

“BIOGEOGRAFIAS” DOCENTES: ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA EM CONTEXTOS RURAIS

Mariana Martins de **Meireles** – UNEB

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O texto apresenta questões importantes para 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 à docência em espaços rurais, no âmbito do Ensino Fundamental. O estudo pautou-se nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorado nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados: as entrevistas narrativas e as observações, analisados a partir de princípios da hermenêutica, na perspectiva interpretativa-compreensiva. Ao operar com o conceito de “biogeografias docentes”, a pesquisa revelou que os deslocamentos geográficos vivenciados pelas professoras constituem-se como um espaço-tempo produtor da profissão, uma “ritualização” diária com implicações específicas no território da profissão, revelando, mediante táticas singulares, modos inventivos de ensinar e aprender Geografia em escolas rurais.

Palavras-chave: Biogeografias docentes; Ensino de Geografia; Contextos rurais; Pesquisa (auto)biográfica;

“BIOGEOGRAFIAS” DOCENTES: ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA EM CONTEXTOS RURAIS

Considerações iniciais

O texto 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 à docência em espaços rurais, no âmbito do Ensino Fundamental. O estudo pautou-se nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorado nos pressupostos da

abordagem (auto)biográfica. Foram utilizados como instrumentos de recolha de informações: as entrevistas narrativas e as observações, analisados a partir de princípios da hermenêutica, na perspectiva interpretativa-compreensiva.

Ao operar com o conceito de “biogeografias” docentes, a pesquisa toma os deslocamentos geográficos vivenciados pelas professoras como um espaço-tempo produtor da profissão. Essa “ritualização” diária com implicações específicas no território da profissão, revela, mediante táticas singulares e modos inventivos, disposições sobre o 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 colaboradores das pesquisas dão sentido aos lugares, imprimem identidades e produzem *biogeografias*.

Pressupostos teóricos-metodológicos

No presente estudo, consideramos pertinente as contribuições teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica para o desenvolvimento dessa investigação que articula experiências docentes e práticas de ensino de Geografia em escolas rurais. 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 o contexto mundial e brasileiro. O uso dessa metodologia de pesquisa tem se consolidado em diferentes áreas das ciências humanas. Seus princípios epistemológicos e metodológicos validam os saberes experienciais e as aprendizagens construídas ao longo da vida.

Essa metodologia pode ser considerada como uma possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre a profissão as práticas desenvolvidas pelos docentes. Desse modo, podemos tomar a pesquisa (auto)biográfica em educação como uma forma de produção de conhecimento adequado para compreender os professores e os estudantes e quem sabe, mais útil para conhecer suas histórias, descrever suas práticas, apreender as tensões/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 do Ensino Fundamental de seis escolas localizadas em contextos

rurais brasileiros. O movimento de tomar a palavra de si sobre si, permitiu que as seis professoras exercitassem o olhar de retorno sobre suas experiências, vivenciadas no âmbito da profissão. Vale considerar que, para esse texto, foram selecionadas apenas as narrativas pertinentes a discussão desenvolvida.

Nessa 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 perguntas-respostas. Através desse tipo de entrevista, é 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”, destaca questões sobre o uso entrevistas em pesquisas. Nesse trabalho, Bourdieu (2011), discute 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, propõe 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 o autor destaca 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, somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar pelos sinais de finalização; *Fase da pergunta*: Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes, Não discutir sobre contradições; *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”, onde 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 sessão, a utilização e publicação do referido material. Após essas etapas, mediante a “dinâmica de leitura interpretativa” (RICOUER, 1976), foram iniciados os trabalhos de análise das entrevistas.

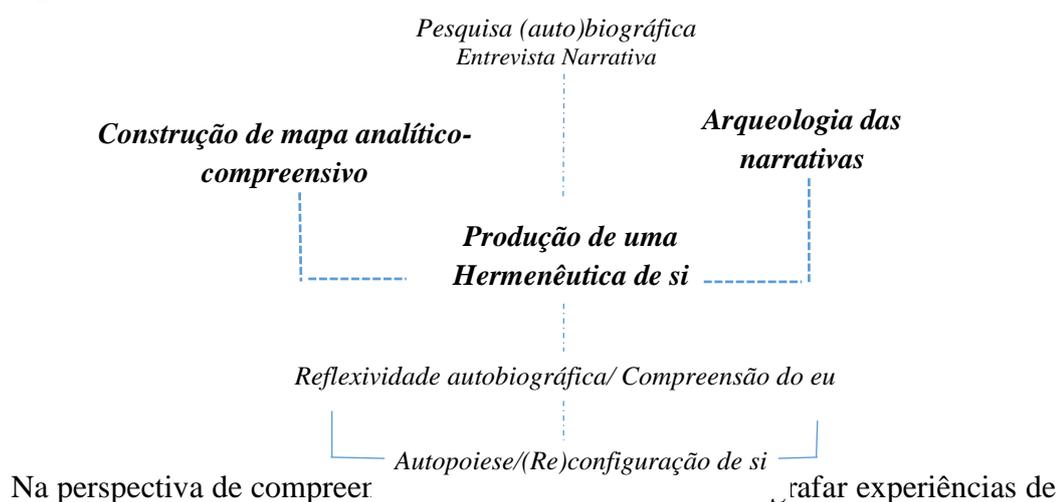
Análise das narrativas, contempla questões no âmbito da teorização e compreensão do eu, desvelando a dimensão autoformativa da narrativa e permitindo que “a narrativa de si atualize a experiência do sujeito através da significação da experiência narrada” (RICOUER, 1976, p. 104). Além de tomar a perspectiva 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, portanto 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 nela contida” (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.

Movimento analítico 01: *Construção de mapa analítico-compreensivo* - nesta etapa realiza-se uma leitura global apreendendo a totalidade das informações, delimitando categoriais 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. **Movimento analítico 02:** *Arqueologia das narrativas* – nessa fase, realiza-se leituras minuciosas, escavando sentidos e significados estruturantes das narrativas. Desse modo, busca-se nesse “trabalho arqueológico” elementos importantes em cada evento biográfico, a fim de compreender o processo de reflexividade biográfica elaborada pelos sujeitos-narradores. **Movimento analítico 03:** *Produção de uma Hermenêutica de si*, essa etapa refere-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. Nessa 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.

Para explicitar o processo de trilogia da narrativa e seus movimentos analíticos, elaboramos um esquema que organiza e orienta o trabalho de análise de narrativas (auto)biográficas.



professores, buscamos operar com esses movimentos analíticos e dados biográficos, aqui esboçados, a partir da entrevista narrativa, mas que, de algum modo, podem ser utilizados também na análise de outras fontes orais ou escritas, ancoradas na vertente da pesquisa (auto)biográfica. *Fonte: MEIRELES (2015)*

Ademais, vale salientar que, no trabalho com narrativas, “não é o evento, enquanto transitório, que queremos compreender, mas sua significação” (RICOUER, 1976, p. 23). Ocorre portanto, um espécie de “transfiguração do sujeito pelo efeito do retorno, da verdade que ele conhece sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 19). Assim sendo, a complexidade singular das interpretações dos sujeitos sobre o vivido, busca de certo modo, “revelar as coisas enterradas nas pessoas que a vivem” (BOURDIEU, 2011, p. 708), um trabalho do sujeito sobre si mesmos. Portanto, o sujeito, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, constrói uma identidade narrativa e elabora sua visão de mundo e seu(s) lugar(es) no mundo, como ocorreu como as professoras dessa investigação.

“Biogeografias” e travessias docentes

“ O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia ”. (ROSA 2001, p. 51)

A marca da travessia, contida da epígrafe, desencadeada por Guimarães Rosa (2001) é fértil para problematizar essa docência em travessia, pois, assim como propõe o poeta, as travessias percorridas pelas professoras da cidade até as escolas rurais não se constituem apenas um traslado, um deslocamento espacial. O ato de fazer travessias, por sua vez, é considerado um exercício do olhar apurado do que passa, acontece, exprimindo os muitos deslocamentos (geográficos, simbólicos e experienciais) das professoras itinerantes.

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 são portadoras, produzindo de certo modo, “biogeografias”, através do esforço de decifração e interpretação suas trajetórias inscritas no espaço, no tempo e nas experiências. Considerando este contexto, conferimos, então, status aos deslocamentos geográficos das professoras (cidade-roça-cidade), realizado pelas professoras dessa investigação, uma vez que são professores que moram na cidade e trabalham em escolas rurais.

Nessa docência em travessia, muitos encontros, de várias ordens pessoal e profissional acontecem, 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, do perto e do longe, de rural e de urbano. Essa ‘dialética da travessia’, aponta um caráter cíclico da vida e da docência, presente nos itinerários narrados pelas professoras dessa 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 se 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. Essas 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, os quais ministravam aulas apenas nas séries iniciais. O deslocamento dos professores da cidade para roça¹ deve-se, principalmente, à implantação do Ensino Fundamental Séries Finais em escolas localizadas em espaços rurais, a partir da segunda metade da década de 90 do século passado, 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 teoriza Andrade (1998), como sendo migrações temporárias ou migrações diárias, comuns nos dias de hoje, pois a maioria das pessoas, para exercer seu ofício, “desloca-se de casa para o trabalho e do trabalho para a casa todos os dias” (ANDRADE 1998, p. 61). Este fenômeno, quando pensado para o contexto de 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), cedido 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, as professoras, ao migrarem da cidade para a roça e da roça para a cidade, apartam-se, ainda que provisoriamente, de suas realidades/vivências urbanas.

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 “biogeografia”. 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 configuram-se como condição necessária para que as professoras possam reconhecer-se e apropriar-se dos saberes de que são portadores, produzindo de certo modo, *bio* (*experiências de vida*) *geo* (*experiências espaciais*) *grafias* (*registro/publicização das experiências*), através do esforço de interpretação das suas trajetórias, inscritas no espaço, no tempo e nas experiências.

Nesse sentido, as professoras, através de suas “biogeografias”, narram as circunstâncias espaciais de suas experiências, vivenciadas em seus deslocamentos geográficos (cidade-roça-cidade), tornando-se um espaço significativo donde emergem representações, significações e valorações. Assim sendo, os espaços percorridos no trajeto até a escola, não se configuram apenas com uma passagem, como um traslado, mas como uma imersão do corpo no espaço e do espaço no corpo, materializando uma espécie de dialética espaço-corporal, onde “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).

Nessa perspectiva, tais deslocamentos se constituem como espaços onde se pensa, questiona e produz a profissão, por isso são concebidos epistemologicamente nessa investigação como entre-lugares, ou seja, um terceiro espaço físico, simbólico e subjetivo, produtor e anunciador da profissão docente. Nesses entre-lugares são estabelecidas relações entre o lugar (cidade) de cada professora com o lugar de seus alunos (roça), configurando-se como um espaço de ligação entre o modo da vida urbano e rural, como sinaliza a professora Marta²: “*Essa questão do carro é muito interessante, porque a gente entra no carro sendo urbana e vai aos poucos sendo contagiada pelo trajeto, pelo rural, ali mesmo as coisas vão se organizando em nós*”.

Assim, “ao explorar esse terceiro espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 2010, p.

69). 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.

Assim, ao investigar os deslocamentos de professoras de Geografia que moram na cidade e exercem a docência em escolas rurais, considerando as especificidades desse contexto diverso complexo, afirmamos que, de algum modo, como nos disse Guimarães Rosa (2001, p. 51) “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. O que se torna urgente, portanto, é olhar devagar para esse “gesto cotidiano” da travessia, que neste texto, constituiu-se também como um “gesto de pesquisa”.

Ensinar e aprender Geografia em contextos rurais

Esta seção do texto tenciona compreender o ensino de Geografia ministrado em escolas rurais, ao desvelar modos e maneiras de ensinar nesse contexto específico. As professoras dessa investigação revelam, em suas narrativas e nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas em escolas rurais, que há uma necessidade de considerar em suas aulas a realidade dos sujeitos desse espaço, fomentando o ensino de uma Geografia viva. Esta nova concepção possibilita o enfrentamento de imposições de um ensino e de uma Geografia urbana, evidenciando as questões do lugar e as especificidades do rural em seus processos de ensinar e aprender em escolas rurais. Vejamos:

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 aqui mesmo pegar as raízes deles. Isso é possível porque já tem muito tempo que eu trabalho com os meninos da zona rural. [...]Hoje eu procuro adequar meu trabalho, minhas aulas, o conteúdo mesmo, com a realidade deles. [...] hoje já é mais tranquilo, devido a experiência, já tem mais de quinze anos, e eu sempre trabalhei em zona rural, então eu já tenho experiência em relação a isso, mas no início não foi fácil não (professora Eliciana, Entrevista Narrativa, 2012).

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 grande, até um semáforo que você fala eles dizem que já foram na cidade e já viram, não é isso, é tentar deixar a questão uma coisa mais significativa, e também valorizar o lugar, porque quando você só traz exemplos de outros lugares você não valoriza aquele lugar que ele vive. Isso 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, os adolescentes têm na cabeça que estão num lugar inferior e que precisam ir embora para outro

lugar para poder ser feliz que ali não dá. Então, ao ensinar Geografia busco valorizar essas questões do lugar e do rural (professora Mirian, 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 cuidar de onde a gente vive para depois sair, 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).

[...] Eu tento apresentar para 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 [...] A gente sempre procura fazer algumas vezes com ele trabalho de campo na comunidade, fazíamos maquetes envolvendo o conteúdo, vídeos, sempre coisas nesse sentido para colocar em prática os conteúdos de maneira prazerosa [...] O ano passado a gente fez um trabalho sobre globalização, foi um trabalho incrível, incrível mesmo, porque a gente pesquisou músicas que falam sobre globalização e a partir dessas músicas eles montaram painel, fizeram apresentação, a música também é uma forma de aproximar os conteúdos geográficos e a vida dos alunos (professora Adriana, Entrevista Narrativa, 2012).

As narrativas das professoras Eliciana, Mirian, Maria de Lourdes e Adriana demarcam a necessidade de contemplar o cotidiano do aluno em 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” (SCHÄFFER & KAERCHER, 2008, p. 150). Ao contrário, acreditam que é possível ensinar Geografia de modo prazeroso e articulado com os mundos vividos pelos sujeitos-alunos rurais, sem, necessariamente, desconsiderar os conteúdos clássicos da Geografia.

Essa perspectiva de ensino de Geografia que valoriza o lugar e as experiências dos alunos é possível de ser materializada a partir do momento 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. Aproximando, assim, de modo problematizador, a Geografia da vida e a vida da Geografia.

Nesse sentido, torna-se sugestivo desenvolver um trabalho no ensino de Geografia que apreende o lugar como principal categoria de análise espacial para minimizar e, quiçá, romper com esse distanciamento entre a Geografia que se ensina na escola e a Geografia que se aprende no contexto da vida. Assim, entre as potencialidades do lugar, a valorização das identidades locais e a aproximação com o espaço vivido, é possível significar o ensino da Geografia em escolas rurais.

Nessa perspectiva, o conceito de lugar está arraigado nas matrizes da Geografia humanística que denota ao lugar à noção de espaço vivido. Com essa compreensão, o lugar (rural) pode ser privilegiado no ensino de Geografia, à medida que se compreende o mesmo como um produto das relações histórico-sociais concretas e subjetivas, o qual tem em si e em sua existência um movimento de vida muito particular, mas que também se liga a um mundo urbano e a um espaço global. A pretensão não é valorizar o lugar – o rural – em detrimento de excluir os demais espaços e lugares, o que se propõe é uma horizontalidade no tratamento e na concepção desses espaços, de seus sujeitos e modos de vida. Isso porque os lugares e os espaços carregam em si histórias, vidas que circulam atravessadas por subjetividades.

Desse modo, o ensino de Geografia precisa contemplar o lugar de vivência do aluno, bem como a vivência desse lugar no processo de ensino-aprendizagem. A força do lugar precisa ser considerada mediante as significações das pessoas desse lugar, assim sendo, “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). Para tanto, é preciso estudar o lugar para compreender o mundo e estudar o mundo para compreender o lugar, tomando posicionamento frente ao que acontece. Assim sendo, propor um ensino de Geografia partindo da valorização desse lugar – o rural – do qual o aluno faz parte com sua história de vida, 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 intercambiando os problemas do lugar com as demandas globais. Entretanto, cabe aqui uma ressalva, não se trata de partir sempre do lugar e avançar a espaços mais amplos e complexos de forma linear. A perspectiva é trabalhar cada fenômeno em um movimento dialético que abarca a singularidade do lugar e a complexidade do espaço/mundo e vice-versa.

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

Gosto de 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 isso 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 se percebessem dentro do processo de globalização, sendo estudante e morador da roça. Toda vez que eu consigo 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 dar muito certo. Então vejo na geografia a possibilidade dos alunos refletirem sobre seus mundos sem desconsiderar outros. Procuo, nas aulas, falar de uma Geografia que mexe com as nossas vidas, com a comunidade, a ponto deles perceberem as influências no lugar e no mundo. Eu acho que essa questão de envolver vários instrumentos, de usar música, por exemplo, para discutir desigualdade social, o uso do vídeo, do filme, para discutir todas as questões ligadas à geografia, o uso de imagens geram aulas que desenvolvem a Educação Geográfica. Então eu fui vendo que isso dava muito certo, 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. (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 no ensino de Geografia, esta professora mobiliza, por meios de suas metodologias, questões importantes do ponto de vista teórico e epistemológico, fomentando o papel da Geografia na formação dos sujeitos, problematizando suas presenças-mundos na apropriação/compreensão do espaço e dos conteúdos geográficos, incitando, assim, protagonismo dos sujeitos-alunos rurais, no que concerne às suas escolhas pessoais e no desenvolvimento de suas comunidades locais.

Assim sendo, Marta ver “na geografia a possibilidade dos alunos refletirem sobre seus mundos sem desconsiderar outros”. Tal perspectiva sugere que as fronteiras se misturem, atingindo, também, os processos pedagógicos, rompendo com a aparente homogeneização que historicamente tem marcado o ensino de Geografia. Esse entendimento perpassa pela escuta e pela compreensão da experiência dos alunos, sujeitos rurais que, em sua relação com o lugar, podem apreender importantes elementos de entendimento da realidade, reunindo, nesse movimento de aprendizagem, subsídios 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). Aqui, o local e global, o rural e o urbano, o sujeito e o lugar possuem uma ação implicada, de unidade e complementariedade e não simplesmente de dependência, como comumente tem se perpetuado. Nesse sentido, portanto, o ensino de Geografia pode fazer a diferença em escolas rurais. Entendendo que as práticas cotidianas são espaciais,

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. E nesse mesmo sentido, deve possibilitar que os sujeitos entendam que os espaços são resultados da história dos homens, os quais vivem nos lugares e que por isso são construídos a partir dos interesses dos que ali vivem e produzem suas vidas. Isso porque “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).

Nesse contexto, 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, neste caso, o rural, tendo em vista que o “lugar demonstra a história das vidas que ali se formam e estão sendo vividas” (CALLAI, 2010, p. 17). Nesse sentido, a referida categoria significa mais que o sentido geográfico de localização, o “lugar é o centro de significados construídos pelas experiências” (TUAN, 1983, p. 43) de quem vive o lugar, de quem compreende sua dinâmica e respeita suas singularidades.

É no lugar, portanto, que aflora 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. É! “Pobre dos que não tem esse sentimento de pertencimento, que não tem lugares seus” (KAERCHER, 2004 p. 317). Tomando o espaço rural como esse lugar, marcado pelo plano do vivido, ao ponto de produzir uma identidade que lhes é peculiar e uma Geografia que lhe é particular, estes sujeitos se reconhecem nesse espaço porque é este o seu lugar de vida. É considerando esse 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, as narrativas das professoras sinalizam que é no encontro com os sujeitos-alunos rurais e com os seus modos de vida, que é possível pensar em um ensino de Geografia que contemple seus anseios e do espaço onde estão inseridos. Essa compreensão aponta para uma necessidade de valorização sociocultural do modo de

vida rural também nos currículos escolares, os quais se configuram como um meio de valorizar as identidades e as experiências cotidianas, privilegiando o lugar em que se vive.

Diante de tal realidade, é importante romper, independentemente do contexto sócio-histórico-geográfico onde estejamos inseridos, com um ensino de Geografia distante da realidade dos alunos, sobretudo para alunos-sujeitos rurais, que convivem diretamente com uma lógica urbana. Essa idealização do urbano, que também inspira, em sua maioria, os materiais didáticos, os textos e documentos legais sobre a educação em espaços rurais, tem encontrado na palavra “adaptação”, empregada repetidas vezes, a indicação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar às condições de vida rural.

Nessa perspectiva, as professoras dessa investigação, em suas narrativas, apontaram modos e maneiras de ensinar Geografia em contextos rurais buscando aproximar a geografia ensinada e a geografia vivida, afim de romper com os alunos com a clássica apropriação da geografia tradicional, de que: “o mundo, meus filhos, é longe daqui” (ROSA, 2001, p. 391).

Conclusões

A partir das narrativas das professoras muitas questões emergiram no campo da vida e da profissão, todas elas atravessadas por constantes subjetividades. Por isso, nossas análises buscaram apreender sentidos e significados das experiências, sob uma perspectiva “hermenêutica compreensiva” RICOUER (1976). Além disso, buscou mapear os deslocamentos geográficos e identificar as implicações dessas “migrâncias”. Assim, em um movimento de ida e vinda, foi possível evidenciar/publicizar modos e maneiras de exercer a profissão em contextos rurais tão diversos e tão singulares, através de “gestos cotidianos” (CERTEAU, 2001, p. 47) nos quais as professoras reinventam seus fazeres cotidianos.

Foi possível perceber, ainda, que tais interações acontecem dentro de um espaço-tempo/mundo de vivências, onde as professoras e os alunos 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 donde extraem seus sentidos e significados, seus modos e maneiras de ensinar Geografia em escolas rurais. O 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).

Referências

- 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 Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Ed. 5. Belo Horizonte: UFMG, 2010, 394p.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (coord). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 693-713.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: Conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Ed. Viera, Goiânia – Go, 2010, p.15-37.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996. 150 p.
- 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 inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109-126.
- 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: Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. EDUFERN. Natal, 2012, 155p.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34
- 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. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.
- KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese apresentada no Programa de Doutorado em Geografia Humana, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP. São Paulo, 2004, p.363.
- 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**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 624p.

SCÄFFER, N. O; KAERCHER, N. A. Leituras, escritas e falas para que a docência em Geografia faça diferença para nossos alunos. In: PEREIRA, M. N. (org). **Ler e Escrever: compromissos no Ensino Médio**, 2008. p. 149-162.

SCHUTZE, Fritz. Para a identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica. In: SCHUTZE, Fritz. “**Die technik des narrativen Interviews in interaktionsfeldstudien**”. Unpublished manuscript. University of Bielefeld, 1987, p. 145-186 [Tradução de Denilson Luis Werle, 2003].

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicolle (Orgs). **Metodologia Qualitativas em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, Vozes, 2010.

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

¹ Nesta pesquisa o sentido de rural/roça, transcende a concepção somente de espaço agrícola/agrário e agrega a percepção de lugar da vida, concebido e vivido a partir das situações experienciadas que fortalecem o sentimento de pertencimento e afetividade, demarcam singularidades e pluralidades e reafirmam identidades e diferenças.

² Os nomes das professoras de Geografia foram autorizados, pelas mesmas, para publicação, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.