"BIO(GEO)GRAFIAS" DOCENTES E OUTRAS (GEO)GRAFIAS: NARRATIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE GEOGRAFIA

"BIO(GEO)SPELLINGS" OF TEACHERS AND OTHER (GEO)GRAPHIES: NARRATIVES AND PRACTICES OF GEOGRAPHY TEACHERS

"BIO(GEO)GRAFÍAS" DE LOS MAESTROS Y OTRAS (GEO)GRAFÍAS: DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA

MARIANA MARTINS DE MEIRELES

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: marianabahiana@hotmail.com

Artigo vinculado à dissertação de mestrado *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência em escolas rurais*, defendida em abril de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: Este artigo apresenta questões importantes ao problematizar o ensino de geografia em contextos rurais, a partir do movimento de compreensão das experiências de seis professoras de geografia que moram na cidade e exercem a docência em espaços rurais. Nessa docência em travessia, as professoras reconstroem a si mesmas como pessoas e professoras por meio da reflexão da experiência vivenciada. Este estudo se pautou nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorado nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica. Foram utilizadas como fontes de dados as entrevistas narrativas e as observações, analisadas a partir de princípios da hermenêutica, na perspectiva interpretativa-compreensiva. Ao operar com o conceito de "bio(geo)grafias" docentes, esta pesquisa toma os deslocamentos geográficos vivenciados pelas professoras como um espaço-tempo produtor da profissão e de reinvenção de suas práticas. Essa "ritualização" diária com implicações no território da profissão revela, mediante táticas singulares e modos inventivos, disposições sobre ensinar e aprender geografia em contextos rurais.

Palavras-chave: ensino de geografia, bio(geo)grafias docentes, narrativas (auto)biográficas, trajetórias de professoras de geografia, contextos rurais.

Abstract: This article presents important issues to discuss the teaching of geography in rural contexts, from the movement of understanding the experiences of six teachers of geography who live in the city and have to teaching in rural areas. In this teaching, teachers crossing rebuild themselves as people and teachers, from the reflection of lived experience. The study was guided in epistemological principles of qualitative research, anchored on the assumptions of the approach (auto) biographical. Were used as a source of data the narrative interviews and observations, analyzed from principles of hermeneutics, the interpretative-comprehensive perspective. When operating with the concept of "bio(geo)spellings" of teachers, the research takes the spatial displacement experienced by teachers as a space-time producer of the profession and the reinvention of their practices. This "ritualized" daily with implications within the profession, reveals, through unique tactics, inventive ways of teach and learn geography in rural contexts.

Keywords: teaching geography, bio(geo)spellings teachers, (auto)biographical narratives, trajectories of teachers of geography, rural contexts.

Resumen: Este artículo presenta aspectos importantes para la enseñanza de la geografía en los contextos rurales, desde la comprensión del movimento de las experiencias de seis profesores de geografía, que viven en la ciudad y llevan sobre la enseñanza en las zonas rurales. En esta enseñanza en el cruce, los maestros reconstruyen a sí mismos como personas y los profesores, de la reflexión de la experiencia vivida. El estudio se basó en los principios epistemológicos de la investigación cualitativa, anclados en los supuestos del enfoque (auto)biográfico. Fueron utilizados como origem de datos, las entrevistas y observaciones narrativas, analizados a partir de los principios de la hermenéutica, la perspectiva interpretativa-integral. Para operar con el concepto de "bio(geo)grafías" de los maestros, la investigación utiliza los desplazamientos geográficos que experimentan los maestros como espacio-tiempo productor de una profesión y reinvención de sus prácticas. Este "ritual" diario con implicaciones dentro de la profesión, revela, a través de tácticas únicas y formas innovadoras, disposiciones sobre enseñar y aprender geografía en contextos rurales.

Palabras clave: enseñanza de la geografía, bio(geo)grafías de los maestros, narrativas (auto)biográfica, trayectorias de los profesores de geografía, contextos rurales.

INTRODUÇÃO: DE ONDE "NASCEM" ESSAS PALAVRAS

As narrativas que compõem este trabalho contam histórias, (geo)grafias e travessias de pessoas, trajetórias que anunciam a "hora da estrela" de seis professoras do sertão baiano. Nestas páginas, as professoras colaboradoras "falam de si mesmo da própria altura, não apoiada em muletas ou andaimes, mas com os pés descalços" (JOSSO, 2010, p. 35), desvelando, assim, "maneiras de ser" e "maneiras de fazer", modos peculiares de ensinar e aprender geografia.

O movimento de tomar a palavra de si sobre si permitiu que essas seis professoras exercitassem o olhar de retorno sobre suas trajetórias, refletissem sobre as experiências vivenciadas no âmbito da vida, da formação e da profissão. São relatos de chegadas e partidas, de estradas e atalhos, relatos de viagens e de experiências. As narrativas, portanto, constituem-se como essência produtora deste texto. Em decorrência do entendimento da relevância do lugar, das trajetórias e dos deslocamentos geográficos dos professores nos processos de ensinar e aprender geografia em espaços rurais, buscamos investigar de que modo as trajetórias de *vida-formação-profissão* e os deslocamentos geográficos implicam nas práticas docentes de professores de geografia urbanos em contextos rurais.

Por meio da aproximação e das narrativas, com as professoras e suas maneiras de verem e lidarem cotidianamente com o atual funcionamento da organização de seu trabalho pedagógico em escolas rurais, buscamos compreender como elas atribuem sentidos às suas práticas docentes, articulando-as à realidade dos territórios rurais em que estão inseridas, de modo a contemplar as aspirações dos sujeitos envolvidos e as especificidades destes espaços.

Dessa forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores e suas trajetórias de formação e profissionalização, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelaram-se como importantes instrumentos de análise, pois potencializaram

recolocar os professores como centro do debate sobre as pesquisas educacionais (NÓVOA, 2000). Atentando, portanto, para o objeto e os objetivos delimitados nesta investigação, optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, por se tratar de um processo de reflexão e análise minuciosas das trajetórias de vida-formação-profissão das professoras de geografia.

Este artigo está vinculado às ações do grupo de pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB),[1] que, por sua vez, integra a pesquisa "Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo (Bahia/Brasil)", desenvolvida com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),[2] e realizada em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes – Saint Denis (França), por meio de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: GRAFHO, Currículo, Avaliação e Formação (CAF – UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa) e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes – Saint Denis).

No presente artigo, buscamos sistematizar questões sobre o ensino de geografia a partir da análise de narrativas de seis professoras do sertão baiano. Para tanto, analisamos as travessias realizadas no percurso cidade-roça-cidade, as experiências vivenciadas pelas professoras e suas implicações no território da

[1] O grupo de pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB).

[2] Pesquisa financiada no Edital Temático de Educação 004/2007, da FAPESB, Edital de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas do CNPq (2008) e Edital Universal CNPq (2010).

profissão. Estas são questões centrais que mobilizam as reflexões desenvolvidas neste artigo, evidenciando disposições epistemológicas e metodológicas que versam sobre *bio(geo)grafias docentes* e processos de ensinar e aprender geografia em espaços rurais.

Dimensões metodológicas: método e fontes

No presente estudo, consideramos pertinente as contribuições teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa, especificamente na vertente da abordagem (auto)biográfica, que articula experiências docentes e práticas de ensino de geografia em escolas rurais, numa perspectiva de valorização de suas singularidades e subjetividades. Desse modo, as experiências docentes são tomadas como um campo propício e fértil de conhecimentos que podem revelar pistas significativas para conhecer/compreender as práticas desenvolvidas, bem como evidenciar questões específicas da profissão em contextos (a)diversos.

A pesquisa (auto)biográfica tem se firmado na contemporaneidade, considerando os contextos mundial e brasileiro. O uso desta metodologia de pesquisa tem se consolidado em diferentes áreas das ciências humanas. Seus princípios epistemológicos e metodológicos atestam a validade dos saberes experienciais e das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma "metareflexão do conhecimento de si" (JOSSO, 2008).

O método (auto)biográfico surgiu como resultado de considerações epistemológicas e teóricas na perspectiva de pôr em prática uma tomada de consciência dos processos pelos quais os adultos se formam. Este tipo de método torna-se oportuno e fértil, porque considera relevante um conjunto de elementos formadores historicamente negligenciados pelas abordagens clássicas da ciência. Tal abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que se utilizam das vozes dos sujeitos para

valorizar a singularidade de suas vidas pessoais e profissionais, "através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos" (SOUZA, 2006, p. 27).

Essa metodologia pode ser considerada como uma possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre a profissão e as práticas desenvolvidas pelos docentes. Desse modo, podemos tomar a pesquisa (auto)biográfica em educação como uma forma de produção de conhecimento adequado para se compreender os professores e os estudantes e, quem sabe, seja mais útil para conhecer suas histórias, descrever suas práticas, apreender suas tensões e dilemas e o modo como gerenciam tais questões no contexto da docência.

As narrativas que serviram de escopo para este trabalho apresentam experiências de seis professoras de geografia do ensino fundamental de seis escolas localizadas em contextos rurais brasileiros. Vale considerar que, para este artigo, foram selecionadas apenas as narrativas pertinentes à discussão desenvolvida. Esse "caminhar para si" (JOSSO, 2010), que entrelaça histórias e trajetórias em diferentes espaços e tempos da vida pessoal e profissional, possibilitou a cada professora o exercício de falar de si, do que lhes passa e acontece, fazendo ressoar "vozes silenciadas", destacando contextos historicamente invisibilizados.

Nesta investigação, tomamos a entrevista narrativa como uma importante fonte de coleta de dados da pesquisa (auto)biográfica. Este tipo de entrevista constitui-se como uma técnica de pesquisa pertinente, buscando superar a clássica dicotomia pergunta-resposta. Por meio deste tipo de entrevista, foi possível compreender o conhecimento prático pessoal narrado pelas professoras, elaborado mediante uma "performatividade biográfica", possibilitando, assim, uma interpretação dos fatos biográficos e dos acontecimentos vividos.

O trabalho com narrativa desenvolvido por Bourdieu (2011), sobretudo em seu artigo intitulado "Compreender",

destacou questões sobre o uso de entrevistas em pesquisas. Neste trabalho, especificamente, discutiu-se a importância da interação entre pesquisador e aquele que ele interroga, apontando a relevância metodológica da interação, do encadeamento e da postura do pesquisador frente ao sujeito pesquisado, durante a realização da entrevista. Desse modo, propôs-se a efetivação de um contexto interacional e comunicativo a partir da entrevista. Ao destacar questões de caráter político, ético e humano na relação entre pesquisador e pesquisado, Bourdieu ressaltou a necessidade de ética e respeito na pesquisa.

A entrevista narrativa foi concebida como um instrumento vinculado à pesquisa qualitativa, não estruturada, de profundidade, conforme etapas e procedimentos sugeridos por Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97): 1) *preparação*: elaboração do campo, formulação de questões; 2) *iniciação:* formulação do tópico inicial para a narração, emprego de auxílios visuais; 3) *narração central*: não interromper, dar somente encorajamento não verbal para continuar a narração, esperar pelos sinais de finalização; 4) *fase da pergunta*: não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes, não discutir sobre contradições; 5) *fala conclusiva*: parar de gravar, são permitidas perguntas do tipo "por que?" etc.

Diante das etapas explicitadas, que orientam metodologicamente a realização da entrevista narrativa, podemos compreender que este tipo de entrevista configura-se como uma técnica de pesquisa pertinente ao evitar uma estrutura engessada do tipo tradicional de entrevista, buscando superar a clássica dicotomia perguntas-respostas, optando-se pelo trabalho com eixos temáticos. As entrevistas narrativas constituem-se como um material biográfico primário, uma vez que são informações recolhidas diretamente pelo entrevistador-pesquisador (*face to face*) com os entrevistados (FERRAROTTI, 1988). A entrevista narrativa é, portanto, produzida a partir de "palavras autorizadas", em que o próprio sujeito organiza e narra sua experiência sob a forma de um inventário do vivido.

No que se refere à análise das entrevistas, adotamos os seguintes procedimentos: as gravações em áudio foram transcritas à medida que as entrevistas foram sendo realizadas. Depois das transcrições, as entrevistas foram lidas e textualizadas. Em seguida, por uma questão ética, a transcrição foi disponibilizada para cada uma das professoras para que tomassem ciência de seu conteúdo e autorizassem, mediante carta de cessão, a utilização e publicação do referido material. Após estas etapas, mediante a "dinâmica de leitura interpretativa" (RICOUER, 1976), foram iniciados os trabalhos de análise das entrevistas.

A análise das narrativas contempla questões no âmbito da teorização e compreensão do eu, desvelando a dimensão autoformativa da narrativa e permitindo que "a narrativa de si atualize a experiência do sujeito através da significação da experiência narrada" (RICOUER, 1976, p. 104). Além de tomar a perspectiva analítica interpretativa-compreensiva, o trabalho de análise das narrativas ancorou-se também nos estudos de Fritz Schütze (1987), levando em consideração as seguintes categorias: reflexões teóricas, posições avaliativas, teorias explicativas, sistema de orientação atual, atividades teóricas e valorativas e autodescrição biográfica.

Desse modo, ao mobilizar recursos interpretativos sobre o vivido, o sujeito opera com um fenômeno figurativo de perspectiva hermenêutica. Trata-se de, através de aportes teóricos argumentativos, "explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico do seu eu" (SCHÜTZ, 2010, p. 212). Assim, o rigor que atravessa a análise de narrativas (auto)biográficas se inscreve na preocupação de explicar as informações e significações pertinentes nelas contidas (BERTAUX, 2010) e de compreender a hermenêutica de si, elaborada pelo sujeito que narra suas experiências.

Ao tomar metodologicamente os processos de análises, destacamos movimentos importantes na constituição analítica da trilogia da narrativa. Nesse sentido, o trabalho de interpretação

dos dados provenientes das entrevistas foi organizado em três momentos:

1) *Construção de mapa analítico-compreensivo* – nesta etapa, realizou-se uma leitura global apreendendo a totalidade das informações, delimitando categorias temáticas e unidades de sentidos nos principais fatos/eventos biográficos narrados a fim de construir um inventário sistemático das narrativas. Nesse momento, realizamos um mapeamento das irregularidades e regularidades presentes nas narrativas.

2) *Arqueologia das narrativas* – nesta fase, realizaram-se leituras minuciosas, escavando sentidos e significados estruturantes das narrativas. Desse modo, nesse "trabalho arqueológico", buscaram-se elementos importantes em cada evento biográfico a fim de compreender o processo de reflexividade biográfica elaborada pelos sujeitos-narradores.

3) *Produção de uma hermenêutica de si* – esta etapa referiu-se ao modo de apropriação das narrativas pelo sujeito-narrador, destacando modos como cada pessoa narra, compreende e atribui sentidos às suas experiências, elaborando interpretações de si, em um trabalho de (re)interpretação da vida. Nesta etapa, o pesquisador identifica, nas narrativas, modos de apreensão e a interpretação do vivido pelos sujeitos-narradores, construindo um *desenho hermenêutico* a partir das significações das experiências e do processo de (re)configuração de si (autopoiese).

A escolha pelas narrativas docentes explica-se pela sua forma peculiar de intercâmbio, que constitui todo o processo de investigação, bem como pelas possibilidades de análises que as narrativas oferecem na/para a compreensão das trajetórias de formação-profissão das professoras e suas implicações no cotidiano de ensinar e aprender geografia em espaços rurais. Na construção de suas narrativas, as professoras vão buscando, em suas histórias e trajetórias, "maneiras de ser e estar na profissão" (NÓVOA, 2000, p. 28).

Por meio das observações realizadas nos deslocamentos geográficos das professoras e também na prática docente em sala de aula (lugar legitimado de anunciação da profissão docente), buscou-se construir análises pertinentes sobre as questões investigadas. Assim sendo, o uso da observação se constituiu, de algum modo, como uma técnica relevante para a apreensão do objeto desta investigação, pois a observação do cotidiano permitiu abarcar, de maneira muito próxima e real, os fenômenos que estavam ocorrendo.

Desse modo, para além de recolher informações, as observações superam o sentido meramente de descrição dos sujeitos, de sua aparência e o modo como se comportam, registrando, assim, suas palavras, gestos, depoimentos, certezas e incertezas trazidas diariamente na confluência da vida de professoras de geografia de escolas rurais. É relevante destacar que as observações contribuíram para uma análise mais contextualizada, aparecendo de modo transversal nas análises dos dados.

"Bio(geo)grafias" docentes: espaço-tempo produtor da profissão

Deslocar-se diariamente da cidade – lugar de vivência/moradia – para as localidades rurais, onde estão situadas as escolas em que trabalham, é uma necessidade que se impõe cotidianamente para as professoras que integram esta pesquisa. Compreender as culturas, as singularidades e as subjetividades que emergem nesses espaços específicos constitui um desafio para essas professoras que se deslocam, cruzam fronteiras, estabelecem novos territórios identitários no exercício da profissão e constroem, assim, uma identidade docente que permeia um entrelaçamento de experiências que circundam o urbano e o rural.

Desse modo, nessa travessia cidade-roça-cidade, exercer a docência desvela, no contexto da vida-formação-profissão, "movências", fluidez, deslocamentos que não se dão apenas do ponto de vista geográfico, mas, sobretudo, dos simbólicos e experienciais. Tal contexto é marcado por identidades que não se constroem de uma só vez e para sempre, mas se fragmentam, multiplicam e se fazem móveis. Nesse sentido, tais deslocamentos possibilitam uma "[...] descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos" (HALL, 2003, p. 9).

Ao operar com o conceito de *bio(geo)grafias docentes*, esta pesquisa toma os deslocamentos geográficos vivenciados pelas professoras como um espaço-tempo produtor da profissão. Esta "ritualização" diária com implicações específicas no território da profissão, revela, mediante táticas singulares e modos inventivos, disposições sobre ensinar e aprender geografia em escolas rurais. Desse modo, com histórias singulares e experiências plurais do/no cotidiano, a partir das relações estabelecidas com os seus espaços de narração, as professoras colaboradoras desta pesquisa dão sentido aos lugares, imprimem identidades e produzem "bio(geo)grafias".

Nessa perspectiva, a compreensão/apropriação dos momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais constituiu-se como condição necessária para que as professoras pudessem apropriar-se dos saberes de que eram portadoras, produzindo, de certo modo, bio(geo)grafias por meio do esforço de decifração e interpretação de suas trajetórias inscritas no espaço, no tempo e nas experiências. Considerando este contexto, conferimos, então, *status* aos deslocamentos geográficos (cidade-

roça-cidade) realizados pelas professoras desta investigação, uma vez que moravam na cidade e trabalhavam em escolas rurais.

Nessa docência em travessia, acontecem muitos encontros de ordem pessoal e profissional, desencadeando, assim, o que Bakhtin (1988) denominou de "cronótopo da estrada", compreendido pelos vários tipos de encontros que acontecem pelo caminho, quando pessoas se colocam em movimentos alternados: de entrada e de saída, de chegada e de partida, de perto e de longe, de rural e de urbano. Esta "dialética da travessia" aponta um caráter cíclico da vida e da docência, presente nos itinerários narrados pelas professoras desta investigação.

É importante destacar que, numa discussão de cunho um pouco mais geográfica, a apropriação dos espaços pelas pessoas é marcada, historicamente, pelos deslocamentos que os sujeitos realizam de um lugar para outro. Estes deslocamentos estão atrelados a diversos fatores de ordem natural, política, religiosa, social e econômica, produzindo a mobilidade das pessoas em espaços-tempos diferenciados. É nessa perspectiva, portanto, que se inserem as dinâmicas dos deslocamentos cidade-roça-cidade vivenciados pelas professoras. Estas dinâmicas foram ocasionadas, sobretudo, pela materialização de políticas no âmbito educacional que, há algumas décadas, têm provocado o deslocamento de profissionais da educação da cidade para exercerem a profissão em espaços rurais.

Este movimento trata-se de um evento relativamente recente, pois, antes da oferta do Ensino Fundamental Séries Finais em espaços rurais, o comum era encontrar professores da própria comunidade rural (muitas vezes, leigos) que ministravam aulas apenas nas séries iniciais. O deslocamento dos professores

da cidade para a roça[3] deve-se, principalmente, à implantação do Ensino Fundamental Séries Finais em escolas localizadas em espaços rurais, a partir da segunda metade da década de 1990, impulsionada por força de estímulos do governo federal.

Assim, os deslocamentos cidade-roça-cidade vivenciados por professores urbanos em escolas da roça podem ser compreendidos, conforme teorizou Andrade (1998), como sendo migrações temporárias ou migrações diárias, comuns nos dias atuais, pois, para exercer o seu ofício, a maioria das pessoas "desloca-se de casa para o trabalho e do trabalho para a casa todos os dias" (ANDRADE 1998, p. 61). Este fenômeno, quando pensado no contexto da mobilidade entre professores da cidade na roça, pode ser concebido também como "migração por um turno", viabilizada mediante a oferta de transporte escolar (nem sempre adequado) pelas prefeituras municipais, que garantem o deslocamento diário dos professores para lecionarem nas escolas rurais.

Este movimento diário acaba influenciando na constituição das identidades docentes, uma vez que, de certo modo, "o núcleo original de nossas experiências é constituído por essa relação sensível e dinâmica do nosso corpo-espaço com o espaço que nos engloba e no qual encontramos outros corpo-espaços" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 66). Nesse mesmo sentido, ao migrarem da cidade para a roça e da roça para a cidade, as professoras apartam-se, ainda que provisoriamente, de suas realidades/vivências urbanas.

[3] O sentido de rural/roça transcende a concepção somente de espaço agrícola e agrega a percepção de lugar da vida a partir das situações experienciadas que fortalecem o sentimento de pertencimento, demarcam singularidades e reafirmam identidades e diferenças.

Assim, com a imersão no rural, operacionalizam estratégias e táticas (CERTEAU, 2001), trocas de culturas, de saberes e vivências, marcando seus corpos com as interações entre os sujeitos-alunos rurais e com experiências socioespaciais, desvelando uma espécie de bio(geo)grafia. Esses espaços sugerem, então, modelos indutivos de trabalho docente, permitindo-nos situar a docência para além do espaço da sala de aula. A aproximação dos elementos constitutivos das identidades das professoras configura-se como condição necessária para que elas possam reconhecer-se e apropriar-se dos saberes de que são portadoras, produzindo *bio* (experiências de vida) *geo* (experiências espaciais) *grafias* (registro/publicização das experiências) por meio do esforço de interpretação das suas trajetórias, inscritas no espaço, no tempo e nas experiências.

Nesse sentido, por intermédio de suas bio(geo)grafias, as professoras narram as circunstâncias espaciais de suas experiências, vivenciadas em seus deslocamentos geográficos, tornando-se um espaço significativo de onde emergem representações, significações e valorações. Assim, os espaços percorridos no trajeto até a escola não se configuram apenas como uma passagem, como um translado, mas como uma imersão do corpo no espaço e do espaço no corpo, materializando uma espécie de dialética espaço-corporal em que "homens habitam os espaços e os espaços os habita; eles constroem o espaço e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido aos seus e à sua ação" (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 70).

Esses deslocamentos são espaços movidos pela lógica espacial (percursos cidade-roça) e por uma lógica imaterial e subjetiva, que ocorre durante a travessia cotidiana, significando,

em diferentes âmbitos, a vida e a profissão. Nesse contexto, a travessia é experimentada a partir do lugar do próprio corpo: é o corpo que se desloca, e, junto com ele, também atravessam as subjetividades de uma "topografia pessoal", desenhando maneiras únicas de cada professora experienciar o percurso cidade-roça-cidade.

Apreendendo essas questões, e para uma melhor compreensão da educação, da escola e da docência em espaços rurais, consideramos geograficamente relevante a utilização da categoria de análise espacial lugar. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar que as professoras das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas, de forma a respeitar os saberes sociais dos alunos, que são construídos mediante suas interações com o lugar. O lugar é, então, um espaço vivido, concebido e percebido, local onde as relações do cotidiano acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças. Ele é, pois, um produto da experiência humana. Nesse sentido, a referida categoria significa mais que o sentido geográfico de localização, pois o "lugar é o centro de significados construídos pelas experiências" (TUAN, 1983, p. 43) de quem vive o lugar, compreende sua dinâmica e respeita suas singularidades.

Práticas de ensino em contextos rurais: outras (geo)grafias

Durante a realização desta pesquisa, todas as professoras entrevistadas revelaram que, durante suas trajetórias formativas, não tiveram formação para atuar nesse contexto específico, por isso, fizeram de suas vivências e experiências em sala de aula um espaço-tempo de formação, de construção da identidade docente e de produção da profissão.

Assim sendo, em suas narrativas e nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas em escolas rurais, as professoras revelaram que há uma necessidade de considerar, em suas aulas, a realidade dos sujeitos inseridos neste contexto, fomentando o ensino de uma geografia viva, que parta da "nascença da terra" e ganhe o mundo a partir da operacionalização/apropriação do conceito de lugar. Esta concepção/compreensão tem possibilitado o enfrentamento de imposições de um ensino mnemônico e de uma geografia urbanocêntrica, evidenciando a importância das questões do lugar e as especificidades do rural em seus processos de ensinar e aprender em escolas rurais.

As narrativas das professoras Eliciana, Mirian, Maria de Lourdes e Adriana[4] destacaram parte dessas questões:

> *Eu começo sempre da experiência com o lugar dos meus alunos, para, depois, partir para uma coisa maior. Também tem a questão de não subestimá-los, porque assim... não é que eles não conheçam o que é rua, bairro, o que é cidade (até um semáforo, que você fala, eles dizem que já foram em Serrinha e já viram)... Não é isso. É tentar deixar a questão mais significativa, e também de valorizar o lugar, porque, quando você só traz exemplos de outros lugares, você não valoriza aquele lugar que ele vive. Isto é uma questão de valorização, porque o espaço rural é muito desvalorizado. Ele, a todo o momento, é visto como o inferior. E os alunos crescem, eles têm na cabeça que estão num lugar inferior e que precisam ir embora para outro lugar para poder ser feliz, ali não dá. Então, ao ensinar geografia, busco, em minhas aulas, valorizar essas questões do lugar e do rural* (professora Mirian, entrevista narrativa, 2012).
>
> *Eu procuro sempre, no meu trabalho, trazer experiências da vida deles. Se eu vou falar de algo, eu pego justamente a realidade da zona rural. Não começo de lá, de coisas distantes, para chegar até eles. Eu busco começar da realidade deles. Isto é possível, porque já tem muito tempo que eu trabalho com os meninos da zona rural [...] No início, eu achava estranho a linguagem deles, porque tem palavras*

[4] Os nomes das professoras colaboradoras foram mantidos, conforme autorização em carta de cessão e termo de consentimento livre.

> *que eu não sabia o que significava. Hoje, não. Hoje, eu procuro adequar meu trabalho, minhas aulas, o conteúdo mesmo, com a realidade deles [...] Não é cem por cento, mas... hoje, já é mais tranquilo, devido à experiência. Já tem mais de quinze anos, mas, no início, não foi fácil* (professora Eliciana, entrevista narrativa, 2012).

> *[...] Eu tento trazer para o aluno, sempre, os conhecimentos de forma prática. Então, quando eu dou o conteúdo, eu procuro partir da realidade deles, para que, a partir daí, eles vejam sentido no que estão estudando e percebam que a geografia faz parte da realidade deles. [...] Eu gosto mesmo de tornar as coisas com mais sentidos para os alunos. [...] Eu até brinco com os alunos. [...] Ensinar geografia, eu ensino como se estivesse contando a novela de ontem. Eu tenho prazer em ensinar geografia. [...] A gente sempre procura fazer, algumas vezes, com eles, trabalho de campo na comunidade e em comunidades próximas, fazer maquetes envolvendo o conteúdo, fazer vídeos, sempre coisas nesse sentido, para colocar em prática os conteúdos de maneira prazerosa. [...] Esta é uma forma de aproximar os conteúdos geográficos da vida dos alunos* (professora Adriana, entrevista narrativa, 2012).

> *[...] Ao ensinar geografia em escolas rurais, a gente tem que pensar a nossa realidade, aquilo ali que a gente vive. A gente tem que conhecer o lugar que a gente vive para, a partir daí, conhecer os outros lugares. [...] O local, eu acho que é essencial que a gente conheça, porque, se a gente não conhecer o local, como é que a gente vai conhecer os outros? Então, primeiro, o nosso lugar, a nossa realidade, nosso dia-a-dia, para, depois, as outras* (professora Maria de Lourdes, entrevista narrativa, 2012).

As narrativas das professoras Eliciana, Mirian, Maria de Lourdes e Adriana demarcam a necessidade de se contemplar o lugar do aluno no cotidiano de suas aulas. Assim, ao tomar o lugar e a experiência como mecanismo importante para aprender e ensinar em contextos rurais, essas professoras buscam, em suas práticas de ensino, não reforçar "uma geografia escolar desnecessariamente submersa em programas engessantes, burocráticos e que afastam o aluno do interesse da disciplina" (SCÄFFER, KAERCHER, 2008, p. 150). Ao contrário, acreditam que é possível ensinar geografia de modo prazeroso e articulado com os mundos vividos pelos sujeitos-estudantes rurais, sem

necessariamente, se desfazer dos conteúdos e conceitos da geografia.

Essa perspectiva de ensino de geografia que valoriza o lugar e as experiências dos estudantes é possível de ser materializada à medida que, durante as aulas, ao ensinar geografia, os professores e alunos sejam capazes de apreender temas da vida e transformá-los em meios para compreender o mundo. Para tanto, é preciso considerar que "os espaços cotidianos vividos (o pátio, a escola, os lugares, a urbanidade ou a ruralidade) são espaços plenos de perguntas a serem feitas, problemas a serem discutidos, de soluções a serem pensadas" (REGO et al., 2007, p. 9).

Ao deslocar essas questões para o contexto de nossas pesquisas, observamos o empenho das professoras em conduzirem práticas de valorização do lugar, com ênfase no contexto rural. Assim sendo, buscando romper com a assertiva e a metanarrativa que atesta uma supremacia urbana, as professoras revelam que é possível desenvolver um trabalho, no ensino de geografia, que apreende o lugar como a principal categoria de análise espacial, para minimizar o distanciamento entre a geografia que se ensina na escola e a que se aprende no contexto da vida.

Numa perspectiva humanística, o lugar é entendido como um centro de significados construídos pela experiência (TUAN, 1980), e, portanto, deve ser analisado e compreendido pelos sujeitos que o significam, cotidianamente, em suas práticas. Esta articulação afetiva que permeia as relações entre as pessoas e seus lugares constitui, segundo Tuan (1980), uma espécie de *topofilia*.[5]

[5] "Elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como *conceito* vivido e concreto como experiência pessoal" (TUAN, 1980, p. 58). Tal neologismo compreende a filiação do ser humano ao seu ambiente, desvelando uma relação afetiva entre a pessoa e seu lugar de vida.

Nesse sentido, a partir das potencialidades do lugar, da valorização das identidades locais e da aproximação dos conteúdos ao espaço vivido, ou da tríade habitante-identidade-lugar (CARLOS, 1996), as professoras buscam, em suas práticas, ensinar uma geografia da vida, com sentido e significado para os seus sujeitos. Com esta compreensão, o lugar (rural) pode ser privilegiado no ensino de geografia à medida que o compreendemos como um produto das relações histórico-sociais concretas e subjetivas, como algo que tem, em si e em sua existência, um movimento de vida muito particular, mas que também se liga a um espaço global, a uma totalidade-mundo.

A pretensão não é valorizar o lugar (o rural) em detrimento dos demais espaços e lugares, o que se propõe é uma horizontalidade no tratamento e concepções desses espaços, de seus sujeitos e modos de vida. Nesse sentido, os lugares e os espaços carregam em si histórias, vidas que circulam atravessadas por subjetividades, sendo preciso, portanto, considerar estas questões para tornar significativos os processos de ensinar e aprender geografia.

Desse modo, a geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando os métodos convencionais e postulando novos. O ensino de geografia precisa contemplar o lugar de vivência do aluno, bem como a vivência deste lugar no processo de ensino-aprendizagem. A força do lugar precisa ser considerada a partir das significações das pessoas sobre este lugar, uma vez que os "sujeitos que se reconhecem com a capacidade de intervir na dinâmica de suas vidas são agentes importantes nas definições e encaminhamentos do conjunto de condições de vida" (CALLAI, 2010, p. 31).

Essas considerações, em certa medida, reforçam a ideia de que não é possível entender nossa realidade sem entender nosso mundo, ou ainda, é impossível entender nosso mundo sem entender nossa própria realidade. Para tanto, é preciso estudar o

lugar para compreender o mundo (CALLAI, 1996) e estudar o mundo para compreender o lugar, para que posicionamentos sejam tomados frente ao que acontece no mundo.

Assim sendo, ao propor práticas de ensino de geografia partindo da valorização desse lugar do qual o aluno faz parte (o rural), com sua história de vida e suas relações com o espaço, as professoras podem "propiciar a construção, pelo aluno, de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar" (CAVALCANTI, 2006, p. 32), buscando entender o espaço que seu lugar ocupa no mundo. Desse modo, o ensino de geografia tem como pretensão desenvolver um pensamento espacial que se traduza em "olhar o mundo para compreender a nossa história e para interpretar o mundo da vida" (CALLAI, 2010, p. 22).

Dizendo de outro modo, é interessante que, ao aprender geografia, se conheça o mundo interligando os problemas do lugar com as demandas globais. Entretanto, neste ponto, cabe uma ressalva: não se trata de partir sempre do lugar e avançar a espaços mais amplos e complexos de forma linear, com a ideia de começar pelas partes para se alcançar o todo simplesmente. A perspectiva é trabalhar cada fenômeno em um movimento dialético que abarque a singularidade do lugar e a complexidade do espaço/mundo e vice-versa.

Essas questões estão implícitas na narrativa da professora Marta, ao destacar práticas que articulam o lugar ao mundo e o mundo ao lugar:

> *Gosto de realizar práticas que envolvam paradidáticos, vídeos de geografia, debates e, sobretudo, os debates sobre o mundo. Teve uma aula que a gente estava pensando lá no Japão, nos Estados Unidos, e a influência que isto tinha no lugar que nós estávamos. Então, toda vez que eu consigo fazer essa relação, essa reflexão entre o mundo e o lugar, acontecem boas aulas. Acho, por exemplo, importante fazer com que eles [os alunos] se percebam dentro do processo de globalização, sendo estudante e morador da roça. Toda vez que eu consigo atrelar, fazer essa reflexão junto com os*

> *alunos para que eles percebam de que forma eles estão inseridos no mundo e de que forma o mundo está neles e de que forma eles podem ser mais cidadãos a partir daquela aula, eu percebo que dá muito certo, porque eles fazem a reflexão: "Bem, eu estou aqui. Eu estou na zona rural, mas eu sou assim, eu quero isso, eu desejo isso para minha comunidade". Então, vejo na geografia a possibilidade de os alunos refletirem sobre seus mundos sem desconsiderar outros. Procuro, nas aulas, falar de uma geografia que mexe com as nossas vidas, por isso, uso a música, por exemplo, para discutir desigualdade social, o vídeo, o filme, para discutir todas as questões ligadas à geografia. O uso de imagens gera aulas que eles se envolviam muito. A leitura de mundo mesmo pela geografia... Então, eu fui vendo que isso dava muito certo, e provocava neles essa reflexão do ser cidadão. Tentava trazer nas aulas justamente isso: os jovens como protagonistas, dentro do espaço rural, mas também fora dele, dentro da escola ou em qualquer outro espaço. Na verdade, eles têm que ser protagonistas de suas próprias vidas e de suas escolhas* (professora Marta, entrevista narrativa, 2012).

O excerto da narrativa da professora Marta desvela concepções e práticas, no âmbito do ensino de geografia, reafirmando a importância da articulação entre as aprendizagens do lugar, sem desconsiderar o contexto mundo e vice-versa. Por isso, ao utilizar, em suas práticas pedagógicas, diferentes linguagens (vídeos, músicas, leituras imagéticas etc.) no ensino de geografia, esta professora mobiliza, por meio de suas metodologias, questões importantes do ponto vista teórico e epistemológico. Ao destacar o papel da geografia na formação dos sujeitos, ela problematiza suas presenças-mundos na apropriação/compreensão do espaço e dos conteúdos geográficos, incitando o protagonismo dos sujeitos-alunos rurais no que concerne às suas escolhas pessoais e no desenvolvimento de suas comunidades locais.

Assim sendo, a professora Marta vê na geografia "*a possibilidade de os alunos refletirem sobre seus mundos sem desconsiderar outros*". Tal perspectiva sugere que as fronteiras se misturem, atingindo também os processos pedagógicos e rompendo com a aparente homogeneização que, historicamente, tem marcado o ensino de geografia, que desconsidera o trato relevante que deve

ser dado ao conceito de lugar. Este entendimento perpassa pela escuta e pela compreensão das experiências dos alunos, sujeitos rurais que, em sua relação com o lugar, podem apreender importantes aspectos de entendimento da realidade, reunindo, nesse movimento de aprendizagem, elementos para melhor lidar com o mundo que cotidianamente se apresenta.

Assim, o lugar é compreendido como "o habitual da vida cotidiana, mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações globais" (CALLAI, 2010, p. 36). O local e o global, o rural e o urbano, o sujeito e o lugar possuem uma ação implicada, de unidade e complementaridade, e não simplesmente de dependência, como comumente tem se perpetuado. Nesse sentido, o ensino de geografia pode fazer a diferença em escolas rurais, visto que as práticas cotidianas são espaciais. Desse modo, o conhecimento geográfico torna-se importante para a vida cotidiana, de modo que compreender o mundo e ser sujeito de sua vida são condições que possibilitarão aos sujeitos rurais ou urbanos viverem com dignidade, como protagonistas do mundo.

O ensino de geografia, portanto, deve situar o sujeito nesse mundo, mediante a compreensão da espacialidade dos fenômenos, possibilitando-o apreender o porquê isso acontece aqui e não ali. A intenção é a de que os sujeitos entendam que os espaços são resultados da história dos homens que vivem nos lugares, e que, por isso, são construídos a partir dos interesses dos que ali vivem e produzem suas vidas. Esta perspectiva compreensiva parte do pressuposto de que "o sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida" (CARLOS, 1996, p. 29).

Este modo de compreensão tem encontrado na valorização do lugar o principal veículo para anunciar essa "terceira margem", que equivale à dualidade (rural/urbano) a ser superada, e exprime uma possibilidade de ultrapassagem, de resolução, ou seja, uma travessia. Nesta travessia, o conceito de lugar toma força, visto que representa a empiricização do mundo, e, a partir do

conhecimento de suas possibilidades, torna-se possível pensar os espaços e os modos de vida.

Assim sendo, o "lugar demonstra a história das vidas que ali se formam e estão sendo vividas" (CALLAI, 2010, p. 17). E, para além disso, configura-se como um "quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações, ordens precisas de ações condicionadas" (SANTOS, 2004, p. 322). O lugar é o palco, é o chão onde a vida tem sentido, onde as coisas tornam-se próximas, onde o mundo se materializa, onde as pessoas se tocam e produzem suas vidas. É no lugar que afloram a vida, os sentimentos, as tensões, as alegrias, as saudades, os pertencimentos. É no lugar que se fala do mundo, que se escondem os segredos. É nele que a vida acontece no ápice de sua autenticidade.

Tomando o espaço rural como este lugar, marcado pelo plano do vivido, que dá sentido e significado às histórias dos sujeitos rurais, a ponto de produzir uma identidade que lhes é peculiar e uma geografia que lhes é particular, que estes sujeitos se reconhecem neste espaço, porque é este o seu lugar de vida. É considerando este lugar rural – espaço geográfico de vida, onde se concretizam todas as dimensões da existência humana – que se aposta no desenvolvimento de um ensino de geografia que contemple, por um lado, a diversidade do mundo e, por outro, a singularidade do lugar.

Nesse sentido, escutar os sujeitos-estudantes rurais tem sido uma possibilidade de aproximar os conteúdos da geografia e de suas vidas-mundos. Ouvir os alunos tem se configurado como uma ação pedagógica importante no trabalho da professora Marta, como transparece em sua narrativa:

> *Então, acredito muito numa prática onde a gente possa abrir espaço para que o aluno diga de si, diga o que pensa. Eu digo que a escola, hoje, não seja tão boa, porque a gente para muito pouco para escutar o aluno como deveria. Eu acho que é o aluno que nos dá pistas de como melhorar nossa prática, e assim fazer dessa escola um espaço de conhecimento, mas também de vida. [...] Então, eu fui um pouco nessa*

> *perspectiva de perceber a realidade e dar vida a essa geografia, deixando que a vida deles aflorassem. A intenção é propor uma geografia que os envolvesse, que tivesse sentido para eles, porque acho difícil você não querer se envolver em algo* [de] *que você se sente parte. Mas é sempre um desafio. Na verdade, eu aprendi a ser professora de geografia da roça com os meus próprios alunos, muito mais do que com as teorias [...]. Tudo eu busquei para subsidiar a minha prática, mas muito mais eu aprendi a ser professora de geografia com meus próprios alunos. Eles foram sempre o ponto-chave para pensar, para refletir de que forma eu poderia ser melhor. [...] A cada aula que eu vejo que consegui realmente mexer com a vida deles, isto me faz, cada vez mais, sentir o desejo de continuar sendo professora de geografia. Porque, na verdade, eu aprendi por meio da geografia essa possibilidade de mexer com o aluno, com a vida dele implicada com o seu lugar, sua escola, sua comunidade* (professora Marta, entrevista narrativa 2012).

Ao revelar seus modos e maneiras de ensinar geografia em escolas rurais, a professora Marta disponibiliza formas que encorajam uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, por meio do ato de escutá-los – uma proposta pedagogicamente coerente para envolvê-los nos processos de ensinar e aprender geografia. Desse modo, escutar os alunos permitiu a esta professora, por meio das trocas cotidianas, aprender a arte do oficio de mestre. Este ato configura-se, portanto, como um gesto construtor de sua identidade de professora de geografia da roça, como ela assim reiterou: "Eu aprendi a ser professora de geografia com meus próprios alunos. Eles foram sempre o ponto-chave para pensar, para refletir de que forma eu poderia ser melhor". Sua intenção foi propor modos de ensinar geografia que estivessem articulados com a vivência dos sujeitos-estudantes rurais.

A narrativa da professora Marta revela que o ato de escutar os sujeitos-estudantes rurais e valorizar suas falas, no processo de ensinar geografia, faz reconhecer que o estudante do espaço rural, quando chega à escola, já traz conhecimentos valorativos, criados a partir de relações anteriormente estabelecidas. Entretanto, a escola, muitas vezes, ao desconsiderar a voz desses sujeitos rurais em suas práticas docentes, reforça a

negação do meio rural, realçando as diferenças culturais e propondo um ensino distante de seus contextos e perspectivas, deixando o aluno à margem, entediado, uma vez que não se reconhece como sujeito no contexto da aprendizagem geográfica.

Trata-se, portanto, de escutar esses estudantes e, de maneira crítica, valorizar os saberes espaciais, políticos, culturais e experienciais destes sujeitos, transformando-os em saberes geográficos, o que, convenhamos, torna-se bastante significativo no processo de ensinar e aprender geografia em contextos rurais. Desse modo, as intervenções das professoras podem fazer a diferença ao considerar as características marcantes do lugar em suas práticas de ensino.

Nesse sentido, mesmo existindo diretrizes que, do ponto de vista mais geral, orientam o trabalho do professor de geografia, é preciso considerar as demandas locais, as necessidades dos sujeitos-estudantes rurais e as exigências de cada lugar nas ações de ensinar geografia, uma vez que tais questões de ordem epistemológica e teórico-metodológicas implicam diretamente nos processos de aprender e apreender a geografia.

Nessa perspectiva, o ensino de geografia, sobretudo em contextos rurais, deve buscar mecanismos, metodologias e práticas que descarte o "[...] ensino pouco significativo, memorístico, informativo [...] que pouco ajuda o aluno a relacionar a vida cotidiana ao que lhe é apresentado como conteúdo ou matéria de estudo em sala de aula" (SCHÄFFER, KAERCHER, 2008, p. 154).

Diante de tal realidade, é importante romper – independentemente do contexto sócio-histórico-geográfico em que estejamos inseridos – com um ensino de geografia distante da realidade dos alunos, sobretudo para estudantes-sujeitos rurais, que convivem historicamente com a hegemonia da lógica urbanocêntrica. Que a nossa geografia e as nossas práticas não reforcem, para os estudantes, a ideia de que "o mundo, meus filhos, é longe daqui" (ROSA, 1986, p. 391).

Diálogos (entre)abertos: um gesto finalizador

> *Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do outro lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com um pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela, que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. E ele, também chamado "eu", ou seja, o senhor Palomar? Não será também ele uma parte do mundo que está olhando a outra parte do mundo? Ou antes, dado que há um mundo do lado de cá e um mundo do lado de lá da janela, talvez o eu não seja mais que a própria janela através da qual o mundo contempla o mundo* (CALVINO, 1994, p. 102).

Durante nossa investigação, identificamos que muitas interações acontecem dentro de um espaço-tempo/mundo de vivências, onde as professoras e os estudantes partilham suas certezas e incertezas, nos processos de ensinar e aprender em contextos rurais.

Nesse sentido, o trabalho das professoras é ancorado nesse mundo vivencial, de onde extraem seus sentidos e significados, seus modos e maneiras de ensinar geografia em escolas rurais, de onde produzem bio(geo)grafias. Este trabalho evidenciou, também, que as práticas e as experiências se constituíram como um espaço-tempo de formação, modificando/metamorfoseando as identidades das professoras e suas próprias relações com o trabalho docente, revelando ainda que "o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (CERTEAU, 2001, p. 38).

Este artigo buscou evidenciar questões sobre o conceito de lugar, compreendendo-o como dimensão espacial e como uma possibilidade concreta de efetivação do mundo. Segundo Straforini (2008, p. 93), "é o lugar que oferece ao movimento do mundo a

possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtudes do lugar". Desse modo, a partir de uma compreensão humanizada, o conceito de lugar apresentado inscreve-se nas histórias e (geo)grafias das professoras e estudantes de escolas rurais do sertão baiano, apontando que a aprendizagem deste conceito se insere na dimensão das experiências socioespaciais e pessoais.

A partir das narrativas das professoras, muitas questões emergiram, no âmbito do ensino de geografia em escolas rurais, todas elas atravessadas por constantes subjetividades e outros tantos movimentos utilizados em suas práticas diárias, para tornar a geografia uma disciplina viva. Este artigo revelou que as práticas das professoras, de modo geral, estão ancoradas num mundo experienciado por elas e pelos estudantes, de onde extraem seus sentidos e significados, seus modos e maneiras de ensinar geografia em escolas rurais, tomando como centralidade o trabalho com o conceito de lugar e a valorização do local.

Assim, é importante destacar a relevância da mediação do professor na aprendizagem significativa de conteúdos geográficos, considerando, sobretudo, o contexto rural, espaço de nossa análise, uma vez que tanto os livros como outros materiais didático-pedagógicos que chegam até as escolas rurais, embora tenham avançado em suas concepções de ensino-aprendizagem, na abordagem do conteúdo e na qualidade gráfica, em muitos casos, ainda contribuem para que os estudantes conheçam e aprendam mais sobre as coisas *do mundo* do que sobre *seus próprios lugares*.

Nesse sentido, na busca por uma aprendizagem significativa da geografia e do conceito de lugar, pensemos nas questões apresentadas neste artigo em nossas práticas de ensino. Pensemos também na relevância de uma geografia viva, na perspectiva de intercambiar o lugar e o mundo. Assim sendo, como gestor finalizador desta escrita, retomamos a Calvino (1994, p. 102) para reiterar que, no lugar, com seus pertencimentos e afetividades, "há uma janela que se debruça sobre o mundo". Inspirados nesta

poética, buscamos debruçar os olhares sobre a compreensão do ensino de geografia em contextos rurais a partir da percepção de quem observa, analisa e vive esse lugar-mundo.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Manuel Correia. *Geografia econômica.* São Paulo: Atlas, 1998.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética.* São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1988.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide A. C. Cavalcante e Denise Maria G. Lavallée. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 167 p., 2010.

BOURDIEU, Pierre. "Compreender". In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo.* Tradução de Mateus S. S. Azevedo. Petrópolis: Vozes, p. 693-713, 2011.

CALLAI, Helena C. "A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica". In: MORAIS, Eliana M. B. de; MORAES, Loçandra B. de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Ed. Viera, Goiânia/Go, p.15-37, 2010.

_____. "A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia". In: SILVA, Aida Maria M; MACHADO, Laêda B; MELO, Márcia Maria O.; AGUIAR, Maria da Conceição C. (orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, p. 43-61, 2006.

CALVINO, Ítalo. *Palomar.* Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: HUCITEC, 150 p., 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. "Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico". In: SILVA, Aida Maria M. et al. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, p. 109-126, 2006.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. 3ª ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.* Tradução Carlos G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 155p., 2012.

FERRAROTTI, Franco. "Sobre a autonomia do método biográfico". In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 17-34, 1988.

GOODSON, I. "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 63-78, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, Marie-Chistine. "As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural". In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.

_____. *Experiências de vida e formação.* Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2ª ed. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. "Entrevista narrativa". In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Tradução: Pedrinho Guareschi. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2010.

NÓVOA, António. "Os professores e as histórias da sua vida". In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, p. 11-30, 2000.

RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação.* Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas.* 36ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 538 p., 1986.

REGO, N. "Geografia educadora, isso serve para....". In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A. (orgs.). *Geografia,*

práticas pedagógicas para o ensino médio. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 4-11, 2007.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SCÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. "Leituras, escritas e falas para que a docência em geografia faça diferença para nossos alunos". In: PEREIRA, N. M. (org.). *Ler e escrever: compromissos no ensino médio*. UFRGS, p. 149-162, 2008.

SCHUTZE, Fritz. "Pesquisa biográfica e entrevista narrativa". In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. "Para a identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica". In: SCHUTZE, Fritz. *Die technik desnarrativen inteviews in interactiosfelsstudien.* Umpublished manuscript. University of Bieleld, 1987, p. 145-186 [Tradução de Denilson Luis Werle, 2003].

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. *Topofilia: um estudo da percepção e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.