiências como situacionalidades que acarretam o mundo-da-vida. Tanto os contextos diferenciados quanto a educação contextualizada levam ao deslocamento e à abertura, que só são possíveis com o encontro com a diferença.

O Estágio de Vivência Docente em Geografia II, ao atravessar as margens entre universidade e escola, proporciona experiências que permitem que as identidades: pessoal e profissional sejam tensionadas. Então, projeta-se uma formação que coloca como ponto de referência o aprender pela face ética, podendo responder aos desafios docentes, aos outros e a nós mesmos.

Formar professores é: construir margens onde o aprender por vias da radicalidade ética seja um caminho viável para uma formação que contribui para reduzir a centralidade do sujeito do conhecimento moderno, reconhecendo a alteridade e o diálogo como fundamentos para intervenções cada vez mais éticas (Sayão; Santos, 2022).

É na articulação entre Lévinas e Freire que podemos descobrir formações outras para a Geografia, superando violências e os atravessamentos que afetam as relações intersubjetivas na sociedade, indicando possibilidades de uma educação humanizada, a qual se realiza na hospitalidade responsável, libertadora e cuidadosa.

Educação na pedagogia de Paulo Freire é prática esperançosa de liberdade e emancipação humana. Ora, não estaria Freire a indicar uma pedagogia da alteridade, ainda que não utilize esse conceito? Escuta e responsabilidade por Outrem na filosofia da alteridade levinaseana não seria uma prática social libertadora? Ambos os autores, cada um ao seu modo, não denunciaram certo tipo de egolatria presente nas relações inter-humanas?

(Silva; Porto, 2023, p. 624).

É na tríade escuta-esperança-responsabilidade com o Outro que se constitui o percurso essencial para processos e práticas educativas na formação de professores de Geografia. A abordagem centrada no diálogo e no respeito emerge como possibilidade de uma formação para a alteridade.

O diálogo e a escuta são um convite a acolher o Outro sem representação; são uma forma de intervenção no mundo por meio da ação docente. Por isso, não cabe à formação de professores em Geografia falar de formação enquanto forma, mas de troca, interação e não indiferença com o mundo e com o Outro, que só acontece em um movimento de abertura. Abertura esta, que se materializou no estágio de vivência, a partir do face a face com a diferença, com o estranhamento, mas que, movido pela face ética do Outro, obriga os licenciandos a ser mais, como discorre Freire.

Foi no Estágio de Vivência Docente em Geografia II que encontrei bases para a formação dialógica e ética, que só foram possíveis de acontecer pela disposição daqueles que ensinam, que também se abriram e fez com que os licenciandos percorressem outras margens. Esse professor formador que não deixa de pensar em seu papel na formação do Outro, que “compartilha seu tempo, sua experiência e sua existência” (Aguiar, Oliveira e Moura, 2025, p. 699) e que, em meio a todas as problemáticas que envolvem a educação, não deixa de esperar.

É nesse encontro entre sujeitos que aprendemos na e pela experiência que encontramos professores sensíveis e comprometidos com a transformação social, deixando atravessar e ser atravessado, começar e recomeçar. Como fechamento, deixo as palavras de esperar da professora Beatriz:

“De qualquer forma, entre tropeços, erros e acertos, é nesse trabalho, por vezes silencioso, que se tece a aprendizagem coletiva e se constrói o sentido do ensinar. A docência em Geografia tem me ensinado, todos os dias, que formar professores é também formar sujeitos que compreendem o mundo em sua dimensão espacial, ética e humana, o que eu chamo no livro de “começo, recomeço e novo começo”. E é nessa aposta - na potência transformadora da educação e formação - que sigo, com o mesmo entusiasmo e o mesmo compromisso que me trouxeram até aqui”.

Assim se constrói a formação de professores de Geografia: na

(re)construção constante para uma educação sensível e experiencial. Por caminhos de uma formação alicerçada sobre a alteridade e a dialogicidade, penso, almejo, desejo... para a formação docente, eternos novos começos. Para o ofício, a inspiração para continuar-sendo – com paixão, com alegria e esperança; com comprometimento, abertura e com disponibilidade ao diálogo; em querer bem os estudantes e ter a convicção de que a mudança é possível. Eis para onde a pesquisa me levou...

Considerações finais: recomeços...

“Como peregrino, andarilho, viajante, nômade, errante, flâneur; andando a pé, com passos largos ou lentos, fazendo trilhas, com observação, cuidado, atenção, vislumbre e admiração. Ainda que o destino seja o mesmo, nem todas as caminhadas levam ao mesmo aprendizado” (Moura, 2024a, p. 155).



Esta tese foi um convite para mergulharmos nas geograficidades da formação docente em Geografia da UEL, que nas lugaridades construídas entre universidade e escola levam os licenciandos a abalarem as estruturas do ser docente, na direção de uma formação humanizada e dialógica, em uma dialética de começo, recomeço e novo começo.

Abalar, fissurar, caminhar com e para além: é preciso. É preciso persistir, mesmo quando nos sobra o próprio florescer – como a flor registrada no Assentamento Eli Vive (imagem de abertura do capítulo). Esta é uma necessidade nos dias atuais. Diante disso, a presente pesquisa defendeu uma educação ética e dialógica como caminho para enfrentar os desafios da formação inicial em Geografia, evidenciando a urgência de processos formativos mais acolhedores, responsáveis, éticos e atentos ao mundo da vida.

Partindo da necessidade de compreender o processo formativo como um encontro com a diferença e estranhamento, em uma relação na qual o Outro seja o elemento central, a pesquisa defendeu a tese de que uma educação voltada à alteridade depende das lugaridades construídas entre universidade e escola, onde práticas escolares e formação docente se articulam e se fortalecem mutuamente. Tal relação, ao articular a formação de professores e práticas escolares, realizar-se em contextos de currículo diferenciado e de educação contextualizada, levando os licenciandos a uma formação voltada à alteridade.

Assim, a pesquisa foi pensada a partir da formação inicial de professores em Geografia, buscando, em experiências como o Estágio de Vivência em Geografia II, encontrar bases para a alteridade e para a dialogicidade. Criado em 2009 como desdobramento de estágio de vivências em escolas da educação básica de Londrina (PR), o Estágio de Vivência em Geografia I vem potencializar a formação ao proporcionar experiências formativas em outros contextos educacionais diferenciados. As experiências em escolas do campo (assentamentos e reservas indígenas) e em espaços para pessoas em situação de privação de liberdade permitem uma formação mais humana e sensível, à medida que os licenciandos são tocados pela face ética com o Outro e com o próprio lugar.

Nesse processo, objetivei compreender como a alteridade e a dialogicidade se apresentam na formação de professores de Geografia em

contextos diferenciados de educação. A partir disso, busquei verificar se o Estágio de Vivência em Geografia II promoveu uma educação para a alteridade e dialogicidade, contextualizando seus conceitos e refletindo se as atividades oferecidas propostas contribuem para uma formação sensível e humanizada.

Para isso, foi necessário caminhar junto à fenomenologia que, como método da pesquisa, envolveu a escuta atenta como heterologia, fundamentada no filósofo Emmanuel Lévinas, e a abertura ao diálogo, baseada em Paulo Freire. A pesquisa desdobrou-se por meio de levantamento bibliográfico sobre a formação de professores, sobretudo no campo da Geografia e do acompanhamento do Estágio de Vivência em Geografia II. O estágio permitiu-me realizar as visitas técnicas junto aos licenciandos, compartilhar minhas experiências nesses espaços e dialogar com as professoras que orientam o estágio, além de pedagogas, direção e a policial civil que nos recebeu nas unidades de privação de liberdade e nas escolas do campo.

Os formulários e o diálogo na roda de conversa, ao final do estágio, permitiram que os licenciandos expusessem suas percepções sobre as visitas técnicas. Complementarmente, a análise dos trabalhos publicados no Encontro de Ensino em Geografia, Mostra de Estágios e Pesquisa, entre os anos 2019 e 2024, possibilitou observar os aspectos que mais despertaram a atenção dos licenciandos durante as vivências.

As obras escolhidas apontaram que a formação inicial de professores, bem como a Geografia têm atravessado processos de precarização, distanciamento entre universidade e escola, dicotomias teórico-práticas, além de processos de formação rápida – principalmente em instituições de ensino a distância. Tais fatores são somados à exaustão, ao abandono da profissão e às questões epistemológicas que fragilizam a formação integral do ser docente. Essas problemáticas têm fragmentado a formação, em um processo de insensibilidade ao Outro e de insuficiência para responder às complexidades éticas, sociais e educacionais do presente.

Essa realidade tem afetado a formação inicial, que busca, exclusivamente, a construção da “forma” do professor, como pensada por Kant. Essa forma, no sentido de padronização e identidade, já não mais satisfaz o processo formativo de que precisamos hoje. As diferentes realidades

encontradas nas escolas exigem, na formação docente, espaços de aprendizagens que levem os licenciandos ao encontro e ao confronto com a diferença.

As vivências proporcionadas – diálogos com professores/as, pedagogas, visitas técnicas, roda de conversa e trabalhos de conclusão do estágio – fizeram das experiências o lugar da radicalidade ética na formação inicial de professores de Geografia. As lugaridades construídas entre universidade-escola permitiram que as sensibilidades se fizessem presentes nas experiências do Estágio de Vivência Docente em Geografia II, da Universidade Estadual de Londrina.

As experiências nos centros de privação de liberdade – CENSE II e Cadeia Pública Feminina –, somadas à aula que ministrei na PEL II e às falas das pedagogas, mostraram que, mesmo entre as grades, o isolamento, a separação e vigilância que uma unidade prisional necessita, ainda é possível sonhar e esperar, o que torna esse espaço um lugar do possível.

No Assentamento Eli Vive, a alteridade manifesta-se na resistência, na educação, na construção e na sustentação do assentamento. A fala da pedagoga Cristina revelou a ética da alteridade e o diálogo na vivacidade das relações, apresentando-os como fontes essenciais para a união comunitária.

Os professores que orientam o estágio revelaram a importância de experiências em realidades outras na formação inicial. Eles entendem que as visitas técnicas promovem o deslocamento, a empatia e emoções, quebrando preconceitos e incentivando a solidariedade. Percebem, ainda, que essas experiências levam a reflexões sobre práticas docentes e sobre um outro modo de ser professor.

Os relatos dos estudantes, colhidos após cada visita e a roda de conversa realizada ao final do estágio, evidenciaram a importância de experienciar outros contextos educacionais que os coloquem em confronto com a diferença, servindo tanto para o conhecimento de futuros campos de atuação quanto para a sensibilização em prol de uma prática pedagógica mais sensível.

Os relatos e conversas com os pedagogos, diretores e policial penal, ocorridos durante as visitas técnicas com os estudantes, permitiram conhecer sobre as diferentes realidades. Esses profissionais buscaram apresentar a organização dos espaços e da educação, bem como as dificuldades

enfrentadas diariamente; sobretudo, revelaram o poder da educação como instrumento de mudança e transformação social.

Assim, os resultados dessa pesquisa permitiram-me vislumbrar novos caminhos, novos começos e recomeços para pensar e desbravar a formação inicial de professores de Geografia e as relações que se estabelecem, fenomenologicamente, entre universidade-escola. Compreendo que a experiência de vivenciar diferentes contextos educacionais apresentou-se como potencialidades na formação de professores de Geografia da UEL, levando os licenciandos a uma formação mais humana e ética.

As visitas técnicas em contextos de educação diferenciada são caminhos que levam os licenciandos a abalar as estruturas egocêntricas ao se colocarem em face com o Outro e o Outro-geográfico. Nesse processo, a abertura acontece na diacronia da relação, sem preconceitos e julgamentos, levando-os à sensibilidade e acolhimento tão necessários na construção do ser docente.

Os caminhos percorridos na pesquisa fizeram-me questionar: quanta Geografia aprendemos com as visitas técnicas a partir do Estágio de Vivência Docente em Geografia II? É impossível mensurar as experiências que nos atravessaram (a mim e aos licenciandos) durante o estágio, mas posso afirmar que aprendemos muita Geografia ao experienciarmos contextos educacionais diferenciados. Compreendo que preciso dar espaço para que outros modos de ensinar e aprender surjam na formação docente – o que não significa que devemos descartar tudo que nos foi ensinado. É fundamental compreender que as vivências em contextos outros permitem ir com e para além da própria formação, pois desestabilizam o ser, conduzindo-o a uma formação mais humanizada.

Por isso, faço minhas as palavras de Sandro Sayão (2009, p. 138), que compõem a frase de abertura desta tese: “Se algo em nosso tempo nos convoca, esse algo é exatamente a necessidade de aprendermos a ser diferentes no campo das nossas relações intersubjetivas, sociais, ambientais e pedagógicas.”

Talvez o grande desafio contemporâneo seja justamente pensar e sentir geografias a partir do Outro, potencializando essas multiplicidades não para a formação de uma identidade docente estática, mas assumindo o

processo formativo com um ser-sendo em formação. É isso que almejo para o campo da formação docente: ser mais e ser transformadora. Que possamos fazer da formação inicial de professores o lugar onde as sensibilidades aconteçam, que o que há de mais humano possa florescer, que a formação aconteça por meio da ética. Isso implica ser uma formação inicial para a alteridade.

Não sei se a formação de professores, por vias éticas e dialógicas, será plenamente colocada em prática nas licenciaturas, mas espero que esta discussão possa incentivar outros cursos de licenciatura, a própria Geografia e novas discussões no campo de formação de professores.

O compromisso de nós, professores formadores, é com a formação docente, para que se construa um profissional que não se acomoda, mas que se mova, se questione e se (re)faz em eternos começos, recomeços e novos começos.

Referências

- ARAUJO, Danieli. B. de. **Dimensão Educadora da Cidade: Poética e imaginação na experiência urbana**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina, 2017.
- ALVES, Lucicleide Araújo de Sousa; RAMINHO, Edney Gomes; SÍVERES, Luiz; NEVES JÚNIOR, Idalberto José das. 11ª Carta aos professores do século XXI: tecendo o perfil de educador transdisciplinar. In: SÍVERES, Luiz; LUCENA, José Ivaldo Araújo de; ANDRADE, Joaquim Alberto Silva. **Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação**. Caxias do Sul: Educs, 2021.
- ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da Educação**. São Paulo: Loyola, 14 ed., 2005.
- ALVES, Marcos A; GHIGGI, Gomercindo. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítico do saber em Lévinas. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 577–591, abr./jun., 2012.
- AGUIAR, Felipe C. Mesmo exaustos, continuamos-sendo: um enfoque fenomenológico da resiliência docente. **Geograficidade**, v. 14, n. Especial, Outono, 2024.
- AGUIAR, Felipe C. Entre professor(a) e aluno(a) emerge a "Coleção Entre-Lugares: Docência e Experiência". **Geograficidade**, 15(1), p. 139-143, 2025.
- AGUIAR, Felipe Costa; FREITAS, Anniele. Conversas transescalares sobre as crises como bússola profissional. Rio de Janeiro: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 43, 2023.
- AGUIAR, Felipe Costa; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Aproximando as margens da formação docente: tornando-se professor de Geografia em zonas de fronteiras. Niterói: **Ensaio de Geografia**, v. 10, n. 23, 2024.
- AGUIAR, Felipe Costa; OLIVEIRA, Larissa A.; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. É tudo uma questão de tempo: conversas sobre espaço, experiência e formação em Geografia. São Paulo: **Terra Livre**, ano 40, v.1, n. 64, jan./jun., 2025.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília**, n.11, p. 89-117, mai./ago., 2013.
- BARROS, José D' A. A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo. Dimensões, Vitória: **UFES**, v. 32, p. 240-266, 2014.
- BICUDO, Maria A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi *et al.* (org.). **Fenomenologia uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999.
- BERDOULAY, Vincent. A escola francesa de Geografia: uma abordagem contextual. Trad. Oswaldo Bueno Amorim Filho. São Paulo: **Perspectiva**, 2017.
- BATISTA, Zenilde N.; KERBAUY, Maria T. M. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do ensino superior. Araraquara: **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 3, p. 916-930, jul./set.,

2018.

BOF, Alvana M.; CASEIRO, Luiz Z.; MUNDIM, Fabiano C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão?. In: SENKEVICS, Adriana S.; BASSO, Flavia V.; RODRIGUES, Clarissa G. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II, v. 9, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850**. Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acesso em: 15/05/2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882**. Institui novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1882. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8386-14-janeiro-1882-544928-publicacaooriginal-56609-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: atlas, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 set 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957**. Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3274.htm. Acesso em: 15/05/2017.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/05/2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

- Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, p. 49-58, 2011.
- CASTELAR, Sonia M. V.; PEREIRA, Carolina M. R. B. Por uma educação geográfica poderosa. São Paulo: **Ge USP - Espaço e Tempo**, v. 29, p. 1-11, 2025.
- CAVALCANTI, Lana de S. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista Anpege**, v. 7, n. 1, p. 193-203, 2011.
- COIMBRA, Camila L. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020.
- COPATTI, Carina. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico geográfico de professor. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 40, n.4 p. 01-24, out./dez. 2022.
- COUTO, Lúcia P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras**: Por uma cultura da docência e construção da identidade docente. Tese, 188 f. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CALDART, ROSELI S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, 15 (43), p. 207-224, 2001.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Salvador: **Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez., 2008.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Comp.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DUARTE, Ronaldo G.; CASTELLAR, Sonia M. V. Raciocínio geográfico, pensamento espacial e cartografia na educação geográfica brasileira. Rio de Janeiro: **Giramundo**, v. 9, n. 18, p. 7-24, jul./dez., 2022.
- DUARTE, Alisson J. O.; SIVIERI-PEREIRA, Helena de O. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos** 22(4), 344-352, out./dez., 2018.
- FABRI, Marcelo. Hermenêutica e ontologia em Lévinas. **Acta Scientiarum**, n. 21(1), p. 113–119, 1999.
- FARIAS, André. B. **Para além da essência**: racionalidade ética e subjetividade

no pensamento de Emmanuel Lévinas. 2006. 309 fls. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FOLHA DE LONDRINA. **Escola Municipal Campo, Trabalho e Saber**, 2024. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/escola-municipal-do-eli-vive-ganha-sede-em-terreno-de-6300m-3267130e.html?d=1>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, v. 86, 1987.

FORTUNATO, Ivan; MENA, Juanjo. Sobre a epistemologia da formação de professores. Araraquara: **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. esp. n. 3, p. 1881-1895, dez., 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Cidade: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 49 ed., 2014.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 89 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

FREITAG, Barbara. Entre a paideia e a bildung: pistas para uma educação humanística. **Revista de Ciências Sociais**, v. 38, n. 1, p. 106-114, 2007.

GARCIA, Jose. Currículo e criatividade na Educação. Campinas: **Avaliação**, v. 26, n. 3, p. 678-698, 2021.

GEOGRAFIA. **Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina**. Disponível em: <https://graduacao.uel.br/geografia/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva S. O currículo no ensino superior: princípio epistemológicos para um designer contemporâneo. São Paulo: **E-curriculum**, v. 7, n. 2, 2011.

GONSAGA, Eliana A. **A educação no MST e sua relação com a perspectiva freireana**, 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4165>. Acesso em: 15 jul. 2025

GOMES, Walmir M. **A concepção de alteridade em Emmanuel Lévinas relacionado com o conceito de diálogo em Paulo freire: uma reflexão sobre a educação evangelizadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, 2020.

GOVERNO DO PARANÁ. **Agência Estadual de notícias**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Referencia-nacional-sistema-de->

[socioeducacao-do-Parana-ajuda-transformar-vidas](#). Acesso em: 10 de mar. de 2025.

GUEDES, Edson C. Alteridade e diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. **Tese**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito**: ensaios sobre Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12 ed., 2021.

HOLZER, Werther. Sobre territórios e lugaridades. **Cidades**, v.10, n.17, p.18-29, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 9 ed., 2011.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**- O projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina textos, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. **Descobrimos a existência com Husserl e Heidegger**. Tradução de Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da Existência ao Existente**. Trad. Paul A. Simon e Lígia M. de C. Simon. Papirus, Campinas, 1998.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**. Ensaio sobre a alteridade. Vozes, Petrópolis, 3 ed., 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Tradução de José L. Pérez; Lavínia 275; L. Pereira. Lisboa: Translata 7, 2011.

LIMA, Jamille da S. A abordagem contextual de Vincent Berdoulay: desmistificando a história do pensamento geográfico, Rio Claro: **Geografia**, v. 43, n. 2, p. 357-360, mai./ago. 2018a.

LIMA, Jamille da S. Daldel levinasiano? O sentido da hipóstase e a irrupção do sujeito no lugar. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, inverno 2018.

LIMA, Jamille da S. Identidade e lugar na metafenomenologia da alteridade Payayá. **GeoTextos**, v.15, n.2, p.13-33, 2019.

LIMA, Jamille da S. Metafenomenologia da alteridade: por uma significação ética da pesquisa geográfica. **Geograficidade**, v.10, n. especial, p.169-182, 2020.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. Docência Payayá: educação indígena e geografia para a alteridade. **Caderno de Geografia**, v. 33, n. 73, 2023.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. A Geografia como um fazer: Possibilidades da

pesquisa implicada para os estudos geográficos. In: OLIVEIRA, Adão F. de; GONÇALVES, Ricardo Júnior de A.; MARQUES, Ana C. de O. (et al). Geografias da esperança: **Revisitar o Brasil, dialogar com o mundo**. Anápolis: Editora UEG, 2024.

LOURO, Guacira L. Um corpo estranho. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2004.

MARANDOLA JR. E. Olhar encarnado, geografias em formas-de-vida. **Geotextos** (online), v. 14, p. 237-254, 2018.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia**: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.

MARANDOLA JR., Eduardo; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. Qual humanismo para a Geografia Humanista? In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; BATISTA, Gustavo Silvano Batista. **Portais da Terra**: contribuições dos estudos humanistas para a Geografia Contemporânea 1. Teresina: Cancioneiro, 2023.

MENEZES, Ana Célia S.; ARAUJO, Lucineide M. **Currículo, contextualização e complexidade**: espaço de interlocução de diferentes saberes, 2025. Disponível em: <https://irpaa.org/artigos/curriculo-contextualizacao-e-complexidade-espaco-de-interlocucao-de-diferentes-saberes/>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **O Professor-Educador (de Geografia) Contemporâneo**: Pluralismo, Complexidade e Desafios para a sua Formação. 294 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Campus de Presidente Prudente. São Paulo, Presidente Prudente, 2010.

MOURA, Jeani D. P. **Ofício na/da docência**: por uma educação sensível à experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024a.

MOURA, Jeani D. P. Tridimensionalidad académica en la formación docente y perspectivas epistémicas para la formación geográfica. In: ANTONELLO, Ideni T.; MOURA, Jeani D. P.; VENDRAME, Pedro R. S. (Orgs.). **Interfaces socioespaciais e geoambientais**. Teresina: Editora Cancioneiro, 2. ed., 2024b.

Movimento Sem-Terra. **Ocupar e resistir**: os desafios da escola do Eli-Vive. Disponível em: <https://mst.org.br/2016/10/10/ocupar-e-resistir-os-desafios-da-escola-do-eli-vive/>. Acesso em: 29 out. 2024.

MÜLLER, Hugo D. C. M. A universidade necessária: desenvolvimento nacional e produção científica. **REBELA**, v.10, n.1. jan./abr., 2020.

MARMOZ, Louis. Aprender com Paulo Freire? O estrangeiro como formador? O formador como estrangeiro? In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de N. (orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.

MARTINS, Rogério J.; LEPARGNEUR, Hubert. **Introdução a Lévinas**: pensar a ética no século XXI. São Paulo: Paulus, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**: curso do Collège de France; texto estabelecido e anotado por Dominique Séglaard. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. São Paulo: WMF, 2011.

MONDARDO, Marcos. Descolonizando territórios na América Latina: esforços ontológicos e epistemológicos dos povos indígenas. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade** (RELACult), v. 6, n. 2, p. 1-19, 2020.

NAVES, Flávia Cunha Rios. A educação em espaços de privação de liberdade. Curitiba: **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. 01-14, 2024.

NERIS, Carolina Souza; SANTANA, Isabela Oliveira de. A solidão das mulheres no sistema carcerário: da invisibilidade ao abandono. Rio de Janeiro: **Revista Científica do CPJM**, v. 2, n. especial, 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR. Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar?**: Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectivas, 2014.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem**: poética da geografia. Porto Alegre: LP&M, 2009.

OSSWALD, Andrés M. O Familiar e o Estranho. Uma aproximação aos estudos sobre habitar: entre a fenomenologia e a psicanálise. Belém: **Nufen: Phenom. Interd.**, v. 10, n. 3, 2018.

PALÁCIO, Lilian P. Modelos de universidade e teorias de currículo: efeitos nos modos como se aproximam. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2023.

PALHARES. Virgínia de Lima. Narrativas de tempo vivido: encontro de alma no mundo da escrita. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; BATISTA, Gustavo Silvano Batista. **Portais da Terra**: contribuições dos estudos humanistas para a Geografia Contemporânea 1. Teresina: Cancioneiro, 2023.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Programa de atendimento socioeducativo do estado do Paraná**. 2023. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/programaatendimentodease_web_final.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

PEREIRA, Carolina M. R. B. Tão longe tão perto: os entrelaces da universidade com a escola. In: SILVA, Eunice I da; PIRES, Lucineide M. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013.

PEREIRA, Carolina M. R. B.; CASTELLAR, Sonia M. V. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. Campinas: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 5-30, jan./dez., 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas

- latino- -americanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.). Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.
- RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen S.; KOHAN, Walter. Paulo Freire ontem, hoje e “mais do que nunca”: uma conversa com Walter Kohan. Salvador: **Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 63, p. 363-371, jul./set., 2021.
- ROSA, Dalva E. G. Formação de professores: concepções e práticas. In: ROSA, Dalva E. G. (et al). **Formação de Professores: concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.
- RAMOS DE Ó. Jorge. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade**. Coleção Sagaz, 2019.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- SÁ, Ana P. dos S. Descolonizar a educação é preciso: significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Educação, saúde e culturas**, p.131-148, 2019.
- SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. São Paulo: **Revista da Associação Nacional de Educação**, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Curitiba: **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.
- SAYÃO, Sandro C. A educação na era da responsabilidade e da ética: desafios a um futuro mais digno. Santa Maria: **REGAE**, v. 1, n. 2, p. 133-152, jul./ dez., 2009.
- SAYÃO, Sandro C.; SANTOS, Juliana B. dos. Repensando a atuação e formação policial fortalecendo o diálogo e respeitando a alteridade. **Derecho y Cambio Social**, n. 70, out./dez, 2022.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SOUZA, José Tadeu B. de. Alteridade e educação em Levinas. Recife: **Perspectiva Filosófica**, v. 2, n. 38, ago./dez., 2012.
- SOUZA, Érica V.; CHAGAS, Nájyla B.; COSTA, Glauber B. A. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. Vitória da Conquista: **Geopauta**, v. 5, n. 3, 2021.
- SOUZA, Vanilton C. de; ZANATTA, Beatriz A. Concepções de Práticas de Ensino e Formação de Professores de Geografia. In: ROSA, Dalva E. G. (et al). **Formação de Professores: concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: Editora UnB, 2015.
- SANTOS, Jéssica B. dos. **Escola como espaço feliz: entrelaçamentos de experiências geográficas na interação corpo-lugar**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina/Uel, Londrina, 2021.
- SANTOS, Jéssica B.; Lima-Payayá, Jamille da S. Lévinas e uma Educação

Geográfica para a alteridade: o rosto do Outro na formação docente descolonial. **Geograficidade**, v. 14, n. Especial, Outono 2024.

SANTOS, Jéssica B. dos; MOURA, Jeani D. P. Arquitetando o espaço para uma ‘escola dos sonhos’: Notas sobre a interação corpo-lugar. **Revista contemporânea de Educação**, v. 18, p. 237-251, 2023.

SANTOS, Claudemir dos; MACIEL, Marciane. A formação docente e as (in) compreensões epistemológicas: revelações do PNAIC. Araraquara: **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. esp. n. 3, p. 2071-2086, dez., 2018.

SILVA, Fernando de A.; PORTO, Cristiane de M. Pedagogia da “escuta”, da “esperança” e da “responsabilidade” com o Outro: contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. Boa Vista: **Boletim de Conjuntura Boca**, Ano V, v. 15, n. 44, 2023.

SILVEIRA, Adriana da S.; GARCES, Solange B. B.; LAUXEN, Sirlei. L. O currículo na formação superior: realidade e desafios na contemporaneidade. **Revista Missioneira**, 25 (1), p. 31-38, 2023.

SHOR, Ira. Um presente não intencional do Brasil para o mundo: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, cinquenta anos depois. São Paulo: **E-Curriculum**, v.16, n.4, p. 1341-1348, out./dez., 2018.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Fernando de A; PORTO, Cristiane de M. Pedagogia da “escuta”, da “esperança” e da “responsabilidade” com o Outro: contribuições de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. Boa Vista: **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano V, vol. 15, n. 44, 2023.

SILVA, Joaquim A. A; SÍLVERES, Luiz; SILVA, Raquel P. A. O diálogo que se faz “dialogicidade”. In: SÍVERES, Luiz; LUCENA, José Ivaldo Araújo de; ANDRADE, Joaquim Alberto Silva. **Diálogos com Paulo Freire: reflexão e ação**. Caxias do Sul: Educs, 2021.

SILVA, Muriel L. N da; COSTA, Emily M.; CAMPOS, Margarida de C. **Grades em transgressão: oficinas pedagógicas para mulheres em situação de privação de liberdade**. Londrina: Ed. dos Autores, 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VANI, Andressa C. A educação do sensível: saberes educativos que circulam na compreensão do ser humano. Joaçaba: **Unoesc&Ciência**, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan./jun, 2013.

VIANA, Francisco de O.; CARVALHO, Lucas S; FERREIRA, Débora F., (et al). Formação de professores de Geografia e seus paradigmas: a importância da transposição didática. Campinas: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, jan./dez., 2024.

VASQUEZ, Eliane L. Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária. São Paulo, SP. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica, 163 p., 2008.

VLACH, Vânia R. F. Estado-nação, Ensino de Geografia, Mundialização:

alguns desafios para a formação do professor. In: ROSA, Dalva E. G. (*et al*). **Formação de Professores**: concepções e Práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Apêndices

Apêndice A

ROTEIRO PARA ATIVIDADES DE CAMPO

Parte I

Conversas com os seguintes professores atuantes:

Prof. Edimar (Educação do Campo)

Prof. Rodrigo (Educação Prisional/EJA)

ROTEIRO

- 1) Como você lida com a questão da diferença e do preconceito em sala de aula? E como a escola lida?
- 2) Qual o princípio da escola que julga ser o mais importante?
- 3) O que considera essencial na formação do estudante?
- 4) Como percebe sua responsabilidade ética em relação aos estudantes e como isso se manifesta em suas práticas pedagógicas?
- 5) O que te motiva a ser professor e continua motivando?
- 6) Como acontece o diálogo em sua sala de aula? De que maneira você incentiva o diálogo entre os alunos?
- 7) Em sua experiência, o diálogo tem contribuído para o ensinar e o aprender?
- 8) Considera o diálogo como um meio para a resolução de conflito?

Apêndice B

Parte II

Formulários enviados aos estudantes de Licenciatura em Geografia

Visita ao Cense II

Prezado estudante da disciplina 336 – Ensino de Geografia e Vivência docente II.

Como já havia mencionado desde o primeiro dia, irei acompanhá-lo nas atividades da disciplina. Como parte de minha tese, venho pesquisando como as experiências de formação diferenciada permitem contribuir para uma formação docente mais aberta e humana, que se volta à responsabilidade ética com o Outro. A partir da visita ao Cense 2, peço encarecidamente, para que responda ao Forms e que conte suas experiências.

A sua contribuição será essencial para minha pesquisa!

At.t. Jéssica Bianca dos Santos

- 1- Nome completo
- 2- E-mail
- 3- Ano que está cursando
- 4- Já havia ido ao Cense II anteriormente?
- 5- O que você sentiu ao adentrar o Cense II?
- 6- O que mais te impactou durante a visita ao Cense II?
- 7- Como você descreveria sua percepção geral do Cense II?
- 8- Qual é a sua opinião sobre a qualidade da educação oferecida no Cense II e quais os desafios?
- 9- Na sua visão, qual é o papel da educação na ressocialização dos jovens infratores?
- 10- Como você percebeu a relação entre os servidores e os jovens no Cense II?
- 11- Como você avalia o acolhimento dos jovens infratores pelos relatos dos servidores do Cense II que nos atenderam?
- 12- Quais são os principais desafios gerais que você identificou no Cense II, levando em conta o papel da família, do Estado e da Sociedade?
- 13- De que forma a visita ao Cense II contribuiu para o seu desenvolvimento como futuro(a) docente?

Cadeia Pública Feminina de Londrina

Prezado estudante da disciplina 336 – Ensino de Geografia e Vivência docente II.

Como já havia mencionado desde o primeiro dia, irei acompanhá-lo nas atividades da disciplina. Como parte de minha tese, venho pesquisando como as experiências de formação diferenciada permitem contribuir para uma formação docente mais aberta e

humana, que se volta à responsabilidade ética com o Outro. A partir da visita à Cadeia Pública Feminina de Londrina, peço encarecidamente, para que responda ao Forms e que conte suas experiências.

A sua contribuição será essencial para minha pesquisa!

At.t. Jéssica Bianca dos Santos

- 1- Nome completo
- 2- E-mail
- 3- Ano que está cursando
- 4- Já havia ido à Cadeia Pública Feminina de Londrina anteriormente?
- 5- O que você sentiu ao adentrar à Cadeia pública Feminina?
- 6- O que mais te impactou durante a visita na Cadeia Feminina?
- 7- Como você descreveria sua percepção geral da Cadeia Feminina?
- 8- Qual é a sua opinião sobre a qualidade da educação oferecida na Cadeia Feminina e quais os desafios?
- 9- Na sua visão, qual é o papel da educação na ressocialização de mulheres infratoras?
- 10- Como você percebeu a relação entre os servidores e as mulheres na Cadeia Pública Feminina?
- 11- Como você avalia o acolhimento das mulheres infratoras pelos relatos dos servidores da Cadeia Pública Feminina que nos atenderam?
- 12- Quais são os principais desafios gerais que você identificou na Cadeia Pública Feminina, levando em conta o papel da família, do Estado e da Sociedade?
- 13- De que forma a visita a Cadeia Pública Feminina contribuiu para o seu desenvolvimento como futuro(a) docente?

Assentamento Eli Vive

Prezado estudante da disciplina 336 – Ensino de Geografia e Vivência docente II.

Como já havia mencionado desde o primeiro dia, irei acompanhá-lo nas atividades da disciplina. Como parte de minha tese, venho pesquisando como as experiências de formação diferenciada permitem contribuir para uma formação docente mais aberta e humana, que se volta à responsabilidade ética com o Outro. A partir da visita ao Assentamento Eli Vive, peço encarecidamente, para que responda ao Forms e que conte suas experiências.

A sua contribuição será essencial para minha pesquisa!

At.t. Jéssica Bianca dos Santos

- 1- Nome completo
- 2- E-mail
- 3- Ano que está cursando
- 4- Já havia ido ao Assentamento Eli Vive anteriormente?
- 5- O que você sentiu ao adentrar o Assentamento Eli Vive?

- 6- O que mais te impactou durante a visita ao Assentamento Eli Vive?
- 7- Como você descreveria sua percepção geral do Assentamento Eli Vive?
- 8- Qual é a sua opinião sobre a qualidade da educação oferecida no Assentamento Eli Vive e quais os desafios?
- 9- Na sua visão, qual é o papel da educação na vida das crianças e jovens assentados?
- 10- Como você percebeu a relação entre professores e alunos?
- 11- De que forma a visita ao Assentamento Eli Vive repercutiu em sua formação para a docência?
- 12- A visita ao Assentamento Eli Vive permitiu repensar sua prática pedagógica? Como?

Apêndice C

Parte III

Roda de conversa com os estudantes de Licenciatura em Geografia

- 1) Qual a opinião de vocês sobre as escolas visitadas? O que mais encantou vocês nelas? E o que não gostaram?
- 2) O que mais impactou vocês nas visitas?
- 3) O que vocês sentiram ao entrar nos lugares visitados?
- 4) Fale sobre suas percepções das visitas?
- 5) O que acharam das escolas presentes nos lugares com privação de liberdade?
- 6) O que acharam da Semana Cultural realizada na Cadeia Feminina?
- 7) O que acharam da escola do Eli Vive? Quais desafios e qualidades perceberam?
- 8) Quais os impactos das visitas na formação docente de vocês?
- 9) Vocês trabalhariam com a educação do campo ou em sistema de privação de liberdade?

Apêndice D

Diálogo semiestruturado com as docentes que orientam o Estágio de Vivência Docente em Geografia II

- 1) como percebe o curso de Geografia? As dicotomias são presentes?
- 2) Me conte a quanto tempo orienta os licenciandos no estágio?
- 3) Como o estágio era estruturado?
- 4) Quais escolas eram atendidas?
- 5) E o Estágio de Vivência Docente em Geografia II, como foi pensado?
- 6) Como fazem o contato com os professores de outros contextos educacionais e com as pedagogas das instituições de ensino?
- 7) Como é escolhido os lugares para as visitas técnicas?
- 8) Quais suas percepções sobre o estágio?
- 9) Quais as contribuições do estágio para a formação inicial?