

O encontro de uma professora de Geografia com a pesquisa narrativa

A Geography teacher's encounter with narrative research

Hérika Teixeira de Souza¹

Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora

RESUMO

O artigo reflete a trajetória formativa de uma professora de Geografia e discute a pesquisa narrativa como metodologia para compreender práticas pedagógicas diante da presença de estudantes migrantes na escola.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa; Migração; Geografia; Formação docente.

ABSTRACT

This article reflects the formative trajectory of a Geography teacher and discusses narrative research as a methodology for understanding pedagogical practices in the face of the presence of migrant students in schools.

Keywords: Narrative research; Migration; Geography; Teacher education.

INTRODUÇÃO

A escrita deste memorial me faz passar por um processo de pesquisa da minha própria prática docente, pois me permite passar por um processo reflexivo e crítico. Além disso, espero que com ele e com a pesquisa que se desdobrará ajudem a fornecer pistas que possibilitem a elaboração de propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores. (Oliveira, 2011).

Considero importante retomar minha relação com a escola enquanto aluna no ensino básico, pois nossa identidade profissional é construída desde então. Toda a minha trajetória escolar foi em São João Nepomuceno (MG), uma cidade com cerca de 25 mil habitantes. Sempre fui uma aluna muito dedicada e me esforçava para tirar boas notas. Acreditava que a escola me possibilitaria chegar ao ensino superior e, assim, ter uma vida mais estável, já que conseguiria um bom emprego. Meus pais, ainda que sem terem feito uma graduação, desde cedo reforçavam a importância da dedicação à escola como caminho para conquistar melhores oportunidades.

¹ Licenciada em Geografia e especialista em Residência Docente pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora de Geografia na Rede Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5761522830226737>. E-mail: herika.souza@estudante.ufjf.br.

Com este ideal de escola, eu me dedicava aos estudos, lia, relia e reescrevia o conteúdo inúmeras vezes para garantir um bom desempenho nas avaliações. Essa estratégia me rendia notas altas, mas não havia, de fato, uma preocupação em compreender os assuntos em profundidade. Naquele momento, eu sequer tinha consciência de que aprender é diferente de decorar.

Durante o ensino médio, sendo bolsista em uma escola particular, essa lógica se intensificou, visto que o objetivo principal seria a aprovação no vestibular. Dessa forma, percebo que na minha trajetória escolar a educação não foi libertadora. Havia pouco espaço para discussões sociais e políticas sobre o mundo. Mas, na época, eu não via isso como um problema, para mim era o normal.

Foi com essa concepção de escola, professor e aluno que eu chego, em 2016, no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Acreditava que durante o curso eu iria aprender todos os conteúdos e, quando eu fosse professora, iria repassar todo o conhecimento para os meus alunos. Ou seja, o ideal da educação bancária, abordado por Paulo Freire (2019).

No entanto, a partir do momento que passo a vivenciar a universidade pública e espaços como o Instituto de Ciências Humanas e a Faculdade de Educação, percebo que a educação vai muito além de decorar conteúdos buscando a aprovação em vestibular. Enquanto professora de Geografia, comecei a compreender que ensinar envolve criar espaços de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. A disciplina deixa de ser apenas um conjunto de informações a serem transmitidas e passa a ser uma ferramenta para promover a compreensão crítica do mundo, das relações sociais e do espaço geográfico. Como aborda Freire (2019):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2019, p.47).

Em 2019, finalizei a graduação em licenciatura em Geografia na UFJF e, em 2020, ainda sem nenhuma experiência em sala de aula como professora formada, inicio o programa de Residência Docente no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF.

O Programa de Residência Docente (PRD) da UFJF é uma iniciativa de formação continuada voltada para licenciados recém-formados, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica na educação básica. Os residentes atuam como docentes sob supervisão, desenvolvendo competências profissionais por meio da vivência direta em sala de aula. Além da prática pedagógica, o PRD integra atividades formativas, como cursos e seminários, promovendo a reflexão crítica sobre a prática docente e a articulação entre teoria e prática.

Estava em um momento de transição de aluna para professora, o que me trazia muitas inseguranças. O início do trabalho docente é, por vezes, muito solitário: é o professor recém-formado diante de suas turmas, muitas vezes sem apoio de outros colegas de profissão. Dessa forma, poder ter o acompanhamento e parceria dos professores efetivos do Colégio de Aplicação foi fundamental para a minha carreira docente, como afirma Nóvoa (2009):

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 38).

Estava na expectativa de começar as atividades, no entanto, em março de 2020, a UFJF anunciou a paralisação de todas as atividades por conta da pandemia de COVID-19. Foram meses de suspensão das atividades presenciais até a adoção do Ensino Remoto Emergencial pelo Colégio de Aplicação. Como a escola conta com mais recursos, foi possível adotar aulas síncronas com as turmas. Foi um período de grande incerteza e frustração, ao invés de ir para o João XXIII, ele que viria para dentro da minha casa.

A adaptação ao formato virtual trouxe desafios inéditos: planejar aulas sem o contato direto com os estudantes, buscar estratégias que mantivessem a atenção e a participação das turmas, lidar com dificuldades técnicas e desigualdades no acesso à internet e aos dispositivos digitais. Apesar da escola contar com mais recursos para aulas síncronas, percebia-se que nem todos os alunos tinham as mesmas condições de acompanhar as atividades, evidenciando as barreiras sociais e estruturais que atravessam a educação.

Rememorando essa experiência percebo o quanto o que fizemos foi difícil. Por vezes, cheguei a pensar, por conta das minhas inseguranças e medos de uma professora recém-formada que estava na minha zona de conforto durante as aulas remotas: atrás de uma câmera e no meu

quarto. Hoje, refletindo sobre aquele período, compreendo, mais do que nunca, que o lugar do professor é junto aos alunos, na sala de aula, em contato direto, mediando experiências e construindo conhecimento de forma compartilhada. É nesse espaço de interação, de diálogo e de presença física, que sinto que posso atuar plenamente como educadora.

Quando finalizei a Residência Docente me inseri facilmente no “mercado de trabalho” como professora: em 2021 fui aprovada para o processo seletivo para professora substituta no Colégio de Aplicação João XXIII, onde permaneci por um ano. Em 2023 tive a oportunidade de trabalhar na rede particular de Juiz de Fora, onde atuei por um período de dois anos. Já em 2024, fui efetivada no quadro do magistério da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, onde permaneço até o presente momento.

Portanto, apesar do pouco tempo de exercício da profissão, considerava que estava mais preparada para lidar com os desafios e a diversidade da sala de aula, já que tinha passado por experiências do ensino remoto emergencial, da escola pública federal, municipal e também do ensino privado. No entanto, no meu primeiro dia na escola do município fui surpreendida com a presença de uma aluna colombiana na minha turma do 9º ano. Uma aluna estrangeira na escola, na minha sala de aula. Como deveria proceder? Seguir os conteúdos da mesma forma ou replanejar considerando a presença dela? Mas como faria isso?

Como professora de Geografia, sei que o deslocamento de pessoas está cada vez mais intenso no mundo atual, por diversos motivos. Mas ter uma aluna colombiana, em uma escola municipal de Juiz de Fora, em um bairro periférico, deixa essa realidade materializada e fico me perguntando: como e porque ela saiu da Colômbia, veio para o Brasil, em Juiz de Fora e chegou até essa escola? Como foi todo esse processo? Mas, apesar do interesse em saber mais sobre sua história e os caminhos percorridos até aqui, não sei como abordar o assunto com ela e fico com receio de ser indelicada fazendo tantas perguntas.

Concomitante a essa etapa da minha vida profissional eu também estava participando do processo seletivo para o mestrado em educação na UFJF. Continuar a pós-graduação sempre foi um desejo, pois sentia necessidade de continuar atrelando minha prática docente com a reflexão teórica. Para a minha surpresa, fui aprovada no processo seletivo do mestrado e me deparei, mais uma vez, com a realidade do deslocamento de pessoas no mundo atual: meu orientador seria um venezuelano refugiado.

Durante o primeiro semestre do mestrado, umas das minhas disciplinas foi “Escarolarização em contextos de mobilidade humana (migração/refúgio)”. A partir dessa disciplina, senti o desejo de adaptar meu projeto para abordar a questão migratória que, cada vez mais, estava sendo presente em minha vida. Além disso, com o referencial teórico discutido na disciplina, outras inquietações foram surgindo sobre escolarização de crianças migrantes e a Geografia Escolar, consequentemente, novas questões de pesquisa foram surgindo.

O ENCONTRO COM A PESQUISA NARRATIVA

Inicialmente, meu projeto de pesquisa problematiza a Cartografia Escolar, questionando o fato de que muitas vezes, ela é conduzida de uma maneira puramente técnica, abstrata e desvinculada da prática social dos estudantes. Portanto, sua potencialidade enquanto linguagem é reduzida a conceitos técnicos e convenções, já que a Cartografia científica/acadêmica/oficial muitas vezes é privilegiada no contexto escolar. Consequentemente, as crianças têm suas autorias, autonomia e protagonismo limitadas por apenas terem que decorar tais conceitos e convenções.

Essa percepção se fortalece a partir da minha própria experiência enquanto aluna, quando a aprendizagem da Cartografia e da Geografia se restringia, na maior parte do tempo, à memorização de símbolos, escalas e localizações, sem estabelecer relações com a realidade vivida. Ao retomar esse percurso, percebo como tal prática pode afastar os estudantes da compreensão crítica do espaço, e é justamente isso que desejo questionar e transformar em minha pesquisa.

Um exemplo disso é a regra de representar rios com a cor azul. Mas será que todos os rios são azuis? Será que todas as crianças possuem vivências com rios de cor azul? A esse respeito podemos afirmar que:

Observa-se que as convenções passam como um rolo compressor nas vivências das crianças que tomam banho em rios de cor diferente e querem representar seus rios com as cores do seu cotidiano, mas são repreendidos por um professor que diz, “o rio está com a cor errada” (Lobato et al., 2022, s.p.).

Dessa forma, desconsidera-se que as próprias crianças tenham uma cultura visual, cartográfica e que elas estejam inseridas em uma dimensão que é geográfica, histórica e cultural,

restringindo o protagonismo infantil no contexto escolar, pois ela não pode, por conta de uma convenção, representar o rio de acordo com a sua vivência.

Analisando o Referencial Curricular de Geografia da Rede Municipal de Juiz de Fora de 2021, percebe-se que a Cartografia é reconhecida como uma linguagem e que qualquer forma de registros devem ser relevados na escola, a começar pela Cartografia Infantil. No entanto, a produção das crianças é citada como “rabiscos” e “desenhos” e não como mapas. Dessa forma, demonstra que o documento ainda possui resquícios da Cartografia científica/acadêmica/oficial, já que não considera as produções infantis como mapas, provavelmente por não seguir as simbologias e regras convencionadas.

Vale ressaltar que não estamos desconsiderando a importância da Cartografia Científica e tampouco defendendo que ela não deva ser ensinada em sala de aula. No entanto, é necessário pensar e colocar em prática outras possibilidades cartográficas. Além disso, ainda com base no Referencial Curricular da Rede Municipal, nota-se que o objetivo da Cartografia Escolar é alcançar a chamada “Alfabetização Cartográfica” e que somente após alcançada, é que o aluno terá condições de se tornar um ‘mapeador’.

Assim sendo, supõe que somente após aprender sobre todas as convenções e regras (por exemplo proporção e escala e o alfabeto cartográfico) é que os estudantes terão condições de fazer a leitura de mundo pelos mapas. No entanto, devemos questionar essa abordagem, pois a Cartografia é uma linguagem e neste sentido é preciso compreender que:

O português é uma língua que segue determinadas regras de ortografia, sintaxe, vocabulário e gramática, enquanto a cartografia pode ser considerada uma linguagem que apesar de usar convenções em contextos formais (por exemplo, lagos, rios e oceanos são representados em azul) não possui uma gramática visual única e exclusiva ou um ABC cartográfico que rigorosamente definem o que está certo ou errado (Seemann, 2021, p. 47).

Dentro dessa problemática, meu projeto de pesquisa colocava como alternativa, o uso dos Mapas Vivenciais (Lopes et al., 2016) em sala de aula, pois eles permitem que os alunos representem suas vivências, emoções e subjetividades através da linguagem cartográfica, por isso são de grande potencialidade na Cartografia Escolar. Através da produção desses mapas, é possível nos aproximar das enunciações produzidas a partir de suas vivências (Lopes; Muniz, 2023).

No entanto, após iniciar o mestrado e aprofundar-me em discussões sobre mobilidade humana, surgiu uma nova questão de pesquisa: como os Mapas Vivenciais podem ajudar na compreensão das vivências espaciais de crianças migrantes e promover uma educação intercultural? A hipótese inicial é que a Cartografia Escolar, quando conduzida de forma exclusivamente técnica, não oferece espaço suficiente para a expressão das vivências dos estudantes, especialmente os migrantes.

A trajetória do mestrado é repleta de descobertas, enriquecimento teórico e dúvidas. Eu tinha a minha questão de pesquisa, mas não tinha o “como” fazer, ou seja, qual metodologia utilizar. No meio de tantas inquietações, ansiedade, leituras e trabalhos para as disciplinas, o tempo vai passando. São dois anos que passam muito rápido, principalmente para quem precisa conciliar pesquisa com o trabalho docente, que já é algo que consome muito tempo e energia.

Quando eu pensava que faltava “apenas” a metodologia, me deparei com algo que, mais uma vez, iria fazer eu repensar o meu projeto de mestrado: a disciplina “Narrativas na formação de professores e na pesquisa em Educação”, ministrada pelos professores Rita de Cássia Reis e Reginaldo Fernando Carneiro. Confesso que, quando me matriculei na disciplina foi por conta da compatibilidade de horário e por me interessar pela temática de formação de professores, pois havia passado pela experiência da formação continuada com o Programa de Residência Docente e sabia o quanto isso fez diferença na minha profissão.

No primeiro dia de aula da disciplina, em uma rodada de apresentações, falei brevemente sobre mim, sobre a minha trajetória docente e sobre o projeto de pesquisa em andamento. Ao final, a professora Rita comentou que minha pesquisa poderia ser desenvolvida como uma pesquisa narrativa. Guardei esse comentário comigo. Naquele momento não sabia exatamente se concordava, mas deixei em aberto como possibilidade.

À medida que a disciplina avançava, com as leituras, discussões e referências, comecei a perceber que minhas vivências como professora carregavam, sim, potencial narrativo. Aos poucos, fui entendendo que a minha trajetória docente poderia se transformar em pesquisa e que aquilo que eu vivia em sala de aula não era apenas “acontecimento isolado”, mas experiência. E foi nesse ponto que retornei à lembrança da aluna colombiana que tive em 2024.

Recordo-me do impacto de encontrá-la em minha turma do 9º ano, em uma escola municipal de Juiz de Fora. Uma estudante estrangeira, migrante, em uma sala de aula da periferia da cidade. A presença dela me deslocou, porque eu não sabia exatamente o que e como

fazer para inclui-la nas minhas aulas de Geografia. Esse estranhamento me acompanha até hoje. Como afirma Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. E a presença dela me tocou profundamente.

Ela esteve na escola apenas durante o ano de 2024, pois concluiu o Ensino Fundamental e seguiu seus caminhos. Eu, no entanto, permaneci com a sensação de não ter conseguido planejar aulas que considerassem sua cultura, sua história e seus deslocamentos. Conciliava trabalho em duas escolas e as demandas do mestrado, e, por isso, segui meu planejamento sem grandes mudanças. Mas a dúvida ficou: como poderia ter feito diferente? Como outros professores de Geografia estão passando por essa questão?

Outra reflexão importante levantada na disciplina é que as narrativas não estão desconectadas do mundo: elas carregam e revelam contextos sociais, políticos, históricos e culturais:

De acordo com Goodson (1992), ao ouvir a voz dos docentes, podemos reconhecer que os dados de suas vidas são relevantes, na medida em que os projetos pessoais estão articulados a outros de natureza coletiva; o contexto social, cultural, econômico e político influencia na constituição da pessoa e do profissional; a história de vida pessoal e profissional de cada um coaduna-se com sua prática; são importantes elementos no sentido de se pensar a maneira pela qual pode se realizar seu desenvolvimento profissional (Sousa; Cabral, 2015, p. 151).

Assim, percebo que a minha própria narrativa também se insere em um cenário mais amplo, marcado pelo contexto social e político dos deslocamentos de pessoas pelo mundo. Essa realidade, cada vez mais presente nas escolas brasileiras, evidencia uma lacuna significativa na formação inicial de professores. As licenciaturas ainda não preparam suficientemente os futuros docentes para lidar com a diversidade cultural, nem com a chegada constante de estudantes migrantes às salas de aula, uma experiência que, no meu caso, foi vivida de forma intensa e desafiadora com a presença da aluna colombiana.

Dessa forma, diante dessas inquietações, reformulo uma nova questão de pesquisa: **Como professores de Geografia da rede municipal de Juiz de Fora têm atuado diante da presença de estudantes migrantes em sala de aula, e de que forma essa presença impacta suas práticas pedagógicas?** O objetivo passa a ser então compreender as percepções e práticas

de professores de Geografia da rede municipal de Juiz de Fora frente à presença de estudantes migrantes, analisando de que maneira essa realidade incide em suas práticas pedagógicas.

Nesse movimento, reafirmo a escolha pela pesquisa narrativa como perspectiva metodológica, pois parto de uma experiência pessoal minha para buscar a experiência de outros professores. Dessa forma, terei com os meus entrevistados uma relação dialógica de duplas descoberta, já que trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino (Cunha, 1997, s/p).

Assim como minha própria narrativa evidenciou inquietações e contextos sociais e políticos, busco, por meio das narrativas dos professores, compreender sentidos, práticas e significados que emergem diante da presença de estudantes migrantes. A narrativa, nesse caso, não se reduz a um simples relato, mas constitui-se como forma de (re)construção da experiência docente, revelando tanto marcas individuais quanto coletivas do fazer pedagógico.

Além disso, os professores, ao narrarem suas experiências com os alunos migrantes, passam, conseqüentemente, por uma prática de formação, um momento em que eles podem refletir e produzir sentido para a sua atividade profissional:

As narrativas são consideradas como práticas de formação, quando o professor, ao contar seus fazeres docentes, explicita a (re)elaboração de seus saberes e socializa seus processos criativos decorrentes dos desafios do trabalho docente. O compartilhamento, com os pares, das narrativas produzidas tem se revelado uma prática formativa: as professoras identificam-se com as práticas narradas, se autoavaliam como docentes que têm práticas similares (ou não) e apropriam-se de novas formas de trabalho pedagógico, produzindo sentidos para a sua atividade profissional (Grando; Nacarato; Lopes, 2014, p. 986).

Neste sentido, as narrativas possibilitam valorizar o saber pedagógico dos professores, entendido como o conhecimento que emerge de suas experiências concretas. São eles que convivem cotidianamente com os desafios e possibilidades da escolarização de crianças migrantes. Assim, limitar-se a reformular normas e legislações, muitas vezes marcadas por um viés puramente técnico, mostra-se insuficiente para promover de fato a inclusão desses estudantes, pois:

Necesitamos un saber que nos ayude a percibir nuevas posibilidades y sentidos en el dinamismo de la vida que sucede. Un saber que no reduzca la Didáctica a procedimientos de acción, sino que se abra a la percepción de la vida imprevista en movimiento, para aprender a movernos con ella, abriéndole nuevas posibilidades (Domingo, 2016, p. 18).

No contexto da escolarização de crianças migrantes, essa perspectiva permite analisar como os professores interpretam e respondem aos desafios de incluir estudantes de diferentes culturas, valorizando suas práticas e decisões pedagógicas, muitas vezes invisibilizadas em abordagens puramente técnicas ou normativas.

Dessa forma, a pesquisa narrativa podem orientar a formulação e a reformulação de políticas públicas educacionais mais sensíveis e contextualizadas, promovendo ações voltadas à inclusão, à formação continuada dos professores, à elaboração de currículos e materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural das salas de aula e à transformação crítica do fazer docente.

Além disso, a pesquisa narrativa, tal como compreendida por Clandinin e Connelly (2015), exige considerar o espaço tridimensional da experiência. No tempo, revisitamos os passados que nos constituem, interpretamos o presente e projetamos futuros possíveis para a prática docente. No espaço, situamos a docência em contextos concretos e singulares, como a presença de crianças migrantes na escola pública, que interpela diretamente as práticas pedagógicas. E nas relações, reconhecemos que o trabalho docente se constrói na intersubjetividade, no encontro com o outro, na escuta e no diálogo. É nesse entrelaçamento das três dimensões que as narrativas revelam sua potência formativa e política, pois permitem compreender a docência não apenas como prática técnica, mas como experiência viva, atravessada por histórias, afetos e contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rememorar minha experiência escolar, consigo repensar os valores nos quais ela foi fundamentada e desenvolver uma postura crítica sobre o tipo de educação que desejo oferecer enquanto professora. Reconheço que muitos aspectos da minha trajetória foram marcados por práticas voltadas à memorização e à aprovação, e hoje busco construir uma abordagem diferente, mais reflexiva e participativa, para e com meus alunos. Quando houver um estudante migrante em sala de aula, não quero que ele seja visto apenas como “um aluno migrante”, mas

que toda a turma consiga perceber as múltiplas dimensões dessa experiência (sociais, culturais, históricas), desenvolvendo empatia, respeito e valorização da diversidade.

Ainda não me considero, de fato, uma pesquisadora narrativa, pois reconheço que este é um campo muito vasto e que ainda estou no início das leituras, discussões e aprofundamento teórico. No entanto, percebo a potencialidade desta metodologia, pois foi a partir da narrativa da minha própria experiência docente que consegui chegar à questão central da minha pesquisa. Dessa forma, é uma oportunidade de compreender não apenas minha trajetória, mas também a experiência de outros professores diante da diversidade nas salas de aula. Ao compartilhar e analisar essas narrativas, é possível revelar práticas, desafios e estratégias que muitas vezes permanecem invisíveis em abordagens mais tradicionais.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2025.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2025.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. O que fazem os pesquisadores narrativos? CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. (Org.). **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 83-97.

DOMINGO, J. C. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n.01, p. 14 -30, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GRANDRO, R. C; NACARATO, A. M; LOPES, C. E. Narrativa de Aula de uma Professora sobre a Investigação Estatística. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 985-1002, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gGXY7cLkk6bPHD3X4r6rx9J/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149 - 158, jul./dez., 2015. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LOBATO, R. B.; TAVARES, R.T.; SILVA, G.C. A minha história é um mapa: mapas vivenciais, contramapeamentos e direito à cidade. **Revista Instrumento**, v. 24, n. 2, p. 684-701, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37832>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 237-256, jan/jun., 2016. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/381>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. Mapas Vivenciais e Espacialização da Vida. **Revista Porto das Letras**, v. 9, n. 1, p. 321-335, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/15710>. Acesso em: 26 ago. 2025.

NÓVOA, A. **Professores**. Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26/08/2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SEEMANN, J. **Cartografia: mapa, linguagem e narrativa**. Rio de Janeiro: UVA, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Lobato-2/publication/353692928_CARTOGRAFIA_mapa_linguagem_e_narrativa/links/610b1a8f1e95fe241aaf0af9/CARTOGRAFIA-mapa-linguagem-e-narrativa.pdf. Acesso: 15 ago. 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 10 de dezembro de 2025.

Aprovado: 15 de dezembro de 2025.

Publicado: 31 de dezembro de 2025.