

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CAp-UFU

SUELY APARECIDA GOMES

MEMORIAL ACADÊMICO
CARTOGRAFIAS DA VIDA: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NOVOS
CAMINHOS

Uberlândia – MG

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CAp-UFU

Suely Aparecida Gomes

MEMORIAL ACADÊMICO

Cartografias da Vida: Memórias, Experiências e Novos Caminhos

Memorial descritivo apresentado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Docente Titular na Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Uberlândia – MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G633c
2025 Gomes, Suely Aparecida, 1973-
 Cartografias da vida [recurso eletrônico] : memórias, experiências e
 novos caminhos / Suely Aparecida Gomes. - 2025.

 Memorial Descritivo (Promoção para classe D - Professor Titular) -
Universidade Federal de Uberlândia, Colégio de Aplicação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.me.2025.20>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

1. Professores universitários - formação. I. Universidade Federal de
Uberlândia. Colégio de Aplicação. II. Título.

CDU: 378.124

André Carlos Francisco Bibliotecário-
Documentalista - CRB-6/3408

*“Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo, transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
[...]
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei
[...]
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei...”*

Gilberto Gil

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
(CAp UFU)

Memorial Acadêmico

Comissão Especial de Avaliação

Prof. Dr. André Luiz Sabino – CAp/UFU – Presidente

Profa. Dra. Bianca Soares de Oliveira Gonçalves – IFTM

Profa. Dra. Jaqueline Aida Ferrete – IFRO

Prof. Dr. Arcênio Meneses da Silva – IFTM

Prof. Dr. Sandro Nunes de Oliveira – IFB (suplente externo)

Profa. Dra. Selma Sueli Santos Guimarães – CAp ESEBA/UFU (suplente interna)

Profa. Dra. Walleska Bernardino Silva – CAp ESEBA/UFU (suplente interna)

Ao João Vitor, meu filho, dedico!

Filho

Oh, meu menino

Será esse o destino

Viajar em seu navio

Pelos mares, pelos rios?

Andar só

Filho

Oh, meu pequeno

Será esse o caminho

Navegar assim sozinho

Sem alguém que nos espere

Nos cais?

Toda vida existe pra iluminar

O caminho de outras vidas

Que a gente encontrar

Homem algum será deserto ou ilha

Como não pode o rio negar o mar

Seja lá em qualquer Norte ou no Sul

Seja lá na Dinamarca ou aqui

Sonho um sonho solidário

Faz crescer o amor diário

Faz amigo em cada rua

Ou bar

Vai (vai)

Abre as portas do navio

Beba o mar e beba o rio

Viva a vida, viva o tempo

De amar

Filho

Vai

Tua vida

- Milton Nascimento

*Às mulheres mais potentes da minha trajetória: minha irmã,
Sônia Paula, e minha sobrinha, Bruna.*

*À luz de Cora Coralina, aprendi com elas que recriar a vida
é um gesto contínuo — remover pedras, plantar roseiras,
fazer doces e recomeçar.*

*Ao Benjamim, que por enquanto é o caçula de mim, nosso pequeno
artista, com um poema de autoria de seu pai:*

Primeiro dia de Aula

*quando grifo um livro
é como se eu te acenasse aqui desse passado
distante como uma ilha no Pacífico
você nesse longínquo ponto obscuro, o futuro
é como se tocássemos as mãos
sob o efeito do papel impresso e pardo
e lhe dissesse:
“venha, também já estive aqui, já rompi esses desertos
escrevi meu nome nestas mesmas muralhas
já cortei todas essas mesmas páginas com a ponta dos dedos salivados
e percorri as linhas destes labirintos
siga
eu te espero na última página
ansioso
como quem busca o filho
na porta da escola
no primeiro dia de aula.”*

Robson Sete

Agradecimentos

*Muita gente me ajudou a chegar aqui.
Foi aos trancos e barrancos que eu consegui.
Minha família, meus amigos, minha fé
a vocês devo tudo.*

[...]

*Pela força que não me deixou desistir,
por ter sido escolhida para essa missão,
obrigada, meu Deus, por você existir,
sempre me deu a mão.*

*Não há dinheiro que pague, não posso esquecer;
se eu fugir das origens, eu perco meu chão.
Obrigado, meu povo, por fortalecer.
Beijos no coração.*

[...]

Xande de Pilares

Viajar é mais do que partir: é reencontrar. É permitir que as paisagens externas dialoguem com as paisagens interiores. Quando parti do *Mutum*, terra que, ao longo deste memorial, tomo emprestada do personagem Miguilim, de Guimarães Rosa, lugar de raízes profundas e memórias que ainda ecoam em mim, levei comigo o cheiro da terra molhada, das flores de ipê e o exemplo de uma gente simples, trabalhadora e generosa.

Mas, se “a viagem não acaba nunca”, como nos lembra Saramago, minha trajetória compõe-se de travessias contínuas, marcadas por aprendizagens, encontros e afetos que me transformaram, e seguem a me transformar.

Cada passo foi sustentado por muitas pessoas que, de algum modo, como canta Xande de Pilares, “muita gente me ajudou a chegar aqui; foi aos trancos e barrancos que eu consegui”. Assim, este memorial é também uma celebração da coletividade que me formou e da força que me fez permanecer. É um gesto de gratidão a todos e todas que, em diferentes momentos, estenderam a mão, ofereceram abrigo e acreditaram junto comigo que a educação é caminho e travessia.

A gratidão, portanto, é o fio que entrelaça cada página deste memorial, um modo de reconhecer que a docência se faz com o outro, na partilha, no diálogo e no afeto.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela presença constante que me sustenta e pela força que me fez prosseguir quando o caminho parecia incerto.

Se este memorial é dedicado às experiências e aos saberes docentes construídos ao longo de minha trajetória, inicio agradecendo aos grandes mestres que cruzaram meu caminho e ajudaram a transformar minha vida por meio da Educação. Foram essas pessoas que, com exemplos, palavras e gestos, despertaram em mim o desejo de aprender e ensinar, alimentando a busca constante pelo conhecimento e pela partilha, um aprendizado que, como a viagem, nunca termina, apenas se reinventa.

Sim, “muita gente me ajudou a chegar aqui”, oferecendo-me força, fé e esperança. Em especial, aos meus professores da educação básica: Joel Bernardes, que me ensinou a ler e escrever as primeiras palavras na escolinha Pio XII, onde nasceu a curiosidade de ler o mundo; Antônio Teodoro, na Escola Estadual Bom Sucesso, com quem aprendi a valorizar a história cotidiana e as narrativas do lugar; e Rogério Gonçalves, na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza, cuja dedicação inspirou meu olhar crítico e sensível para o conhecimento geográfico. Cada um deles foi, a seu modo, um marco nessa caminhada, paisagens humanas que moldaram meu modo de ver, sentir e compreender o mundo.

Estendo também minha gratidão às (aos) docentes do ensino superior, lugar ímpar de ascensão e amadurecimento intelectual: Dra. Suely Del Grossi (Graduação – UFU), Dra. Vânia Vlach (Mestrado – UFU) e Dra. Rosângela Doin de Almeida (Doutorado – UNESP), referências fundamentais na minha formação acadêmica e na consolidação de uma prática docente comprometida com a reflexão, o rigor e a sensibilidade.

Por meio destas e destes mestres, também saúdo todas e todos os docentes que, em diferentes níveis de ensino, contribuíram, de múltiplas formas, para transformar minha trajetória, deixando marcas profundas no meu modo de ser, aprender e ensinar.

Da mesma forma, estendo meus agradecimentos a todas e todos os estudantes das instituições públicas e privadas por onde atuei, razão maior da docência, por me ensinarem, todos os dias, que o ato de educar é também um exercício permanente de aprender. Com vocês, reafirmo o sentido da profissão docente e a esperança em uma educação transformadora. Em cada olhar curioso, em cada dúvida compartilhada, reencontrei o impulso que me move desde a infância: o desejo de compreender o mundo e de seguir acreditando na força da escola como espaço de encontros e possibilidades.

Em especial, agradeço à ESEBA, onde, desde 2010, me tornei uma eterna aprendiz. No convívio cotidiano com docentes de diferentes áreas e níveis de ensino, estudantes, gestores, técnicos, profissionais de apoio, formadores e famílias, tecemos juntos os laços e as aprendizagens que sustentam e dão sentido à missão educativa. Cada experiência vivida nesse espaço reafirmou em mim a crença de que a escola é um organismo vivo, tecido por múltiplas vozes, afetos e saberes compartilhados, um território de pertencimento e resistência, onde cada gesto é também forma de ensinar e aprender a existir.

De modo particular, agradeço às companheiras e aos companheiros da área de Geografia, com quem partilho o compromisso de pensar e ensinar o espaço geográfico como território vivo, plural e transformador. Queridos Hudson, André e Marco Túlio, queridas Fátima, Ínia, Elisângela e Lidiane, por meio de vocês também saúdo todas e todos que atuaram como professores substitutos ao longo dessa trajetória na área de Geografia. Muito obrigada por me acolherem com generosidade, pela parceria constante e pela confiança construída nas vivências cotidianas. Em muitos momentos em que me faltaram forças para r(existir), foram suas presenças, palavras e gestos que me sustentaram, não apenas no fazer docente, mas no próprio existir.

Em especial, agradeço ao Marco Túlio, que se tornou um amigo de tantas horas difíceis — minhas e dele —, companheiro de risos e reflexões, presença firme e sensível tanto nos dias leves quanto naqueles de maior desafio. Com seu jeito único, ajudou-me a seguir com coragem e esperança, lembrando-me sempre da importância de cultivar a gratidão, essa força silenciosa que, como na canção, “não há dinheiro que pague”, pois é dela que nasce o chão sobre o qual continuo a caminhar.

Ainda na ESEBA, agradeço imensamente à Técnica em Assuntos Educacionais Izabel Rozetti, cuja parceria e amizade tornaram o cotidiano mais leve e inspirador. Pessoa incrível que, com sensibilidade e competência, faz o (im)possível para que o espaço da escola seja sempre um acontecimento de vida, aprendizado e afeto. Assim, seguimos nos tornando parceiras de viagem, dentro e fora da escola, nessa travessia contínua que é a vida.

Na viagem geográfica, agradeço as amigadas construídas ao longo da graduação e da pós-graduação na UFU e na UNESP. Em especial, ao Mauro Mendonça, por ter me incentivado a acreditar que o mestrado era um caminho possível, mesmo nas condições desafiadoras de estudante trabalhadora. À Ângela Soares, companheira de caminhada nos trabalhos de campo e na vida, pela presença constante e pela escuta atenta. Ao Roberto Candeiro, com quem compartilhei caminhos desde a graduação e segui por trajetórias de pesquisa que ampliaram horizontes.

Desde os tempos de graduação, a amizade com Leonardo Ulhôa tornou-se um abrigo leve e constante. Companheiro de tantas estradas, algumas esburacadas, rumo ao trabalho e à vida; outras abertas para o mundo, como aquela, inesquecível, pelas ruas de Paris, seguimos tecendo uma amizade feita de afeto, cumplicidade e encantamento.

Desses tempos de formação, também seguem comigo na caminhada as queridas irmãs Sandra e Luciene Dantas, e Lucimárcia Magalhães — meninas da História e das Letras — com quem continuo compartilhando risos, memórias e sonhos.

Nossas histórias se entrelaçam nas lutas e nos lutos cotidianos, transformando cafés em abrigo, conversas em respiro e o afeto em uma força silenciosa que sustenta nossos dias.

Ao Arcênio Rodrigues, agradeço a parceria de estrada e de descobertas no percurso do doutorado, as conversas que ajudaram a transformar o difícil em aprendizado. Estendo também minha gratidão às pessoas com quem convivi no Grupo de Pesquisa em Cartografia Escolar, espaço fértil de trocas e produção coletiva do conhecimento, onde compreendi que ensinar e pesquisar são gestos que se entrelaçam no mesmo movimento de olhar, representar e significar o mundo.

Na estrada cotidiana, alguns amigos se somaram à travessia, ajudando a tornar o percurso mais leve e cheio de sentido: Léo e Alcides, Lindomar e Tati (Geovane e Ísis), e Neila (Neilinda), companheiros de risos, conversas e pausas necessárias no caminho. Esses amigos representam a força da partilha e da presença que não me deixaram desistir, e com afeto e alegria, ensinaram-me que a caminhada é mais bonita quando compartilhada; que o riso também é uma forma de resistência; e que, no fundo, ninguém é de ninguém, porque, quando caminhamos juntos, somos de todo mundo.

Também me curvo a agradecer a partilha da vida com Kelly Cristine e Nilza (e sua família), presenças carinhosas e acolhedoras, com quem aprendo que o cuidado, a escuta e o respeito mútuo são fundamentos de toda boa companhia.

Entre essas presenças que marcaram o caminho, registro também minha gratidão ao Cláudio, meu ex-companheiro, com quem compartilhei boa parte da travessia. No respeito pelo passado e na serenidade das mudanças, encontrei lições de resiliência, renovação e recomeço, compreendendo que toda caminhada partilhada deixa marcas, algumas das quais permanecem como solo fértil para seguir adiante com leveza e sabedoria.

Na caminhada familiar, minha gratidão é profunda e necessária. Aos meus pais, Osvaldo e Lúcia (*in memoriam*), que me ensinaram o valor do trabalho, da honestidade e do respeito às raízes, deixo meu reconhecimento por cada gesto, palavra e silêncio

de cuidado que fortaleceram meu caminho. Foi graças a esse alicerce que pude avançar com coragem e serenidade, entendendo que voltar às origens é reencontrar o próprio chão que sustenta todas as minhas escolhas e sonhos.

Aos meus irmãos Arcivaldo e Lucimar (*in memoriam*), e à minha irmã Sonia Paula (e seu esposo Sérgio), agradeço por sustentarem meus passos, tropeços e vitórias, oferecendo sempre apoio e compreensão ao longo da vida. Partilhar uma infância com poucos recursos ensinou-nos a reconhecer o valor de cada conquista. Assim, tecemos uma história marcada pela esperança, pelo respeito e por laços que permanecem firmes, mesmo diante das adversidades e curvas que a vida impõe.

Aos sobrinhos, minha gratidão. À Bruna, minha estrela guia e mãe do pequeno Benjamim, sobrinho-neto que amo duas vezes. Aos queridos Lucas Augusto, Bruno Marx, Igor, Caio Lúcio e Levi, obrigada pela presença cuidadosa e pela renovação constante da esperança em dias melhores, inspiração que cada um de vocês me traz. Carregamos o nome que nos identifica e fortalece — *Pedra* —, não apenas como apelido familiar, mas como símbolo de firmeza, resistência e união que sustentam nossa história e reafirmam os laços que permanecem sólidos, geração após geração.

Ao João Vitor, meu filho, expresso minha gratidão mais terna e profunda. Através de sua presença, compreendi, como evoca a canção “*Filho*”, de Milton Nascimento, que amar é também aprender a deixar ser, acolher o outro em sua liberdade, ouvir e amparar. A experiência da adoção revela que a maternidade não é um destino predeterminado, mas um encontro: uma construção constante, renovada no afeto compartilhado, nos silêncios compreendidos, nas diferenças respeitadas e no reconhecimento cotidiano dos caminhos singulares.

Como canta Xande de Pilares, “*não há dinheiro que pague, não posso esquecer; se eu fugir das origens, eu perco meu chão*”. É por isso que agradeço e dedico esta conquista às pessoas e aos lugares que me ensinaram a permanecer inteira, mesmo nas travessias mais difíceis.

Muito Obrigada!

Resumo

Há palavras que desenham a memória, outras que a ressignificam. Este memorial nasce do gesto de revisitar vivências e interpretar a trajetória docente como um processo formativo contínuo. Elaborado como requisito para a promoção à Classe E – Professor Titular da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Colégio de Aplicação e Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU), ultrapassa a exigência formal ao constituir-se como reflexão sobre o ensino de Geografia e sobre o sentido de ser professora.

O texto organiza lembranças e experiências que evidenciam a complexidade da docência, articulando dimensões afetivas, intelectuais e profissionais. Fundamenta-se em aportes teóricos que compreendem a docência como prática atravessada por múltiplas relações, com o saber, o mundo e o outro, e dialoga com perspectivas da Geografia no contexto contemporâneo da educação.

Mais que um relato, este memorial configura-se como uma pausa intencional para olhar a trajetória em profundidade. Ao narrar memórias profissionais, revela origens, história familiar, experiências marcantes e aprendizagens acumuladas. Inspirada na metáfora da viagem de José Saramago, compreende o percurso docente como movimento contínuo: cada experiência permite ver o que antes era invisível, refletir sobre as transformações e renovar compromissos com a educação.

O texto inicia-se com uma breve apresentação pessoal, que revisita as origens no meio rural, a formação na educação básica e o percurso na graduação, mestrado e doutorado, culminando em uma análise crítica da prática docente na ESEBA/UFU. Evidencia, assim, que ser professora é estar em constante construção, renovando-se a cada desafio e aprendizagem, numa trajetória sempre aberta a novos sentidos e possibilidades.

Da primeira aula ministrada, marcada pela insegurança e pelo encantamento de quem se lança à docência, ao percurso mais recente na ESEBA, persiste o movimento de aprender com o outro, revisitar práticas, refazer rotas e reconhecer, em

cada momento, o poder transformador da educação. Ser professora é seguir viajante entre as memórias e os desafios do presente, com o olhar curioso de quem se encanta diante do ato de ensinar e aprender. É compreender que a docência se faz na travessia: entre o passado que nos forma e o futuro que se projeta em cada gesto, palavra e (re)encontro.

Palavras-chave: memória docente; formação; ensino de Geografia; docência; identidade profissional.

ABSTRACT

There are words that draw our memory, and others that give it new meanings. This memoir arises from the act of revisiting experiences and interpreting the teaching career as a continuous formative process. Prepared as a requirement for promotion to Class E – Full Professor in Basic, Technical and Technological Education (EBTT) at the Application College and Basic Education School of the Federal University of Uberlândia (CAp ESEBA/UFU), it transcends the formal requirement by constituting a reflection on the teaching of Geography and on the meaning of being a teacher.

The text organizes memories and experiences that highlight the complexity of teaching, articulating affective, intellectual, and professional dimensions. It is based on theoretical contributions that understand teaching as a practice traversed by multiple relationships—with the knowledge, the world, and others—and engages with perspectives from Geography in the contemporary context of education.

More than a mere account, this memoir is an intentional pause to examine one's journey in depth. In narrating professional memories, it reveals origins, family history, significant experiences, and accumulated learning. Inspired by José Saramago's metaphor of the journey, it understands the teaching path as a continuous movement:

each experience allows one to see what was previously invisible, reflect on transformations, and renew commitments to education.

The text begins with a brief personal introduction, revisiting my rural origins, basic education, and the path through undergraduate and graduate studies, culminating in a critical analysis of my teaching practice at ESEBA/UFU. It highlights that being a teacher is a constant process of construction, renewing oneself with each challenge and learning experience, in a trajectory always open to new meanings and possibilities.

From the first lesson taught, marked by the insecurity and enchantment of someone embarking on a teaching career, to the most recent journey at ESEBA, the movement of learning from others, revisiting practices, retracing paths, and recognizing, in each moment, the transformative power of education persists. To be a teacher is to continue traveling between memories and the challenges of the present, with the curious gaze of someone who is enchanted by the act of teaching and learning. It is to understand that teaching is done in the journey: between the past that shapes us and the future that is projected in each gesture, word, and (re)encounter.

Keywords: teacher memory; education; geography teaching; teaching practice; professional identity.

Lista de siglas e abreviaturas

APM – Associação de Pais e Mestres
CAp – Colégio de Aplicação
CNA – Cadastro Nacional de Adoção
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONDIR – Conselho Diretor
CONSUN – Conselho Universitário
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESEBA – Escola de Educação Básica
GEPIT – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação e Tecnologias Educacionais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA – *International Cartographic Association* (Associação Cartográfica Internacional)
LAPEG – Laboratório de Práticas e Ensino de Geografia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC – Ministério da Educação
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PICD – Programa Institucional de Capacitação Docente
PCD – Pessoa com Deficiência
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
PSE – Perfil Socioeconômico
SESC – Serviço Social do Comércio
SESPA – Sociedade Educacional de Patos de Minas
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA – Um Computador por Aluno
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos
USP – Universidade de São Paulo

Lista de Figuras

- Figura 01: Localização Geográfica do município de Carneirinho-MG.
- Figura 02: Vovó Paula (materna) com meu irmão Lucimar no colo, Arcivaldo e eu.
- Figura 03: Minha irmã Sônia Paula.
- Figura 04: Arcivaldo, eu, Lucimar (*in memorian*) e Sônia Paula - Dez./24.
- Figura 05: Cartilha Caminho Suave.
- Figura 06: Eu, Prof. Joel e Lucimar – 1985.
- Figura 07: E. E. Bom Sucesso à época que cursei Ensino Fundamental.
- Figura 08: Prof. Antônio Teodoro Filho.
- Figura 09: Conclusão do Ensino Fundamental II – Dez./1991.
- Figura 10: Primeira fotografia com meus pais – Dez./1991.
- Figura 11: E. E. Prof. José Ignácio de Souza.
- Figura 12: Prof. Rogério Gonçalves.
- Figuras 13 e 14: Conclusão do curso Técnico em Contabilidade – 1992.
- Figura 15: Profa. Dra. Sueli Del Grossi.
- Figura 16: Rio Araguari – Uberlândia-MG/1996.
- Figura 17: Região portuária de Santos-SP/1997.
- Figura 18: Reserva Ecológica Seringal Cachoeira Xapuri-AC/1999.
- Figura 19: Brasília-DF/1999.
- Figura 20: Leonardo Ulhôa, Maria Penha (*in memorian*) e Profa. Vânia Vlach.
- Figura 21: 24ª Conferência Cartográfica Internacional - Nov./2009.
- Figura 22: Sobrevoando a Cordilheira dos Andes Nov./2009.
- Figura 23: Santiago-Chile - Nov./2009.
- Figura 23: Domo da Rocha – Jerusalém/2013.
- Figura 24: Mar Morto/2013.
- Figura 25: Cesareia/2013.
- Figura 26: Kibutz Sa'ad, próximo à faixa de Gaza.
- Figura 27: Cidade Administrativa – BH-MG/2013.
- Figura 28: Igreja de S. Francisco de Assis – BH-MG/2013.
- Figura 29: Visita técnica ao Memorial JK – Brasília-DF/2014.
- Figura 30: Oficina de pintura com “cores do solo” – Out./2017.
- Figura 31: Caixa didática de Minerais e Rochas produzidas na disciplina de Geologia, Curso de Geografia do *Campus* Pontal-UFU.
- Figura 32: Capa do livro “Tetrápodes do Cretáceo do sul de Goiás, Triângulo Mineiro e Mato Grosso’.
- Figura 33: Participação na proposta didática: “De onde vem a merenda” – Revista ova Escola/2015.
- Figura 34: Eu e João Vitor/2015.
- Figura 35: João Vitor e eu/2025.
- Figura 36: Manifestação nacional em Brasília/2024.
- Figura 37: Eu e João Vitor – Brasília/2024.

Sumário

| | |
|---|----|
| Agradecimentos..... | 06 |
| Resumo..... | 12 |
| Abstract..... | 13 |
| Lista de Siglas e abreviaturas..... | 15 |
| Lista de Figuras..... | 16 |
| Sumário..... | 17 |
| 1. CARTOGRAFIAS DA VIDA: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NOVOS CAMINHOS..... | 19 |
| 1.1. RECOMEÇAR A VIAGEM: infância, raízes e construção de sentidos. | 24 |
| 2. CARTOGRAFANDO SONHOS: Percurso formativo e transformações pessoais..... | 38 |
| 2.1 Alfabetização, descobertas e os primeiros mapas da vida (1981–1984)..... | 39 |
| 2.2. MAPEANDO NOVOS HORIZONTES: Do cotidiano rural ao Ensino Fundamental II (1988–1991)..... | 46 |
| 2.3 NOVOS HORIZONTES: Educação, desafios e descobertas na cidade – Ensino Médio (1991–1994)..... | 53 |
| 2.4 ENTRE MAPAS E MEMÓRIAS: graduação em Geografia (1996–1999)..... | 59 |
| 2.5 NOVOS CAMINHOS: o mestrado como continuação da viagem formativa..... | 66 |
| 2.6 ENTRE CARTOGRAFIAS E EXPERIÊNCIAS: O doutorado como nova travessia formativa..... | 70 |
| 2.8 ENTRE MAPAS E PAISAGENS: Conferência Cartográfica Internacional – Santiago, Chile (Nov./2009)..... | 76 |
| 2.9 ENTRE MAPAS E TERRITÓRIOS: visita técnica a Israel – Fev./2013..... | 79 |
| 3. ENSINAR, APRENDER, VIVER: Trajetória docente (2000–2025)..... | 84 |
| 3.1 ENTRE MAPAS E O CHÃO DA SALA DE AULA: A travessia de volta à Educação Básica (2010 – presente)..... | 88 |

| | |
|--|-----|
| 3.2 Coordenação da Área de Geografia..... | 94 |
| 3.3 Coordenação do Laboratório de práticas e Ensino de Geografia – Lapeg. | 97 |
| 3.4 Avaliadora RSC..... | 99 |
| 3.5 Atividades de Pesquisa..... | 100 |
| 3.6 Atividades de Extensão..... | 105 |
| 3.7 Participação na Associação de Pais e Mestres (APM)..... | 110 |
| 3.8 Mapas de afetos, caminhos de ensino: percursos de cuidado e aprendizado..... | 111 |
| 3.9 Participação em greves da categoria docente..... | 116 |
| 3.10 Entre o ensinar e o reaprender: reflexões sobre a docência em Geografia no pós-pandemia..... | 118 |
| AO FIM, O RECOMEÇO: a docência como Cartografia em movimento | 121 |
| Bibliografia..... | 123 |

1. CARTOGRAFIAS DA VIDA: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E NOVOS CAMINHOS

"...A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: "Não há mais o que ver", saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre."

José Saramago

Há palavras que desenhavam a memória, outras que a ressignificam. O memorial, como o próprio termo sugere, é feito do que se guardou por ser digno de lembrança: não apenas o extraordinário, mas também o singelo, o instante que revela uma descoberta ou a partilha de um afeto. O que é "digno de memória" não nasce em consenso, pois pulsa nos valores, nas marcas e nas vivências de cada um. Assim, este memorial se oferece como mapa de territórios afetivos, intelectuais e históricos; organiza, interpreta e seleciona lembranças, tornando cada escolha, consciente ou não, uma janela aberta sobre o que merece permanecer e ser narrado sobre minha trajetória docente.

Essa dimensão interpretativa da memória aproxima-se da reflexão de Saramago ao afirmar que "a viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa". Escrever um memorial é, portanto, continuar a viagem: revisitar o caminho percorrido, reconhecer mudanças, ressignificar experiências e abrir-se ao novo. Assim como o viajante que

retorna aos próprios passos para “ver o que não foi visto” e “traçar caminhos novos ao lado deles”, coloco-me em deslocamento entre passado e presente, recriando sentidos para minha trajetória.

Neste movimento de revisitação e ressignificação, situa-se o presente memorial, elaborado como documento formal submetido ao Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA-UFU), em atendimento às exigências do Conselho Diretor desta Universidade. Trata-se de pré-requisito para o processo de avaliação referente à promoção à Classe E, correspondente ao título de Professor Titular na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Entretanto, mais do que cumprir uma exigência institucional, este memorial representa uma oportunidade de análise crítica e reflexiva sobre as experiências e saberes docentes construídos ao longo de minha trajetória, reafirmando os compromissos com uma educação pública, gratuita, de qualidade e laica.

Nesse sentido, este texto reflete sobre minha trajetória profissional como docente, destacando os caminhos percorridos, os saberes construídos e os desafios enfrentados na caminhada pela educação escolar, em especial no ensino de Geografia. A reflexão fundamenta-se, principalmente, nos aportes teóricos de Bernard Charlot e Maurice Tardif, que compreendem a docência como uma atividade marcada por múltiplas dimensões. De um lado, destaca-se a relação com o saber, entendida como relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000). De outro, evidencia-se a constituição dos saberes docentes, concebidos como um conjunto heterogêneo de conhecimentos, experiências e práticas que se articulam na formação da identidade profissional (TARDIF, 2002).

Ao revisitar minha trajetória, encontro nas reflexões de Helena Callai e Lana Cavalcanti fundamentos que dialogam estreitamente com minha prática pedagógica. Ambas compreendem o ensino de Geografia como um processo que transcende a mera transmissão de conteúdos, enfatizando a formação crítica dos sujeitos (CALLAI, 2011; CAVALCANTI, 2005). Essa concepção reforça a importância de uma relação dinâmica

com o saber, construída no diálogo entre o conhecimento científico e as experiências cotidianas dos estudantes, perspectiva que orienta minha ação docente e sustenta meu percurso de autoformação.

Essa reflexão amplia-se à luz de Milton Santos, cuja compreensão do espaço e do território como construções sociais e históricas, atravessadas por desigualdades, inspira o entendimento de que ensinar Geografia implica considerar as experiências singulares de docentes e discentes, bem como reconhecer o espaço vivido como elemento essencial para tornar os saberes significativos e conectados à realidade (SANTOS, 1996).

Com base nesses referenciais, analiso minha formação e atuação docente como processo em constante movimento, marcado por conquistas e desafios, atravessado pela busca de sentido na educação e pela intenção de formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Nesse horizonte, apresento, de modo sintético, o percurso que trilhei ao longo de minha caminhada acadêmica e profissional, refletindo sobre o lugar da docência em minha vida, escolha que começou a se delinear, talvez de forma inconsciente, ainda na infância, nos rincões de Minas Gerais.

É desse lugar que emergem memórias profundamente ligadas às paisagens naturais e às manifestações culturais que compõem meu repertório afetivo e se tornaram referências na construção de minha identidade docente. Essas vivências territoriais e simbólicas orientaram minhas escolhas formativas, fortaleceram meu interesse pelo ensino de Geografia e moldaram minha forma de compreender o mundo, os sujeitos e as relações que se estabelecem no espaço vivido. Como afirma Charlot (2000), a relação com o saber envolve um vínculo profundo com o mundo, consigo mesmo e com os outros, elemento central na construção da identidade docente.

Dessa forma, este memorial representa não apenas um relato, mas uma pausa intencional para olhar a própria trajetória com profundidade, valorizando cada etapa que contribuiu para minha formação docente e fortalecendo a compreensão do ensino

como prática social significativa. Ao narrar minhas memórias profissionais, ultrapasso o cumprimento de uma exigência institucional: revelo também minhas origens, minha história familiar e as experiências que me constituíram ao longo do percurso.

Inspirada pela metáfora de Saramago (1998), encaro minha trajetória como uma viagem contínua. Cada experiência revisitada é um passo que permite ver o que antes não se via, perceber transformações e traçar novos caminhos sobre a própria história. Revisitar memórias, refletir sobre o vivido e abrir-se ao inesperado é o gesto fundamental deste memorial: uma viagem que se reinventa a cada olhar, mantendo viva a aprendizagem, a docência e a própria identidade.

Reconheço que o docente também aprende e se transforma ao longo do processo educativo. Registrar minha experiência docente faz eco à compreensão de Guimarães Rosa (1988, p. 86), segundo a qual “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Ensinar é, pois, viver e aprender, um gesto contínuo de escuta, afeto e reinvenção diante do mundo.

Este memorial inicia-se com uma apresentação pessoal, recuperando elementos essenciais de minha trajetória, como as raízes do *Mutum* e o olhar sensível de Miguilim – que tomo emprestado de Guimarães Rosa (2001) –, símbolos de uma infância marcada pelo encantamento e pela descoberta do mundo. Em seguida, apresento um relato sucinto de minha formação na educação básica e dos aspectos que me conduziram à escolha pela Licenciatura em Geografia, destacando os primeiros movimentos de aproximação entre experiência de vida, território e busca pelo conhecimento.

Na sequência, aprofundo o percurso acadêmico, contemplando as etapas de graduação, mestrado e doutorado, fases estruturantes que sustentam minha ascensão intelectual e profissional rumo à posição de Professora Titular. Ao revisitar essas experiências, ressalto como cada momento contribuiu para ampliar minha compreensão acerca do ensino, da pesquisa e da complexidade das relações humanas no contexto escolar.

Por fim, apresento uma análise reflexiva sobre minha prática docente em Geografia, enfatizando que a construção dessa trajetória permanece sempre inacabada, aberta a novas interpretações e reinvenções. Tal como na metáfora da viagem de Saramago, a caminhada nunca se conclui por inteiro: transforma-se continuamente em novas formas de ver, viver e atuar no mundo da educação.

1.1 RECOMEÇAR A VIAGEM: infância, raízes e construção de sentidos

E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim, com todo o jeito. Olha, agora!

Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãosinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo...

[...]

E Miguilim olhou para todos, com tanta força. Saiu lá fora. Olhou os matos escuros de cima do morro, aqui a casa, a cerca de feijão-bravo e são-caetano; o céu, o curral, o quintal; os olhos redondos e os vidros altos da manhã. Olhou, mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são-josés, como algodão [...] O Mutum era bonito! Agora ele sabia. [...]

GUIMARÃES ROSA, 1984, p. 43.

A epígrafe acima expressa aspectos fundamentais dos caminhos percorridos por mim até o estágio de vida em que me encontro. Assim como Miguilim, que finalmente passa a enxergar o mundo com outros olhos, mais nítidos e conscientes, reconheço que minha trajetória foi marcada por momentos de descobertas, deslocamentos e amadurecimentos. A partir dessa imagem literária, apresento um breve relato sobre minha origem, por compreender que a trajetória pessoal é parte inseparável da constituição da identidade docente.

Ao refletir sobre minha trajetória, percebo que nem sempre é fácil identificar e compreender plenamente os detalhes que moldam nossa percepção do mundo. Em sintonia com o pensamento de Saramago (1998), a vida se desenrola em movimentos contínuos de retorno, revisita e resignificação, sendo cada experiência lembrada capaz de expandir seus sentidos quando revivida sob um olhar amadurecido e atento. Minha infância, profundamente marcada pelo contato intenso com a natureza e pelos

desafios cotidianos da vida camponesa, revela em retrospecto nuances e aprendizados que somente o tempo e a escuta interior tornam visíveis. Assim como Miguilim, personagem de Guimarães Rosa (1994) que, ao experimentar um novo modo de ver, descobre a beleza e a riqueza dos pequenos detalhes de seu entorno, o grão de areia, a formiguinha, as nuances do *Mutum*, reconheço que revisitar as memórias da infância é fundamental para descortinar significados até então ocultos, ampliando o entendimento do território afetivo, do espaço vivido e da própria construção identitária.

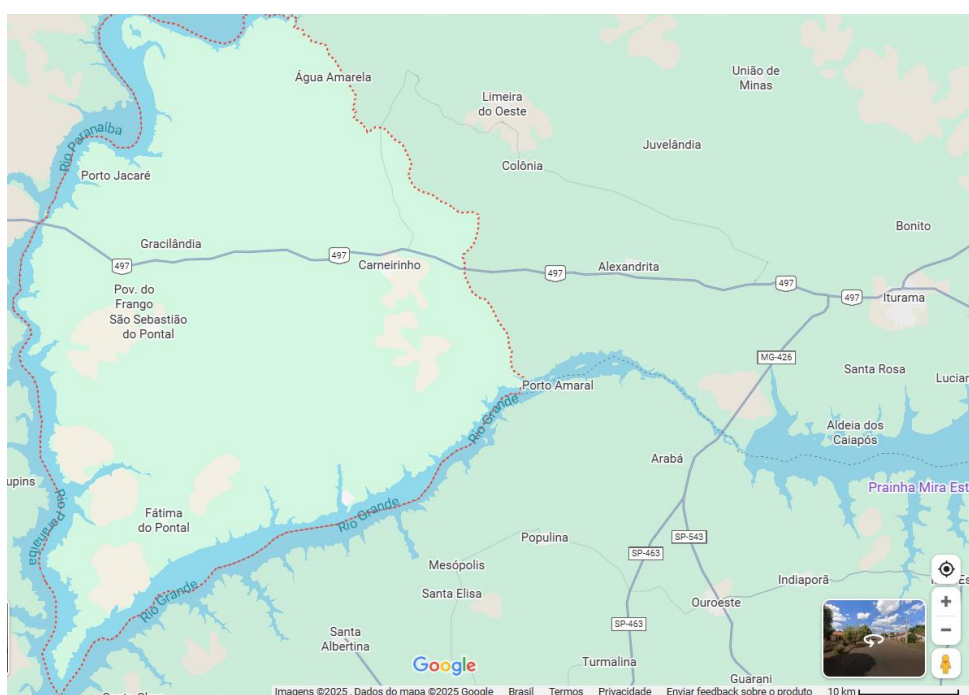
Esse percurso evidencia que a compreensão da trajetória pessoal e profissional não se limita ao instante vivido: ela se expande na cadência dos retornos, das novas interpretações e no exercício constante de aprender a ver e sentir novamente, com olhos mais sensíveis, atentos e críticos, o mundo e a si mesmo.

Miguilim, figura central do romance de Guimarães Rosa, é um menino miúdo, sensível, que vivia com sua família no *Mutum*, um lugarejo isolado nos Campos Gerais do sertão mineiro. Seu mundo era restrito a uma perspectiva infantil e míope, que pouco lhe permitia antever a extensão e a complexidade daquilo que existia além de sua comunidade. De modo análogo, reconheço que o meu percurso foi marcado por estreitamentos e aberturas sucessivas. As experiências vividas, os territórios por onde transitei, os livros que me habitaram e as relações que estabeleci foram determinantes não apenas na formação da minha identidade, mas também na constituição da educadora que me tornei. Revisitar essas memórias torna-se um exercício de ampliação do olhar, uma prática de atenção sensível aos detalhes do cotidiano, que permite compreender como cada experiência contribuiu para a formação do meu olhar geográfico e pedagógico.

Nasci e vivi até os dezoito anos de idade no extremo oeste do Triângulo Mineiro, atualmente município de Carneirinho, mas à época distrito subordinado ao município de Iturama. Essa região possui localização geográfica privilegiada, na confluência dos rios Grande e Paranaíba, e faz fronteira com os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul

e São Paulo, conforme Figura 1, a seguir. Assim como Miguilim, que ao colocar os óculos passa a enxergar detalhes antes invisíveis, percebo que o olhar atento sobre meu território de origem revela não apenas aspectos físicos e geográficos, mas também a complexidade das relações sociais, culturais e afetivas que moldaram minha formação e identidade. Cada rio, cada vereda, cada árvore carrega memórias e significados que influenciaram minha percepção do mundo e meu caminho como educadora.

Figura 01: Localização Geográfica do município de Carneirinho-MG.



Fonte: <<https://maps.app.goo.gl/V8VPZ8myrs8NnjP7A>>. Em 25/07/25.

Trago da região onde nasci memórias de uma paisagem que, em muitos aspectos, gosto de associar ao *Mutum*, lugar descrito por João Guimarães Rosa no conto *Campo Geral*. Assim como o cenário em que vivia o protagonista Miguilim, minha região de origem apresentava características de isolamento geográfico, carências econômicas e afetivas, mas também uma beleza silenciosa e profundamente enraizada no cotidiano, que somente se revela plenamente quando se aprende a olhar com atenção e cuidado.

Esse exercício de olhar atento, inspirado tanto na experiência de Miguilim quanto na reflexão de Saramago, evidencia que a formação docente não é apenas resultado de estudos formais, mas também de experiências vividas, memórias revisitadas e da capacidade de perceber o mundo em sua complexidade. Observar com nitidez, perceber os detalhes do espaço e das relações humanas e aprender a interpretar essas experiências são atitudes centrais para a construção de um ensino sensível, crítico e conectado à realidade concreta dos estudantes.

Miguilim somente percebe o encanto do lugar e a complexidade da vida que nele se desenrola no momento em que passa a enxergar com nitidez, metáfora potente para o amadurecimento e a conscientização. De modo semelhante, ao visitar minha própria história, reconheço que esse espaço aparentemente simples e abandonado foi fundamental na construção do meu olhar sobre o mundo, influenciando não apenas minha sensibilidade social, mas também minha formação profissional como educadora. Como aponta Santos (1996), é no cotidiano e nas experiências concretas que se constituem os significados do espaço, e é a partir deles que se desenham os processos de subjetivação e intervenção no território.

O lugar onde vivi até o final da adolescência, e onde meus pais também construíram suas vidas desde a juventude, guarda muitas semelhanças com o *Mutum* de Miguilim. Àquela época, essa região do extremo pontal do Triângulo Mineiro ainda era frequentemente referida como um “(de)sertão”, expressão que traduzia tanto o isolamento geográfico quanto o esquecimento político e social a que estavam submetidas as populações que ali residiam. Assim como no cenário descrito por Guimarães Rosa, onde o menino Miguilim vivia com sua família em condições precárias, mas cercado por uma paisagem carregada de significados afetivos e culturais, minha realidade também era marcada pela simplicidade da vida rural, pelas ausências e pelas desigualdades que se expressavam nos modos de viver, produzir e sobreviver.

Essas condições, que atingiam minha família e praticamente todas as demais ao redor, revelavam as múltiplas dimensões da desigualdade territorial, como o acesso limitado à educação, aos serviços de saúde, ao transporte e às oportunidades de trabalho digno. Mas essa vivência, embora atravessada por dificuldades, também foi constitutiva de um modo singular de perceber o mundo, um olhar atento às contradições do espaço, à resistência dos sujeitos e à potência contida nos territórios ditos marginais.

A partir das semelhanças e singularidades de cada lugar, faço um breve relato tomando emprestados os óculos de Miguilim, pois é através deles que percebo a paisagem como resultado de um processo ativo de observação, interpretação e conexão com o ambiente que nos cerca. Lá convivi com a beleza dos matos escuros que cobriam os morros, a simplicidade e o aconchego das casas de pau a pique sem luz elétrica onde morávamos, as cercas de feijão-bravo e são-caetanos que abraçavam nosso quintal, o céu desenhado por nuvens, o curral e o gado pastando perto do brejo florido de são-josés, onde plantávamos feijão e arroz, as roças de milho de onde eu confeccionava minhas próprias bonecas a partir de espigas, e as inúmeras brincadeiras criativas e divertidas em um tempo sem televisão ou qualquer tecnologia. Assim como o *Mutum*, aquele lugar era bonito.

Meus pais se chamavam Osvaldo e Lúcia, ambos nascidos no Triângulo Mineiro, nas mediações onde hoje se localizam os municípios de Itapagipe e Frutal, respectivamente. Suas famílias se mudaram para a região do “Pontal do Triângulo Mineiro” quando ambos eram adolescentes, em busca de desbravar o “sertão” e nele cultivar. Meu pai trabalhava na lavoura, enquanto minha mãe cuidava dos afazeres da casa e dos filhos, complementando as demandas do trabalho rural ao cozinhar para os peões que auxiliavam no cultivo de arroz, milho e, mais tarde, algodão. Ambos possuíam baixa escolaridade, tendo frequentado uma escola rural apenas por alguns meses, até serem alfabetizados. Esse feito lhes era motivo de orgulho, pois tinham

algum estudo, enquanto a maioria das pessoas da época, inclusive alguns de seus irmãos, não sabia ler nem escrever.

Meus pais se casaram em 1967 e compartilharam a vida conjugal por mais de quatro décadas, construindo uma trajetória marcada pelo trabalho e pela resistência. Essa convivência perdurou até o falecimento prematuro de minha mãe, aos 67 anos, vítima de câncer de pulmão em 2012. Meu pai permaneceu entre nós por mais onze anos, vindo a falecer em 2023, aos 82 anos, em decorrência da doença de Alzheimer. A memória afetiva de ambos permanece profundamente entrelaçada à minha formação pessoal e ética, orientando os valores que carrego na vida e na profissão.

Recordo-me, com afeto, que, antes mesmo que o sol aparecesse, meu pai engolia uma xícara de café coado pela minha mãe no fogão à lenha da nossa casa, colocava o chapéu de palha e saía para a lida diária, a maior parte da vida sob o sol escaldante da roça. Voltava somente quando caía a noite, sempre com uma porção de frutas da estação ou até mesmo um favo de mel inteiro, colhido exatamente como as abelhas o criaram. Da mãe, lembro-me da resiliência de uma mulher submissa, que cuidava dos afazeres da casa, costurava a maioria das roupas da família e ainda contribuía com o serviço na roça, ora cozinhando para os trabalhadores, ora ajudando na lida na lavoura.

Ambos tiveram uma educação rígida, comum naquela época, e a reproduziram na criação dos filhos, pautando-se por castigos físicos e regras estritas que visavam moldar o comportamento e garantir obediência. Essa forma de educar, embora considerada normal para o período, impunha disciplina severa e limites claros, muitas vezes acompanhada de pouco diálogo ou explicação, e raramente se expressava afeto ou carinho físico. Ao revisitar essas memórias, percebo como esse modelo influenciou a forma como nos relacionávamos entre irmãos, com nossos pais e, mais tarde, com o mundo, deixando marcas profundas em nossa compreensão de autoridade, afeto e responsabilidades.

Como era comum naqueles tempos, os três filhos mais velhos nasceram em casa, de parto normal, assistido por minha avó materna. Sou a segunda dos quatro filhos e nasci quando meu irmão primogênito, Arcivaldo, tinha cinco anos. Apenas um ano e três meses após o meu nascimento, minha mãe deu à luz meu irmão Lucimar, e minha irmã, Sônia Paula nasceu no mesmo mês que eu, poucos dias depois de eu completar seis anos, a única que veio ao mundo no hospital da cidade de Iturama.

Figura 02: Vovó Paula (materna) com meu irmão Lucimar no colo, Arcivaldo e eu.



Acervo Pessoal.

Figura 03: Minha irmã Sônia Paula.



Acervo Pessoal.

Há poucos registros fotográficos da minha infância, e essa ausência revela não apenas as limitações econômicas enfrentadas por minha família, mas também uma percepção cultural característica dos contextos rurais e populares do interior do Brasil, quando o registro material da infância, em fotos ou escritos, não era uma prática comum. Em vez disso, a memória era preservada nas narrativas orais através da contação de causos e nas experiências vividas e compartilhadas no cotidiano. Mesmo

sem muitos registros concretos, foi na escuta, nas práticas e nos afetos que se formaram os alicerces da minha identidade, que mais tarde influenciaram minha formação pessoal e profissional.

As lembranças dos meus pais, tios e avós reunidos em torno do fogão à lenha, narrando causos enquanto assavam milho ou batata na brasa, descascavam laranjas, cana-de-açúcar e outras frutas que logo eram oferecidas às crianças, marcaram profundamente minha infância. Esses momentos cotidianos, carregados de oralidade, afeto e partilha, fortaleciam os laços familiares e se constituíam como formas potentes de transmissão de saberes, aproximando-se das reflexões de Tardif (2002) sobre a importância das experiências vividas na formação de conhecimentos e práticas.

Aquelas histórias contadas à beira do fogão ou no terreiro das casas, ao entardecer, assume um lugar de memória e de formação que me acompanharam ao longo da vida, contribuindo para a compreensão do espaço, do território e dos processos educativos. Em meio à simplicidade desses gestos cotidianos, nascia uma Geografia sensível, carregada de sentidos, que hoje reconheço como parte constitutiva da minha trajetória como educadora. Apesar das condições de moradia precárias, guardo boas lembranças desse lugar, que revela, conforme Callai (2010), como os contextos rurais moldam práticas, afetos e memórias singulares.

A última casa onde moramos situava-se na cabeceira de uma vereda marcada pelo verde dos buritis e pela estrada de terra por onde o tráfego principal era de moradores em cavalo ou carroças, e raramente algum carro passava. A sobrevivência da minha família dependia da atividade agrícola, em modo de produção familiar, onde meu pai atuava como meeiro, um sistema em que o trabalhador utiliza terras de terceiros para cultivar e divide a produção ou os lucros com o proprietário da terra. Todos nós, ainda crianças e adolescentes, trabalhávamos no cultivo de milho, arroz e feijão para subsistência, além do plantio de algodão em pequena escala comercial.

Especialmente na década de 1980, pequenas propriedades da região foram engolidas pela monocultura e pecuária de corte desenvolvidas por grandes

agropecuarias, contribuindo com o êxodo rural. Muitas famílias, como a minha, foram forçadas a deixar o campo em busca de melhores condições de vida nas cidades. Rapidamente os matos desapareciam de cima dos morros e as cercas de feijão-bravo e são-caetano cobriam telhados e currais abandonados. À medida que as lavouras eram substituídas por grandes pastagens e grandes plantios monocultores, as famílias, assim como aconteceu com a minha, eram forçadas a se mudarem para a cidade.

Meu irmão Arcivaldo foi quem primeiro veio residir em Uberlândia, convocado para servir ao Exército. Depois, meus pais, percebendo as condições precárias de trabalho no campo e desejando melhores oportunidades para os filhos adolescentes, também se mudaram para a cidade em janeiro de 1992. É importante destacar que o êxodo rural não se restringe à migração; envolve mudanças sociais, econômicas e ambientais profundas (SANTOS, 1996). Em Uberlândia, minha família vivenciou grandes desafios na transição para o modo de vida urbano, desde as dificuldades no acesso a emprego digno, passando pela reconstrução dos laços sociais, até a adaptação às novas rotinas e exigências da cidade.

A mudança para Uberlândia, apesar dos vários desafios enfrentados no início, abriu portas para recursos fundamentais e novas oportunidades que favoreceram o desenvolvimento da minha família. A vivência em um ambiente urbano nos permitiu oportunidade de trabalho, maior acesso à educação, serviços de saúde e programas de capacitação, o que impactou diretamente na melhoria de nossa qualidade de vida. Com a venda da modesta propriedade rural, conseguimos realizar o sonho da casa própria, uma conquista significativa, pois nos livramos do pagamento de aluguel, obstáculos frequentes para quem migra do campo em busca de melhores condições.

Meu pai concluiu o Ensino Fundamental I por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que lhe possibilitou ser aprovado em concurso público para vigilante, exercendo com orgulho sua função na prefeitura municipal de Uberlândia até a aposentadoria. Ao mesmo tempo, minha mãe manteve sua dedicação à rotina da casa, parceria fundamental para que cada um de nós tivesse as condições para sonhar e

buscar nossos próprios caminhos. Juntos, do jeito deles, mesmo contando com poucos recursos financeiros, conseguiram promover bases sólidas para que a família superasse as limitações do campo e pudesse vislumbrar novos horizontes de dignidade, autonomia e realização pessoal, mostrando o quanto o apoio familiar e a educação são essenciais para transformar trajetórias.

Meu irmão mais velho, Arcivaldo, construiu uma trajetória sólida como torneiro mecânico na Cia de Cigarros Souza Cruz, onde trabalhou até a aposentadoria. Mesmo em meio a uma carreira técnica, buscou ampliar seus horizontes acadêmicos ao graduar-se em Filosofia e Letras pela UFU, concluindo também o mestrado em Filosofia, ainda que tenha optado por não seguir na vida universitária. Sua filha primogênita, Bruna Cristine, trilhou igualmente os caminhos do conhecimento, formando-se em Ciências Sociais pela UFU, com mestrado na mesma área, e dedica-se profissionalmente ao projeto Mesa Brasil do SESC, reconhecido programa nacional voltado à segurança alimentar, e à promoção da responsabilidade social para situação de vulnerabilidade. Bruno Marx, seu filho caçula, atualmente cursa História na mesma universidade, dando continuidade ao compromisso familiar com a valorização da educação, o desenvolvimento intelectual e o envolvimento social.

Minha irmã, Sônia Paula, iniciou o curso de Geografia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, embora não tenha concluído a graduação, revela-se uma pessoa de pensamento crítico, sensível e profundamente comprometida com o que faz. Ela delineou seu próprio caminho ao se engajar de forma ativa e criativa na empresa familiar de marcenaria, em parceria com o esposo, Sérgio, e o filho, Igor. Mais do que irmãos, somos companheiras de alma, unidas por uma relação marcada pela partilha, pelo apoio mútuo e pela leveza das pequenas alegrias cotidianas. Rimos juntas das coisas mais simples, e é nessa convivência afetuosa que encontramos força para enfrentar os desafios e celebrar as conquistas.

Meu irmão Lucimar construiu sua trajetória profissional como impressor gráfico, imprimindo não apenas palavras e imagens, mas também um pedaço de si

mesmo em cada folha que produzia. Sua morte precoce, aos 51 anos, em setembro deste ano, ocorreu durante a elaboração deste memorial, como se sua ausência se inscrevesse silenciosamente nestas páginas. Recordo-me, com profunda saudade, de nossa cumplicidade e das experiências compartilhadas na infância: as caminhadas diárias à escolinha Pio XII, o trabalho árduo na roça e, sobretudo, as brincadeiras no *Mutum*, onde os ipês, sua árvore favorita, e o canto dos pássaros refletiam sua alegria.

Lembro-me de nossas travessuras, dos conflitos próprios da infância e da divisão dos materiais escolares, estudando na mesma sala de aula. Entre essas memórias, guardo o segredo da caixa de lápis de cor de uma colega, carinhosamente chamada de Pretinha, que encontramos perdida no caminho da escola e escondemos no buraco da coruja para nos vingar, depois que ela havia jogado minha única boneca, presente de um peão que ajudava nosso pai, para os porcos.

Permanece viva em minha memória a tarde em que voltávamos da escolinha, quando uma chuva tênue desenhou no céu um arco-íris tão próximo que parecia ao alcance das mãos. Atravessamos o aterro da represa movidos pela curiosidade e pela crença ingênua de encontrar, quem sabe, um baú de ouro no fim das cores. Mas quanto mais nos aproximávamos, mais ele se afastava, como se brincasse conosco. O riso explodiu entre nós quando, de súbito, meu irmão recordou a lenda: se porventura tocássemos a ponta daquele arco, nossas naturezas se inverteriam, ele se tornaria mulher; eu, homem. Corremos de volta para a estrada, embalados pela fantasia e por uma alegria sem explicação, enquanto o mundo parecia, por um instante, inteiro feito de encantamento.

Essas passagens ressoam com a sensibilidade de Ganymedes José (1976, p. 125), no livro *...quando florescem os ipês*, que lemos juntos na adolescência, espaço em que cada detalhe da infância, cada gesto simples e cada cor da natureza se faz memória viva: “Alto, firme, vigilante e austero, o ipê continuava imponente no meio do campo. Foi quando um inesperado vento abalçou-lhe os galhos floridos. Então, o ipê chorou flores amarela...”. Assim, a cada primavera, as lembranças de Lucimar renascerão,

como ipês desabrochando após longos ciclos de silêncio, colorindo o Cerrado e aquecendo o Mutum que cultivo em mim.

E se a viagem não acaba nunca, como nos ensina Saramago, a presença do meu irmão, mesmo na ausência física, persiste renovada: sua risada, suas travessuras, o olhar sensível para o mundo continuam florescendo tenazmente em minhas memórias. No entrelaçar de afetos, natureza e narrativas, encontro inspiração para revisitar vivências, valorizar pequenas descobertas e perceber que cada lembrança é semente de novos aprendizados, mantendo viva a presença desse meu irmão no olhar, no coração e em cada passo do caminho, uma vez que, em memória e narrativa, a viagem segue sempre.

Figura 04: Arcivaldo, eu, Lucimar (*in memoriam*) e Sônia Paula - Dez./24.



Acervo pessoal.

Irmãos,

*Muito obrigada pelo
tempo de vida
partilhado, pelas
risadas, travessuras e
aprendizados. Cada
instante com vocês
permanece vivos em
mim, e a presença
floresce em memórias
afetivas, tal qual os
ipês se renovam na
primavera do
Cerrado: com vigor,
beleza e esperança.*

Assim, experimentei uma infância livre na fazenda, em contato direto com a natureza, com liberdade para brincar ao ar livre, explorar e interagir com os ciclos da vida no campo. As responsabilidades atribuídas às crianças naquela época exigiam desenvolver autonomia e independência incomuns às crianças de hoje. A vida cotidiana no campo nos incentivava a explorar, tomar decisões e resolver pequenos desafios por conta própria. Apesar das adversidades, essa etapa da vida proporcionou-me experiências transformadoras, estabelecendo uma conexão profunda e única com o meio ambiente.

Cada manhã vivida no *Mutum* ensinou-me, assim como Miguilim, que descobre “os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância” (ROSA, 1984, p. 43), a valorizar o simples, a reconhecer beleza e significado nos ipês e a perceber a vida nos gestos cotidianos, mesmo nos lugares mais silenciosos e aparentemente comuns. Essa sensibilidade, cultivada no *Mutum*, acompanha-me ainda hoje na paisagem urbana, onde aprendo a descobrir, entre ruas e praças, entre prédios e árvores, detalhes que revelam histórias, afetos e significados muitas vezes invisíveis a um olhar apressado.

Esse exercício de atenção aos detalhes e ao cotidiano tornou-se fundamento do meu olhar geográfico e pedagógico, em sintonia com Cavalcanti (1998), que evidencia a construção de sentidos no espaço social por meio das práticas e das relações humanas. Cada memória da infância, travessuras, gestos de afeto, partilhas ao redor do fogão à lenha ou causos contados no terreiro de casa, contribuiu para formar um modo singular de perceber o mundo, e hoje sustenta minha prática educativa.

Em conformidade com Saramago, a viagem da vida não se encerra; ela se renova na memória, na lembrança, na narrativa. Cada experiência do *Mutum*, dos matos escuros, roças de milho, casas de pau a pique, ipês floridos aos ritos familiares, é revisitada e reinterpretada a cada primavera, como se as memórias florescessem outra vez. Nesse entrelaçar de tempo, espaço, memórias e afetos, percebo que a viagem não termina: ela se expande, se amplia e se transforma continuamente em aprendizado. O

entrelaçamento de passado e presente faz com que as experiências, sobretudo as da infância rural, sejam (re)vistas à luz das novas vivências urbanas, tornando a formação docente um processo vivo, atravessado pela memória afetiva e pela apreciação sensível do mundo.

Com essa base, construída na tessitura de minhas memórias e experiências sensíveis no *Mutum*, inicio o movimento reflexivo sobre o percurso formativo. É nesse território de articulação entre vivências, aprendizado e construção do olhar geográfico que se revela a necessidade de cartografar sonhos, experiências e aprendizados: registrar não apenas o que foi vivido, mas, principalmente, o modo como essas vivências se transformam em sentido na minha prática docente.

2. CARTOGRAFANDO SONHOS: Percurso formativo e transformações pessoais

Assim são os meus mapas. Olho para vastos espaços. Identifico rios, montanhas, mares, cidades. Não me dizem coisa alguma. Não me produzem nenhum riso. Mas há uns poucos lugares que brilham como estrelas. São lugares onde eu fui feliz, vi a beleza, experimentei o amor. Cada um tem um mapa que é só seu.

Rubem Alves

Cada pessoa possui um mapa que é inteiramente seu, conforme ressalta Rubem Alves (2003), fruto de como percebe e interpreta o mundo de maneira única e subjetiva. Esse *mapa* não representa o território em si, mas sim a construção interna que fazemos de lugares e experiências, moldada por nossas vivências, crenças, valores e emoções, uma realidade íntima e singular que orienta a forma como enxergamos o mundo. Cada indivíduo carrega, portanto, um *mapa afetivo*, invisível aos outros, mas profundamente real e significativo para quem o possui. Como nos lembra Saramago (1998), viajar é compreender que “o fim de uma viagem é apenas o começo de outra”, e que o mundo se descortina, a cada passo, em múltiplas dimensões que entrelaçam espaço, memória e afetos.

Embora os mapas revelem rios, montanhas, mares e cidades, apenas alguns lugares brilham aos nossos olhos: aqueles onde vivemos experiências marcantes, momentos felizes, vemos a beleza nas coisas simples e experimentamos o amor de diferentes formas. Que lugares marcaram minha infância e adolescência de maneira especial? Quais experiências pessoais transformaram a forma como percebo e me relaciono com o espaço? É essa dimensão subjetiva do espaço que torna cada mapa único, um mapa afetivo, pessoal, que não pode ser registrado em nenhuma cartografia tradicional.

Assim, Alves (2003) nos convida a refletir sobre a diferença entre o olhar técnico e o olhar afetivo lançado sobre o espaço geográfico. No contexto da prática docente, especialmente no ensino de Geografia, esse pensamento revela um caminho potente: ensinar a ler o mundo não apenas por coordenadas, escalas ou divisões políticas, mas também por meio das vivências e significados atribuídos aos lugares. O espaço geográfico é, antes de tudo, um espaço vivido, como afirma Santos (1996), e somente faz sentido quando os sujeitos se reconhecem nele.

De tal modo, ao trazer a experiência pessoal e o sentimento para o centro do processo de ensino-aprendizagem, a/o docente de Geografia amplia as possibilidades de compreensão do território. Os estudantes passam a mapear não somente as regiões do planeta, mas também os espaços de sua própria existência, o bairro onde vivem, a escola, a praça, os caminhos percorridos com a família e amigos. Essa abordagem estimula a construção de um conhecimento significativo, que articula razão e emoção, ciência e memória.

O ensino de Geografia, nesse sentido, se apresenta como uma oportunidade para formar indivíduos que compreendam o mundo a partir de múltiplas dimensões: físicas, sociais, históricas e afetivas. Como afirma Alves (2003), "cada um tem um mapa que é só seu", e é esse mapa singular que a escola também deve valorizar: o mapa da experiência humana. A partir dessa concepção, registro a seguir o meu *mapa* a partir de algumas memórias sobre minha formação inicial no Ensino Fundamental (antiga 1ª a 4ª série), na Escola Municipal Pio XII.

2.1 Alfabetização, descobertas e os primeiros mapas da vida (1981–1984)

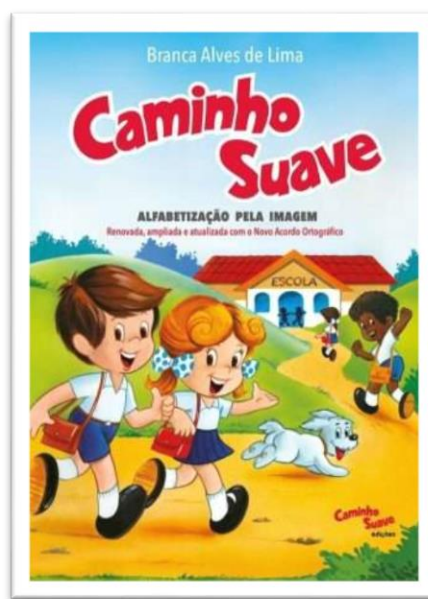
Desde criança fui uma menina proativa e falante, que tinha curiosidade pelas “letras”. Apesar de quase nenhum contato com livros infantis, coloquei na cabeça que queria aprender a ler e escrever, e insisti que minha mãe, mesmo com pouca escolaridade, me ensinasse pelo menos o alfabeto enquanto ainda não frequentava a

escola. A única escola primária da região encerrou suas atividades quando meu irmão mais velho concluiu a antiga quarta série, deixando as crianças sem possibilidade de frequentar a educação formal. Até os sete anos, permaneci sem acesso à escola, tendo iniciado meus estudos apenas aos oito, graças à iniciativa de um jovem chamado Joel Bernardes. Apesar de ter cursado apenas o ensino fundamental I (antiga 1ª à 4ª série), ele se dispôs a ministrar aulas para as crianças da nossa vizinhança, demonstrando coragem, dedicação e amor pelo ensino.

O professor Joel conseguiu junto à um fazendeiro, o Sr. José Machado, a concessão de uma construção antiga, onde funcionava uma venda desativada há vários anos, para reunir as crianças da comunidade e abrir uma escola rural. Também obtive a autorização e regulamentação da prefeitura municipal de Iturama para iniciar o ano letivo somente a partir de maio de 1991. Mesmo quase no meio do ano, fizemos uma carga horária intensiva e conseguimos cumprir os dias letivos necessários. A sala de aula era compartilhada por estudantes da 1ª à 4ª série num mesmo espaço, e o quadro e carteiras divididas, contando às vezes com aqueles que já estavam nos anos mais adiantados para auxiliar o professor com aqueles que estavam em início de processo de alfabetização.

Fui alfabetizada com a cartilha “Caminho Suave”, e até hoje lembro-me das cores, das figuras, das letras, das palavras que me abriram o mundo da leitura. Pequenos caminhos se desdobravam diante de mim, convidando-me a caminhar com Miguilim: atento aos detalhes, fascinado pelo desconhecido e sempre pronto para novas descoberta.

Figura 05: Cartilha Caminho Suave.



No ano seguinte, por meio de um sistema de mutirão, foi construída uma nova escola de madeira, erguida com tábuas rústicas cuidadosamente pregadas pelos próprios pais dos estudantes. O piso era de vermelhão, e o mictório improvisado, cercado por tábuas para garantir o mínimo de privacidade, era composto apenas por um buraco no chão para o escoamento. Lembro que a limpeza desses espaços era organizada em um rodízio semanal, envolvendo todas as turmas: cada grupo de estudantes assumia a responsabilidade por determinado período. A água destinada ao consumo e à higiene era retirada diretamente do córrego próximo, carregada em baldes pelas próprias crianças e armazenada em latões de alumínio — originalmente usados para transportar leite —, exigindo cuidado constante para garantir o abastecimento e a limpeza.

Não havia luxo, mas um vigor silencioso naquele cotidiano: o lanche que cada um trazia de casa era compartilhado, os risos no recreio, as conversas sob o pé de limão china, o cheiro da terra molhada depois da chuva e o som das tábuas rangendo, testemunhas vivas de um tempo em que aprender era também cuidar. Apesar das condições precárias, havia um forte senso de comunidade e colaboração, pois todos desenvolvidos para manter o espaço funcional e acolhedor, refletindo o esforço coletivo de superar as dificuldades e afirmar, com orgulho, o direito à educação como uma conquista comum.

O vai e vem à escolinha de 1ª à 4ª série, numa caminhada diária de uns quatro quilômetros de ida e volta a pé, na companhia do meu irmão mais novo, me permitia enxergar os “vidros altos da manhã”, ou contemplar a inesquecível beleza do arco-íris aparecendo junto com a chuva que caía próxima ao pequeno morro, do outro lado dos buritis na primeira vereda, ao final da tarde. Ao mesmo tempo, à medida que ia sendo escolarizada, percebia o mundo diferente, sob um outro olhar. Olhava o horizonte e via que “tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas” (ROSA, 1984, p. 43).

Recordo-me do professor Joel como quem guarda um tesouro silencioso. Sua coragem, simplicidade e alegria de ensinar eram sementes lançadas em cada aula, germinando em nós um desejo tímido de aprender e de acreditar. Não importava a ausência de diplomas ou títulos; o que importava era o coração generoso que se doava ao ensino, mostrando que ensinar é, antes de tudo, um gesto de amor, de ética e de humanidade.

E como esquecer o doce primeiro pedaço de chocolate que experimentei? Um gesto singelo, mas imenso: ele reuniu as pequenas moedas de cada estudante, somou-as às suas próprias, e comprou um grande ovo de Páscoa. Dividiu-o entre todos nós, e, naquele instante, não foi apenas chocolate que se partiu, mas cuidado, atenção e ternura. O sabor do doce tornou-se lembrança do afeto que constrói o saber, da magia que transforma a sala de aula em espaço de humanidade e memórias eternas.

Figura 06: Eu, Prof. Joel e Lucimar – 1985.



Prof. Joel,

Muito obrigada!

Acervo pessoal.

Como afirma Tardif (2002), os saberes docentes são múltiplos e construídos na intersecção entre a formação, a prática e as interações vividas. Nesse sentido, o exemplo do professor Joel evidencia que o docente mobiliza não apenas saberes acadêmicos, mas também saberes experienciais, que dão sentido ao ensino. Na mesma direção, Charlot (2000) ressalta que a relação com o saber envolve dimensões afetivas, sociais e identitárias. Assim, sua postura, mesmo diante das dificuldades, ensinava-nos que educar é um gesto de resistência e esperança, e que a alegria de ensinar pode transformar e inspirar os estudantes a valorizar o conhecimento como parte de sua própria vida.

Contudo, a formação elementar do professor Joel resultava, muitas vezes, na predominância de recursos didáticos tradicionais, em aulas pouco atrativas e descontextualizadas da nossa realidade. Apesar do esforço, a limitação no domínio dos conteúdos e das práticas pedagógicas era evidente, o que comprometia a mediação dos conceitos abordados. As aulas eram centradas no conteúdo dos livros didáticos, e as atividades seguiam uma lógica mecânica de reprodução, com respostas corrigidas a partir do gabarito contido no manual do professor.

Um exemplo marcante ocorreu quando, ao me deparar com o termo “bairro” no livro didático, insisti em compreender seu significado. Como morava na fazenda e não tinha contato com essa realidade, nem o professor nem os colegas conseguiam oferecer uma explicação clara que relacionasse o conceito à nossa experiência de vida. Essa situação ilustra a concepção de Callai (2011, p. 21), ao afirmar que “o ensino de Geografia precisa partir do espaço vivido pelos alunos para que os conceitos se tornem significativos”. O ensino da Geografia precisa, portanto, nascer do espaço cotidiano, para que os conceitos façam sentido aos estudantes.

A construção da minha prática docente é marcada por vivências que remontam à infância, ao tempo em que descobri, de forma inconsciente, pela escola, que o mundo ia muito além dos limites do *Mutum*, ou, mais precisamente, da fazenda onde eu morava. Na escola primária, descobri, por meio das imagens e textos dos livros

didáticos, que existiam outros lugares para além do *Mutum*: bairros com asfalto e prédios altos que despertavam em mim curiosidade e o desejo de conhecê-los.

Os mapas revelavam os contornos desses territórios, suas localizações e outras informações geográficas que eram distantes da minha realidade e não me diziam muita coisa. A prática repetitiva de copiá-los em papel de seda, colorir fronteiras e memorizar nomes de estados, capitais, rios e afluentes não era tão envolvente quanto imaginar como seriam, de fato, os lugares que aquelas linhas e símbolos representavam. Eu adorava os mapas; eles me faziam sonhar.

Nesse exercício de imaginação, a Geografia ganhava sentido para mim, não apenas como conteúdo, mas como janela para o mundo e convite ao sonho. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E foi nessa construção, mediada pela curiosidade, que os mapas começaram a fazer sentido como representação de um mundo que eu ansiava descobrir. Mesmo sem saber, a Geografia começou a me habitar, não como algo distante, mas como uma forma de ver e sentir o mundo.

Com o fluxo migratório cada vez maior de famílias do campo para a cidade, após três anos e meio a escolinha foi fechada, funcionando apenas o tempo suficiente para que eu e meu irmão concluíssemos a antiga 4ª série. Permanecemos por mais quatro longos anos sem acesso à educação escolar, um dos períodos mais difíceis da minha infância e início da adolescência. Esse vazio deixou marcas profundas, não apenas pela ausência do ambiente escolar, mas pela sensação de estagnação, de sonhos interrompidos e pela falta de uma rotina que, até então, dava sentido ao meu cotidiano.

Mesmo sem compreender claramente naquela época, intuía que a escola era mais do que um espaço de aprendizagem formal; constituía-se como lugar de encontros, de socialização, de descobertas e de ampliação de horizontes. Essa percepção dialoga com Charlot (2000), ao afirmar que a relação com o saber envolve também dimensões afetivas e identitárias. Nesse período de afastamento, embora não

houvesse possibilidades concretas de retorno, alimentava em mim o desejo latente de voltar a estudar.

Durante essa fase da infância e, especialmente, na adolescência, quando fiquei sem estudar por quatro anos, como era comum entre muitas crianças e jovens do meio rural, estive inserida precocemente no mundo do trabalho. Eu e meus irmãos trabalhávamos intensamente na lavoura, acompanhando meu pai nas diversas etapas do cultivo: desde o plantio, a capina e a dedetização durante o crescimento das plantações até a colheita, sempre em sintonia com os ritmos e ciclos da natureza. Essa vivência foi marcada por esforço físico e responsabilidades precoces, mas também por aprendizados sobre solidariedade, compromisso e resistência, valores que ressoam até hoje na minha vida cotidiana.

Durante os estudos na universidade, compreendi que, naquele contexto, o trabalho infantil não era percebido como violação de direitos, mas como parte integrante da dinâmica de sobrevivência familiar e comunitária. Longe de uma perspectiva romantizada, essa realidade evidencia o quanto as infâncias camponesas são historicamente atravessadas por responsabilidades precoces e por uma inserção ativa no cotidiano produtivo.

Como argumenta Arroyo (2004), é necessário deslocar o olhar normativo sobre a infância para reconhecer a legitimidade de outras formas de ser criança, especialmente aquelas construídas fora dos padrões urbanos e escolares. Assim, em vez de negar essas experiências, é preciso compreendê-las como constitutivas das identidades dos sujeitos do campo, marcadas por uma pedagogia da vida, do trabalho e da resistência, que também ensina e forma, ainda que fora dos moldes institucionalizados.

2.2. MAPEANDO NOVOS HORIZONTES: Do cotidiano rural ao Ensino Fundamental II (1988–1991)

No segundo semestre de 1987, montada na mula branca *Completa* — chamada assim por ser ruim de sela —, percorri algumas propriedades vizinhas em um gesto espontâneo de mobilização e conscientização sobre a importância do retorno à escola. Embora ainda muito jovem, sentia a urgência de reivindicar um direito que nos havia sido negado por tanto tempo: o acesso à educação. Algumas crianças da região, como minha irmã, ainda não haviam iniciado a vida escolar, enquanto outras, como eu e meu irmão, permaneciam afastadas das salas de aula há quatro anos.

A iniciativa sensibilizou os moradores e motivou a união de algumas famílias. Um grupo de pais se dirigiu até a Prefeitura de Iturama e, em diálogo com as Secretarias Municipais de Educação e de Transportes, conseguiu viabilizar a concessão do transporte escolar para a comunidade. Assim, a partir do ano seguinte, foi garantido o deslocamento diário de cerca de 35 quilômetros, permitindo que as crianças da região pudessem ir à escola e, ao fim do dia, retornar para casa.

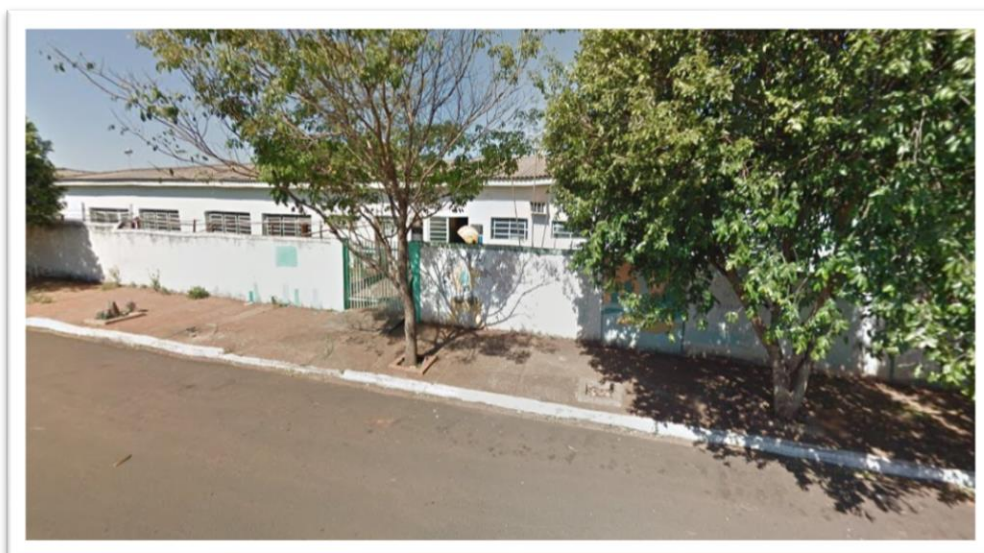
Esse momento foi marcante não apenas pela conquista prática do transporte, mas pela tomada de consciência coletiva sobre o valor da educação. Foi a primeira vez que experimentei, ainda que de forma intuitiva, a força da mobilização comunitária em torno do direito de aprender. Como afirma Paulo Freire (1987, p. 54), “a conscientização é um processo que implica a ação dos sujeitos sobre a realidade para transformá-la”. E foi justamente essa ação, nascida do diálogo e da esperança, que abriu caminho para que tantas crianças pudessem sonhar com um futuro diferente.

Mas as idas e vindas para a escola estadual Bom Sucesso (Figura 07), no distrito de Carneirinho, eram marcadas por trajetos longos e precários, realizados em kombis ou ônibus em más condições de conservação. As estradas de terra, frequentemente danificadas, tornavam o deslocamento ainda mais difícil, especialmente durante o período chuvoso. Somavam-se a isso as longas horas sem alimentação, a insegurança

durante o trajeto e o cansaço físico de quem ainda trabalhava na roça após o retorno das aulas. Esses fatores afetavam diretamente a permanência e o rendimento dos estudantes rurais, evidenciando como as desigualdades territoriais interferem no direito à educação. A precariedade do transporte escolar e a falta de infraestrutura básica tornavam-se obstáculos concretos à aprendizagem, sobretudo no campo.

A memória daquele movimento coletivo, simples, mas poderoso, permanece viva em mim como um exemplo concreto de que a educação é, antes de tudo, um ato político, construído na coletividade, no diálogo e na resistência. Libâneo (2004, p. 78) lembra que “a escola deve atuar ativamente na luta contra as desigualdades e a marginalização social, fazendo uso de seus objetivos pedagógicos e políticos”. Foi naquele tempo que compreendi, ainda sem as palavras certas para expressar, que a transformação social nasce de pequenos gestos carregados de sentido, protagonizados por sujeitos que acreditam no direito de aprender e de sonhar.

Figura 07: E. E. Bom Sucesso à época que cursei Ensino Fundamental.



Fonte: <<https://encurtador.com.br/SvUH>>. Acesso: 01/11/2025.

Mas a passagem para o colégio, localizado na pequena vila, reforçou também a prática da cópia de mapas, que muitas vezes se constituía como um dos principais

instrumentos avaliativos na disciplina de Geografia. Os mapas, cuidadosamente desenhados à mão, coloridos e organizados nos cadernos, transformavam-se em verdadeiros rituais escolares. Em certos momentos, essa prática ultrapassava os limites da própria aprendizagem, pois cheguei até mesmo a receber alguns poucos cruzeiros de colegas para confeccionar seus cadernos de mapas.

Essa experiência, embora marcada pelo caráter repetitivo da cópia, evidencia como o ensino de Geografia esteve, por muito tempo, associado à reprodução cartográfica. Essa constatação reforça a importância de refletirmos sobre a função pedagógica do mapa: não apenas como objeto estético ou avaliativo, mas como linguagem capaz de mediar a leitura e a compreensão crítica do espaço (CALLAI, 2011; CAVALCANTI, 1998). As cores escolhidas para preencher os espaços, estados, países e continentes eram selecionadas cuidadosamente a partir de uma única caixa de lápis de cor, compartilhada com meu irmão.

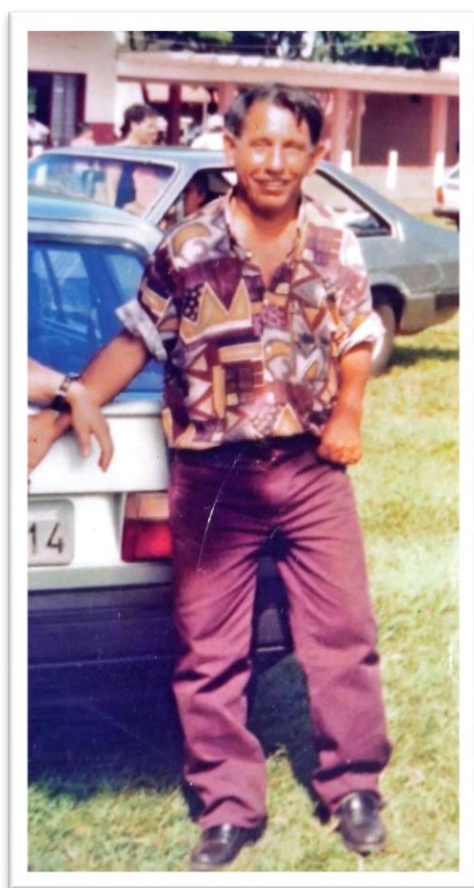
Mas esse cuidado também revela o quanto o ato de desenhar mapas ia além de uma simples obrigação escolar. Como afirma Rubem Alves (2003), “há lugares que brilham como estrelas” nos mapas pessoais de cada sujeito — lugares que, embora ainda desconhecidos fisicamente, tornam-se acessíveis pela imaginação, pelo desejo e pelo sonho. Para uma adolescente que morava no Mutum e sequer tinha televisão, pintar mapas era uma forma de viajar sem sair do lugar, de imaginar outros mundos, de ampliar fronteiras subjetivas.

O Ensino Fundamental II trouxe novas viagens e caminhos a explorar. Nesse período, tive o privilégio de ser aluna do professor Antônio Teodoro, cuja forma de ensinar História transcendia datas e fatos, revelando que compreender o passado significa entender as vidas, as lutas e as resistências das pessoas no presente. Com giz e quadro verde, ele desenhava linhas do tempo que, muito mais do que cronologias, eram pontes para enxergar o presente e vislumbrar o futuro. Suas palavras e gestos mostraram que a escola podia ser mais que rotina: era espaço de descobertas, questionamentos e ampliação de horizontes, marcando profundamente minha

formação. Essa experiência reforça a importância do envolvimento afetivo, do olhar humanizador na prática docente e do papel transformador da memória escolar.

Mesmo com recursos simples, o professor Teodoro deixou marcas profundas. Ensinava com ética, atenção e carinho, mostrando que educar é, antes de tudo, acreditar na capacidade de cada estudante. Aprendi, na sala de aula, que o saber não se restringe à memorização de conteúdos: ele se revela também na leitura crítica do mundo, na percepção das nuances da realidade e na coragem de agir como sujeito transformador.

Figura 08: Prof. Antônio Teodoro Filho



**Professor Antônio Teodoro
Filho** (*In memoriam*)

Muito obrigada!

Acervo pessoal

Vivi essa experiência em um contexto marcado pelo predomínio do pensamento político conservador, onde a escola era frequentemente vista apenas como reprodutora de conhecimentos prontos e valores tradicionais. Ainda assim, Teodoro foi um

exemplo de resistência. Sua postura estimulava o respeito à diversidade, o senso crítico e a autonomia dos alunos, cultivando a esperança de que a escola possa ser espaço de emancipação mesmo diante das adversidades.

Uma memória em especial me marcou: pouco antes da visita do governador de Minas à vila, os moradores se dedicaram à limpeza e à pintura dos poucos espaços públicos visíveis, como a praça e a beira do córrego, uma tentativa de mascarar os problemas reais. O professor Teodoro, com coragem e lucidez, criticou abertamente aquela maquiagem, defendendo que justamente naquele momento era essencial expor as carências ao poder público. Assim, ele não apenas transmitia conteúdos, mas ensinava a cidadania, desnaturalizando mecanismos de ocultação e incitando o olhar crítico dos estudantes para além dos muros da escola.

Essa vivência aproxima-se da concepção de Maurice Tardif (2002), que reconhece o papel central dos saberes experienciais na formação e na prática docente. Segundo o autor, tais saberes são construídos na vivência cotidiana, nas interações, nas memórias e na reflexão constante sobre o fazer pedagógico. Ele destaca que

Os saberes do professor são saberes da experiência, saberes provenientes da prática, dos acontecimentos da vida cotidiana, dos problemas enfrentados, das soluções encontradas e das trocas com outros profissionais. Esses saberes não são apenas conhecimentos teóricos ou curriculares, mas fazem parte de uma experiência vivida e construída no exercício diário da profissão. (TARDIF, 2002, p. 36).

Para Tardif, o saber profissional docente é plural: envolve dimensões disciplinares, curriculares, sociais e experienciais, todas legitimadas e ressignificadas no cotidiano escolar. Essa pluralidade confere à docência um caráter dinâmico, afetivo e transformador.

Enquanto eu desenhava mentalmente meus mapas afetivos, as veredas do *Mutum*, os buritis, o arco-íris que se formava na chuva, começava a compreender que a História e, indiretamente, a Geografia não se limitavam às páginas dos livros. Eram caminhos para conhecer o mundo e, simultaneamente, a mim mesma. Cada aprendizado nas aulas do professor Teodoro era uma viagem; cada mapa, uma

possibilidade de sonhar, imaginar e crescer. Essa experiência revelou-me que a educação, quando conduzida com cuidado e sensibilidade, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Ela constrói olhares, sentidos e memórias. Ensina a perceber que o mundo é vasto, diverso e cheio de histórias, e que, ao aprendermos a reconhecê-lo, aprendemos também a nos reconhecer nele.

Concluí o ensino fundamental em 1991 e, diante dos desafios enfrentados por minha família no meio rural, a decisão de meus pais de se mudarem para Uberlândia esteve diretamente ligada à possibilidade de nos permitir dar continuidade aos estudos. Essa mudança representou não apenas uma transição geográfica, mas também uma ruptura afetiva e social profunda. Assim como na viagem de Saramago (1998), percebo hoje que aquele percurso entre estradas de terra, cadernos de mapas e vozes ecoando na sala de aula nunca terminou.

Figura 09: Conclusão do Ensino Fundamental II
– Dez./1991.



Acervo pessoal.

Figura 10: Primeira fotografia com meus pais
– Dez./1991



Acervo pessoal.

O fim de uma etapa foi apenas o começo de outra, e cada lembrança, gesto e aprendizado continuam a me conduzir, porque a viagem da educação, assim como a da vida, nunca se encerra. Como aponta Arroyo (2004), os sujeitos do campo historicamente vivenciam formas de exclusão simbólica e material, sendo muitas vezes obrigados a se afastar de seus territórios para acessar o direito à educação. No meu caso, essa experiência ampliou meu repertório cultural e formativo, ao mesmo tempo em que aprofundou minha percepção das desigualdades sociais e educacionais do país, percepção que se tornaria central na minha escolha pela docência. Como afirma Arroyo (2004, p. 13):

No contexto originário da Educação do Campo há como elementos principais: o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão... ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social ..." (ARROYO, 2004, p. 13).

Morar em Uberlândia, embora desafiador, também nos ofereceu novas possibilidades. A convivência com diferentes realidades urbanas, o acesso a escolas melhor estruturadas e a ampliação das referências culturais contribuíram para a construção de um olhar mais crítico e sensível sobre o espaço, as relações sociais e o papel transformador da educação. Esse processo fortaleceu ainda mais meu vínculo com a Geografia, agora compreendida não apenas como conteúdo escolar, mas como ferramenta de leitura crítica do mundo.

2.3 NOVOS HORIZONTES: Educação, desafios e descobertas na cidade – Ensino Médio (1991–1994)

Aos dezoito anos, a mudança definitiva da família para a cidade de Uberlândia representou mais do que uma transição espacial; foi um rito de passagem rumo à urbanidade, impulsionado pela busca por melhores condições de vida, acesso à educação e oportunidades de trabalho. A chegada à cidade grande, no entanto, foi marcada, por um lado, pelo medo do desconhecido — das ruas movimentadas, dos edifícios imensos, da velocidade do cotidiano urbano —, que me fazia sentir como o personagem Miguilim (GUIMARÃES ROSA, 1966, p. 43): “E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo.” E, por outro lado, pela curiosidade em descobrir os lugares que antes existiam somente na imaginação, construídos a partir das imagens dos livros didáticos e das representações cartográficas escolares.

A presença, agora constante, da televisão a cores na sala de casa, ampliava o repertório visual e simbólico da realidade urbana. Lugares antes apenas imaginados nos mapas ganhavam forma, cor e movimento nas imagens televisivas e na experiência cotidiana. No entanto, a vivência concreta na cidade provocava um certo estranhamento: como podiam aquelas imagens ser tão diferentes daquelas vistas nos mapas e nas figuras dos livros escolares? Talvez a resposta pode estar no próprio conceito de espaço, entendido não como algo fixo ou absoluto, mas como uma construção social e histórica em constante transformação.

Segundo Santos (2008), o espaço urbano é produto de múltiplas lógicas: ele é, ao mesmo tempo, lugar de vivência e de contradições. A cidade revela-se como território de disputas, de exclusões e de possibilidades, e somente a vivência concreta permite ao sujeito compreender sua complexidade e os desafios que impõe. Ao afirmar que “a cidade é o lugar onde as lutas se concentram” (SANTOS, 2008, p. 18), o autor destaca que é no espaço urbano que se evidenciam as desigualdades, mas também as potências de transformação.

Durante o Ensino Médio, optei pela modalidade profissionalizante, cursando o Técnico em Contabilidade na Escola Estadual José Ignácio de Souza. Essa escolha ofereceu-me formação prática e a promessa de ampliar horizontes em um período em que o ensino técnico era valorizado como caminho de inserção no mercado de trabalho, e ascensão social e econômica. Nos anos 1990, a proposta conciliava teoria e prática, conectando os conteúdos escolares à realidade profissional e fortalecendo disciplina, responsabilidade e autonomia.

Figura 11: E. E. Prof. José Ignácio de Souza.



Fonte: < <https://encurtador.com.br/GMBu>>. Acesso: 01/11/2025.

No entanto, a modalidade técnica também apresentava limitações. O foco instrumental na formação profissional frequentemente restringia a reflexão crítica sobre o mundo e não preparava plenamente os estudantes para desafios acadêmicos como o vestibular. A ênfase em técnicas e procedimentos diminuía o espaço para debates sobre contexto social, cultura e história, revelando a tensão entre aprender a trabalhar e aprender a pensar criticamente.

Mesmo assim, essa experiência me ensinou que a educação vai além da aquisição de habilidades técnicas. Estudar contabilidade e lidar com rotinas práticas

trouxe-me disciplina e responsabilidade, mas também evidenciou a necessidade de ampliar o olhar sobre o conhecimento e sua função transformadora. Mais do que preparar para uma profissão, o ensino técnico mostrou a importância de compreender a educação como instrumento de emancipação, capaz de articular prática, reflexão e abertura a novos horizontes, incluindo a possibilidade de ingressar no ensino superior.

A necessidade de contribuir para a renda familiar levou-me a conciliar os estudos noturnos com o trabalho durante o dia, realidade comum entre jovens oriundos das camadas populares. Essa vivência cotidiana expunha as contradições do espaço geográfico, onde trabalho e estudo se entrelaçam na luta pela sobrevivência e pela mobilidade social. Segundo Santos (2006), o espaço é produto das ações humanas e das relações de poder, constituindo o palco das contradições entre o capital e a vida.

Essas experiências intensificaram em mim o desejo de compreender as múltiplas questões que emergiam desde minha infância no *Mutum*. Somadas às vivências na cidade grande, levaram-me à escolha do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia, no início de 1996. Essa decisão foi especialmente influenciada pelo último ano do ensino médio, quando a disciplina passou a ser apresentada sob uma perspectiva crítica, conferindo novos contornos e significados à Geografia em minha trajetória formativa.

Em particular, o professor Rogério Gonçalves, ainda em processo de formação acadêmica na UFU, destacou-se como um educador jovem, criativo, crítico e engajado. Mesmo no início de sua trajetória, trouxe-nos uma Geografia viva, provocadora e conectada à realidade. Suas aulas possibilitaram a construção de um olhar atento às relações de poder, às disputas territoriais e às desigualdades sociais, dimensões que até então pareciam distantes do meu cotidiano, mas que, sob sua mediação, tornaram-se essenciais para compreender o espaço geográfico em toda a sua complexidade.

Essa experiência docente reflete a perspectiva defendida por Callai (2011), segundo a qual ensinar Geografia implica desenvolver nos estudantes a capacidade de ler o mundo, compreendendo-o como resultado de múltiplas relações sociais e

históricas. Ao aproximar conteúdos acadêmicos das vivências concretas, o professor Rogério nos conduziu a uma formação crítica, coerente com a concepção de Cavalcanti (1998), que entende o ensino de Geografia como prática social capaz de promover consciência e ação transformadora. Segundo a autora, “Ensinar Geografia na escola é, acima de tudo, possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos que lhe permitam compreender o mundo em que vive, situar-se nele, e agir de maneira reflexiva e responsável em relação à sociedade e à natureza” (CAVALCANTI, 1998, p. 18).

Figura 12: Prof. Rogério Gonçalves



Prof. Rogério Gonçalves,

muito obrigada!

Foi nesse momento que compreendi que a Geografia que eu havia intuído, ainda quando morava na fazenda, ao observar os ciclos da natureza, os caminhos da terra, os usos do solo e os deslocamentos das pessoas, não estava dissociada da Geografia ensinada na escola. Pelo contrário, essas experiências passaram a fazer sentido à luz de uma abordagem crítica, que valoriza o saber local e articula o vivido com o conhecimento sistematizado. Essa descoberta foi determinante para minha escolha profissional. Ao reconhecer que a Geografia poderia dialogar com minha

história, minhas memórias e meus questionamentos, percebi que essa ciência era também uma linguagem potente para ensinar e transformar.

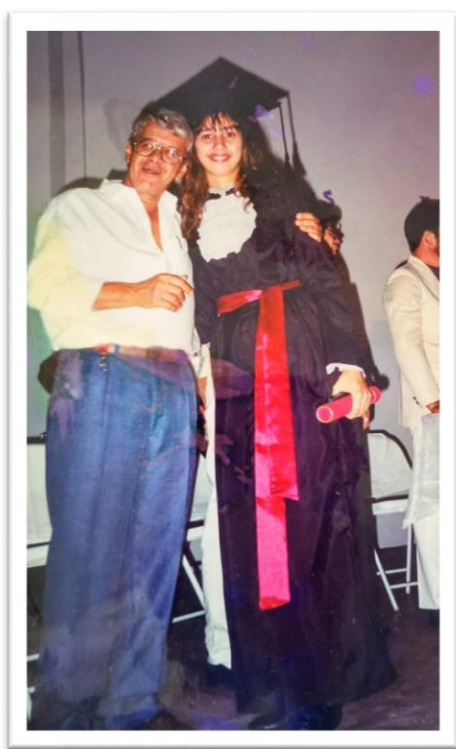
Entretanto, a escolha pelo curso de licenciatura em Geografia, à época, esteve mais associada a uma expectativa profissional do que a uma vocação docente propriamente dita. Meu objetivo inicial era obter uma formação de nível superior que me proporcionasse maior competitividade em concursos públicos, especialmente para o Banco do Brasil, cujas seleções exigiam escolaridade específica. Naquele momento, não havia em mim a consciência ou o desejo claro de atuar como professora de Geografia.

A docência, portanto, não se configurava inicialmente como um projeto de vida, mas emergiu como resultado de um processo formativo e de amadurecimento pessoal, em que experiências acadêmicas, vivências territoriais e desafios cotidianos passaram a se entrelaçar de forma significativa. À medida que a prática pedagógica começou a dialogar com minhas origens e com as realidades sociais e espaciais que me interpelavam, foi possível atribuir-lhe sentido e reconhecer nela um campo de atuação legítimo e transformador. Essa trajetória revela o que Tardif (2002) compreende como a construção da identidade docente a partir da articulação entre saberes profissionais, experiências de vida e contextos históricos e sociais concretos.

A conclusão do curso Técnico em Contabilidade, em 1994, representou uma etapa significativa em minha formação inicial, escolha orientada pela necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho e pela busca por autonomia financeira. Tal percurso ilustra o que Frigotto (1995) denomina como a "dupla função da educação técnica": ao mesmo tempo em que responde a demandas do setor produtivo, também pode abrir caminhos para a formação crítica e a construção de um projeto de vida mais amplo. Ainda que à época essa escolha não estivesse diretamente vinculada à área da educação, ela constituiu um marco importante no processo de construção da minha identidade profissional e contribuiu, de forma indireta, para o meu posterior envolvimento com o campo da docência.

Embora a formação técnica em Contabilidade tenha atendido, inicialmente, às demandas práticas de inserção no mundo do trabalho, ela não cessou as inquietações intelectuais e existenciais que me acompanhavam desde a infância. As experiências vividas tanto no meio rural quanto na cidade, ao lado dos desafios enfrentados enquanto estudante-trabalhadora, provocavam em mim questionamentos que iam além das lógicas contábeis e administrativas. A convivência com as desigualdades sociais, com a precarização do trabalho e com os contrastes espaciais entre campo e cidade despertavam um interesse crescente por compreender os processos que estruturam a organização do espaço geográfico e as relações sociais nele implicadas.

Figuras 13 e 14: Conclusão do curso Técnico em Contabilidade – 1992.



Acervo pessoal.



Acervo pessoal.

Durante o período do ensino médio, conciliei os estudos com diversas atividades para auxiliar na composição da renda familiar. Atuei inicialmente como babá e passadeira de roupas, funções que me exigiram responsabilidade e disciplina em meio à rotina escolar. Em seguida, exerci os cargos de secretária em uma indústria

gráfica, onde desenvolvi habilidades comunicativas e noções administrativas. No último ano do ensino médio, atuei como auxiliar de contabilidade em uma concessionária de caminhões, o que me possibilitou um contato mais direto com as rotinas organizacionais e os processos administrativos do setor privado.

Essa vivência ampliou minha compreensão sobre o funcionamento das estruturas empresariais, mas também revelou de forma clara que a área contábil não correspondia às minhas aspirações profissionais. Foi nesse momento de inquietação e redirecionamento que a ideia de cursar Geografia voltou a ganhar força, reacendendo em mim o interesse por compreender o mundo em sua complexidade. Estar naquele ambiente empresarial e perceber o desalinho entre a rotina contábil e minhas inquietações internas foi, paradoxalmente, uma experiência formadora, pois me levou a refletir sobre o que realmente me mobilizava e sobre qual trajetória desejava construir.

Nesse sentido, ainda que a escolha pelo curso de licenciatura em Geografia, no início de 1996, estivesse vinculada à expectativa de aprovação em concursos públicos, sobretudo para o Banco do Brasil, ela acabou se revelando, com o tempo, uma abertura para a reflexão crítica e para o amadurecimento de uma vocação docente em construção. Como destaca Tardif (2002), os saberes docentes são produzidos ao longo da vida, nas interações entre saberes formais, experiências profissionais e trajetórias pessoais, o que demonstra que o tornar-se professora é um processo contínuo e dinâmico, profundamente vinculado à vivência e ao engajamento com o mundo social.

2.4 ENTRE MAPAS E MEMÓRIAS: graduação em Geografia (1996–1999)

A aprovação no vestibular para a Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia foi um marco decisivo em minha trajetória pessoal e formativa. Proveniente de uma família em que nenhum membro havia cursado o ensino superior,

essa conquista significou não apenas um avanço individual, mas a ruptura de um ciclo histórico de exclusão educacional, abrindo portas que antes pareciam inalcançáveis. A universidade, até então distante em minha percepção, revelou-se como um território fértil de possibilidades, ampliando horizontes intelectuais, a visão de mundo e a capacidade de projetar caminhos antes inimagináveis.

Como na viagem descrita por Saramago (1998), o término de uma etapa é sempre o início de outra. Cada deslocamento, aula e leitura se transformaram em passos de uma jornada contínua, na qual o saber acadêmico dialogava com as experiências vividas na infância e juventude, entre o campo e a cidade. Mais do que o acesso a novos conceitos e teorias, o ingresso no ensino superior trouxe a oportunidade de reinterpretar minha própria história, compreender meu lugar no mundo e perceber que a Geografia podia ser a ponte entre ciência e vida.

A formação inicial constituiu, portanto, mais do que um percurso acadêmico: foi uma experiência de ampliação de horizontes, um encontro entre memória e teoria, razão e sensibilidade. Entre livros, trilhas e lembranças da infância, aprendi que educar é ensinar a perceber, questionar e transformar, e que a universidade podia ser o espaço onde sonhos antes distantes se tornavam possíveis.

Cursei a graduação no período noturno, conciliando estudos e trabalho para contribuir com as despesas familiares. No primeiro ano, atuei como Auxiliar de Contabilidade em uma concessionária de caminhões e, posteriormente, como Auxiliar Administrativo em uma escola municipal, cargo obtido por concurso público. Essa rotina foi marcada por longos trajetos em transporte coletivo, restrições financeiras e o desafio constante de equilibrar tempo, responsabilidades e expectativas. Com o tempo, compreendi que o aprendizado ultrapassa as paredes da sala de aula: envolve resistência, organização e propósito, como destaca Tardif (2002) ao tratar dos saberes docentes.

As disciplinas iniciais ampliaram minha percepção sobre o espaço geográfico e a forma de interpretá-lo. Geologia, Climatologia, Cartografia e Filosofia da Ciência

revelavam territórios distintos e desafiadores, mas sempre conectados às experiências vividas entre o rural e o urbano. A partir dessa imersão, percebi, à semelhança de Saramago, que o fim de cada aprendizado não era uma chegada, mas abertura para novos caminhos. Cada conceito assimilado, cada mapa desenhado e cada reflexão desenvolvida tornaram-se passos de uma travessia formadora.

As aulas de Climatologia, ministradas pela professora Sueli Regina Del Grossi, tiveram papel especial nesse processo. Aprendi a compreender as inter-relações entre fenômenos atmosféricos e vida cotidiana, observando como o clima influencia a agricultura, a disponibilidade de água, a organização das cidades e as dinâmicas sociais. A Geografia deixava de ser mero campo teórico para se tornar instrumento vivo de leitura e transformação do mundo.

Figura 15: Profa. Dra. Sueli Del Grossi.



Profa. Dra. Sueli Del Grossi,

muito obrigada!

Ao abordar temas como a formação das chuvas, as massas de ar e os ciclos naturais, a professora Sueli recorria a exemplos simples, entrelaçados com sua própria

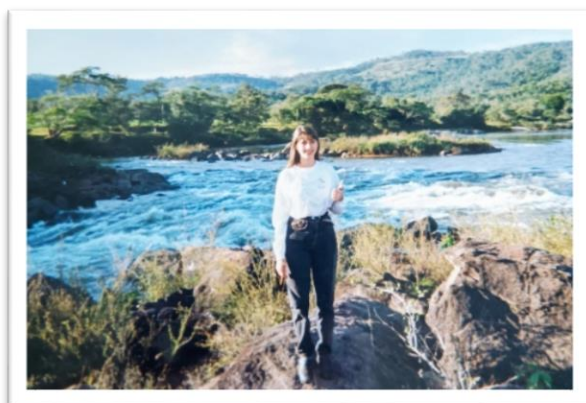
história e a de seus alunos. Suas explicações despertavam em mim novas formas de olhar o cotidiano, transformando percepções empíricas e fragmentadas em compreensões mais amplas e críticas. Recordo-me de sua explicação sobre a “chuva no morro”, causada pela ascensão da umidade em áreas de relevo elevado, imagem que me remeteu às paisagens do interior e ao modo como o clima moldava tempos e trabalhos no campo, quando vivia no *Mutum*. Essas e outras memórias tornaram-se referências afetivas e cognitivas duradouras.

Durante o curso, aspectos do cotidiano no *Mutum*, como o traçado de curvas de nível e o êxodo rural que marcou tantas famílias, passaram a ser interpretados a partir de categorias analíticas e explicações científicas. Essa leitura crítica do espaço geográfico permitiu ressignificar vivências e reconhecer o território como “condição e produto das relações sociais”, pois, como afirma Milton Santos, “o território usado [...] é sempre uma totalidade ativa, dinâmica, permanentemente em construção” (SANTOS, 2002, p. 13).

Os trabalhos de campo assumiram papel essencial na formação, transformando lugares antes vistos apenas nos mapas em espaços de experiência, observação e produção do saber geográfico. Essa imersão direta no território fortaleceu minha compreensão espacial, pois, como apontam Cavalcanti (1998) e Callai (2011). Para Pontuschka (2009), o campo é onde o futuro professor percebe o território como organismo vivo e relacional, superando visões fragmentadas. Nessa linha, Vesentini (2008) o define como um “laboratório vivo” da Geografia, que permite ler o mundo a partir da realidade concreta.

Esses trabalhos de campo mostraram que o conhecimento geográfico se torna realmente significativo quando vivenciado. Pontuschka (2009) ressalta que essas práticas favorecem a análise do espaço vivido, e Callai (2005) destaca que o contato direto com o território enriquece a compreensão das conexões sociais, culturais e ambientais.

Figura 16: Rio Araguari – Uberlândia-MG/1996.



Acervo pessoal.

Figura 17: Região portuária de Santos-SP/1997.



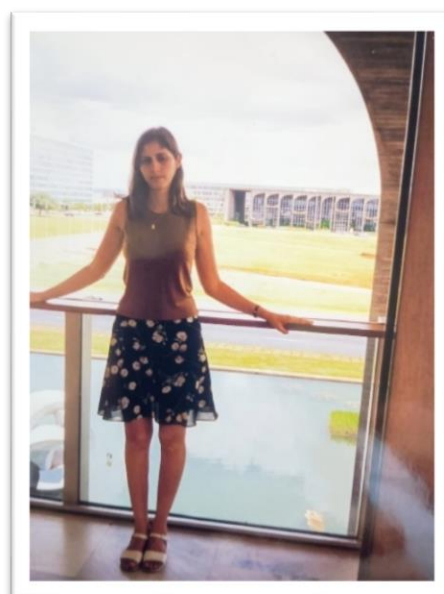
Acervo pessoal.

Figura 18: Reserva Ecológica Seringal Cachoeira Xapuri-AC/1999.



Acervo pessoal.

Figura 19: Brasília-DF/1999.



Acervo pessoal.

O curso de Licenciatura em Geografia talvez não tenha respondido a todas as perguntas, mas forneceu ferramentas para continuar pesquisando e, sobretudo, para mediar entre meus futuros alunos o mesmo movimento de observar, questionar e compreender o mundo. A docência configurou-se, assim, como projeto de vida, sustentado pela memória, pela experiência e pelo compromisso com uma educação geográfica crítica e humanizadora.

A partir do quinto período, atuei como bolsista de Iniciação Científica sob orientação da professora Dra. Vânia Vlach, experiência que se estendeu até o final da

graduação. O projeto buscava promover práticas com estudantes da educação básica, enfatizando um ensino de Geografia que ultrapassasse a mera transmissão de conteúdos. Vlach (2009, p. 24) defende que ensinar Geografia é “possibilitar ao educando a construção de uma leitura de mundo que ultrapasse o senso comum, estimulando a análise das dinâmicas espaciais, das contradições sociais e das múltiplas escalas envolvidas nas relações socioespaciais”.

No primeiro ano, desenvolvemos ações com alunos da Escola Municipal Cecy Cardoso Portilho, no bairro Mansour, abordando a preservação dos córregos urbanos, especialmente o Córrego do Óleo, da bacia do Rio Uberabinha. Oficinas e saídas de campo mostraram como o descarte de lixo, a impermeabilização do solo e o esgoto sem tratamento impactam a cidade, gerando poluição e riscos à saúde. Essa experiência evidenciou que proteger os córregos é tarefa coletiva que envolve escolas, comunidades e poder público.

No segundo ano, o projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Prof. Jacy de Assis, no bairro Jardim Aurora, com foco nas veredas urbanas. Além de compreender seu papel ecológico, os estudantes visitaram uma dessas áreas próximas, percebendo in loco os impactos da urbanização desordenada e do descarte de resíduos. A teoria ganhava corpo na prática, e a consciência ambiental florescia a partir da experiência direta.

Essas atividades, em sintonia com Callai (2011), reforçam que o ensino de Geografia deve partir do lugar vivido para promover leitura crítica do espaço e de suas contradições. Ao integrar teoria e prática, mapeamentos participativos e vivências de campo, busquei formar sujeitos conscientes do valor dos ecossistemas urbanos e engajados na defesa do território.

Nos últimos anos da graduação, a Iniciação Científica e o Estágio Supervisionado trouxeram novos desafios. Surgiram questões inevitáveis: como traduzir o conhecimento acadêmico para a compreensão da Educação Básica? Como os mapas e croquis podem auxiliar na leitura do espaço vivido? De que forma as

experiências dos estudantes podem se tornar ponto de partida do ensino? Essas inquietações demarcaram o movimento de transição entre o domínio do saber e a mediação pedagógica, articulando ciência, prática e vivência (TARDIF, 2002; CAVALCANTI, 2008; CALLAI, 2011).

Paralelamente, atuei como auxiliar administrativo na Secretaria da Escola Municipal Jacy de Assis. Essa vivência, ainda que fora da sala de aula, ampliou meu olhar sobre a escola como espaço coletivo e interdependente, onde cada função, do atendimento ao público à organização de documentos, do apoio às matrículas ao cuidado com o acervo, sustenta o direito à aprendizagem e fortalece a dimensão democrática da educação. Compreendi, na prática, que o funcionamento escolar eficiente depende da dedicação de todos e que as conquistas pedagógicas são fruto desse trabalho silencioso e compartilhado.

Depois de concluir a licenciatura, entre 2000 e 2001, dei meus primeiros passos como professora substituta em escolas públicas municipais e estaduais das periferias de Uberlândia. Assumia turmas em períodos curtos de tempo, sempre que algum docente se afastava por licença médica ou férias-prêmio. Foi ali, no ritmo e no imprevisto do cotidiano escolar, que vivi de perto o que significava ser professora: enfrentar a falta de recursos, as salas cheias, a desigualdade que atravessava cada gesto e cada olhar dentro da sala de aula.

Essas experiências me colocaram diante de uma realidade áspera e, ao mesmo tempo, profundamente humana. Vivi a precarização, a exclusão e as marcas de um território desigual, mas também descobri a potência dos encontros, das conversas e daquilo que se aprende junto. Inspirada em Callai (2011), procurei fazer da Geografia uma ponte entre o mundo e as vivências dos alunos, um modo de olhar o lugar onde se vive com mais sentido e pertencimento.

Foi a partir desses desafios cotidianos que passei a almejar novos horizontes: cursar o mestrado e buscar outro espaço de atuação profissional, o ensino superior. Porém, havia um obstáculo silencioso e persistente, aprender inglês, idioma que

sempre estive distante para quem, como eu, trabalhou desde a infância e nunca teve acesso a cursos de língua estrangeira. Enfrentar essa barreira exigiu a resiliência de quem veio das margens e aprendeu, na labuta de todos os dias, que conquistar um sonho é também inventar os próprios caminhos.

2.5 NOVOS CAMINHOS: o mestrado como continuação da viagem formativa

Ingressar no programa de Mestrado em Geografia representou um novo patamar em minha formação, ampliando significativamente minha compreensão sobre ensino, pesquisa e a relação entre teoria e prática. Em 2002, iniciei a pós-graduação no mestrado em Geografia sob orientação da professora Vânia Vlach, com quem já havia dialogado durante a graduação, especialmente nas atividades de iniciação científica. Naquele período, desvendávamos juntas questões metodológicas do ensino de Geografia, com ênfase na articulação entre teoria e prática docente, um campo de interesse que ecoava diretamente nos desafios vividos nas escolas da periferia de Uberlândia.

O mestrado foi um tempo de grande riqueza formativa. Ampliou minha concepção do ensino de Geografia, mostrando-me a importância de fundamentar pedagogicamente cada escolha didática, de valorizar o vínculo entre o conhecimento científico e o cotidiano dos alunos e de refletir criticamente sobre os processos de formação docente. A orientação da professora Vânia Vlach permitiu um aprofundamento nos fundamentos epistemológicos da Geografia escolar e na linguagem cartográfica como mediação do conhecimento.

Não somente cresci nas investigações acadêmicas, mas também vivi o exemplo de um acompanhamento atento, ético e inspirador. A sólida trajetória da professora Vânia, seu domínio de epistemologia, ensino de Geografia e geopolítica, foi fundamental para que eu pudesse ampliar minha reflexão teórica, questionar práticas

arraigadas e desenvolver sensibilidade para a formação de novos professores. Seu rigor científico, dedicação e cuidado pedagógico mostraram, na prática, como aliar pensamento crítico e compromisso ético.

Ao longo do mestrado, construí amizades sólidas e vivi encontros marcantes, indispensáveis para meu crescimento pessoal. O ambiente universitário de trocas, diálogos e acolhimento ensinou-me a desconstruir preconceitos e a perceber a força da diversidade de experiências, saberes e trajetórias que coexistem e enriquecem o espaço acadêmico. O mestrado funcionou como uma ruptura com antigos modos de pensar e, ao mesmo tempo, como um convite permanente para questionar certezas e se abrir a novas possibilidades de vida, ensino e pesquisa.

Figura 20: Leonardo Ulhôa, Maria Penha (*in memoriam*) e Profa. Vânia Vlach.



Acervo pessoal.

Profa. Vânia Vlach – Muito Obrigada!

No mesmo ano em que iniciei a pós-graduação, tive a oportunidade de ministrar aulas em um curso superior de formação complementar de professores de Geografia, voltado à adequação à nova legislação vigente (LDB 9.394/96). Essa experiência despertou novos questionamentos: como articular os fundamentos teóricos da Geografia com as exigências legais e as práticas escolares concretas? Como

tornar o conhecimento científico relevante e aplicável à realidade dos professores em formação continuada?

Essa prática contribuiu para meu desenvolvimento docente, permitindo que eu planejasse atividades conectando teoria e experiência, valorizando mapas, análises espaciais e recursos visuais como instrumentos de aprendizagem. Fortaleceu também minha formação profissional, mostrando a importância de fundamentar pedagogicamente cada escolha didática e de tratar a Geografia como ferramenta para estimular o pensamento crítico e ampliar a compreensão do ensino pelos professores.

Optei por abordar as disciplinas do curso com a Cartografia entendida como linguagem simbólica e problematizar os modos tradicionais de ensinar mapas. Busquei promover uma prática pedagógica que considerasse a formação do pensamento espacial dos estudantes, colocando-me diante de novos desafios: ensinar Cartografia de forma significativa, superar a visão tecnicista e revelar seu caráter interpretativo, comunicativo e político.

Essas inquietações me aproximaram de obras fundamentais da área, como “Espaço Geográfico, Ensino e Representação”, escrito por Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini (1994), e “Do Desenho ao Mapa: Iniciação Cartográfica na Escola”, escrito por Rosângela Doin de Almeida (2002). Essas leituras transformaram minha visão: compreendi a Cartografia Escolar como linguagem mediadora e não mais como um conjunto de técnicas isoladas, reconhecendo sua relevância na formação do pensamento geográfico.

Logo ficou evidente a ausência de uma abordagem crítica e formativa da Cartografia em minha formação inicial. Como destaca Rosângela Doin de Almeida (2012), que viria a orientar meu doutorado, a Cartografia deve ir além da técnica e se apresentar como representação intencional do espaço, ajudando o aluno a se posicionar diante da realidade.

Com essa perspectiva, sob orientação da professora Vânia Vlach, direcionei minha pesquisa para compreender os conhecimentos cartográficos e os procedimentos

metodológicos usados por professores da rede municipal na 5ª série do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram dificuldades na leitura e elaboração de representações cartográficas, lacunas na formação inicial e continuada, e uma predominância do ensino fragmentado e técnico da Cartografia, desvinculado da análise espacial e da compreensão crítica do território.

Esses achados reforçaram o argumento de Almeida (2012): se desvinculada da reflexão sobre o espaço, a Cartografia Escolar perde seu potencial formativo, tornando-se mero exercício mecânico. Compreendi a urgência de pensar a formação docente em Geografia de forma mais integrada, crítica e situada, valorizando o mapa como instrumento de leitura e interpretação do espaço vivido.

A investigação ampliou minha formação como pesquisadora e docente, especialmente para atuar nos cursos de licenciatura em Geografia. As discussões do mestrado destacaram a importância da mediação pedagógica intencional, do uso de metodologias ativas e da valorização das experiências territoriais dos alunos. Conforme Almeida (2012), é preciso romper com práticas tradicionais e promover uma Cartografia Escolar crítica e situada, tornando a leitura do mundo central no ensino geográfico.

Ao término do mestrado, ministrava aulas em instituições superiores privadas nos municípios vizinhos de Uberlândia, ampliando minha atuação na formação de futuros professores e consolidando a articulação entre teoria e prática, sempre enfatizando a abordagem crítica no ensino de Cartografia. Essa trajetória reafirmou meu compromisso com uma formação docente crítica, capaz de transformar práticas pedagógicas e de construir uma Geografia mais significativa e emancipadora.

2.6 ENTRE CARTOGRAFIAS E EXPERIÊNCIAS: O doutorado como nova travessia formativa

Após a conclusão do mestrado, comecei a observar transformações significativas na forma como a Cartografia passou a ser utilizada e veiculada nas mídias. Os mapas deixaram de ser elementos estáticos, como os tradicionalmente encontrados em livros didáticos e atlas escolares, para se tornarem representações dinâmicas, interativas e visualmente complexas. As produções televisivas, por exemplo, passaram a empregar recursos como zoom, animações, sobreposições e linhas de deslocamento, com o objetivo de facilitar a compreensão de fatos geográficos, políticos e ambientais apresentados em sua programação.

Essa nova forma de mediação cartográfica, mais próxima da linguagem visual contemporânea, suscitou-me questões relevantes sobre a formação do leitor de mapas: que conhecimentos cartográficos são necessários para interpretar essas representações e, conseqüentemente, construir compreensões mais críticas e significativas dos fenômenos espaciais? A Cartografia veiculada pelas mídias impõe novos desafios à educação geográfica, exigindo que a escola vá além do ensino técnico de mapas e passe a trabalhar com a leitura crítica das imagens cartográficas em diferentes suportes.

Com o avanço das tecnologias digitais, especialmente com a popularização da *internet*, a Cartografia passou a estar amplamente disponível por meio de plataformas que oferecem representações geográficas dinâmicas e interativas. Sites de busca e geolocalização permitem desde a simples localização de cidades e cálculo de distâncias, até o desenho de rotas, a visualização de imagens aéreas e de satélite, muitas vezes disponibilizadas por portais institucionais, como os de prefeituras e órgãos ambientais. Essas ferramentas ampliam o acesso ao espaço geográfico por diferentes segmentos da sociedade e tornam a linguagem cartográfica mais presente no cotidiano das pessoas.

No entanto, tais recursos também impõem novos desafios ao ensino de Geografia: em que medida essas representações digitais contribuem para o ensino-

aprendizagem da linguagem cartográfica e para a mediação de conceitos geográficos fundamentais como território, escala, lugar e paisagem? Como incorporar criticamente essas ferramentas no processo de formação inicial e continuada de professores de Geografia? Essas questões ganham relevância diante da necessidade de repensar os currículos formativos, incluindo as novas cartografias como objeto de estudo e prática pedagógica.

Esses questionamentos me impulsionaram, a partir do segundo semestre de 2005, a buscar novos espaços de diálogo e aprofundamento teórico. Nessa procura, inscrevi-me nos programas de doutorado da USP e da Unesp-Rio Claro e, para minha surpresa, fui aprovada em ambas as instituições. Essa conquista não apenas confirmou a importância de investir na formação continuada, mas também suscitou novas reflexões: quais caminhos acadêmicos seriam mais alinhados à minha prática docente e à compreensão crítica do espaço vivido? Como poderia integrar teoria e experiência concreta na construção de saberes significativos para meus alunos?

Foi nesse contexto que me aproximei do grupo de pesquisa sobre Ensino de Geografia e Cartografia Escolar, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNESP de Rio Claro, referência nacional no desenvolvimento de estudos voltados à educação geográfica. O grupo era coordenado pela professora Dra. Rosângela Doin de Almeida, cuja orientação e liderança acadêmica foram fundamentais para meu desenvolvimento. A inserção nesse grupo ampliou significativamente meu campo de reflexões, possibilitando o contato com pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com a construção de práticas pedagógicas críticas e socialmente referenciadas.

A partir das discussões coletivas e dos referenciais teóricos debatidos, foi possível revisitar os resultados da minha pesquisa de mestrado sob novas perspectivas, além de elaborar outros questionamentos sobre os desafios contemporâneos da Cartografia Escolar, especialmente frente à emergência das

tecnologias digitais e das novas linguagens cartográficas no contexto da sociedade da informação.

Essa vivência acadêmica reafirmou a importância da pesquisa colaborativa como espaço de formação contínua, de produção de saberes docentes e de reconstrução do próprio fazer pedagógico, em consonância com o que propõe Almeida (2012), ao destacar a necessidade de compreender a Cartografia Escolar não apenas como conteúdo, mas como prática de leitura crítica do mundo. Nesse ambiente fértil de trocas, comecei a amadurecer novas propostas investigativas e formativas voltadas à qualificação do ensino de Geografia, tanto na educação básica quanto na formação de professores.

Vale destacar que as idas e vindas até a UNESP, em Rio Claro, inicialmente realizadas toda semana e, posteriormente, uma vez a cada mês, foram particularmente desafiadoras. As longas viagens, somadas ao cansaço acumulado e ao contato intenso com novas leituras e teorias, exigiram grande disciplina e persistência. Às vezes cheguei a pensar em desistir, mas o desejo de aprender e de transformar minha trajetória foi mais forte. Me alimentava no reencontro com meus colegas, nos debates apaixonados nas aulas e no apoio de professores e da família, e encontrava forças para seguir em frente e perceber o valor da caminhada.

Foi nesse trajeto que encontrei a parceria e a amizade do professor Arcênio Menezes, cuja presença tornou o caminho mais leve e inspirador. As conversas, risadas, histórias de vida partilhadas, os compartilhamentos e as reflexões conjuntas fortaleceram a percepção de que a formação docente é, essencialmente, um processo coletivo, marcado pela troca de experiências, pela escuta atenta e pelo reconhecimento mútuo como caminhos para o fortalecimento da prática e da construção colaborativa do saber. Como ensina Paulo Freire, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

A partir da experiência neste grupo de pesquisa, entendi que as novas formas de representação e comunicação da informação espacial, desenvolvidas no contexto digital, são atualmente reconhecidas como manifestações da Cartografia Multimídia. Trata-se de representações produzidas e difundidas em ambientes interativos, dinâmicos e hipertextuais, frequentemente fora do contexto escolar tradicional. A Cartografia Escolar — aquela estudada, aprendida e produzida no âmbito da educação formal — foi desafiada a conviver e dialogar com essa Cartografia multimidiática, que circula amplamente em redes sociais, mídias digitais e plataformas de georreferenciamento acessíveis ao público em geral.

Nesse cenário, emergiu o desejo de desenvolver a pesquisa de doutorado, que se efetivou no início do ano de 2007, a partir da necessidade de refletir sobre como essas novas linguagens cartográficas poderiam ser compreendidas a partir da perspectiva da Cartografia para crianças e escolares, destacando aspectos mais humanísticos, relacionais e subjetivos da representação espacial. A linearidade e a rigidez da hierarquização das representações impressas, características dominantes nos mapas escolares tradicionais, cedem lugar a múltiplas conexões e inter-relações que se estabelecem em redes fluídas, menos estáticas e mais abertas à interpretação.

Entendo, em conformidade com Almeida (2012), que a formação cartográfica deve considerar não apenas os aspectos técnicos da leitura dos mapas, mas também suas dimensões comunicativas, estéticas e sociais, especialmente quando se trata da formação do olhar geográfico das novas gerações. Assim, a leitura e a produção de cartografias em ambientes multimidiáticos exigem uma nova postura pedagógica, capaz de reconhecer e integrar essas representações no processo educativo sem perder de vista sua intencionalidade e potencial formativo.

Este trabalho de pesquisa de doutoramento se desenvolveu sob orientação da querida profa. Dra Rosângela Doin de Almeida, referência internacional em pesquisas sobre Ensino de Geografia e Cartografia Escolar. A metodologia se inseriu numa abordagem qualitativa de pesquisa, que buscou por meio de um referencial

teórico-metodológico dos campos de conhecimento da Geografia, da Cartografia, bem como da Comunicação e da Educação, analisar em que aspectos a interatividade permitida pelos projetos de multimídia cartográfica podem favorecer diferentes leituras sobre o espaço representado por meio das formas cartográficas suportadas por mídia discreta ou disponíveis em rede.

Inicialmente buscamos entender alguns conceitos, como mídia, multimídia, interatividade, hipertexto, hipermídia, além do conceito de Cartografia Multimídia, e outros a ela inerentes, tais como: visualização cartográfica, atlas eletrônico, hipermapa, mapa interativo, mapa animado, estes alinhados às suas formas de estruturação e distribuição. A partir desse aporte teórico-conceitual organizamos um quadro-síntese, e definimos três categorias analíticas que denominamos: Interatividade de Animação, Interatividade de Seleção e Interatividade de Recriação.

Em cada uma classificamos dois níveis diferentes de interatividade, com características gerais e específicas, utilizadas para a análise de três projetos institucionais de Cartografia Multimídia, apresentados na segunda parte deste estudo: a) um de escala de abrangência local, conhecido como Armazenzinho; b) outro de escala de abrangência nacional, conhecido como IBGE Teen; c) e outro de escala de abrangência nacional, conhecido como Google Earth.

Entendemos que os projetos de Cartografia Multimídia vêm possibilitando novas formas de ver, ler e compreender o mundo, à medida que transformam a relação com o espaço em uma experiência dinâmica, interativa e até atualizada em tempo real. As possibilidades de animação, seleção de camadas, sobreposição de dados, simulação e recriação de paisagens permitem ao usuário não apenas observar representações espaciais, mas interagir com elas, produzindo sentidos próprios a partir de sua vivência e intencionalidade.

Essa interatividade social com as formas cartográficas rompe com a lógica estática e unidirecional dos mapas impressos, introduzindo uma linguagem cartográfica baseada em múltiplas mediações, subjetividades e contextos de leitura.

Como afirma Castellar (2008), as tecnologias digitais aplicadas à Cartografia potencializam uma leitura do espaço mais complexa e conectada ao cotidiano dos sujeitos, o que exige da escola uma reconfiguração do ensino da cartografia.

Rosângela Doin de Almeida (2012) também destaca que essas novas linguagens, ao transitar entre diferentes mídias e suportes, criam possibilidades de expressão espacial mais próximas das vivências e do imaginário dos estudantes, sendo fundamentais para a constituição do pensamento geográfico contemporâneo. Percebemos, portanto, que a linguagem cartográfica, quando suportada por plataformas multimidiáticas, torna-se um campo expressivo que comunica não apenas informações geográficas, mas também emoções, memórias e perspectivas individuais, transformando em signos simbólicos as relações dos sujeitos com o espaço vivido.

Figura 21: Eu, Profa. Rosângela Doin, Profa. Tomoko Paganelli – Nov./2009.



Acervo pessoal.

Profa. Rosângela Doin, **muito obrigada!**

Como resultado, entendemos que essa nova linguagem não apenas reconfigura a comunicação da informação espacial, mas também altera profundamente as formas pelas quais as pessoas pensam, aprendem, se comunicam e constroem sua compreensão sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a partir da pesquisa de

doutorado, a Cartografia Multimídia passou ser compreendida como parte de um novo regime de letramento geográfico, exigindo do educador uma postura crítica e criativa diante das possibilidades tecnológicas contemporâneas.

A pesquisa de doutorado voltada à Cartografia Multimídia e suas interfaces com a Cartografia Escolar ampliou significativamente minha compreensão sobre as possibilidades didáticas da linguagem cartográfica no ensino de Geografia. Nesse percurso, tive a oportunidade de realizar duas experiências internacionais que contribuíram para o aprofundamento teórico e metodológico do estudo. Participar da 24^a Conferência Cartográfica Internacional, realizada em Santiago (Chile), em novembro de 2009, promovida pela Associação Cartográfica Internacional (International Cartographic Association - ICA), bem como de uma visita técnica em Israel, promovida pela Associação Aliança Cultural Brasil-Israel, em fevereiro de 2013.

2.8 ENTRE MAPAS E PAISAGENS: Conferência Cartográfica Internacional – Santiago, Chile (Nov./2009)

A participação na 24^a Conferência Cartográfica Internacional, realizada em Santiago do Chile, representou uma experiência importante em meu percurso formativo, ao proporcionar um contato direto com pesquisadores de diferentes países e ao ampliar o entendimento sobre os debates contemporâneos que envolvem o uso de tecnologias digitais na representação do espaço geográfico. O evento, promovido pela International Cartographic Association (ICA), tem como propósito assegurar que a Cartografia e a Ciência da Informação Geográfica sejam aplicadas de forma ética e socialmente relevante, contribuindo para o desenvolvimento científico e para o benefício coletivo.

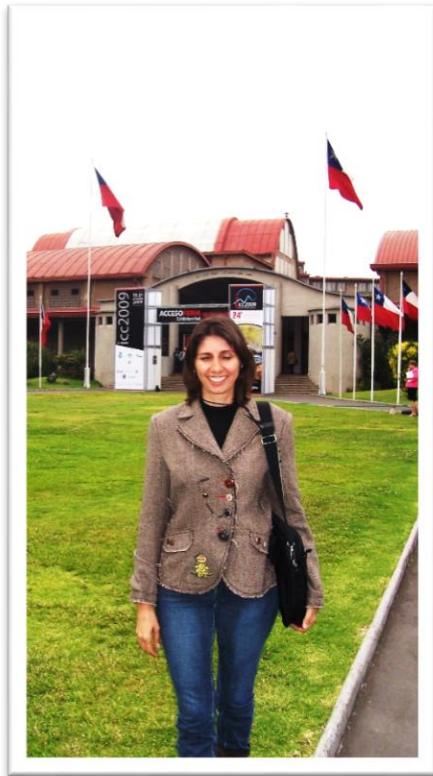
Nesse contexto, a conferência constituiu um espaço privilegiado de formação, no qual a reflexão epistemológica sobre o conhecimento geográfico se entrelaçou com experiências sensíveis de contato com o mundo. Como afirma Tardif (2002, p. 36), “os

saberes dos professores são plurais, compostos de saberes provenientes da formação profissional, dos currículos e da experiência de vida e de trabalho”. Essa perspectiva permite compreender que a formação docente se constrói na articulação entre saberes experienciais, disciplinares e profissionais, o que torna evidente o quanto a prática acadêmica e a experiência de campo se complementam na constituição do saber docente. A participação em debates e exposições sobre Cartografia e Geotecnologias reafirmou a importância de compreender os processos de representação do espaço não apenas como instrumentos técnicos, mas também como produções culturais e políticas que expressam modos de ver, sentir e habitar o mundo.

O contato com pesquisadores da América Latina ampliou a compreensão sobre como as abordagens críticas e tecnológicas da Cartografia vêm sendo desenvolvidas no contexto sul-americano. Esse diálogo reflete o que Cavalcanti (2019) chama de *pensamento geográfico situado*, ou seja, uma forma de produzir e ensinar Geografia que parte das realidades locais, das experiências vívidas e das condições históricas concretas de cada território. Essa experiência evidenciou que o conhecimento geográfico não pode ser desvinculado dos contextos culturais e políticos em que é produzido, valorizando as múltiplas vozes e os diferentes lugares que compõem nossa América Latina.

A viagem ao Chile também assumiu um sentido simbólico e afetivo profundo. Conhecer a Cordilheira dos Andes, paisagem antes apenas contemplada nos livros, traduziu, em vivência sensorial, o que Callai (2011) afirma sobre o aprendizado geográfico: compreender o mundo exige olhar, sentir e experimentar o espaço em sua materialidade. Ao sobrevoar as montanhas, observei o relevo como um “mapa vivo”, onde os cumes e vales desenhavam narrativas sobre o tempo, a natureza e a vida humana. Essa experiência transformou conceitos abstratos em compreensão sensível, reiterando que a Geografia se constrói no entrelaçamento entre o conhecimento e a experiência, entre o saber e o sentir.

Figura 21: 24ª Conferência Cartográfica Internacional - Nov./2009



Acervo pessoal

Figura 22: Sobrevoando a Cordilheira dos Andes Nov./2009

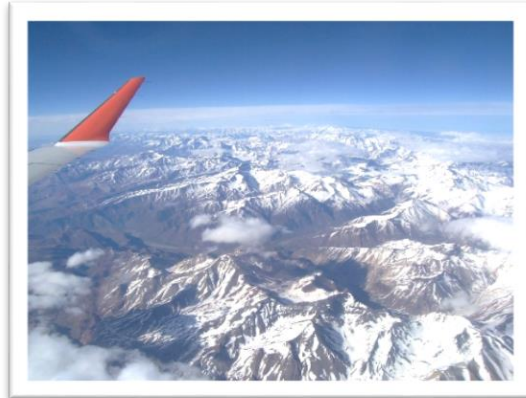


Figura 23: Santiago-Chile - Nov./2009



Ao tocar a neve pela primeira vez, percebi a corporeidade do conhecimento geográfico, conforme propõe Charlot (2000) ao discutir a relação entre o sujeito e o saber. Para o autor, “aprender é entrar em uma relação particular com o saber, é inscrever-se em uma história, é construir-se a si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 53). Nessa perspectiva, a aprendizagem não se reduz à aquisição intelectual, mas constitui uma forma de relação com o mundo que envolve emoção, memória e identidade. O frio, a textura e o brilho da neve passaram-se, assim, metáforas vivas da Geografia como ciência da experiência, na qual o corpo e a influência participam ativamente da construção do conhecimento.

Durante a visita a Viña del Mar, ao percorrer as estradas entre os Andes e o oceano Pacífico, o pensamento geográfico se ampliou em direção à compreensão da paisagem como síntese de múltiplas relações, naturais, históricas, culturais e simbólicas. As memórias do *Mutum*, com seus ventos, ipês e pássaros, vieram à tona como lembranças fundantes, revelando que o olhar geográfico nasce, muitas vezes, nos lugares da infância. Assim, a vivência nos Andes e em Viña del Mar consolidou em mim a compreensão de que ensinar e aprender Geografia é, antes de tudo, uma prática de leitura e de interpretação do mundo, atravessada por dimensões cognitivas, afetivas e existenciais. Cada momento dessa viagem reafirmou que o conhecimento geográfico somente adquire sentido quando é vivido, tocado e narrado, quando o sujeito reconhece em si mesmo o entrelaçamento entre o lugar e o mundo.

2.9 ENTRE MAPAS E TERRITÓRIOS: visita técnica a Israel – Fev./2013

A visita técnica a Israel, promovida pela Aliança Cultural Brasil-Israel em fevereiro de 2013, teve como objetivo fortalecer os laços históricos e culturais entre os dois países por meio do diálogo e da cooperação em diversas áreas, como agricultura, tecnologia, cultura e educação. Fui selecionado para integrar um grupo de 12 profissionais da Educação, entre professores, editores e pesquisadores, com atuação em estudos sobre a incorporação das tecnologias no campo educacional e seus impactos nas práticas pedagógicas, nos modos de ensinar e aprender, bem como nas relações entre professores, estudantes e saberes.

Essa curta passagem por Israel proporcionou contato direto com sítios arqueológicos, ambientes museológicos, centros educacionais e institutos de pesquisa, espaços fortemente marcados por dimensões simbólicas e espirituais. Vivenciei experiências culturais singulares pelas ruas e bairros de Jerusalém e em templos históricos e religiosos, como o Muro das Lamentações (judaísmo), o Santo Sepulcro

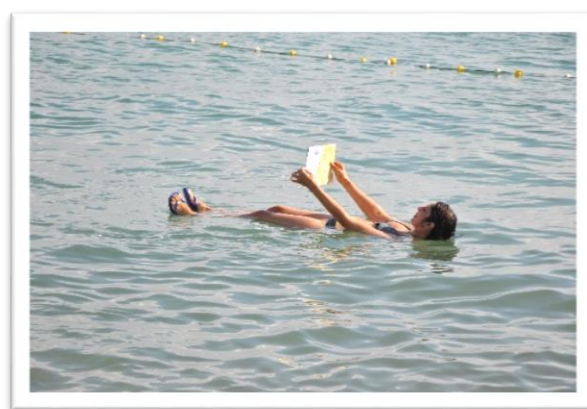
(cristianismo) e o Domo da Rocha (islã). A viagem incluiu ainda o vale do Mar Morto, o Parque Nacional de Massada, o deserto da Judeia, colônias beduínas e o Kibutz Sa'ad, próximo à Faixa de Gaza, além do Memorial do Holocausto (Yad Vashem). Em Tel Aviv, visitamos escolas, bairros históricos e o projeto educacional Tichon Net, articulado às práticas digitais; percorremos também a antiga Cesareia, o Lago da Galileia, o Rio Jordão e a cidade de Nazaré.

Figura 23: Domo da Rocha – Jerusalém/2013.



Acervo pessoal.

Figura 24: Mar Morto/2013.



Acervo pessoal.

Figura 25: Cesareia/2013.



Acervo pessoal.

Figura 26: Kibutz Sa'ad, próximo à faixa de Gaza.



Acervo pessoal.

Permito-me aqui uma breve pausa para relatar a visita ao Kibutz Sa'ad, situado nas proximidades da Faixa de Gaza, uma experiência formativa que ampliou minha compreensão sobre as complexas relações entre espaço geográfico, política e sociedade

em um dos territórios mais sensíveis do mundo contemporâneo. O contato direto com essa realidade tornou possível observar, de modo concreto, como os fatores geográficos, posição, fronteira e organização territorial, se articulam às dimensões históricas, culturais e ideológicas que conformam o espaço vivido e o modo como ele é produzido e disputado.

O Kibutz Sa'ad ilustra com clareza as características fundamentais dos *kibutzim* israelenses: a vida comunitária, a divisão coletiva do trabalho e o papel estratégico na ocupação e defesa das áreas de fronteira. Esses elementos expressam a materialização de um projeto político-territorial que combina ideais de coletividade e autossuficiência com funções geoestratégicas de controle do território. No entanto, a proximidade com a Faixa de Gaza impõe um contraponto inevitável: o contraste entre a organização produtiva e a relativa segurança dos habitantes do kibutz e as condições de precariedade, bloqueio e vulnerabilidade extrema vividas pela população palestina sob ocupação.

Essa observação *in loco* tornou-se um momento de intenso aprendizado epistemológico, ao evidenciar que o espaço geográfico é, conforme destaca Milton Santos (1996), um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, resultado das múltiplas práticas humanas que se sobrepõem, se confrontam e se ressignificam no território. Perceber, a partir do olhar geográfico, as desigualdades radicais materializadas na paisagem, muros, fronteiras, cercas e postos de vigilância, permitiu compreender que o território não é uma categoria neutra, mas um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual se inscrevem as relações de poder.

Nessa experiência, a articulação entre espaço e conflito revelou-se também como um potente campo de formação docente. Tal como afirma Tardif (2002), os saberes profissionais do professor são tecidos na relação com a experiência e com o mundo vivido; nesse sentido, a vivência em um território de fronteira ampliou meu entendimento sobre como o conhecimento geográfico se produz a partir da realidade concreta e dos sujeitos que a habitam.

A presença naquele espaço tensionado, entre segurança e vulnerabilidade, pertencimento e exclusão, fez emergir, como propõe Charlot (2000), a dimensão relacional do saber, que se constitui na interação entre o sujeito e o mundo. O olhar lançado sobre Gaza, separado por muros e cercas, trouxe à consciência o quanto o ensino de Geografia pode possibilitar aos estudantes uma leitura crítica das desigualdades e uma compreensão dos processos históricos e espaciais que produzem os territórios.

Nesse sentido, a experiência no Kibutz Sa'ad dialoga com a perspectiva de Callai (2011), para quem a formação geográfica não se restringe à apreensão teórica dos conceitos, mas implica uma vivência significativa dos lugares, de modo que o professor possa transformar o vivido em conteúdo pedagógico. Observar as fronteiras concretas de Israel e Gaza foi também uma forma de repensar as fronteiras simbólicas e epistemológicas que se impõem na escola, nos currículos e nas representações do mundo que os estudantes constroem.

Assim, essa experiência reforçou a compreensão de que o território é simultaneamente espaço de vida e de disputa, e que o ensino de Geografia deve promover a leitura crítica das contradições que o constituem. Entre o kibutz e Gaza, entre muros e campos agrícolas, emergiu uma lição essencial: compreender o espaço geográfico é também compreender a luta por dignidade e justiça que nele se inscreve.

A visita representou uma oportunidade singular de formação acadêmica e cultural, viabilizada pelo apoio integral da Aliança Cultural Brasil-Israel. Estar em Israel permitiu ampliar a compreensão sobre os contextos geográficos, históricos e sociopolíticos da região e, ao mesmo tempo, vivenciar concretamente aspectos que até então conheci apenas por meio de livros e imagens. Essa experiência revelou uma complexidade das relações de poder e dos conflitos territoriais, evidenciando processos de ocupação, segregação socioespacial e desigualdades estruturais entre diferentes grupos populacionais.

A experiência contribuiu diretamente para minha prática docente, pois possibilitou observar de modo concreto como os processos geopolíticos, econômicos e sociais se manifestam no território. Uma análise de políticas de planejamento urbano, fronteiras, assentamentos e conflitos militares revelou que o espaço é simultaneamente produto e instrumento de poder. Essa constatação despertou reflexões importantes: de que forma tais dinâmicas territoriais ajudam a compreender as contradições presentes no território brasileiro? Quais paralelos e distinções podem ser estabelecidos entre conflitos internacionais e disputas territoriais locais, tão recorrentes em nosso cotidiano?

Essa experiência em Israel reforçou a importância de estimular os estudantes a analisar criticamente as relações entre sociedade e território, em sintonia com a perspectiva de Milton Santos (1996), segundo a qual o espaço geográfico é formado por múltiplas relações sociais, econômicas e políticas. Do mesmo modo, Callai (2005) defende que o ensino de Geografia deve promover uma leitura crítica do mundo, possibilitando aos sujeitos compreenderem o espaço como campo de disputas e significados.

Em diálogo com Charlot (2000), compreendo que aprender em outros contextos socioculturais também significa revisitar as próprias referências e confrontá-las com outras lógicas de produção do saber. Essa atitude reflexiva e comparativa é constitutiva do processo de formação docente e, como assinala Tardif (2002), os saberes do professor são construídos no entrelaçamento entre experiência, conhecimento e prática, continuamente reconstruídos a partir das vivências e dos encontros com o mundo. Assim, cada viagem, cada território visitado, converte-se em experiência formadora, onde a observação geográfica se mistura à emoção e à reflexão crítica. Como ensina Saramago, é preciso “recomeçar a viagem sempre”, não apenas em deslocamentos físicos, mas sobretudo no movimento incessante de aprender, reaprender e transformar-se diante do mundo.

3. ENSINAR, APRENDER, VIVER: Trajetória docente (2000–2025)

Ao longo da minha trajetória como docente de Geografia, entre os anos de 2000 e 2025, percorri muitos caminhos, alguns previsíveis, outros cheios de curvas inesperadas. Assim como na viagem de Saramago (1998), em que o fim de um percurso é sempre o início de outro, cada lugar ensina um modo distinto de olhar e compreender o mundo. Tive o privilégio de atuar em todos os níveis de ensino: da educação básica, a partir do ensino fundamental (desde o 4º ano) e do ensino médio, até o ensino superior, incluindo a graduação e a pós-graduação. Essa vivência diversificada me permitiu construir uma compreensão mais ampla sobre os diferentes contextos educacionais, as demandas específicas de cada etapa formativa e os desafios inerentes à prática docente em distintos territórios.

Entre 2000 e 2002, iniciei minha jornada na Educação Básica, nas redes públicas municipal e estadual de Uberlândia, em escolas localizadas em regiões periféricas. Foi um início desafiador, marcado pela escassez de recursos, pela indisciplina, pelas desigualdades sociais e, sobretudo, pela minha própria inexperiência. A ausência de uma formação docente mais voltada à realidade concreta da escola pública exigiu de mim reinvenções diárias, experimentações e uma escuta atenta às necessidades dos estudantes. Aos poucos, compreendi que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas caminhar junto, partilhar dúvidas e reconhecer no outro o espelho do próprio aprendizado.

Esse primeiro percurso me revelou a escola como um território complexo, vivo e contraditório, que exige do professor sensibilidade, rigor, coragem e compromisso ético. Como ensina Tardif (2002), os saberes da experiência são centrais para a constituição da identidade profissional do docente. E, como lembra Freire (1996), ensinar é um ato de coragem, é abrir-se ao inacabamento e à esperança. Foi nesse chão de incertezas que descobri que a docência é, acima de tudo, um exercício permanente de humanidade.

Depois dessa breve, mas intensa travessia pela educação básica, iniciei uma nova etapa da viagem: o Ensino Superior. Entre 2002 e 2005, atuei na UNIPAC (Unidades de Araguari e Tupaciguara) e na Faculdade de Educação em Uberaba, com disciplinas voltadas à formação de professores, como Geografia, Fundamentos da Educação e Cartografia e Cartografia Escolar. Essa fase representou uma mudança de paisagem: o foco agora era formar futuros docentes, articular teoria e prática e compreender as múltiplas realidades que atravessam a profissionalização docente no Brasil.

A atuação nas instituições privadas de ensino superior revelou, entretanto, as tensões desse campo: estudantes que conciliavam longas jornadas de trabalho com os estudos, dificuldades de permanência e desigualdades de acesso ao conhecimento. Essa realidade exigia uma docência sensível, capaz de reconhecer as condições concretas dos alunos sem renunciar à exigência acadêmica. Assim, minha prática formativa se orientou por um duplo compromisso: o rigor teórico e o respeito ao tempo humano da aprendizagem.

Entre 2006 e 2010, atuei simultaneamente na Faculdade SESPA, em Patos de Minas, e na Faculdade Católica de Uberlândia. Nessas instituições, aprendi que a docência universitária é também um campo de experimentação. Nos cursos de licenciatura em Geografia, trabalhei com um público majoritariamente trabalhador, cujas trajetórias marcadas por resistência e esforço revelavam o poder transformador da educação.

Nessa caminhada, dois aspectos tornaram-se centrais: o trabalho de campo e o estágio supervisionado. Ambos se configuraram como experiências formativas fundamentais, verdadeiros momentos de travessia entre o conhecimento teórico e o mundo vivido. O campo, como nos lembra Vesentini (2008), é um “laboratório vivo”, onde se aprende a ler o mundo com todos os sentidos. Em cada deslocamento, em cada observação, percebia-se que o aprender Geografia é também aprender a habitar o espaço com sensibilidade. No estágio supervisionado revelou-se uma escola dentro da

escola, um espaço de confronto com o real, de incertezas, de ensaios e de descobertas. Ao orientar os licenciandos, procurei promover uma formação que unisse rigor e afeto, crítica e escuta, teoria e prática.

As experiências de campo, muitas delas planejadas e executadas em parceria com professoras como Sueli Del Grossi e Ângela Soares, tornaram-se momentos de aprendizagem coletiva. Não se tratava apenas de observar paisagens, mas de interpretá-las como textos sociais, repletos de histórias, contradições e memórias. Inspiradas em Callai (2000) e Pontuschka et al. (2009), concebíamos o campo como um espaço de leitura e escrita do mundo, onde o território deixava de ser cenário para se tornar protagonista da aprendizagem. Como aponta Callai (2000, p. 94),

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando.

Foi também nesse período que a Cartografia Escolar começou a se afirmar como um dos eixos centrais da minha trajetória formativa e investigativa. Ao problematizar os modos de representação espacial e a ausência de materiais didáticos adequados à educação básica, passei a compreender os mapas como narrativas do espaço vivido, linguagens que traduzem experiências e não apenas coordenadas. Como propõem Cavalcanti (2008) e Callai (2011), ensinar Cartografia é ensinar a ver, a situar-se e a compreender-se no mundo.

Durante esse período, também tive a oportunidade de atuar como professora substituta em duas instituições públicas de referência na área de Geografia: o Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2005, e a UNESP-Rio Claro, em 2009. Essas experiências foram marcadas pelo desafio de dar continuidade ao trabalho acadêmico em realidades específicas, ampliando meu conhecimento sobre o ensino superior público brasileiro. O contato com diferentes perfis de estudantes,

expectativas e possibilidades de atuação ajudou a aprimorar a prática docente e reafirmou a importância de adotar metodologias diversas, acolher a pluralidade e contribuir com a formação de futuros docentes em instituições públicas de ensino. O respeito ao contexto de cada comunidade acadêmica consolidou ainda mais meu compromisso com uma educação geográfica crítica, participativa e promotora de cidadania.

No início de 2010, em fase de conclusão do doutorado, percebi que a viagem seguia em movimento, ainda que o caminho parecesse longo. Foi com esse sentimento de que o fim de uma viagem é apenas o começo de outra, que comecei a me preparar para o ingresso na carreira pública do magistério. A aprovação em um concurso significava, mais do que estabilidade, a possibilidade de enraizar o que até então havia sido travessia: a pesquisa, o ensino e a formação de professores comprometidos com a transformação da realidade educacional brasileira.

O percurso que se segue, portanto, não encerra a caminhada, mas a reinscreve em novos mapas. Porque, como o viajante de Saramago (1998), ao chegar ao fim do caminho, percebo que “é preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu”. Assim, sigo o trajeto, agora com o olhar mais maduro, mas ainda movida pela mesma inquietação e desejo de aprender que me acompanharam desde o início da jornada.

3.1 ENTRE MAPAS E O CHÃO DA SALA DE AULA: A travessia de volta à Educação Básica (2010 – presente)

No primeiro semestre de 2010, foi publicado o edital do concurso público para o cargo de professora de Geografia no Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). A divulgação do certame coincidiu com a fase final do meu doutorado e representou uma oportunidade concreta de unir a formação acadêmica ao compromisso com a educação pública de qualidade. Movida pelo desejo de atuar em uma instituição de referência no ensino

básico, integrada à universidade e à formação de futuros professores, decidi investir intensamente na preparação para esse concurso, reconhecendo nele a possibilidade de consolidar uma trajetória voltada à docência, à pesquisa e à extensão no campo da Educação Geográfica.

Com muita alegria, fui aprovada em primeiro lugar nesse concurso, que contou com mais de cento e trinta candidatos disputando, inicialmente, três vagas para o componente curricular de Geografia, posteriormente ampliadas para quatro. Essa aprovação representou um marco em minha trajetória, não apenas pela conquista profissional em si, mas pelo seu valor simbólico: a consolidação de um percurso construído com esforço, estudo e compromisso com a escola pública. Realizar esse sonho representou, de certo modo, caminhar para além do *Mutum*, atravessando fronteiras pessoais e geográficas, abrindo-me a novos horizontes. Insistindo em Saramago (1998), que “o fim de uma viagem é apenas o começo de outra”, o ingresso na ESEBA foi exatamente isso: o início de uma nova travessia, em que o mapa da formação acadêmica se encontrava com o chão vivo da sala de aula.

Retornar à Educação Básica, após oito anos de atuação no ensino superior, implicou um intenso processo de (re)adaptação profissional e pessoal. A experiência acumulada com jovens e adultos em cursos de licenciatura precisou ser ressignificada diante da especificidade do trabalho com crianças e adolescentes. Como reorganizar o olhar e a prática pedagógica diante de sujeitos em formação tão inicial? Quais estratégias seriam mais eficazes diante de tempos, ritmos e interesses tão distintos? Essa travessia exigiu aprender uma nova linguagem, mais acessível e sensível, sem perder a densidade teórica e o compromisso crítico com o ensino de Geografia. Também me questioneei sobre como conciliar o repertório acadêmico com as demandas práticas e imediatas do cotidiano escolar, um desafio constante e profundamente formativo.

A adaptação ao cotidiano da ESEBA trouxe ainda o desafio de compreender a complexa dinâmica institucional de um colégio de aplicação: múltiplos projetos, siglas

e frentes de atuação que, inicialmente, pareciam formar um labirinto. PICD, PIBID, GEPIT e tantos outros projetos de pesquisa e até extensão que exigiam não apenas tempo e energia, mas também a capacidade de compreender sua lógica, suas finalidades e sua inserção no cotidiano escolar. Aos poucos, com o apoio dos colegas e a escuta atenta à cultura da escola, fui decifrando essa nova cartografia institucional. As siglas deixaram de ser códigos enigmáticos e passaram a representar possibilidades de atuação pedagógica e formativa. Como destaca Nóvoa (1992), o professor se forma na relação com os outros e com as instituições, e foi nesse processo de pertencimento que comecei a me reconhecer como parte desse coletivo.

A vivência na ESEBA me mostrou que um colégio de aplicação é um organismo vivo, em constante movimento, e que ser professora nesse espaço exige sensibilidade, flexibilidade e abertura para o aprendizado contínuo. Com o tempo, percebi que a experiência anterior na universidade deixara marcas importantes, como a valorização da pesquisa científica, da autonomia e do planejamento reflexivo, mas que agora era preciso abrir espaço para o novo, reinventar saberes e reorganizar o olhar sobre a escola e seus sujeitos.

Foi nesse contexto que as reflexões de Tardif (2002) ajudaram a reafirmar que os saberes docentes se constroem na prática e se reinventam na experiência. Como afirma o próprio autor:

Os saberes do professor são saberes da experiência, saberes provenientes da prática, dos acontecimentos da vida cotidiana, dos problemas enfrentados, das soluções encontradas e das trocas com outros profissionais. Esses saberes não são apenas conhecimentos teóricos ou curriculares, mas fazem parte de uma experiência vivida e construída no exercício diário da profissão. (TARDIF, 2002, p. 36).

Nessa mesma perspectiva, as contribuições de Callai (2011) fortaleceram minha compreensão da Geografia escolar como instrumento de leitura crítica do mundo desde a infância. Essa travessia, permeada por incertezas e espantos, também se fez,

como diria Saramago, “entre o mapa e o território”, entre o que está desenhado e o que se descobre caminhando.

Atuar na ESEBA, instituição que articula ensino, pesquisa e extensão, significou integrar um espaço de experimentação pedagógica e reflexão crítica. Foi nesse trajeto que as reflexões de Chevallard (1997) sobre a transposição didática me ajudaram a pensar o papel do professor como mediador entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar. Como explica o autor, “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino” (CHEVALLARD, 1997, p. 39). Essa transposição implica processos complexos, nos quais o professor atua mediando e adaptando os saberes ao contexto escolar, tornando a prática pedagógica um espaço dinâmico de construção de conhecimento.

Enquanto Vygotsky (2001) reforçou a importância da aprendizagem como processo social e culturalmente mediado, destacou que o desenvolvimento cognitivo do estudante ocorre a partir da interação com o outro e com os contextos socioculturais. Como sintetiza o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças entram na vida intelectual daqueles que as rodeiam” (VYGOTSKY, 2001, p. 34).

No campo da Geografia, Cavalcanti (2012), Callai (2011) e Milton Santos (1996) inspiraram uma prática voltada à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o espaço geográfico como expressão da vida social e das desigualdades, mas também como campo de ação e transformação. Como enfatiza Cavalcanti (2012),

Ensinar Geografia na escola é, acima de tudo, possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos que lhe permitam compreender o mundo em que vive, situar-se nele, e agir de maneira reflexiva e responsável em relação à sociedade e à natureza. (CAVALCANTI, 2012, p. 18).

Callai (2000) também reforça que, “Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a

leitura do mundo da vida, construído cotidianamente...” (CALLAI, 2000, p. 228). Milton Santos (1996), por sua vez, destaca o potencial transformador da Geografia, ao afirmar que,

Mais do que a ciência dos mapas, a Geografia é a ciência responsável pela análise crítica do espaço, das paisagens e das sociedades, buscando compreender a dinâmica e a complexidade das relações sociais que se estabelecem e se modificam sobre o território. (SANTOS, 1996, p. 255).

O trabalho de campo, como apontam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), se constituiu como uma prática significativa desse percurso. Em 2013, junto aos professores Ínia Novaes e Marco Túlio, organizamos uma saída pedagógica com cerca de noventa estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental para a cidade de Belo Horizonte, diretamente vinculada ao conteúdo curricular sobre o estado de Minas Gerais. O inusitado dessa experiência foi que viajamos de avião, com passagens compradas previamente por mim e pelo Prof. Marco Túlio, utilizando nossos cartões de crédito, cujos valores foram posteriormente restituídos mensalmente pelas famílias dos estudantes. Saímos no dia 7 de março de 2013, por volta das 7h da manhã, e retornamos por volta da meia-noite.

Para muitos, foi a primeira viagem de avião, experiência que ampliou horizontes físicos, culturais e simbólicos. Como nos ensina Cavalcanti (2012), a vivência direta com diferentes paisagens e contextos espaciais potencializa aprendizagens significativas, transformando o olhar sobre o mundo. Como destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), vivências imersivas e práticas favorecem a aproximação do aluno com o espaço geográfico, promovendo a compreensão crítica de territórios, paisagens e dinâmicas socioespaciais.

Durante o percurso, os estudantes conheceram o Centro Administrativo, a Lagoa da Pampulha, a Igreja de São Francisco de Assis, o campus da UFMG, a Praça da Liberdade e seus museus, lugares que se tornaram, naquele dia, roteiros de descobertas e de pertencimento. Assim como o viajante de Saramago (1998), cada

estudante parecia compreender, ainda que de modo intuitivo, que “é preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu”. A Geografia, nesse momento, tornava-se viagem, e o aprendizado, travessia.

Figura 27: Cidade Administrativa – BH-MG/2013



Créditos: Prof. André Sabino.

Figura 28: Igreja de S. Francisco de Assis – BH-MG/2013



Créditos: Prof. André Sabino.

Outra experiência de trabalho de campo que considero significativa na ESEBA-UFU ocorreu em Brasília, em 2014. Com os alunos do 7º ano, desenvolvemos um projeto interdisciplinar cujo objetivo central foi compreender o contexto de ocupação do território brasileiro a partir da construção da capital federal. A viagem foi planejada por mim em parceria com professores de outras áreas do conhecimento, contando com a colaboração direta do Prof. Marco Túlio, da área de Geografia.

Viajamos de ônibus e, durante dois dias, os estudantes visitaram edifícios e órgãos representativos da cidade, como o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Museu Nacional, Memorial JK, além de áreas urbanas e naturais que evidenciam a ocupação e a organização do território. Assim como na experiência em Belo Horizonte, o trabalho de campo não se limitou à observação, mas constituiu-se como um espaço de vivência e reflexão, no qual os estudantes puderam comparar territórios, paisagens

e processos sociais distintos, percebendo a diversidade e a complexidade do espaço geográfico brasileiro.

Figura 29: Visita técnica ao Memorial JK – Brasília-DF/2014.



Créditos: Prof. André Sabino

Conforme destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o trabalho de campo favorece a articulação entre o conhecimento escolar e a experiência concreta, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica e integrada do espaço geográfico. Nesse sentido, o projeto contribuiu para que os estudantes reconhecessem Brasília como um território heterogêneo, marcado por desigualdades, dinâmicas socioeconômicas e processos históricos diversos, fortalecendo habilidades de observação, análise e reflexão sobre o mundo que os cerca.

Atuei de maneira colaborativa em diversos trabalhos de campo, em articulação com colegas de Geografia e de outras áreas do conhecimento, em localidades como os distritos de Cruzeiro dos Peixotos, Martinésia e Perirópolis, assim como na cidade de São Paulo, contribuindo para a integração de saberes e a construção coletiva do conhecimento sobre os territórios visitados. Como Milton Santos afirma, “A Geografia

é, antes de tudo, uma forma de ver o mundo, é instrumental de análise, compreensão e transformação da realidade social” (SANTOS, 1996, p. 51).

Cada deslocamento, cada observação e cada experiência vivida com os estudantes prolongou-se para além da viagem física, formando memórias, aprendizagens e percepções que se estendem na formação contínua de professores e alunos. Da viagem a Belo Horizonte à experiência em Brasília, e tantas outras viagens de campo, percebe-se que o percurso pedagógico é contínuo, como uma travessia que conecta diferentes tempos, espaços e sujeitos, reforçando a Geografia como ponte entre o espaço vivido e o conhecimento crítico do mundo.

3.2 Coordenação da Área de Geografia

Em meu primeiro ano na ESEBA, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica da área de Geografia, em razão da liberação do professor Hudson Rodrigues para cursar o mestrado. Embora reconhecesse a relevância da função como espaço de diálogo e fortalecimento coletivo do trabalho docente, o desconhecimento da dinâmica interna da escola trouxe desafios significativos. Era necessário compreender a cultura institucional e lidar com responsabilidades que exigiam postura aberta ao diálogo e escuta ativa dos colegas, sobretudo daqueles com mais experiência.

A passagem pela coordenação da área de Geografia se repetiu outras vezes ao longo de minha trajetória na ESEBA, consolidando-se como um espaço privilegiado de aprendizagem institucional e de fortalecimento do trabalho coletivo. Com o tempo, compreendi que a coordenação constitui um canal essencial de diálogo entre os professores da área e a equipe gestora, especialmente nos processos de tomada de decisões que envolvem tanto aspectos administrativos quanto pedagógicos. A coordenação tornou-se um lugar de escuta, articulação e mediação, que exige

sensibilidade às demandas da área de Geografia, clareza na defesa de princípios pedagógicos e capacidade de colaboração.

Em 2019, na condição de coordenadora da área de Geografia, participei do processo de construção e aprovação das metas e ações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na ESEBA (UFU). As deliberações realizadas no âmbito do Conselho constituíram um espaço coletivo de diálogo, integração de ideias e definição de estratégias para o desenvolvimento de metas em perspectivas de curto, médio e longo prazo. Para além de seu caráter normativo, o processo de elaboração do PPP constituiu-se como um espaço privilegiado de formação. A participação em debates sobre o documento representou um momento fundamental de aprendizagem política e profissional, ao possibilitar o exercício do diálogo, da escuta e da construção coletiva de sentidos sobre o fazer educativo.

Também, enquanto coordenadora da área de Geografia, participei da construção e aprovação do Adendo ao Regimento Interno, homologado em outubro de 2019. Esse documento contemplou ajustes relevantes para o funcionamento da escola, atualizando normas de organização institucional, ampliando a participação dos diferentes segmentos da comunidade educativa e explicitando atribuições, processos decisórios e medidas disciplinares.

Essas atualizações permitiram tornar a gestão mais democrática e transparente, fortalecendo o compromisso coletivo com um ambiente escolar mais participativo, plural e organizado. A participação ativa nesse processo reforçou o papel colaborativo da área de Geografia para definição das diretrizes institucionais, além de contribuir para a consolidação de normas que asseguram direitos, deveres e maior clareza nos procedimentos internos da escola.

A participação nesses processos representou, para mim, mais do que uma ação administrativa: constituiu uma experiência de formação política e profissional. Discutir normas, princípios e procedimentos institucionais significou compreender, de modo mais profundo, as relações de poder, de diálogo e de corresponsabilidade que

estruturam o espaço escolar. Assim como na elaboração do PPP, o envolvimento na construção do Adendo ao Regimento possibilitou vivenciar a gestão democrática como prática educativa, em que o aprender a decidir coletivamente é também um exercício de cidadania. Essa experiência reforçou a compreensão de que a escola é, simultaneamente, espaço de ensino e de formação política, onde se aprendem valores de convivência, respeito, justiça e participação social.

Conforme assinala Tardif (2002), a formação docente se constrói nas interações cotidianas e nas experiências concretas vividas pelos professores, nas quais o saber se constitui em relação com o outro e com a prática. Nesse sentido, participar de processos como a elaboração do PPP e a revisão do Regimento Interno contribuiu para consolidar minha compreensão de que a educação, em sua essência, é sempre um ato político, e que formar-se como educadora é, também, formar-se para a participação crítica e transformadora na vida pública.

Além disso, como enfatiza Cavalcanti (2012), a Geografia escolar desempenha papel central na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o espaço como expressão das relações sociais e de intervir de forma consciente na realidade. Essa perspectiva teórica reforça minha experiência prática, evidenciando que os processos participativos na gestão e no planejamento pedagógico da escola são, simultaneamente, momentos de produção de saberes, reflexão sobre a prática e exercício de cidadania.

Como nas viagens de Saramago, essa travessia pela coordenação não foi uma jornada linear: cada reunião, cada decisão e cada diálogo com os colegas representaram um deslocamento contínuo, um aprendizado que se prolongou para além da função em si, aprofundando minha compreensão sobre a docência, o trabalho coletivo e a própria relação com o espaço escolar.

3.3 Coordenação do Laboratório de práticas e Ensino de Geografia – Lapeg.

No ano seguinte à minha primeira atuação na coordenação de área, fui designada para a coordenação do Laboratório de Ensino de Geografia – LAPEG. Este espaço, naquele momento, encontrava-se desestruturado e subutilizado, funcionando mais como depósito de livros didáticos antigos e materiais desconexos das práticas pedagógicas. Inspirada nas ideias de Cavalcanti (2012), que ressalta a centralidade do espaço escolar como lugar de experiências significativas de aprendizagem geográfica, busquei iniciar a revitalização do laboratório, transformando-o em um território de possibilidades para experimentação didática e apoio aos docentes em suas práticas pedagógicas.

Diante desse desafio, elaborei um projeto para concorrer ao edital PROGRAD, com o objetivo de obter uma bolsa de auxílio para a organização e revitalização do LAPEG. A aprovação do projeto possibilitou a contratação de uma bolsista, que nos auxiliou a revisar o acervo, descartar materiais desatualizados, reorganizar fisicamente o espaço e iniciar a sistematização de referências voltadas às práticas pedagógicas no ensino de Geografia. Dessa forma, o laboratório começou a se consolidar como um espaço de aprendizagem e experimentação coletiva, marcando o início de uma verdadeira travessia: assim como nas experiências de campo com os estudantes, o LAPEG foi sendo revitalizado, tornando-se um espaço de aprendizado conjunto.

O projeto foi aprovado em outras edições do edital PROGRAD e continuado sob a coordenação de outros colegas da área de Geografia, demonstrando não apenas a relevância da proposta, mas também a consolidação de um trabalho coletivo comprometido com a qualificação do ensino. A continuidade das ações possibilitou avanços importantes, como a ampliação da catalogação dos materiais, a organização de recursos cartográficos diversos, a curadoria de novas fontes didáticas e a sistematização de referências voltadas a práticas pedagógicas inovadoras. Gradualmente, o laboratório foi equipado com cortinas, computadores, impressoras,

caixas de som e outros recursos que viabilizaram melhores condições de trabalho e de uso formativo, transformando o LAPEG em um ambiente dinâmico, funcional e colaborativo, propício à experimentação didática e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Figura 30: Oficina de pintura com “cores do solo” – LAPEG – Out./2017.



Arquivo pessoal.

Com essa estrutura mais organizada e funcional, realizamos os Colóquios Geográficos, momentos dedicados à socialização das pesquisas desenvolvidas pelos docentes da Área de Geografia em nível de pós-graduação. Esses encontros proporcionaram uma oportunidade valiosa de conhecer e dialogar sobre os trabalhos realizados por diferentes pesquisadores da área, fortalecendo a integração e a troca de saberes entre os membros do grupo. Além disso, no LAPEG, desenvolvemos o estudo intitulado “O ensino da Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: desafios para a formação docente”, que envolveu pesquisas, estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas, as dificuldades enfrentadas pelos professores em formação e as estratégias para aprimorar o ensino da Geografia desde os primeiros anos da educação básica.

Em sintonia com os princípios defendidos por Tardif (2002), que reconhece os saberes docentes como construções sociais e históricas, compreendo que essa trajetória compartilhada no LAPEG representa mais do que organização física ou técnica: é uma travessia contínua, um movimento formativo que aproxima a prática cotidiana da docência de uma viagem de descobertas, aprendizado e reinvenção permanente.

3.4 Avaliadora RSC

Particpei como avaliadora em diversos processos de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) da carreira docente, função que me permitiu aprofundar a compreensão sobre as trajetórias profissionais e os saberes acumulados pelos colegas da educação básica e do ensino superior. A atuação como avaliadora do RSC consiste em analisar os memoriais descritivos e demais documentos submetidos por professores ou servidores, verificando se as experiências e competências profissionais atendem aos critérios estabelecidos para o reconhecimento. A designação para essa função ocorre após inscrição na Plataforma SIMEC e sorteio para seleção dos avaliadores, garantindo imparcialidade e transparência ao processo.

Mais do que uma função administrativa, essa experiência revelou-se um espaço formativo singular, no qual pude refletir sobre diferentes percursos de docência, compreender estratégias pedagógicas diversas e reconhecer as múltiplas formas de conhecimento que permeiam a prática profissional. A participação no RSC reforçou a importância da valorização da prática e do conhecimento acumulado ao longo da carreira. Ao analisar os relatos dos docentes, aprofundei minha própria percepção sobre a diversidade de trajetórias, desafios enfrentados e inovações pedagógicas, consolidando a convicção de que a formação docente é contínua e marcada pela troca, pela reflexão e pelo reconhecimento mútuo.

3.5 Atividades de Pesquisa

Programa de Iniciação Científica Discente

Ao ingressar na Eseba, tive a oportunidade de conhecer o Programa de Iniciação Científica Discente (PICD), existente na escola à época. O programa tinha como propósito incentivar a pesquisa e a iniciação científica entre os estudantes da educação básica, oferecendo-lhes a possibilidade de vivenciar o processo de construção do conhecimento científico por meio do desenvolvimento de projetos orientados por professores.

Cada grupo de alunos definia um tema de pesquisa para o ano letivo, e o trabalho era conduzido sob orientação docente, em encontros semanais, nos quais se discutiam o problema de pesquisa, os objetivos, as hipóteses e os procedimentos metodológicos. Como culminância, os resultados eram socializados com toda a comunidade escolar durante o Congresso de Iniciação Científica Discente da Eseba/UFU, evento que valorizava o protagonismo estudantil e a cultura investigativa no ambiente escolar.

Nesse contexto, orientei um grupo de estudantes que escolheu pesquisar sobre animes e mangás, tema até então pouco familiar para mim. A experiência mostrou-se instigante e enriquecedora, pois, enquanto acompanhava o desenvolvimento das habilidades investigativas dos alunos, também me aproximava de um universo cultural repleto de significados, narrativas e expressões artísticas, que ampliaram meu olhar sobre as juventudes e suas formas de produzir sentido no mundo.

No ano seguinte, orientei um grupo de meninas em uma pesquisa científica sobre moda, tema que emergiu de suas próprias curiosidades e vivências cotidianas. Interessadas em compreender as tendências de vestuário, as influências da mídia e as representações de gênero, elas investigaram como a moda se relaciona com a construção da identidade e com os padrões sociais de beleza. O projeto revelou-se profundamente significativo, pois possibilitou que as alunas refletissem criticamente

sobre questões que atravessavam suas experiências pessoais, ao mesmo tempo em que desenvolviam autonomia intelectual e sensibilidade para observar o mundo ao seu redor.

O Programa de Iniciação Científica Discente (PICD) foi interrompido em 2013, mas sem dúvida, constituiu-se como um espaço privilegiado de pesquisa, diálogo e formação, tanto para os estudantes quanto para os professores envolvidos. Essa vivência ampliou minha compreensão sobre o potencial investigativo das crianças e adolescentes e sobre a importância da escola como lugar de produção de conhecimento, reafirmando que o ato de ensinar se renova continuamente quando se aprende com os sujeitos que dele participam.

Nesse sentido, as experiências vividas no PICD confirmaram que o saber docente é sempre um saber em movimento, tecido nas relações e nas práticas cotidianas, como destaca Tardif (2002). Aprender com os estudantes, acolhendo seus repertórios culturais e modos de pensar, foi e continua sendo, uma das dimensões mais fecundas da minha formação como professora.

Grupo de pesquisa “Tetrápodes do Cretáceo de Goiás, Mato Grosso do Sul e Pontal do Triângulo Mineiro”

Entre 2015 e 2019, colaborei com o grupo de pesquisa “Tetrápodes do Cretáceo de Goiás, Mato Grosso do Sul e Pontal do Triângulo Mineiro”, cadastrado no CNPq e coordenado pelo professor Dr. Carlos Roberto dos Anjos Candeiro. O grupo desenvolveu diversas investigações paleontológicas nos estados de Goiás, Mato Grosso e na região do Pontal do Triângulo Mineiro, uma área historicamente reconhecida pela abundância de fósseis de vertebrados, embora Goiás e Mato Grosso ainda fossem pouco explorados até então. Por meio dessas pesquisas, evidenciou-se a importância da Geografia e da Paleontológica do Centro-Oeste brasileiro, contribuindo para ampliar o conhecimento científico sobre a formação geológica e a história da vida na região.

A partir dessas investigações, participei da produção de materiais didáticos voltados à educação básica, com o objetivo de aproximar os conteúdos científicos do cotidiano escolar e favorecer a aprendizagem de conceitos geológicos, paleontológicos e geográficos. Entre essas ações, auxiliei na elaboração de um recurso didático interdisciplinar voltado ao tema “Minerais e Rochas”, desenvolvido por meio de caixas de espécimes geológicos. Essas caixas, posteriormente destinadas ao uso pedagógico no Lapeg da ESEBA-UFU, foram concebidas para auxiliar professores do Ensino Fundamental na mediação de conteúdos de Geologia e Geografia, possibilitando aos estudantes uma vivência concreta e sensível dos fenômenos naturais.

A produção desse kit didático envolveu discentes da disciplina Geologia do Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Campus Pontal-Ituiutaba, e resultou na doação de três caixas à ESEBA. Esse projeto demonstrou a potência da integração entre saberes de Geografia, Biologia e Paleontologia, reforçando o papel da escola como espaço de divulgação do conhecimento científico e formativo, em consonância com Cavalcanti (2012), que enfatiza o espaço escolar como lugar de experiências significativas de aprendizagem geográfica.

Figura 31: Caixa didática de Minerais e Rochas produzidas na disciplina de Geologia, Curso de Geografia do *Campus Pontal-UFU*.

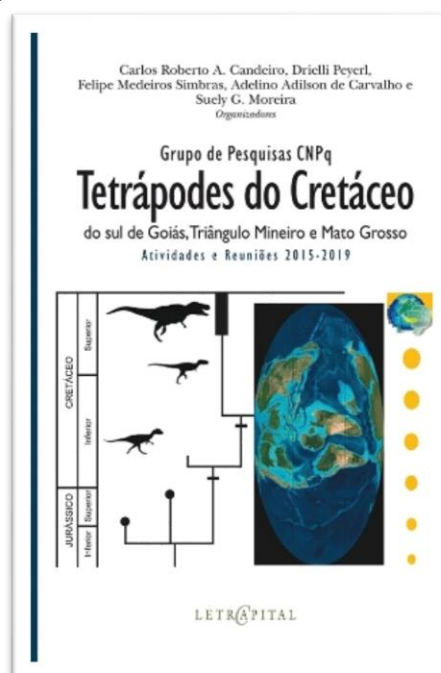


Arquivo pessoal.

Além da produção didática, a experiência contribuiu para a publicação de um livro intitulado “Tetrápodes do Cretáceo do sul de Goiás, Triângulo Mineiro e Mato Grosso”, com resultados dos trabalhos do grupo de pesquisa, reunindo capítulos escritos por diferentes integrantes. Os temas abordam a diversidade e interdisciplinaridade das Geociências, incluindo Paleontologia, Estratigrafia, Biologia, Geografia, História e Educação, além de discussões sobre museus e curadorias. A publicação permitiu ampliar a divulgação do conhecimento produzido, promovendo o diálogo entre ciência, educação e sociedade.

Minha participação no Grupo de Pesquisa “Tetrápodes do Cretáceo de Goiás, Mato Grosso do Sul e Pontal do Triângulo Mineiro” representou uma etapa significativa da minha trajetória acadêmica, marcada pela imersão em estudos interdisciplinares que articularam saberes da Geografia — com ênfase na Geografia Física —, da Paleontologia e da Educação. Essa vivência possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos processos geológicos e paleobiológicos que compõem a paisagem natural, bem como de seu valor formativo na construção do conhecimento geográfico escolar.

Figura 32: Capa do livro “Tetrápodes do Cretáceo do sul de Goiás, Triângulo Mineiro e Mato Grosso”.



A produção de materiais didáticos voltados à educação básica foi central nesse percurso, demandando um exercício contínuo de transposição didática. Como afirma Chevallard (1997, p. 55), transpor didaticamente significa “fazer passar um saber de um universo de produção científica para um universo de uso escolar”, implicando reelaborações que o tornem compreensível, sem desfigurá-lo. Tal processo exige não apenas domínio do conteúdo, mas também sensibilidade didática, reforçando o papel do professor como agente que recria o saber em contextos específicos.

Como resultado desse trabalho, além do livro publicado com os resultados do grupo de pesquisa, houve também a publicação de um artigo intitulado “Contribuição da Ciência da Terra para a Formação Científica na Educação Básica: Produção de Materiais Didáticos e Práticas de Ciências Naturais”, veiculado na Re-Vista. Essas publicações reforçam o caráter formativo e interdisciplinar da experiência, ampliando a divulgação do conhecimento produzido e consolidando a articulação entre pesquisa científica e educação básica.

Tal percurso pode ser comparado à viagem de Saramago: cada etapa, a investigação científica, a elaboração dos kits didáticos, a implementação de práticas pedagógicas na escola e a disseminação do conhecimento por meio de publicações, constituiu uma travessia de descobertas, aprendizagens e transformações. Cada experiência deixou rastros de memória, reflexão e formação, prolongando-se para além do instante concreto e reafirmando a construção contínua de saberes e identidades docentes.

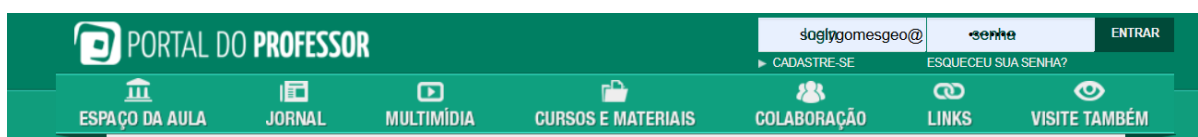
Atividades de Extensão



No ano de 2011, o programa Salto para o Futuro — transmitido pela TV Escola (MEC) — consolidou-se como referência nacional em formação continuada de professores, trazendo reflexões inovadoras sobre o uso de tecnologias digitais e cartografia multimídia no ensino de Geografia. O programa destacou a ampliação da cartografia escolar no currículo, da Educação Infantil ao Ensino Superior, evidenciando a necessidade de integrar recursos tecnológicos, mapas digitais, animações e experiências interativas à construção do pensamento geográfico.

O Salto para o Futuro contou com especialistas e consultores convidados, que enriqueceram os debates sobre práticas pedagógicas contemporâneas. Fui convidado para participar do episódio temático sobre Cartografia Multimídia, ilustrando na prática como o diálogo entre tecnologia e ensino potencializa a compreensão espacial dos alunos, estimulando a leitura crítica do território e diversificando metodologias educacionais. Essa participação participou, compartilhou experiências e reflexões sobre a inserção de mapas dinâmicos e interativos, recursos digitais, jogos geográficos e o uso de ferramentas multimídia na criação de ambientes de aprendizagem instigantes e importantes para diferentes segmentos escolares.

O episódio reforçou a importância de pensar a cartografia escolar para além dos modelos tradicionais, valorizando sua dimensão subjetiva, colaborativa e inovadora na produção do conhecimento geográfico escolar.



Durante os primeiros anos de docência na Eseba-UFU, contribuíu ativamente com a elaboração de propostas didáticas para o Portal do Professor, plataforma do Ministério da Educação (MEC) dedicada ao apoio pedagógico de docentes da educação básica, oferecendo planos de aula, mídias educativas e recursos didáticos de livre acesso. Minhas produções, focadas especialmente no ensino de Geografia para o

ensino fundamental, circularam em um ambiente de colaboração e troca de experiências entre professores de todo o país, fortalecendo a prática pedagógica coletiva e inovadora.

Entre as propostas que obtiveram maior repercussão — muitas ultrapassando ofertas de milhares de acessos — destacam-se:

- “A Dinâmica da População Brasileira” (mais de 72 mil acessos)
- “Os Lugares e Suas Diferentes Paisagens” (mais de 70 mil acessos)
- “Os Climas do Brasil e sua Influência sobre as Paisagens” (mais de 56 mil acessos)
- “Brasil: Conhecendo seus Limites e Fronteiras” (mais de 53 mil acessos)
- “Copa do Mundo 2014: Quais São e Onde se Localizam os Países Participantes deste Torneio” (mais de 46 mil acessos)
- “As Marcas da Natureza nas Paisagens” (mais de 44 mil acessos)
- Projeto IBGE-TEEN (mais de 43 mil acessos)

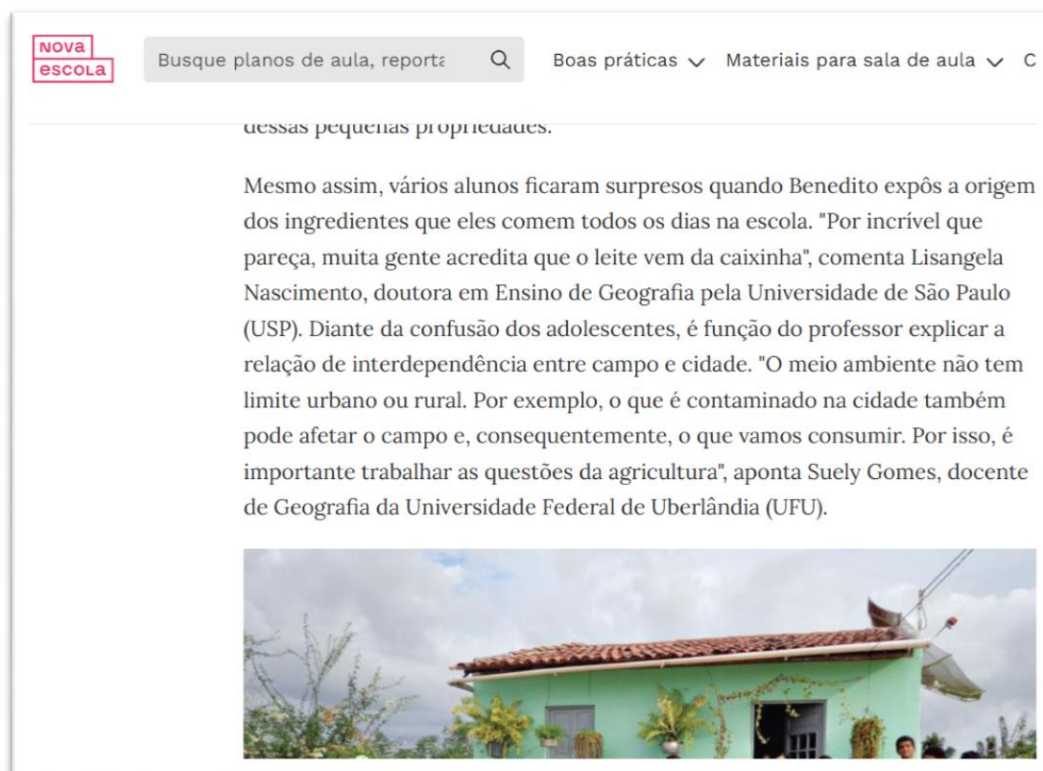
Cada acesso representa mais do que um número: simboliza o encontro de ideias, a partilha de experiências e a extensão de uma viagem pedagógica vivida e reinventada por outros educadores. Entre as aulas, destaco a proposta “Os Lugares e Suas Diferentes Paisagens”, posicionada entre as mais acessadas sobre Geografia no Portal do Professor. Esse plano potencializa a compreensão do conceito de paisagem, analisando elementos naturais e sociais, e convida os estudantes a ler a paisagem como expressão dinâmica da natureza e da ação humana — promovendo, assim, o desenvolvimento da leitura crítica e ampliada do espaço vívido.

A partir da ampla visibilidade conquistada e do impacto positivo das propostas didáticas elaboradas ao longo da carreira, fui convidado a colaborar com a Revista Nova Escola na elaboração de diversos planos de aula voltados ao ensino de Geografia. Nessa colaboração, busquei abordar questões relevantes para a formação continuada de professores e para a qualificação das práticas pedagógicas, fundamentando as propostas em metodologias investigativas, diálogo interdisciplinar e contextualização com a realidade dos estudantes.

Entre os planos publicados, destaca-se “Os modos de produção dos alimentos”, disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/6729/os-modos-de-producao-dos-alimentos>>. Elaborado para o 5º ano do Ensino Fundamental, propõe uma investigação sobre a origem dos alimentos, a diferenciação entre agricultura familiar e moderna, a compreensão da lógica do agronegócio e a análise dos impactos ambientais da agropecuária. O roteiro oferece atividades investigativas, produção de quadros comparativos, trabalhos em grupo, uso de imagens, mapas e fontes diversas, estimulando debates, registros escritos e rodas de conversa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão territorial.

Outro exemplo é o plano “De onde vem a merenda”, disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8540/de-onde-vem-a-merenda>>, que incentiva os estudantes a refletirem sobre o percurso dos alimentos consumidos na escola, do campo ao prato, envolvendo pesquisa, análise de cadeias produtivas, uso de mapas e discussões sobre consumo, logística e segurança alimentar

Figura 33: Participação na proposta didática: “De onde vem a merenda” – Revista ova Escola/2015.



Disponível: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8540/de-onde-vem-a-merenda>>. Acesso: 11/11/25

Além dessas propostas, abordei temas como análise de paisagens urbanas e rurais, dinâmicas populacionais e ambientais, recursos hídricos e metodologias para a Cartografia Escolar, contribuindo para ampliar o repertório teórico-metodológico dos professores e fortalecendo uma abordagem crítica, contextualizada e interdisciplinar da Geografia, alinhada às demandas atuais da educação básica.

Essas produções representam uma pequena, mas significativa, contribuição para a formação continuada docente e a inovação pedagógica, fomentando a promoção do pensamento crítico e o diálogo entre conteúdos escolares e a experiência vivida pelos estudantes.



Em 2011, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) implementou o Programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA), cujo objetivo consistia em desenvolver uma proposta pedagógica voltada ao uso educativo dos computadores, articulando dimensões tecnológicas, pedagógicas e teóricas. Seu desenho propôs a distribuição de laptops para alunos e professores, articulando aspectos tecnológicos, pedagógicos e teóricos em projetos formativos.

Durante esse período de formação, direcionado à atuação junto à comunidade escolar, dedicamo-nos a refletir sobre a inter-relação entre educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), buscando compreender de que modo poderiam ser incorporadas de forma crítica e significativa às práticas pedagógicas. Essa experiência foi importante para o aprofundamento do entendimento acerca de metodologias inovadoras e do papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto do PROUCA, elaborei diversas propostas didáticas para o Portal do Professor – MEC, com foco na integração das TICs à educação e na reflexão sobre abordagens metodológicas voltadas ao ensino de Geografia. Essas atividades possibilitaram articular teoria, prática pedagógica e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento de competências digitais tanto de professores quanto de estudantes.

Entre as aulas de minha autoria relacionadas ao PROUCA, disponíveis no Portal do Professor, destacam-se:

- *Brasil: a produção do espaço urbano – UCA*
- *Brasil: região Centro-Sul – UCA*
- *A questão ambiental no Brasil – UCA*

Essas experiências reforçam meu compromisso com a formação docente e com o uso pedagógico das tecnologias, evidenciando como os recursos digitais podem potencializar as práticas de ensino e ampliar o engajamento dos estudantes nas diferentes temáticas da Geografia.

3.7 Participação na Associação de Pais e Mestres (APM)

Em 2016, integrei a Associação de Pais e Mestres (APM) do CAp ESEBA/UFU, buscando fortalecer o diálogo entre famílias e escola e mobilizar iniciativas voltadas ao bem-estar e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essa experiência proporcionou um olhar mais atento sobre como as expectativas das famílias influenciam de forma expressiva as decisões pedagógicas e organizacionais da instituição. O espaço da APM se constrói como território de diálogo, negociação e, por vezes, tensão entre concepções distintas de educação, valores culturais e projetos de sociedade.

No contexto escolar brasileiro, é recorrente observar que determinados grupos familiares, sobretudo os de perfil mais conservador, articulam-se para exercer poder sobre a escola ao pautar decisões dos conselhos, influenciar práticas pedagógicas e

pressionar pela adoção de normas e conteúdos alinhados a valores tradicionais. Embora aleguem legítima participação comunitária, tais movimentos podem restringir espaços de pluralidade, liberdade de cátedra e formação crítica do ambiente escolar.

Reconhecendo esses desafios, o diálogo com as famílias ganha ainda mais relevância: escutar expectativas, acolher inquietações e construir espaços de mediação são gestos essenciais para fortalecer o vínculo de confiança e corresponsabilidade entre escola e comunidade. Cabe, porém, fundamentar essas relações em princípios ético-pedagógicos que preservem o caráter público, gratuito, laico e socialmente referenciado da educação. Defender esses princípios implica reafirmar a escola como lugar de encontro com a diversidade, de produção de conhecimento crítico e de formação cidadã. Assim, a atuação na APM ampliou minha compreensão sobre as dinâmicas de poder e influência no cotidiano escolar, configurando-se como um exercício formativo de escuta, argumentação e posicionamento político-pedagógico.

3.8 MAPAS DE AFETOS, CAMINHOS DE ENSINO: percursos de cuidado e aprendizado

Percursos na Comissão de Cotas PPI

Em 2014, quando eu e Cláudio, meu então companheiro, nos inscrevemos no Cadastro Nacional de Adoção (CNA), fomos confrontados, durante o processo preparatório para postulantes, com uma realidade que nos causou estranhamento e profunda reflexão: as crianças negras, especialmente os meninos, continuam sendo preteridas pela maioria das famílias que desejam adotar. Mais de um terço dos pretendentes à adoção aceita apenas crianças brancas, enquanto a maior parte das crianças aptas a serem adotadas é composta por negras — pretas e pardas — que aguardam, por longos períodos, a possibilidade de pertencer a uma família. Diante desse cenário, que em nada fazia sentido para nós, compreendemos que nossa jornada de parentalidade provavelmente nos conduziria ao encontro de uma criança negra.

O João Vitor chegou com a primavera, em 2015, poucas semanas antes de completar dez anos de idade. Com sua chegada, a adoção interracial se efetivou em nossa família, inaugurando uma nova estação em nossas vidas, de aprendizagens mútuas, descobertas e reconstruções cotidianas. O racismo, que antes eu conhecia apenas pela mediação dos estudos e pela observação das dinâmicas sociais, passou a se revelar de forma concreta e dolorosa, vivenciado no cotidiano, de modo ora velado, ora explícito, nos diferentes espaços de convivência. Essa experiência, profundamente formativa, ampliou meu olhar sobre as desigualdades raciais e sobre a urgência de práticas educativas e institucionais comprometidas com a equidade.

Figura 34: Eu e João Vitor (Nov./2015)



Arquivo pessoal.

Figura 35: João Vitor e eu (Nov./2025)



Arquivo pessoal.

A maternidade inter-racial, vivenciada a partir da chegada de João Vitor, inaugurou um território complexo de afetos, descobertas e desafios que extrapolam o âmbito privado da convivência familiar e evidenciam as múltiplas faces do racismo

estrutural brasileiro. O processo de adoção inter-racial não apenas transformou as dinâmicas identitárias internas da nossa família, mas convocou-me uma revisão constante de implicações, repertórios e práticas educativas, exigindo abertura e disponibilidade para se desconstruir e aprender com a experiência vívida, tão atravessada pelo enfrentamento de opressões quanto pela potência do encontro.

Ao lado de João Vitor, o racismo deixou de ser apenas tema de estudo ou de reflexão política para se instalar na vida cotidiana, produzindo marcas na constituição da identidade, na saúde mental e nas relações de pertencimento da criança adotada. Cada situação concreta, desde o olhar atravessado até o comentário sutil no cotidiano social, revelou-me a urgência de uma educação antirracista, que não pode se restringir a conteúdos curriculares, mas precisa ser vivida na prática, apoiando e valorizando a identidade negra das crianças, promovendo a autoestima e combatendo toda forma de discriminação.

Para quem materna uma criança negra sendo uma mulher branca, o desafio não é apenas o de oferecer afeto, mas, sobretudo, o de assumir responsabilidade política e educativa: intervir diante do silêncio, denunciar o racismo, promover conversas e ações afirmativas dentro e fora de casa, bem como buscar formação continuada sobre relações étnico-raciais. É desta travessia cotidiana que emerge a consciência ampliada das desigualdades raciais e o compromisso com práticas educativas e institucionais voltadas para a equidade, reparando, aprendendo e construindo, junto com o filho, os caminhos de uma sociedade mais justa.

Essa experiência pessoal, ao mesmo tempo íntima e política, acabou por se projetar também na minha atuação docente e institucional, impulsionando um engajamento cada vez mais consciente com as pautas da diversidade, da justiça racial e das ações afirmativas. O vivido, nesse sentido, tornou-se fundamento ético e epistemológico do fazer docente, atravessando o modo de ensinar, de aprender e de compreender a função social da escola.

Foi nesse contexto que minha atuação docente passou a se entrelaçar de modo ainda mais sensível com o compromisso ético-político de uma educação antirracista. Em 2019, sob a gestão do Prof. André Sabino, a Comissão Administrativa de Sorteio do CAP-UFU apresentou uma proposta formal visando à inclusão das cotas PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) e PSE (Perfil Socioeconômico) no processo de sorteio para a educação básica, ampliando o alcance das cotas já existentes para Pessoas com Deficiência (PCD). A efetivação das cotas afirmativas PPI e PSE foi garantida após aprovação pelo Conselho Diretor (CONDIR) e pelo Conselho Universitário (CONSUN), assegurando vagas reservadas aos grupos historicamente excluídos na educação básica da instituição.

Paralelamente, integrei-me à Comissão de Heteroidentificação, responsável pela avaliação dos candidatos às vagas reservadas por cotas raciais. Esse processo, sustentado por formações e capacitações voltadas às questões raciais e às diretrizes ético-legais do procedimento, fortaleceu a transparência e a equidade dos processos seletivos e ampliou minha compreensão sobre as barreiras históricas de acesso à educação.

Essas vivências reforçaram meu compromisso com a construção de uma escola antirracista, pautada pela justiça racial, pela valorização das identidades étnico-raciais e pela formação cidadã crítica, princípios que dialogam diretamente com o conceito de Geografias Negras, na perspectiva de Geny Ferreira Guimarães, com a qual tenho buscado aproximações. Para a autora, as Geografias Negras configuram-se como práticas, epistemologias e modos de pensar que deslocam a população negra da condição de objeto para a de sujeito ativo e coletivo, registrando sua atuação e protagonismo na produção do espaço e na vida social, política e cultural brasileira (GUIMARÃES, 2020).

Geny afirma que “questões negras são questões espaciais”, ressaltando que o reconhecimento das marcas deixadas por corpos, memórias e movimentos negros é fundamental para construir espaços e políticas de resistência e justiça (GUIMARÃES,

2020). No contexto das ações afirmativas e das práticas institucionais desenvolvidas na UFU, cotas PPI e PSE, comissões de heteroidentificação e formações antirracistas, há o exercício concreto de construir espaços onde os negros sejam não apenas destinatários, mas agentes na reconfiguração dos territórios escolares.

Conectar esse trabalho à perspectiva das Geografias Negras significa compreender que institucionalizar políticas de inclusão é, também, praticar uma geografia antirracista: tornar visíveis as histórias, memórias e marcas dos sujeitos negros nos territórios educativos, possibilitando que suas vivências, culturas e lutas sejam reconhecidas como centrais na produção do espaço e na transformação das paisagens escolares e sociais.

Assim, a atuação junto ao CAP-UFU, nas comissões de cotas e de heteroidentificação, não se limita ao cumprimento de um papel técnico, mas se constitui como prática de enegrecimento da educação geográfica, gesto político e epistemológico que concretiza o compromisso com uma escola democrática, plural e de pertencimento. Nessa travessia, percebo que maternidade e docência se entrelaçam como dimensões de um mesmo gesto formativo: o de cultivar vidas, memórias e territórios onde floresçam justiça, dignidade e esperança. Como na primavera que trouxe João Vitor, é o renascer que continua a ensinar-me que o amor e a educação são forças de reexistência.

Percursos na Comissão de Cotas PSE

Atualmente, integro a Comissão de Cotas de Perfil Socioeconômico (PSE) do Cap-UFU, colaborando com a implementação e o acompanhamento de políticas afirmativas voltadas à ampliação do acesso e da permanência de estudantes com menor renda familiar na instituição. Minha atuação na comissão envolve a análise criteriosa de documentos, a avaliação dos perfis socioeconômicos dos candidatos e a garantia de que os critérios regulamentares sejam devidamente aplicados, promovendo justiça social e equidade nos processos seletivos.

Essa atuação exige olhar atento para as dinâmicas familiares, sensibilidade diante das vulnerabilidades sociais, respeito às normas jurídicas e compromisso com a equidade educacional. O trabalho é realizado em equipe, com outros docentes e representantes da comunidade escolar, e nos permite o exercício coletivo de decisões que impactam concretamente as trajetórias dos estudantes e o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva.

Participar dessas instâncias reforça minha compreensão do papel da docência como instrumento político e ético, contribui para ampliar as oportunidades educacionais e fomentar práticas institucionais externas para justiça social e democratização do acesso ao conhecimento.

3.9 Participação em greves da categoria docente

A ESEBA/UFU vem participando de maneira ativa nas principais greves docentes da Universidade Federal de Uberlândia, ocupando espaços de debate, assembleias, manifestações e organização coletiva em defesa da educação pública e da valorização do trabalho docente. Desde 2010 estive presente nas greves docentes participando das assembleias, em atos públicos, e atuei de forma em comissões de ética nas duas últimas greves, reforçando o compromisso com o respeito à diversidade de opiniões, ao exercício democrático e à transparência dos processos de mobilização.

Movimentos emblemáticos, como a longa greve de 2012, as greves de 2015 e 2016, marcadas pela resistência à PEC 55/2016 e à reforma do ensino médio, e as mobilizações de 2024, constituíram momentos específicos de forte aprendizado sobre o papel docente, a autonomia universitária e a luta coletiva como dimensões essenciais do fazer educacional. Cada experiência evidencia que a mobilização coletiva é também espaço de construção de sentidos, formação política e afirmação da responsabilidade social da universidade.

Um episódio particularmente marcante ocorreu em 2024, quando participei de uma manifestação nacional em Brasília acompanhada de meu filho João Vitor, então com 18 anos. Compartilhar aquele momento foi um exercício de formação cidadã intergeracional, tornando o engajamento coletivo uma experiência educativa e de transmissão de valores democráticos, solidariedade e justiça social. Compreendi que a militância docente ultrapassa a reivindicação profissional: ela é, antes de tudo, gesto pedagógico e ético na defesa dos direitos sociais.

Figura 36: Manifestação nacional em Brasília/2024.



Créditos: Prof. André Sabino.

Figura 37: Eu e João Vitor – Brasília/2024.



Créditos: Prof. André Sabino.

Os espaços de mobilização e deliberação coletiva foram fundamentais para a consolidação de uma formação política contínua, concebida, à luz de Tardif (2012), como parte constitutiva e dialogada da experiência docente. Por isso, a militância no movimento docente revela espaço privilegiado de reflexão sobre o papel do professor como sujeito histórico, agente de transformação e defensor da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada. Além disso, essa participação ativa evidencia que o saber docente não se restringe à sala de aula ou ao domínio de conteúdos, mas integra experiências de luta, diálogo e construção coletiva nas instâncias institucionais, expandindo a dimensão profissional e ética da docência.

3.10 Entre o ensinar e o reaprender: reflexões sobre a docência em Geografia no pós-pandemia

Ser professora na ESEBA/UFU, atualmente, é, ao mesmo tempo, uma responsabilidade e um desafio, especialmente diante das transformações vividas no contexto pós-pandemia. Entre os maiores desafios, destaca-se o engajamento dos estudantes na construção do conhecimento, frequentemente comprometido por fatores como a desmotivação, a falta de participação cotidiana e o enfraquecimento dos vínculos com a escola.

A cultura escolar, profundamente impactada pelas experiências de isolamento social e pela adoção emergencial do ensino remoto, passou a demandar novas formas de mediação pedagógica. O retorno às atividades presenciais evidenciou tensões entre o presencial e o virtual, entre o espaço físico da escola e os múltiplos espaços digitais de aprendizagem, exigindo de nós docentes a reconstrução de práticas, tempos e significados. Nesse cenário, tornou-se urgente repensar o sentido da aprendizagem e o papel da escola na formação dos sujeitos, valorizando a escuta, o diálogo e a reconstrução coletiva do cotidiano escolar.

No campo do ensino de Geografia, essas transformações trouxeram à tona discussões sobre o modo como os estudantes se relacionam com o espaço geográfico em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais e redes de informação. O desafio consiste em promover uma aprendizagem que promova a leitura crítica do espaço e a compreensão das dinâmicas socioespaciais a partir da realidade vivida pelos alunos. Isso requer práticas que articulem o conhecimento geográfico às experiências cotidianas, reconhecendo os sujeitos como produtores de saberes e de lugares.

Assim, ser professora de Geografia nesse novo tempo implica compreender que o espaço escolar é também um campo de disputas de sentidos, no qual o ensinar e o aprender se ressignificam continuamente. Como defendem Castellar (2008) e

Cavalcanti (2019), o ensino de Geografia deve instigar o estudante a pensar o mundo em movimento, a perceber as múltiplas escalas e relações que o constituem e a reconhecer-se como sujeito capaz de intervir em sua realidade.

Ser professora hoje é, portanto, um exercício contínuo de ressignificação da prática pedagógica, de escuta e de criação de caminhos que deem sentido à experiência de aprender e ensinar Geografia no mundo contemporâneo. Tomo ainda emprestado, do mineiro João Guimarães Rosa, um trecho de sua obra *Grande Sertão: Veredas*, que diz: *“O senhor... mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.”*

Compreendo, assim, que, tão importante quanto a busca por caminhos metodológicos e conceituais, que, por vezes, me despertam inquietações e angústias, foram os encontros e as descobertas que se revelaram ao longo do percurso e da minha trajetória docente. No cotidiano da sala de aula, percebo que a formação do professor não se constrói apenas a partir de teorias e métodos, mas, sobretudo, da relação viva com os sujeitos, dos contextos e das experiências que atravessam o fazer pedagógico.

Nesse sentido, ser professora é estar disponível para o encontro, com os alunos, com os colegas, com os saberes e com o inesperado que emerge no processo de ensinar e aprender. Cada situação vivida torna-se, assim, possibilidade de reflexão, de reelaboração e de crescimento profissional e humano.

Essas experiências cotidianas, marcadas por desafios, afetos e aprendizados, permitem compreender que o saber docente, como afirma Tardif (2002), é construído na intersecção entre o saber da formação, o saber da experiência e o saber curricular. No caso do ensino de Geografia, essa construção ganha uma dimensão ainda mais complexa, pois envolve a leitura do mundo, das relações espaciais e das práticas sociais que constituem o espaço geográfico.

Ao longo dessa trajetória, fui compreendendo que a docência não se resume à aplicação de métodos, mas se reinventa a cada encontro, no diálogo entre teoria e

prática, entre o conhecimento científico e o saber vivido. É nesse movimento que se produzem os sentidos do ensinar e do aprender, sempre em processo, sempre inacabados.

Assim, reafirmo que a docência é, antes de tudo, uma experiência de formação contínua e de escuta, que se renova na convivência, nas descobertas e na partilha de sentidos. É nesse território de relações, marcado por incertezas e possibilidades, que se desenha minha identidade como professora de Geografia: uma identidade em constante movimento, aberta às transformações do mundo e às transformações de mim mesma.



“O essencial é invisível aos olhos”, recorda Saint-Exupéry. De janela em janela, traço meus próprios mapas na docência e na maternidade, explorando caminhos onde o cuidado revela o invisível.

AO FIM, O RECOMEÇO: a docência como Cartografia em movimento

Foi no exercício de retornar aos passos percorridos, à luz das palavras de José Saramago (1998) sobre a viagem, que se tornou possível (re)pensar minha trajetória na educação e na docência. Tal qual uma viagem, revisitar a memória e recuperar elementos essenciais da minha história, como as raízes no *Mutum*, o relato da minha formação na educação básica, os fatores que me conduziram à Licenciatura em Geografia e o percurso acadêmico que compreende graduação, mestrado e doutorado, evidencia que o caminho formativo nunca se encerra de forma definitiva. Cada experiência abre espaço para enxergar novas perspectivas e transformar o que antes parecia conhecido em fontes renovadas de aprendizagem e descoberta.

Minha trajetória profissional na ESEBA, e fora dela, especialmente no que se refere ao ensino de Geografia, constitui um movimento contínuo de revisitação e reinvenção, que se assemelha ao próprio exercício da Cartografia. Mapear é revisitar percursos, traçar sentidos e reconhecer as múltiplas relações que nos situam no mundo. Assim como na Cartografia Escolar, em que o mapa é uma construção simbólica e provisória do espaço, ao revisitar minha própria trajetória pude (re)desenhar uma cartografia da vida, tecida por memórias, deslocamentos e aprendizagens. Nessa perspectiva, a docência também se revela como um ato cartográfico: olhar, interpretar, representar e recriar o território das experiências.

E a experiência docente exige esse olhar atento e sensível, capaz de reconhecer as marcas do caminho e também de aceitar suas lacunas. Construir uma trajetória docente é sempre recomençar a viagem, abrir-se ao que a memória revela e ao que ainda está por ser descoberto e narrado. Desde os tempos de estudante na escola rural, quando aprender era também compartilhar sonhos e experiências, até as constantes reinvenções do presente, o caminho se revela como um território em movimento, um mapa sempre em elaboração.

Da primeira aula ministrada, marcada pela insegurança e pelo encantamento de quem se lança à docência, ao percurso mais recente na ESEBA, persiste o movimento de aprender com o outro, revisitar práticas, refazer rotas e reconhecer, em cada momento, o poder transformador da educação. Ser professora é seguir viajante entre as memórias e os desafios do presente, com o olhar curioso de quem se encanta diante do ato de ensinar e aprender. É compreender que a docência se faz na travessia: entre o passado que nos forma e o futuro que se projeta em cada gesto, palavra e (re)encontro.

O término de cada etapa é apenas o início de outra, e o olhar lançado ao horizonte é sempre um convite para ver o que ainda não foi visto, para compreender o mundo sob novas perspectivas. Assim, o ensino de Geografia é também um deslocamento constante: um exercício de (re)ler e (re)desenhar o espaço e o tempo, construindo uma cartografia que une ciência e sensibilidade, técnica e experiência.

Encerrar esta escrita, portanto, não é concluir uma trajetória, mas reconhecer o caminho percorrido e seguir adiante, com a certeza de que ensinar e aprender são formas de continuar viajando e mapeando. A docência, como a própria vida, é feita de partidas e retornos, de quem segue caminhando com a esperança de que cada nova parada revele outros mundos, outras paisagens e outras possibilidades de ser, de aprender e de ensinar.

Agradeço, por fim, a todos que fizeram parte dessa travessia: estudantes, colegas, mestres, familiares e amigos, cujos gestos, palavras e presenças ajudaram a traçar esta cartografia da vida. Cada encontro foi e continua sendo um ponto de luz nesse mapa em constante construção.

E assim sigo viagem, porque, como diria Guimarães Rosa, “o real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Bibliografia

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. Espaço geográfico, ensino e representação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia escolar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ALVES, Rubem. O que é a vida: reflexões sobre infância, educação e existência. São Paulo: Papirus, 2003.

ARROYO, M. Pedagogia da infância: uma introdução à didática da infância. São Paulo: Cortez, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. Mapas e ensino de Geografia: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. O ensino de Geografia: práticas e textualidades no cotidiano escolar. Ijuí: Unijuí, 2011.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Espaço geográfico, ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2008.

CAVALCANTI, Lana. Ensino de Geografia: espaços, experiências e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Ensino de Geografia: espaços, experiências e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos: o ensino e a pesquisa na formação de professores. Campinas: Papirus, 2019.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Yves. A transposição didática: do saber sábio ao saber ensinado. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: contribuições para uma análise crítica da educação profissional. São Paulo: Cortez, 1995.

Ferreira Guimarães, G. (2020). GEO-GRAFIAS NEGRAS & GEOGRAFIAS NEGRAS. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 12(Ed. Especial), 292–311.

JOSÉ, Ganymédes. ...Quando Florescem os Ipês. São Paulo: Brasiliense, 1976. (15. ed.)

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Metodologia do ensino de Geografia: fundamentos e práticas. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; CACETE, Núria Hanglei; PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para ensinar e aprender geografia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

ROSA, João Guimarães. Campo geral. In: ROSA, João Guimarães. Manuelzão e Miguilim. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 11-85.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Território: globalização e fragmentação. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. Espaço e sociedade: ensaios de geografia humana. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SARAMAGO, José. Viagem a Portugal. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VESENTINI, José William. O espaço geográfico como laboratório de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2008.

VLACH, Vânia. Ensino de Geografia: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.