



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC



A cidade que não habita em mim!

**Diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e
narrativas de alunos da roça sobre a cidade.**

HANILTON RIBEIRO DE SOUZA

Salvador – Bahia
Dezembro 2018

HANILTON RIBEIRO DE SOUZA

A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM!

**Diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e narrativas de
alunos da roça sobre a cidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Salvador – Bahia

Dezembro 2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Ribeiro de Souza, Hanilton

A cidade que não habita em mim!: Diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e narrativas dos alunos da roça sobre a cidade / Hanilton Ribeiro de Souza.-- Salvador, 2018.

279 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2018.

1.Alunos da roça. 2.Cidade. 3.Narrativas (auto)biográficas.
4.Ruralidades. 5.Territorialidades. I. Título

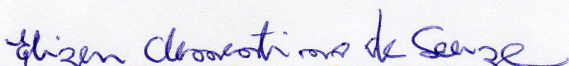
CDD: 370.19346

TERMO DE APROVAÇÃO

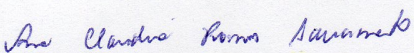
A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM! DIVERSAS RURALIDADES, MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES E NARRATIVAS DE ALUNOS DA ROÇA

HANILTON RIBEIRO DE SOUZA

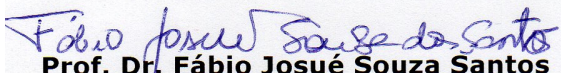
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 17 de dezembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

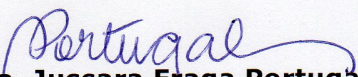
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento

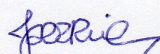
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Doutorado em Geografia Física
Universidade de São Paulo, USP, Brasil


Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal

Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Aos meus alunos da roça do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, que, nos meus 22 anos de magistério, estiveram presentes nas aulas de Geografia, mas não foram plenamente notados e nem valorizados em suas referências e singularidades. A todos eles, o meu sincero pedido de desculpas e a dedicatória deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agora e sempre, ao Criador, pela vida, discernimento e coragem para trilhar novos caminhos, apesar dos obstáculos.

À minha família, especialmente aos meus pais, irmãos, cunhados e sobrinhos, pela compreensão, apoio e incentivo nos diversos trajetos de minha vida pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, pela acolhida, confiança e cuidado. Saiba que, pelo entusiasmo, competência, generosidade e responsabilidade, é um exemplo de ser humano, professor e pesquisador.

Aos colaboradores desta pesquisa: Daniela, Moisés, Gabriela, Mateus, Eduarda, Benjamim, Thailla, José e Gisele, pela colaboração, confiança e partilha das suas experiências de vida e formação, as quais compõem os dados deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, professores doutores: Ana Claudia, Jane Adriana, Fábio Josué e Jussara, pelas sugestões, diálogos, afetos e contribuições fecundas concedidos nos exames de qualificação.

Aos amigos da turma 2015: Patrícia, Adelson, Leidinalva, Max, Cássia, Leonardo Silveira, Fátima Beraldo, Leonardo Lins, Lilian, Fátima Frazão, Jesse, Valnice, Marcos Paulo, Andrea, Luciana e Thyara, pela amizade, cumplicidade e discussões fecundas nas aulas.

Aos amigos especiais que a vida nos presenteia durante a caminhada: Renan Vieira, Patrícia Júlia, Nanci Orrico, Luciana Souza, Rita Sá, Aldo Jr., Rosângela Rodrigues, Leandro Cruz. De forma singular, meus agradecimentos às amigas-irmãs Patrícia Pires e Jussara Portugal que me apresentaram às discussões sobre a abordagem (auto)biográfica e ruralidades, contribuindo, assim, para construir outros olhares.

Aos amigos do GRAFHO, pela acolhida, carinho, debates profícuos e parcerias nas produções científicas e acadêmicas.

À FAPESB, pelo incentivo financeiro para realização e desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos do Colégio Est. Polivalente de Castro Alves e do DCH Campus V (UNEB- SAJ/BA), pela confiança e incentivo para realização desta etapa formativa.

Aos professores e servidores do PPGEduC/UNEB, que propiciam um ambiente de acolhida e interação para a produção do conhecimento.

Aos demais amigos, colegas e familiares que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização deste trabalho.

[...] Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio [...]

(Gracias a la vida – Violeta Parra, 1966)

[...] A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente [...].
(CALVINO, 1990, p. 115)

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **A cidade que não habita em mim!** Diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e narrativas dos alunos da roça sobre a cidade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2018. 279 f.

RESUMO

Esta pesquisa, articulando conhecimentos das áreas de Educação, Geografia, Sociologia e Filosofia, objetivou compreender leituras dos alunos da roça sobre a cidade de Castro Alves, sede do município localizado no Território de Identidade do Recôncavo da Bahia/Brasil. O *lôcus* da pesquisa foi o Colégio Estadual do Campo Polivalente de Castro Alves, lugar de convergência dos alunos rurais para realizar o Ensino Médio. A investigação ao valorizar e apreender as diferentes leituras que estes estudantes fazem de si, da roça, da cidade e do mundo, revela a Geografia ausente/invisibilizada nas salas de aula, mas constitutiva da vida e do cotidiano de cada um desses sujeitos, que vivenciam diversas ruralidades e múltiplas territorialidades. O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa e inovação educacional *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* (GRAFHO/UNEB), validou a relevância da cartografia pessoal: mapas interiores preenchidos com as referências, signos, relações, experiências, histórias e percursos construídos pelo sujeito ao longo de sua trajetória no/com o espaço vivido e/ou experienciado. Do ponto de vista epistêmico-metodológico, a investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa, através da adoção de princípios da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas de nove alunos da roça construídas através de três dispositivos de pesquisa: fotografias da cidade, grupos de discussão e entrevistas narrativas individuais. A partir dos temas, trajetórias e experiências que emergiram das narrativas orais, escritas e imagéticas dos nove colaboradores, foi possível realizar uma análise interpretativa-compreensiva das outras leituras que os alunos, marcados pelos ritos de passagem, constroem sobre a roça e a cidade: as espacialidades e territorialidades produzidas no contexto rural e urbano; as inter-relações entre habitar e ser habitado pelo lugar; as referências, marcas e itinerários criados para circular e se orientar nos espaços estranhos; a produção do não lugar na contemporaneidade, além da relevância da formação para a leitura geográfica da cidade. A pesquisa conclui que é importante uma atenção maior e escuta especial em relação ao que vivem e dizem os alunos da roça sobre experiências com os ritos de passagem rural/urbano, pois, conhecendo e respeitando as distintas formas de se ler a cidade, é possível a construção, na sala de aula e no cotidiano, de novas aprendizagens, reflexões, complexidades e, principalmente, outras Geografias.

Palavras-chave: Alunos da roça, Cidade, Narrativas (auto)biográficas, Ruralidades, Territorialidades.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **A cidade que não habita em mim!** Diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e narrativas dos alunos da roça sobre a cidade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2018. 279 f.

ABSTRACT

This research, articulating knowledge of the areas of Education, Geography, Sociology and Philosophy, aimed to understand the students' reading from the countryside about the city of Castro Alves, seat of the municipality located in the Territory of Identity of the Recôncavo of Bahia / Brazil. The locus of the research was the State College of the Polyvalent Field of Castro Alves, place of convergence of the rural students to carry out the High School. The research sought to value and apprehend the different readings that these students make of themselves, the countryside, the city and the world, reveals Geography absent / invisible in classrooms, but constitutive of the life and daily life of each one of these subjects, who experience different ruralities and multiple territorialities. Thus, the study, which is linked to the project of educational research and innovation Multiseriate and teaching work: differences, school daily and rites of passage (GRAFHO / UNEB), validated the relevance of personal cartography: interior maps filled with references, signs, relationships, experiences, histories and paths built by the subject along his / her journey in / with the lived and / or experienced space. From the epistemic-methodological point of view, the research is configured as a qualitative research, through the adoption of principles of the (self) biographical approach, with emphasis on the narratives of nine countryside's students as sources, built through three research devices: photographs of the city, discussion groups and individual narrative interviews. From the themes, trajectories and experiences that emerged from the oral, written and imaginary narratives of the nine collaborators, it was possible to perform an interpretative-comprehensive analysis of the other readings that the students, marked by the rite of passage, build on the countryside and the city: the spatiality and territoriality produced in the rural and urban context; the interrelations between dwelling and being inhabited by the place; the references, marks and itineraries designed to circulate and orient themselves in strange spaces; the production of no place in contemporary times, and the relevance of the formation for the geographical reading of the city. The research concludes that it is important to have a greater attention and special listening in relation to what they live and say the students of the countryside about experiences with the rite of rural / urban passage, because, knowing and respecting the different ways of reading the city, it is possible to construction, in the classroom and in the daily life, of new learning, reflections, complexities and, mainly, other Geographies.

KEYWORDS: Countryside's students, City, biographical (self) narratives, Ruralities, Territorialities.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **A cidade que não habita em mim!** Diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e narrativas dos alunos da roça sobre a cidade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2018. 279 f.

RESUMEN

Esta pesquisa, articulando conocimientos de las áreas de Educación , Geografía, Sociología Y Filosofía, objetivó comprender lecturas de los alumnos del campo acerca de la ciudad de Castro Alves, sede del municipio localizado en el Territorio de Identidad del Recôncavo de Bahia/Brasil. El locus de la pesquisa fue el Colegio Estadual del Campo Polivalente de Castro Alves, lugar de convergencia de los alumnos rurales para realizar la Enseñanza Media. La investigación buscó valorizar y aprehender las diferentes lecturas que estos estudiantes hacen de sí , del campo, de la ciudad y del mundo, revela la Geografía ausente/invisibilizada en las aulas, pero constitutiva de la vida y del cotidiano de cada uno de esos sujetos, que vivencian diversas ruralidades y múltiples territorialidades. De ese modo, el estudio, que está vinculado al proyecto de pesquisa y inovación educacional Multiseriación y trabajo docente:diferencias, cotidiano escolar y ritos de pasaje (GRAFHO/UNEB) , validó la relevancia de la cartografía personal:mapas interiores rellenos con las referencias, signos, relaciones, experiencias, historias y recorridos construidos por el sujeto al largo de su trayectoria en el/con el espacio vivido y-o experienciado . Del punto de vista epistemológico-metodológico, la investigación configurase como una pesquisa cualitativa, a través de la adopción de principios del abordaje (auto)biográfica, con énfasis en las narrativas de nueve alumnos rurales construido a través de tres dispositivos de pesquisa: fotografías de la ciudad, grupos de discusión y entrevistas narrativas individuales. A partir de los temas, trayectorias y experiencias que emergiran de las narrativas orales, escritas y imagéticas de los nueve colaboradores, fue posible realizar un análisis interpretativa-comprensiva de las otras lecturas que los alumnos, marcados por el rito de pasaje, construyen acerca del campo y la ciudad: las espacialidades y territorialidades producidas en el contexto rural y urbano ; las interrelaciones entre habitar y ser habitado por el lugar;las referencias, marcas y itinerarios creados para circular y se orientar en los espacios extraños ;la producción del no lugar en la contemporaneidade, además de la relevancia de la formación para la lectura geográfica de la ciudad . La pesquisa concluye que es importante una atención mayor y escucha especial en relación al que viven y dicen los alumnos del campo sobre las experiências com el rito de pasaje rural/urbano, pues, conociendo y respetando las distintas formas de se leer la ciudad, es posible la construcción, en aula y en el cotidiano, de nuevos aprendizajes, reflexiones, complejidades y, principalmente, otras Geografías.

Palabras llave- Alumnos del campo, Ciudad, Narrativas, (auto)biográficas, Ruralidades, Territorialidades.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIHVIF/RBE - Association Internationale des Histoires de Vie em Formation et de Recherche Biographique en Education

BA – Bahia

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COMVIJOL – Colégio Municipal Vicente José de Lima

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade

E. FUNDAMENTAL - Ensino Fundamental

E. MÉDIO - Ensino Médio

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPAC – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

NTE - Núcleo Territorial de Educação

NUPE – Núcleo de Pesquisa e Extensão

PMCA – Prefeitura Municipal de Castro Alves

POLI – Colégio Estadual do Campo Polivalente de Castro Alves

PPGEduC- Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PPP – Projeto Político-Pedagógico

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

RFFSA – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima

SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SGE – Sistema de Gestão Escolar

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

1.	[Imagem] A cidade que não habita em mim!	Capa
2.	[Imagem] Vista de Castro Alves/BA: Me ajuda a olhar!	16
3.	[Imagem] Pátio de manobras da Estação – percursos (auto)biográficos	27
4.	[Imagem] Antiga Rua Marechal Deodoro (atual Praça da Bíblia).	32
5.	[Imagem] Antiga residência na Rua Marechal Deodoro	34
6.	[Imagem] Banco de granilite do jardim da Rua Marechal Deodoro	36
7.	[Imagem] Cruzamento férreo e entrada da antiga Rua Marechal	37
8.	[Imagem] Cruzamento ferroviário e pátio de manobras	38
9.	[Imagem] Rua Marechal – fotografia (década 1960) e pintura sobre tela (2013).	42
10.	[Imagem] Escolinha São José (Atual Escolinha Castro Alves)	45
11.	[Imagem] Antigos Armazéns de Fumo (Avenida Rui Barbosa)	46
12.	[Imagens] Tamarindeiro dos Lefundes e Estátua do Poeta (Praça da Liberdade).	47
13.	[Imagem] Casarão da Fazenda Curralinho – Museu e Centro Cultural	53
14.	[Imagem] Estátua de Castro Alves – Praça da Liberdade – C. Alves/BA	54
15.	[Mapa] Território de Identidade do Recôncavo Baiano – Castro Alves/BA	55
16.	[Gráfico] População total – Castro Alves/BA (1991-2010)	55
17.	[Gráfico] Evolução população urbana/rural – Castro Alves/BA	56
18.	[Imagens] Ruínas do Colégio São José e da Estação Ferroviária (2017)	58
19.	[Imagem] A escolha de um caminho	74
20.	[Quadro] Carta ética – condições básicas para pesquisa com Histórias de Vida	80
21.	[Quadro] Tópico-guia para grupos de discussão	93
22.	[Quadro] Proposições sobre narrativas (auto)biográficas	99
23.	[Quadro] Divisão da entrevista narrativa (auto)biográfica	100
24.	[Organograma] Triangulação de fontes - dimensões	109
25.	[Imagem] Localização do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves	113
26.	[Imagens] Colégio Polivalente de Castro Alves – áreas externas	113
27.	[Imagens] Colégio Polivalente de Castro Alves – salas de aula	114
28.	[Imagens] Colégio Polivalente de Castro Alves – áreas interna e externa	114
29.	[Gráfico] Quantitativo de alunos por turno – roça x cidade	116
30.	[Gráfico] Local de realização dos Anos Finais do E. Fundamental	119
31.	[Mapa] Comunidades dos alunos colaboradores da pesquisa	119
32.	[Imagem] Vista parcial da Comunidade do Quebra Pé.	121
33.	[Imagem] Vista parcial da Fazenda Olhos D'Água	123
34.	[Imagem] Vista parcial da Comunidade de Cágados de Petim.	125

35.	[Imagem] Vista parcial da Comunidade do Engenho Velho	126
36.	[Imagem] Vista parcial da Comunidade da Tocaia.	128
37.	[Imagem] Vista parcial do Povoado da Sussuarana.	130
38.	[Imagem] Vista parcial do Povoado do Genipapo – Igreja de São José.	132
39.	[Imagem] Vista parcial do Povoado do Pau Cedro	134
40.	[Imagem] Vista parcial do Povoado da Canabrava	136
41.	[Imagem] As voltas do caminho e a cidade	139
42.	[Imagem] A cidade e a roça	192
43.	[Imagens] Praça Dionísio Cerqueira	203
44.	[Imagens] Praça Dionísio Cerqueira - reforma	204
45.	[Imagens] Praça Dionísio Cerqueira: outros ângulos e territorialidades	205
46.	[Imagens] Feira livre de Castro Alves/BA	207
47.	[Imagens] Praça da Liberdade e Av. Profª Idalina Ribeiro	209
48.	[Imagens] Av. Rafael Jambeiro e Rua Leolino Rebouças	209
49.	[Imagens] Rua Coronel Tanajura e Av. Benjamim Constant	211
50.	[Imagem] A janela e o mundo	245
51.	[Imagem] A estrada, sua beleza e seus perigos	256
1.	[Tabela] Alunos matriculados – Col. Est. Polivalente (2015 – 2017)	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: começos, caminhos e buscas	16
1. CARTOGRAFIA INTERIOR: percursos e travessias que completam meus mapas individuais	27
1.1 Narrar-se: aprendendo a conhecer a geografia interior	28
1.2 Cartografias infanto-juvenis na Rua Marechal Deodoro	32
1.3 A cidade e o mundo crescem a partir da casa e da rua	43
1.4 A cidade que habita em mim	51
1.5 Cartografias profissionais: geografias, travessias e formação	60
1.6 Descobrimo o rural que também habita em mim	69
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: sinalizações, escolhas e caminhos a trilhar	74
2.1 A pesquisa: rotas e escolhas	75
2.2 O caminho é feito ao andar: estratégias, ações e revisão de rotas	82
2.3 Imagens: olhar e biografar a cidade por outros ângulos	88
2.4 Círculos Narrativos – encontros de saberes, diálogos e reflexões	92
2.5 Entrevistas Narrativas - inscrevendo-se e revelando o sentido de suas vidas	97
2.6 Triangular fontes e analisar dados: buscas, sinais e descobertas	103
2.7 O Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves – <i>lôcus</i> da pesquisa	111
2.8 Perfil biográfico – revelando as singularidades dos alunos da roça	118
3. VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS DA ROÇA: ruralidades e territorialidades experienciadas	139
3.1 A roça e as diversas ruralidades	142
3.2 Ser aluno da roça numa escola da cidade: a vida e formação entre dois referenciais de mundo.	159
3.3 Múltiplas territorialidades dos alunos rurais – especializando lugares na roça e na cidade	179
4. (GEO)GRAFIAS DA CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: imagens e narrativas dos alunos da roça.	192
4.1 Habitar ou não um lugar, eis a questão?	194
4.2 Mapas pessoais urbanos dos alunos da roça – percursos e referências espaciais	213
4.3 A cidade e os alunos da roça – um não lugar?	223
4.4 Onde está a cidade real nas aulas de Geografia?	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS	256
ANEXOS	272

Anexo A – Diário Oficial do Estado da Bahia – alteração da nomenclatura do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves	273
APÊNDICES	274
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - alunos	275
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - pais	277
Apêndice C – Termo de Cessão Gratuita das Fotografias	279

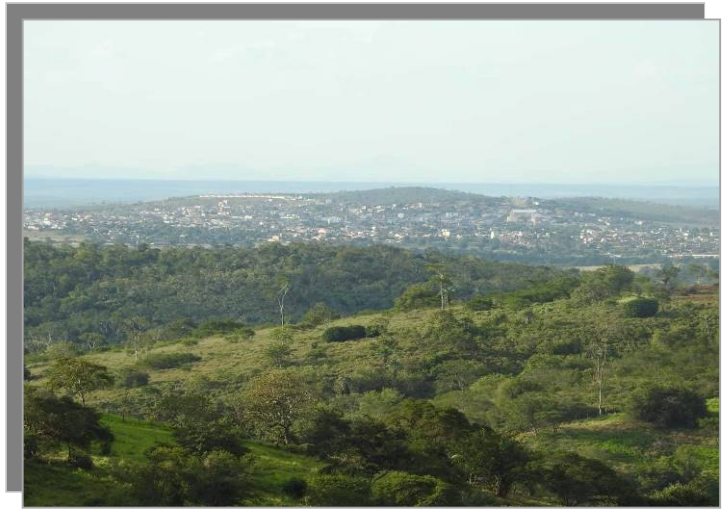


Figura 2: Vista de Castro Alves: - Me ajuda a olhar!
Fonte: Hanilton Souza, 2018.

INTRODUÇÃO:

começos, caminhos e buscas

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2015, p. 15)

As caminhadas realizadas na vida, sejam elas pessoais ou profissionais, têm como elementos incentivadores o desejo e a aventura por novas descobertas, a coragem para enfrentar os desafios e a satisfação pelas conquistas que poderão ser alcançadas no trajeto. Galeano (2015) descreve esse processo de desejo, aventura e êxtase, a partir da sensação vivenciada pelo menino Diego, que, maravilhado perante a beleza e a imensidão do mar, com o qual acaba de se deparar, solicita ao pai que o auxilie a olhar e entender aquela nova realidade.

Assim, em relação à pesquisa, é possível fazer uma analogia com o pedido do menino Diego a seu pai Santiago, pois, ao se buscar outros olhares sobre determinada problemática, se recorre a terceiros para ver e interpretar, por ângulos diferentes, aquilo que está no dia a dia, diante dos olhos ou encoberto por determinadas conjunturas. Nesse trabalho, seguindo o exemplo de Diego, solicitei aos teóricos, ao método e dispositivos metodológicos, e, especialmente, aos colaboradores, que me auxiliassem a olhar e apreender o objeto de estudo.

No percurso da pesquisa e escrita da tese, há uma rede intrincada de contextos e fatores que acabam influenciando nessa trajetória. São várias as escolhas, rotas e mapeamentos efetuados nesse trajeto, a fim de se chegar até os objetivos e a elucidação do problema. Esse processo implicou em desejos, buscas e aventuras, mas também causou ansiedade e inquietações constantes, pois, diante da vastidão do mar, aqui representado pelo conjunto de questões da pesquisa, pelo conhecimento teórico e pelos dados coletados em campo, veio o êxtase – e, na mesma proporção, a responsabilidade e o desassossego para dar conta de interpretar aquilo que se via e que exigia novos modos de olhar, refletir e traduzir.

O caminho trilhado foi longo, com obstáculos, revesses e redirecionamentos, mas a recompensa final é sempre gratificante, pois outros horizontes se descortinam diante dos nossos olhos. Assim, caminhar [pesquisar] é preciso, tendo em vista que se busca o desenvolvimento de outras formas de se analisar e refletir sobre as inter-relações entre o sujeito e o meio vivido. Segundo Caeiro:

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura [...]. (CAEIRO, 2013. p. 20-21)

O trecho do *poema VII – O guardador de rebanhos* (Caeiro, 2013) ressalta a influência e a importância dos diversos contextos espaciais – rurais, urbanos, litorâneos, desérticos, glaciais, dentre outros –, e das inter-relações aí desenvolvidas para a formação do sujeito, bem como para a construção de diferentes leituras de si e do mundo. Berdoulay e Entrikin (2014) e Schaller (2011) ressaltam que os sujeitos e os lugares são relacionais e estão inextricavelmente ligados, instituindo-se e transformando-se mutuamente. Nessa perspectiva, pode-se destacar que nós habitamos os lugares, mas eles também habitam em nós, constituindo o nosso ser.

Caeiro (2013) ainda fez-me refletir sobre o lugar onde estou e qual visão possuo em relação aos sujeitos e ao mundo. Lefebvre (1978) salienta que um povo e um lugar – sejam rurais ou urbanos –, não devem ser concebidos como um amontoado de pessoas e coisas, mas como uma organização complexa, com problemas, anseios, tendências, contradições, adaptações e reconfigurações. Esta é a visão que norteia este trabalho, à medida que os conceitos rural e urbano, ruralidades e urbanidades, como qualidades do espaço, são discutidos em função do contexto social, espacial e histórico, ou seja, do movimento da realidade, levando-se em conta as múltiplas dimensões e as inter-relações que mantêm entre si (MASSEY, 2008; BERNADELLI, 2013).

A partir da sala de aula o professor busca observar melhor os sujeitos, lugares e sua pluralidade. Um olhar e escuta especiais sobre as diversidades, sejam elas raciais, sociais, de gênero ou socioespaciais, que compõem a escola. Vivemos um momento crítico no Brasil, pois, desde o golpe parlamentar¹, em 2016, até a eleição da extrema-direita, em 2018, uma onda conservadora e neoliberal vem

¹ Em 2016, a jovem democracia brasileira experimenta um golpe parlamentar empreendido e apoiado pelos segmentos conservadores nacionais (setores da mídia, da classe política, dos empresários, do judiciário e da sociedade civil). Após uma campanha de desestabilização do governo da presidente Dilma Rousseff/PT, a Câmara dos Deputados, em 17 de abril de 2016, aprova um controverso pedido de *impeachment*, mas sem comprovar efetivamente o crime de responsabilidade da presidente, usando assim um dispositivo constitucional para camuflar um golpe parlamentar. O golpe levou ao poder um consórcio de políticos e partidos de direita e de centro, comprometidos com uma agenda econômica neoliberal, que tem gerado recessão e desemprego, fazendo o país retroceder em vários setores. Esta agenda econômica, com apoio dos políticos, mídia e empresários, impôs diversos projetos e reformas: retirada de direitos e conquistas dos trabalhadores e das minorias sociais; venda do patrimônio nacional e das riquezas minerais, especialmente das reservas petrolíferas do Pré-Sal; cortes de recursos nos setores sociais e estratégicos – educação, ciência, tecnologia, saúde, dentre outros; congelamento por 20 anos dos investimentos públicos em diversos setores, inclusive os sociais (Emenda Constitucional 95/2016), a fim de garantir recursos para manter privilégios e para pagar rentistas nacionais e internacionais que financiam a dívida pública do país. Em 2018, após uma campanha eleitoral influenciada pelas *fake news*, o candidato da extrema-direita, com propostas retrógradas e antidemocráticas, é eleito sob o olhar de perplexidade e preocupação do mundo civilizado.

negando e retirando direitos, destruindo conquistas e esperanças, especialmente dos trabalhadores e de setores representativos da sociedade, a fim de garantir os privilégios das classes superiores e dos rentistas nacionais e internacionais. Assim, este trabalho, que traz discussões sobre a valorização e o empoderamento dos sujeitos da roça – desenvolvido num momento crítico da história socioeconômica e política do Brasil –, se constitui como resistência e contestação aos projetos e propostas equivocadas e reacionárias para a educação pública brasileira: Reforma do Ensino Médio, BNCC, projeto Escola sem Partido, ensino fundamental e médio à distância, privatização do ensino superior, dentre outros.

Ainda em relação às diferentes leituras de si e de mundo, surgiram algumas reflexões: Que lugar habito e que também habita em mim? Que interações e leituras faço na/da cidade? Como o lugar onde habito influencia na apreensão da cidade? Destaca-se que estas ponderações fundamentaram a construção do projeto que originou esta tese, à medida que observava, na sala de aula, os (des)encontros entre as leituras de si, do outro e da cidade realizadas pelos alunos da roça², pelos alunos urbanos e pelo professor de Geografia.

Nas salas de aula da educação básica, grande parte dos professores, nas aulas de Geografia, deslocam, no tempo e no espaço, os alunos para assuntos diversos, inclusive àqueles ligados à cidade e ao urbano, esquecendo-se ou ignorando a existência de sujeitos com outros saberes e modos de vida atrelados a contextos que não são urbanos, e que por isso fogem à regra da identidade proposta pela escola. Dessa forma, é preciso refletir sobre o projeto único e universal de formação adotado pela escola, buscando uma atenção especial aos alunos, especialmente àqueles oriundos dos diversos contextos rurais e que realizam o rito de passagem³ para dar continuidade aos seus estudos na escola da cidade.

² A opção pela referência aos alunos rurais como alunos da roça, deve-se ao entendimento de que a roça é muito mais que plantação ou lavoura, também significa localidade, propriedade/terreno, local de trabalho e referência identitária, entendida assim como uma ruralidade específica ligada à referência com a terra e com os diversos contextos rurais (SANTOS, 2005; RIOS, 2011b). Apesar de alunos urbanos utilizarem esta denominação de forma desdenhosa para tratar os alunos rurais, entendemos que a utilização desta terminologia exprime e melhor e valoriza a identidade destes alunos.

³ Segundo as discussões e concepções baseadas nas teorias de Van Genep (2008), o rito de passagem, como um marco simbólico, é uma transição social, e deve ser compreendido como a representação de uma transformação, à medida que o sujeito – neste caso o aluno da roça que chega à escola urbana –, passa por um processo de reconfiguração de si, abandonando ou substituindo a sua identidade, as concepções e os saberes que norteiam seus modos de ser, viver e ler o mundo para se adequar a uma nova identidade, a partir da ideologia apresentada/imposta pela escola da cidade (VAN GENNEP, 2008).

Cavalcanti (2008, p. 75) discute que “[...] a escola, por meio do ensino de geografia, pode ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepção e prática da cidade, cotidianas e científicas [...]”. Porém, nota-se que, na maioria das vezes, estes encontros e confrontos não ocorrem na sala de aula, nem em relação às diferentes leituras feitas pelos alunos urbanos – que provêm dos diversos espaços citadinos: centro, bairros de classe média, classe baixa e periferias –, e tampouco em relação às leituras dos alunos da roça – que possuem vivências e experiências em contextos rurais e percorrem trechos da cidade para a realização de determinados fins: escolares e atividades diversas.

Num mundo fundamentado na ideologia urbana e industrial, onde a maior parte da população brasileira e mundial já vive em cidades, pode parecer normal um projeto de escola e sociedade que seja indiferente às especificidades dos sujeitos oriundos de contextos não urbanos, à medida que estes modos de vida e leituras que fazem do mundo destoam da norma da escola e, assim, devem ser substituídos. Um projeto que exclui os outros sujeitos, pois nega, silencia e anula a diversidade de saberes e leituras de si, do outro, da cidade e da realidade (ARROYO, 2014).

Santos (2012) ressalta que a cidade, para os seus habitantes com pouca mobilidade e conhecimento, torna-se um ambiente abstrato e até inatingível, à medida que não se consegue ler e apreender de forma plena os signos, os usos, as funções, as informações e as contradições existentes na cidade, o que torna o sujeito impotente diante do fenômeno urbano. Se para seus habitantes menos móveis a cidade se torna impalpável, imaginemos como ela se configura, então, para os sujeitos oriundos de outros contextos, sobretudo àqueles rurais, com outros modos de ser, ler e experienciar o mundo?

Os alunos da roça, inseridos no rito de passagem, possuem pouca vivência e familiaridade com a cidade. Eles se veem como visitantes que devem cumprir trajetos, atividades e horários determinados na cidade. Na escola urbana, devem se adaptar e reconfigurar sua identidade, a fim de melhor se integrar ao projeto de sociedade – urbana. Assim, o modelo de formação escolar, da maior parte das instituições, infelizmente, reproduz o desrespeito e a negação aos mapas geográficos dos sujeitos – cartografias únicas, diversas e complexas. Esse processo

compromete a trajetória vivencial e formativa, à medida que os distintos saberes, identidades, valores e perspectivas de vida são reconfigurados.

Diante dessa problemática, o trabalho, que possui como objeto a representação da cidade por parte dos alunos da roça, intentou elucidar o seguinte problema: Quais as leituras que os alunos da roça, que vivenciam diversas ruralidades⁴ e múltiplas territorialidades⁵, fazem da cidade de Castro Alves/BA⁶?

Por conseguinte, como objetivo principal, a pesquisa analisa e compreende leituras que os alunos da roça, que vivenciam diversas ruralidades e múltiplas territorialidades, fazem da cidade de Castro Alves. Além disso, para melhor entendimento da problemática, tenciona-se discutir como o rito de passagem rural/urbano influencia as manifestações e práticas socioespaciais – diversas ruralidades e múltiplas territorialidades –, construídas e vivenciadas pelos sujeitos rurais na roça e na cidade; analisar a importância do habitar o lugar para a constituição da identidade do sujeito e para sua apreensão da realidade. E, por fim, interpretar e apreender as distintas leituras da cidade, mapeando as espacialidades, territorialidades e referências espaciais construídas e exercidas pelos alunos da roça na cidade.

É preciso salientar que o objeto e o problema estão entrelaçados com a minha história pessoal e profissional, tanto na educação básica quanto superior, tendo em vista que o desejo de realizar e apreender outras leituras sobre a cidade de Castro Alves sempre esteve presente nas atividades cotidianas. Através da Geografia este interesse se ampliou devido às ferramentas disponibilizadas por tal ciência. Assim, ler e apreender a cidade por outros ângulos influenciaram tanto na formação da minha identidade e cidadania quanto na constituição do ser professor e na fundamentação da minha prática pedagógica.

Desse modo, este trabalho emerge do geógrafo/professor que sempre observou o lugar e a sua prática pedagógica, a partir das experiências, cotidianos, vivências e significados. As leituras, reflexões e discussões sobre o ensino e a aprendizagem da cidade e do urbano, efetuadas nas aulas de Estágio

⁴ São racionalidades ou expressões identitárias manifestadas nas práticas socioespaciais. Na contemporaneidade são difusas e integradas nos contextos rurais e urbanos, mas preservando suas especificidades. (RUA, 2005; MOREIRA, 2005; CARNEIRO, 2005).

⁵ São práticas e comportamentos humanos – individuais ou de grupos –, impregnadas por uma carga simbólica, subjetiva ou disciplinar, para ocupar, atuar, controlar e influenciar as relações, os objetos e as pessoas numa área delimitada do espaço (SAQUET, 2007; 2009; HAESBAERT, 2006).

⁶ Sede do município de Castro Alves, localizado no Território de Identidade do Recôncavo da Bahia.

Supervisionado, ministradas no Curso de Licenciatura em Geografia – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH Campus V (Santo Antônio de Jesus/BA), e, especialmente, a avaliação da minha prática pedagógica nas aulas de Geografia do Ensino Médio no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves (Castro Alves/BA): *lôcus* da pesquisa –, fizeram-me perceber a necessidade de outros olhares sobre os diferentes sujeitos, a fim de considerar e valorizar as distintas leituras de mundo – novas geografias.

Nos últimos anos tem-se ampliado os estudos sobre o rural e as diversas ruralidades, bem como sobre as transformações e reconfigurações pelas quais passam estes contextos. Além, claro, dos estudos sobre as manifestações socioespaciais e as inter-relações entre os sujeitos e os contextos rurais. Porém, apesar da relevância dos estudos já efetuados (SANTOS, 2005; RIOS, 2011b; SOUZA, 2012; SOUZA *et al.*, 2017; SOUZA, ORRICO, SOUZA, 2018) ainda evidencia-se a necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre determinadas questões relativas aos sujeitos, aos processos vividos nos contextos rurais, as relações e as leituras que os sujeitos roça mantêm na/da/com a cidade.

Cavalcanti (2015) salienta que os estudos e pesquisas sobre os jovens escolares ensino médio ainda é limitada, no Brasil. E quando se trata do jovem rural, os estudos se tornam ainda mais exíguos, apesar dos alunos rurais, no nível fundamental e médio, representarem um contingente considerável, ou seja, mais 5.580.000 estudantes, conforme dados do Censo Escolar 2016 (INEP, 2016). São sujeitos que, muitas vezes, não são apenas invisibilizados nas salas de aula, mas também nas pesquisas dos órgãos oficiais, no planejamento e nas políticas públicas e nos estudos acadêmicos.

Segundo Lefebvre (1978) a vida e estrutura rural precederam a industrial e a urbana, adaptando-se e reconfigurando-se às mudanças ao longo do tempo, mas sempre preservando peculiaridades e sua história. Porém, a ideologia urbana, presente nos diversos espaços, passa a errônea impressão de dicotomia socioespacial, alicerçada na crença de que o sujeito, a vida na roça e a estrutura rural são mais simples e até menos importantes do que a realidade vivenciada nas cidades. Isto pode explicar a predominância, no Brasil, de estudos e pesquisas sobre a cidade, os sujeitos e o cotidiano urbano em detrimento dos sujeitos, contextos, cotidianos rurais.

Diante do exposto, a pesquisa se justifica pela necessidade de conceber o espaço, campestres ou citadinos, como encontro e cruzamento de diferentes trajetórias e histórias, que carregam leituras diferentes de si, do outro e do mundo, inclusive da cidade (MASSEY, 2008). Nesse sentido, Claval (2002) enfatiza que discutir sobre lugares e territórios é também falar dos significados que o espaço tem para cada sujeito, do mesmo modo que esse processo, através das trajetórias espaciais e vivenciais, influencia nas relações sociais e na construção e leitura da realidade. Dessa forma, analisar e compreender as leituras da cidade feitas pelos alunos da roça, oriundos de diversas ruralidades e que constroem múltiplas territorialidades, é superar as invisibilidades e exclusões, considerando e valorizando, nas salas de aula e no cotidiano, a geografia presente em cada sujeito.

Catani (2006) discute que a educação deve ampliar e problematizar as relações com a realidade, desenvolvendo uma cultura da atenção para o reconhecimento tanto do individual e singular quanto do universal, além, claro, de um trânsito permanente e constante em tais campos. Seria uma forma de valorizar as singularidades de cada sujeito, refletindo como estes atuam e significam a sua realidade, a partir dos contextos onde habitam, dos saberes, dos modos de ser, viver e ler o mundo, que, quando confrontados como os conhecimentos da escola, são desprezados ou anulados, pois são vistos como irrelevantes e devem ser substituídos.

A referida pesquisa se justifica pela relevância: a) acadêmica e pedagógica – aprofundamento dos estudos e pesquisas relativos às outras formas de ser, viver e ler o mundo, especialmente a partir das diversas ruralidades construídas pelos alunos da roça, que veem suas identidades, seus saberes, modos de ser e viver desvalorizados e suplantados pelo projeto de escola e sociedade; b) profissional e formativa – aperfeiçoamento do profissional da educação básica e superior na busca por um ensino e uma aprendizagem onde o indivíduo seja compreendido de forma holística e valorizado quanto às suas especificidades.

Nos estudos, pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidos antes do início do processo de doutoramento, não conseguia enxergar as singularidades e as outras leituras de si e de mundo trazidas pelos alunos da roça que estudavam no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves. Dessa forma, empiricamente, percebia um distanciamento e indiferença destes alunos quanto aos conteúdos

relativos à cidade e ao urbano, especialmente quando contextualizados a partir da cidade real – Castro Alves/BA. Isto levou a reflexões e questionamentos, pois não se tratava somente de desinteresse e tampouco negligência deles em relação aos conteúdos e à disciplina.

A partir dos estudos sobre o ensino da cidade, aliados às leituras e reflexões sobre as ruralidades e o rito de passagem, pude fazer conjecturas de que o desinteresse dos alunos da roça sobre a cidade real poderia ser consequência da transição rural/urbano, além do baixo conhecimento empírico tanto dos espaços da cidade quanto da sua história, bem como estaria também ligado à questão da identidade e pertencimento ao lugar.

Lynch (2011) sinaliza que a cidade não deve ser vista apenas como uma coisa em si, mas como esta é percebida pelos seus habitantes e visitantes. Assim, é preciso valorizar as leituras daqueles que habitam a cidade quanto daqueles que não a habitam, interpretando também como a cidade habita ou não em cada sujeito. Por conseguinte, a escolha do título deste trabalho – *A cidade que (não) habita em mim!* –, foi pensado a partir da realidade da sala de aula do ensino médio, pois havia indícios de que, para os alunos da roça, a cidade de Castro Alves era um local indiferenciado. Assim, era preciso apreender como se desenrolava as relações destes sujeitos com a cidade.

Santos L.L. (1998, p. 55), salienta que o habitar é “[...] muito mais do que estar. É como se habitar fosse ser [...]”. Noutras palavras, a cidade que não habita em mim seria o local não experienciado em sua plenitude, aquele do qual ainda não se tem familiaridade e tampouco influenciou para a formação da memória e identidade do sujeito, ou seja, ele não se vê reconhecido nas formas, símbolos e signos presentes na paisagem urbana, os quais só são decifrados e valorizados por aqueles que plenamente habitam e são habitados pela cidade.

Em relação à natureza deste trabalho, ele possui um caráter qualitativo e está fundamentado na abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas dos alunos da roça, construídas através dos seguintes dispositivos metodológicos: fotografias da cidade, grupos de discussão e entrevistas narrativas. É preciso ressaltar que a abordagem (auto)biográfica, devido às suas especificidades enquanto método de pesquisa, torna-se tanto um instrumento de investigação quanto de autoformação dos sujeitos envolvidos: colaboradores e pesquisador –, conduzindo-os a um

processo de autoconhecimento, emancipação e intervenção (NÓVOA; FINGER, 2014; DOMINICÉ 2014a; SOUZA, 2008).

A pesquisa contou com a colaboração, livre, esclarecida e consentida, de 9 (nove) alunos da roça, de diferentes contextos rurais do município de Castro Alves/BA, matriculados no ensino médio no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, no ano de 2016, são eles: Moisés, Gisele, Thailla, Mateus, Eduarda, Benjamim, Gabriela, Daniela e José [codinomes]. As narrativas imagéticas e orais/escritas destes colaboradores foram imprescindíveis para elucidar o problema, bem como para que eu refletisse e avaliasse a minha trajetória e prática pedagógica exercida nos mais de 22 anos no magistério da educação básica. Antes dos estudos e pesquisa (auto)biográficos, via os alunos da roça nas aulas de Geografia, mas não os notava e tampouco valorizava as especificidades e os obstáculos enfrentados para que pudessem dar continuidade aos seus estudos na escola da cidade.

Assim, ainda em relação ao processo autoformativo propiciado pela abordagem (auto)biográfica, destaco a importância dos estudos, discussões e pesquisas desenvolvidas tanto no programa de pós-graduação quanto no grupo de pesquisa que estou inserido, e que tanto contribuíram para nortear o desenvolvimento deste trabalho. Sublinho que a referida pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC⁷), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, está vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO⁸, no âmbito da pesquisa *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de*

⁷ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, vinculado academicamente ao Departamento de Educação (DEDC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, em Salvador/BA. Possui quatro linhas de pesquisa: Linha 1 - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; Linha 2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador; Linha 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e Linha 4 - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uneb.br>.

⁸ O Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), fundado em 2002, integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB e organiza-se em três linhas de pesquisa: 1 - Abordagem (Auto)biográfica, formação de professores e leitores; 2- Educação, Memória, História Oral e Pluralidade Cultural e linha 3 - Memória, (Auto)biografia, Infância e Alfabetização. O referido grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Disponível em: <http://www.grafho.uneb.br>.

*passagem*⁹. É preciso salientar a importância da bolsa (cotas institucionais), fornecida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, para o desenvolvimento da pesquisa e deste trabalho.

No tocante à estrutura, a tese, além desta introdução e das considerações finais, está estruturada em quatro capítulos, quais são: Capítulo I: *Cartografia interior: percursos e travessias que completam meus mapas individuais* – onde apresento questões relacionadas ao meu percurso de vida-formação, com ênfase na relação com a cidade de Castro Alves, além de outros aspectos geográficos e históricos do professor-pesquisador em construção. O capítulo II: *Procedimentos metodológicos: sinalizações, escolhas e caminhos a trilhar* – centra-se nas discussões sobre a opção e procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como contextualiza os lugares e sujeitos/colaboradores do processo investigativo. O capítulo III: *Vivências e trajetórias dos alunos da roça: ruralidades e territorialidades experienciadas* – analisa e discute as diversas ruralidades e múltiplas territorialidades construídas pelos alunos da roça a partir da vivência destes sujeitos entre dois contextos – rurais e urbanos. Por fim, o capítulo IV: *(Geo)grafias da cidade que (não) habita em mim: imagens e narrativas dos alunos da roça* - desdobra-se na análise e interpretação das imagens e narrativas da cidade efetuadas pelos colaboradores da pesquisa, apresentando as espacialidades, territorialidades e as referências espaciais construídas pelos alunos da roça nos trajetos efetuados na cidade.

Enfim, sublinho que este trabalho, a partir da interpretação e compreensão das leituras da cidade, apresentadas através de narrativas imagéticas e orais/escritas, vem demonstrar que a cidade, a partir de determinadas relações e fatores ligados aos ritos de passagem, à migração pendular por um turno e à formação escolar, é um lugar que não habita os alunos da roça... expectativas!

⁹ O projeto de pesquisa e inovação educacional *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”, conta com financiamento da FAPESB, no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, no âmbito da Chamada Universal nº. 14/2014, desenvolvido e coordenado pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB) e em parceria com os grupos Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO/UNEB); Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB), Currículo, Avaliação e Formação, da Universidade do Recôncavo da Bahia (CAF/UFRB) e o Laboratório EXPERICE (Paris 13/Paris8).



Figura 3: Pátio de manobras da Estação de C. Alves: percursos (auto)biográficos
Fonte: Hanilton Souza, 2018.

1. CARTOGRAFIA INTERIOR:

percursos e travessias que completam meus mapas individuais

[...] O caminho que lhe resta aberto é o seguinte: dedicar-se doravante ao conhecimento de si mesmo, explorar sua própria geografia interior, traçar o diagrama dos movimentos de seu ânimo, extrair dele as fórmulas e teoremas, apontar o telescópio para as órbitas traçadas do curso de sua vida, preferencialmente às das constelações. 'Não podemos 'conhecer nada exterior a nós se sairmos de nós mesmos', pensa agora, 'o universo é o espelho em que podemos contemplar só o que tivermos aprendido a conhecer em nós' [...]. (CALVINO, 1994, p. 106-107)

1.1 Narrar-se: aprendendo a conhecer a geografia interior

A epígrafe que abre este capítulo traz algumas ponderações do Sr. Palomar, personagem de Ítalo Calvino (1994), quanto ao conhecimento que se tem de si mesmo, a fim de se apreenda as coisas exteriores, pois não posso compreender a realidade que me cerca ou o problema que proponho a estudar se antes não tiver um autoconhecimento de quem sou, onde estou e para onde pretendo ir.

Seguindo os conselhos de Calvino (*op. cit.*) e também embasado nas discussões da abordagem (auto)biográfica, concebo que antes de analisar e interpretar o objeto da pesquisa, torna-se relevante uma reflexão sobre a minha geografia interior. É preciso narrar e refletir sobre as localizações, orientações, rotas, travessias, referências, escalas e legendas que compõem meus mapas pessoais – estes que norteiam minha trajetória vivencial e profissional.

Delory-Momberger (2012b) discute que cada um constrói e desenvolve uma cartografia pessoal, que contém os lugares, acontecimentos, percursos, redes e travessias. Porém, os mapas que compõem a minha cartografia interior, apesar de demarcarem locais, trajetos e travessias, eles não revelam a profundidade e da dinâmica da minha experiência espacial e vivencial, é preciso algo maior – as narrativas (auto)biográficas. Assim, neste processo cartográfico pessoal, as narrativas vão preenchendo os espaços vazios existentes entre os locais demarcados nos mapas pessoais – lugares significativos de minha vida, aqueles onde nasci, cresci, brinquei, trabalhei/trabalho, estudei/estudo e vivo.

Certeau (2014) salienta que o mapa demarca um lugar, mas é o relato que faz a travessia e instauram uma caminhada, passando através dos lugares, à medida que os relatos são feitores e fundadores de espaços. Quando as narrativas desaparecem ou cessam, com elas também há perda de espaços. Daí o papel decisivo das narrativas para a interpretação das relações entre os sujeitos e seus espaços, pois elas preenchem os espaços vazios existentes entre os lugares demarcados no mapa, destacando fatos, histórias e percursos que ajudam a compor e preencher os vazios existentes nos mapas pessoais. As narrativas são como fios que vão conectando acontecimentos, referências e experiências aos lugares que estão demarcados e isolados nos mapas que me constituem.

Segundo Massey (2008), o espaço não é apenas uma superfície onde realizamos atividades, mas sim uma simultaneidade de histórias/narrativas. Dessa forma, é preciso conceber também que os lugares são coleções de histórias/narrativas articuladas e integradas a diversos fatores e elementos da vida humana, à medida que a narrativa evoca experiências vivenciais estão em tempos, espaços e contextos diversos (DELORY-MOMBERGER, 2012b).

Delory-Momberger (2014b) ainda esclarece que para se compreender os meios sociais onde se está inserido, é relevante, antes de mais nada, começar a tomar consciência da própria inserção social, sendo que para isso é preciso narrar a história de vida. Assim, na narração e reflexão sobre a minha geografia interior, entro em contato com meu passado e, nesse processo, reflito sobre as experiências formativas e suas articulações entre o espaço vivido, as pessoas e instituições.

A experiência (auto)biográfica além de permitir, através da narração e reflexão sobre a própria história, a construção autônoma do sujeito, também propicia uma separação de mim mesmo num processo de emancipação e autoconhecimento que tendem a se refletir numa mudança qualitativa pessoal e profissional (DELORY-MOMBERGER, 2012b), pois, como salienta Dominicé (2014b), não há formação que não interfira, mesmo que minimamente, no sistema de referências do sujeito.

Narrar-se e refletir sobre a minha geografia particular é entrar em contato com a minha singularidade e realizar um mergulho na interioridade do conhecimento de si (SOUZA, 2006a), contribuindo para um processo de autoconhecimento, autoformação e emancipação. Esse encontro com a singularidade também é destacado por Abreu (2011), tendo em vista que se considera o passado como uma importante dimensão da especificidade/individualidade do sujeito.

Assim, reforça-se a importância de narrar as minhas histórias para pesquisar e iniciar a tessitura da tese, pois não posso encaminhar interpretações e compreensões sobre os demais sujeitos, especialmente sobre como os alunos da roça fazem a leitura da cidade, sem antes refletir sobre a minha própria apreensão deste espaço, e a influência que este teve e tem para a minha formação e visão de mundo.

Destaca-se que este exercício (auto)biográfico é ressaltado pelo primeiro princípio ético da Carta da *Association Internationale des Histories de Vie* em

Formation (ASIHVIF)¹⁰, que diz que é necessário já ter narrado sua (auto)biografia antes de adentrar numa pesquisa com outros sujeitos (PINEAU, 2006).

As discussões de Certeau (2014) sinalizam que as narrativas são como sintaxes espaciais, percursos de espaços, histórias fragmentadas, isoladas em si, passados roubados e que estão à espera de serem resgatados. Assim, as narrativas (auto)biográficas, utilizando-se dessas geografias de ações, como destaca Certeau (*op. cit.*), propiciam que tais relatos, que atravessam e organizam lugares, propiciem a releitura da caminhada que executamos e possam auxiliar na interpretação e compreensão do sujeito, bem como das suas relações com seu espaço vivido.

Pineau e Le Grand (2012) enfatizam que narrar-se é como construir um terceiro-tempo pessoal, nossas falas e/ou escritos têm valor vital para nós mesmos, pois nos articulam com o nosso espaço vivido, bem como este articula as narrativas. As narrativas também são uma construção árdua e audaciosa, à medida que levam-nos a refletir sobre o vivido, seus sentidos, pessoas, espaços, tempos e referências, desencadeando um processo de autoformação e de (re)posicionamento perante a realidade (PINEAU; LE GRAND, 2012).

Nessa perspectiva, ao escrever minhas narrativas, um processo sempre incompleto e submetido à inconclusão perpétua (Delory-Momberger, 2014a), sou direcionado a apreender como minha vida e minha formação estão atreladas e articuladas com meu espaço pessoal e social (CHENÉ, 2014), ou seja, família, comunidade, escola, pessoas e a própria cidade, refletindo também como tais referências articulam meu patrimônio vivencial e são determinantes nas minhas histórias pessoais e na visão de mundo.

Nesse processo (auto)biográfico fui revisitar os álbuns fotográficos de minha família, a fim de rever e refletir sobre as fotografias de pessoas, lugares e acontecimentos que fazem parte de minha vida. Segundo Delory-Momberger (2006), rever fotografias antigas proporciona um processo de biografização, à medida que se vai refletindo sobre a trajetória vivencial. Já Maud (2002), ressalta que a fotografia incita a imaginação e a reflexão, levando o sujeito a pensar o passado a partir da

¹⁰ A *Association Internationale des Histories de Vie en Formation* (ASIHVIF) foi criada em 1991, reunindo pesquisadores que discutem as relações entre educação, biografização e formação, ou seja, a formação ao longo da vida, refletindo como os sujeitos significam e apreendem as suas experiências de vida, e como tais processos influenciam no conhecimento de si, do outro e do mundo. Para maiores informações sobre a associação, seus objetivos e atividades: <http://www.asihvif.com>

paisagem/materialidade capturada na imagem. Após rever as fotografias, também senti a necessidade de experienciar outro instrumento de recolha de dados utilizado na pesquisa – a captura de imagens da cidade.

Assim, me propus a refazer meus passos na cidade, especialmente visitando, com um olhar biográfico, os lugares mais significativos de minha trajetória vivencial – àqueles espaços onde cresci, vivi, brinquei, estudei, enfim, os lugares onde fui e sou eu, àqueles que me constituem. Chaveiro afirma que “[...] andar no lugar é fazer trafegar a própria origem, a memória, as alegrias esquecidas ou as dores dormentes [...]” (2014, p. 276). Nesses percursos, capturei imagens, a fim de que tais fotografias auxiliassem no meu processo de biografização e, consequentemente, de autoconhecimento e autoformação.

Ressalto que rever fotografias antigas, além de revisitar e registrar em imagens os lugares significativos da cidade se constituíram numa atividade profícua e repleta de sentimentos e significados. Vieram à tona recordações que estavam adormecidas nos lugares mais profundos de minha memória, aflorando vivências e experiências que subsidiaram descobrir um pouco mais sobre mim mesmo.

Diante da questão formativa que se constituiu a experiência (auto)biográfica, decidi inserir algumas fotografias nas minhas narrativas, especialmente as que fazem referência aos lugares da cidade que são significativos para mim. Estas imagens não vão apenas ilustrar ou nortear os relatos, mas, sobretudo, serão como registros, ou seja, escritos sobre mim mesmo e sobre a cidade. Segundo Berdoulay e Enrikin (2014, p. 110), “[...] o lugar, como o sujeito, se institui e se exprime sobre o modo privilegiado da narrativa [...]”, seja esta oral, escrita ou imagética.

De Conti (2010, p. 65-66) ressalta que “[...] “construir sua história de vida ajuda o sujeito a se localizar na sua existência, pois o situa num plano conjunto e o insere no seu ambiente [...]”. Localizar-se e orientar-se são ações importantes para qualquer ser, especialmente para àqueles que têm a Geografia como profissão, que necessitam de orientação e localização tanto em relação ao espaço vivido quanto em relação ao patrimônio vivencial.

Verocai (1972) questiona na música *O Mapa*: “[...] Que mapa estão os meus pés? [...]”, posso destacar que ao escrever minhas narrativas, também pude me perguntar por onde andei, onde estou e que caminhos seguir. São questionamentos

necessários, pois preciso me localizar e refletir sobre as geografias do interior, a fim de que possa melhor compreender as geografias do mundo.

1.2 Cartografias infanto-juvenis na Rua Marechal Deodoro

Há um menino. Há um moleque. Morando sempre no meu coração. Toda vez que o adulto balança. Ele vem pra me dar a mão. Há um passado no meu presente. Um sol bem quente lá no meu quintal. Toda vez que a bruxa me assombra. O menino me dá a mão [...]. (BRANT & NASCIMENTO – Bola de meia, bola de gude, 1979)

Nas cartografias infanto-juvenis, construídas na cidade de Castro Alves¹¹, um local é bem significativo na minha formação: a Rua Marechal Deodoro da Fonseca (Figura 4). Esta rua, pois foi o primeiro lugar onde a cidade se apresentou para mim e daí, a partir de explorações, descobertas e vivências de outros locais da urbe, ela foi crescendo e se apresentando de forma mais legível, criando laços e referências identitárias.

Figura 4: Antiga Rua Marechal Deodoro (atual Praça da Bíblia)



Fonte: Hanilton Souza, 2017

Durante a infância e parte de juventude, esta rua se constituiu no núcleo principal de minha existência na cidade, à medida que partia e retornava para este espaço após a realização dos percursos, reconhecimentos e travessias efetuados na

¹¹ O município de Castro Alves, segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2016), está localizado no Território de Identidade do Recôncavo da Bahia, estado que compõe a região do Nordeste do Brasil. Uma contextualização geográfica e histórica mais detalhada será apresentada nos subcapítulos seguintes.

urbe, ou seja, inscreve-se na cidade inúmeros trajetos, mas a casa continua sendo o núcleo irredutível de onde se inaugura tais itinerários e para onde sempre retorna (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013).

É prazeroso voltar à Rua Marechal Deodoro, pois é possível rememorar o menino/moleque que ali nasceu, cresceu, brincou e aprendeu a ver o mundo, tendo este lugar como referência principal. Cavalcanti (2008) e Marandola Jr. (2014) discutem que a casa natal, que está no centro da terra natal, é um local de referências familiares, comunitárias e de vizinhança, lugar de memória, de trocas, estabilidade, auto-reconhecimento e identidade. Um lugar importante para a formação do sujeito. A casa natal é a nossa ligação com o mundo circundante, que se amplia à medida que se vivencia e se conhece outros lugares, mas a referência ao lugar primordial continua presente em nossas vidas.

A casa delimita o dentro e fora, o mundo privado e público, o interior e exterior. A rua e a cidade são extensões da casa ou mesmo do sujeito (Certeau; Giard; Mayol, 2013; Leitão, 2014), à medida que se vai ampliando a escala de conhecimento do mundo circundante. Porém, Marandola Jr. (2014) salienta que sempre que se necessita, retorna-se, mesmo que mentalmente à casa natal, e isto auxilia na reconstrução da autoidentidade, na procura de outros e novos caminhos na vida. A casa natal estará sempre lá, a fim de referenciar o ser e o não-ser.

Assim, esta rua, como extensão da casa, e devido à sua relevância, foi essencial para a apreensão da cidade e do mundo, os quais cresceram a partir deste local, pois a trajetória vital do ser humano começa em casa para depois partir para o mundo (TUAN, 2005). Lynch (2011) destaca que se tem ligações mais íntimas com alguma parte da cidade, e tais imagens estão impregnadas de lembranças e significados. No meu caso, a Rua Marechal é esta parte mais íntima e significativa, pois é o lugar onde passei 15 anos de minha vida, convivendo com parentes, vizinhos e amigos que foram/são importantes em minha vida.

Melo (2014) discute que, mesmo após longo período de tempo, continuamos com os pés fincados no chão de nossas experiências da infância ou do passado, cultuando os lugares que foram/são significativos para nossa formação identitária: “[...] as experiências nos cenários pretéritos são tesouros guardados com muita ternura [...]” (p.60). Sendo assim, abro, agora, para visitação e interpretação tais

cenários pretéritos de minha vida, geografias particulares e que têm grande importância na minha formação.

Nasci na casa de nº 07 da Rua Marechal - atualmente seu número é 55 (Figura 5). Apesar dos atuais proprietários terem remodelado a fachada da casa, ainda é um espaço muito particular para mim. Nesses trajetos autobiográficos pela cidade, pude notar que, ao lado direito da nossa antiga casa, ainda existe a residência (congelada no tempo) de minha tia-avó Alcina Souza, falecida em 1996.

Figura 5: Antiga residência na Rua Marechal Deodoro



Fonte: Hamilton Souza, 2017

Sou o terceiro filho de Hemilton Torres de Souza e Maria Dalva Ribeiro de Souza. Meus irmãos mais velhos são Hamilton e Hailton – há uma certa confusão com nossos nomes, bastante compreensível, à medida que são muito parecidos. Fui o caçula até os sete anos de idade, quando meus pais adotaram uma menina de seis meses (Sandra), que veio para completar e alegrar ainda mais a nossa família, que era composta majoritariamente por homens.

Meu pai, um pequeno comerciante, e minha mãe, dona de casa, sempre foram pais cientes da responsabilidade na criação dos filhos, preocupados com nossa educação, tanto a doméstica quanto a formal/escolar, apesar de terem apenas o ensino fundamental. O incentivo, a cobrança e o acompanhamento em relação aos estudos eram constantes no nosso cotidiano infanto-juvenil. Minha mãe

dava-nos banca¹², à tarde, a fim de realizarmos corretamente as tarefas escolares. Foi com ela que desenvolvemos e ampliamos vários conteúdos escolares, especialmente as operações básicas da matemática.

A Rua Marechal, como era conhecida e chamada por todos, era uma rua de casas agrupadas, coladas umas nas outras, como demonstrado nas Figuras (4 e 5). Esse agrupamento de casas, especialmente revelado nas cidades pequenas onde as residências são construídas coladas umas nas outras, muitas vezes dividindo até a parede lateral, traz implícita a ideia de ampliação de escala, ou seja, a casa natal ultrapassava seus limites e ganhava novos contornos e fronteiras (SANTOS L.L, 1998), especialmente porque os quintais dessas casas eram espaços, muitas vezes, compartilhados.

Nesta rua o senso familiar e de comunidade era vivenciado no cotidiano, pois, além da minha família, moravam minha avó materna e paterna, tias-avós, tios, primos e amigos da família que, pela proximidade vivencial, também eram considerados e tratados como parentes, com todo o carinho e respeito. Estes vizinhos considerados como parentes eram os moradores mais antigos e idosos, e que tinham uma trajetória na vida e na formação de meus pais, que cresceram e passaram grande parte de suas vidas também neste espaço.

Assim, os parentes e amigos que residiam em tal rua se constituíam numa grande família. Os quintais eram amplos e não tinham muros, alguns poucos tinham pequenas cercas de arame e varas de candeia ou de jurema (árvores nativas da região), mas isso não impedia que eu e os demais amigos, primos e filhos dos moradores da rua, transitássemos entre os quintais. Dessa forma, tínhamos, nas brincadeiras infantis: caçada, esconde-esconde, pega-pega, casa nas árvores, dentre outras –, um amplo espaço a desbravar que se estendia por muitas casas, tanto de um lado da rua quanto de outro, dependendo da casa do parente ou amigo de onde se iniciasse.

As brincadeiras também se concentravam, especialmente no final da tarde e à noite, no canteiro central do jardim que existia na rua, e era assistida pelos parentes e vizinhos que punham suas cadeiras nas portas para conversar, e também vigiar seus filhos e os dos outros. O jardim era formado por três grandes canteiros, com calçada ao redor e bancos de granilite com os nomes dos moradores mais antigos

¹² Reforço escolar; aulas particulares sobre os conteúdos ministrados na escola.

instalados em frente as suas residências – os moradores, inclusive meu pai, contribuíram para aquisição dos bancos do jardim na reforma efetuada no final da década de 1960. Os canteiros eram divididos com passarelas de paralelepípedos para que os pedestres pudessem atravessar entre os lados da rua.

Na última reforma do jardim da Rua Marechal, em 2002, os bancos foram retirados. Também houve a troca do topônimo da rua, sem consulta aos seus moradores, passando a se chamar Praça da Bíblia – apesar da mudança, até hoje a maioria das pessoas se refere à rua pelo antigo nome. Os bancos seriam levados para o depósito da prefeitura, mas, conseguimos adquirir o banco com o nome de nosso pai e trazê-lo para a nossa residência atual – Rua Dr. Reinaldo Barreto Rosa, 127 –, onde foi instalado na área de serviço e se constitui num pedaço material da antiga Rua Marechal, que guardamos com muito carinho (Figura 6).

Figura 6: Banco de granilite do jardim da Rua Marechal Deodoro



Fonte: Hanilton Souza, 2017

Havia também no antigo jardim quatro exemplares de jacarandá mimoso (2 no primeiro e 2 no segundo canteiro) e dois enormes de flamboyants vermelhos (no terceiro canteiro) e que, no período de floração, embelezam a rua de violeta e de vermelho, respectivamente. As flores violetas-azuladas dos jacarandás e as vermelhas dos flamboyants cobriam o gramado do jardim, imprimindo assim uma atmosfera diferente na rua. Sempre que visualizo a floração dos flamboyants e jacarandás, a imagem remete para o antigo jardim da Rua Marechal, onde brincávamos de futebol no canteiro central; de pega-pega, esconde-esconde,

garrafão e outras brincadeiras por toda a extensão da rua. Algumas destas árvores morreram no decorrer dos anos e outras foram cortadas durante a última reforma do jardim.

A Rua Marechal se localiza próxima à antiga Estação Ferroviária da cidade, que atualmente está abandonada. A linha férrea (Figura 7) divide a cidade em duas: a parte norte, que concentra a maior parte da cidade, e também o centro comercial, serviços e as ruas mais “nobres”, e a parte sul, onde se localiza a Rua Marechal, bem como as ruas mais periféricas e sem urbanização. Apesar da proibição dos pais – meus e de meus primos e amigos –, em brincar nos trilhos do trem e nas imediações da estação ferroviária, de vez em quando desobedecíamos esta recomendação e íamos brincar na estação, que ficava 300 metros da rua. Porém, logo éramos repreendidos por algum vizinho ou parente que nos via em tal espaço.

Figura 7: Cruzamento férreo e entrada da antiga Rua Marechal



Fonte: Hanilton Souza, 2017

Subir ou pugar no trem, bem como saltar por entre os vagões quando a composição (locomotivas e vagões) estava parada na estação, fechando a passagem da rua e criando uma barreira que dividia a cidade e deixava em lados opostos moradores e veículos, era estritamente proibido com ameaça de surra e castigo, como punições pela grave infração. Mas, mesmo assim, às escondidas, eu e alguns amigos já subimos nos vagões vazios que ficavam abertos enquanto o trem estava parado, saltando destes quando o trem começava, lentamente, a se movimentar.

A linha férrea, além de delimitar e ser uma fronteira entre a Rua Marechal e o centro da cidade (Figura 8), também se constituía na ligação mais próxima que tinha com o resto do mundo, pois ouvia narrativas sobre os lugares os quais a ferrovia ligava, bem como sobre os materiais que os trens de carga carregavam para abastecer determinadas indústrias e cidades. As histórias relativas à ferrovia e os lugares a que esta levava, estavam presentes desde a infância, através de narrativas de parentes que já viajaram de trem.

Assim, sempre que podia e era permitido, ia ver o trem passar, ficando encostado no armazém da empresa fumageira Suerdieck (Figura 7 – direita), que se localizava no início da rua, a uma distância de uns 25 metros da ferrovia. Distância segura e permitida, e que possibilitava a leitura dos nomes de cidades e estados, bem como o nome da ferrovia/empresa: Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA), inscritos nos vagões dos trens que passavam e/ou paravam/estacionavam no pátio de manobras da antiga estação, próximo à Rua Marechal Deodoro.

Figura 8: cruzamento ferroviário da Rua Marechal e pátio de manobras



Fonte: Hanilton Souza, 2017

Nos horários que não havia trens, ir ao pátio de manobras da estação era também um momento de aventura e de descobertas, pois era possível ver de perto os vagões e as cargas ali estacionadas, esperando os trens que vinham ou voltam de Minas e/ou Salvador para levá-los embora. No pátio de manobras da estação também aprendia, a partir dos ensinamentos do Sr. Jovino Américo de Oliveira, funcionário da ferrovia, amigo de minha família, o processo de desvio das

composições para outros ramais da linha férrea, utilizando a chave de desvio dos trilhos. Com a permissão e a supervisão do Sr. Jovino, fiz algumas vezes o processo de mover a chave de desvio, bem como também acompanhava a chegada de informações, via telégrafo da estação, sobre os trens que se dirigiam em direção a Minas ou a Salvador.

Nesta época, década de 1980, não havia mais o transporte de passageiros, extinto em 1978 (SOUZA; SOUZA e ANDRADE JR., 2015), mas as histórias das viagens de trem contadas pelos moradores mais antigos, especialmente meus pais e avós, bem como as experiências vividas na estação e no pátio de manobras, atiçavam minha curiosidade por outros lugares e outras geografias.

A Rua Marechal, assim como as demais ruas próximas à estação, era também composta por armazéns de beneficiamento de fumo, o principal produto agrícola do município e responsável por movimentar a economia local. Somente nesta rua havia seis grandes armazéns, os quais empregavam centenas de pessoas, especialmente fumageiras¹³. O cheiro das folhas de fumo permeava a rua em determinados horários, especialmente quando estavam fazendo o carregamento/descarregamento dos caminhões que o transportavam. Sempre que podia e era permitido pelas pessoas que controlavam a entrada dos armazéns, ia ver o trabalho realizado e escutar as histórias, causos e cantigas que estas mulheres contavam/cantavam enquanto realizavam o trabalho de destalar¹⁴ e arrumar as folhas de fumo.

Nos horários de intervalo para descanso: 10h00 e 15h00, estas mulheres saíam para lanchar, fazer apostas na banca de jogo de bicho que existia na rua ou para visitar conhecidos que também moravam neste espaço. A rua fervilhava de gente de toda parte de cidade. As portas dos armazéns ficavam cheias de pessoas que iam vender mercadorias e lanches (frutas, bolos, cuscuz, quebra-queixo, geladinho¹⁵, abafa-banca¹⁶, café, suco, doces, etc). Um doce especial chamava minha atenção, eram pirulitos feitos de mel, cobertos de açúcar, em formatos variados: chupeta de bebê, galo, cavalo e peixe. Muitas pessoas da rua, inclusive

¹³ Nome dado às mulheres que trabalhavam no beneficiamento das folhas de fumo.

¹⁴ Tirar o talo ou a nervura das folhas de fumo.

¹⁵ Saquinhos de plástico com suco de frutas congelado.

¹⁶ Tipo de sorvete de frutas feito em cubas de gelo com palito.

minha mãe e tias, faziam geladinhos de frutas para vender, a fim de angariar alguns trocados para as despesas diversas do cotidiano.

A presença dos armazéns, o odor das folhas de fumo, a presença constante de pessoas de classe baixa, especialmente mulheres negras e pobres que trabalhavam como fumageiras nos armazéns, eram vistos, por muitos moradores de ruas mais centrais da cidade, como fatores depreciativos deste espaço para moradia. Porém, considero a diversidade e as singularidades desta rua foram imprescindíveis para criar a identidade da Rua Marechal e também nos seus moradores, inclusive em mim.

As festividades (festas de finais de ano, copa do mundo, micaretas, São João, novenas, trezenas e outras) também tornavam o ambiente da rua mais propício à vida comunitária e às trocas pessoais, sociais e vivenciais, pois íamos formando grupos de amigos para visitar as casas dos vizinhos, desejando-lhes uma boa festividade e aproveitando para saborear os doces e salgados servidos. Nos períodos de São João, bem como os de copa do mundo, juntávamos para pintar e ornamentar a rua, era mais uma forma de estreitar os laços comunitários, bem como se apropriar cada vez mais deste espaço.

No final da rua, num prédio que fica numa quadra central, voltado para entrada da rua, existe o Abrigo Cristo Redentor, residência dos idosos da cidade, mantida por uma entidade filantrópica – Sociedade São Vicente de Paulo. Tal instituição é mais uma referência existente na rua. Sempre ia com minha mãe e/ou avós fazer visitas ao abrigo. Lá, ouvia as histórias dos idosos, bem como as suas queixas sobre a vida e a atual situação em que se encontravam, pois muitos eram colocados pelos parentes que não queriam ou não tinham tempo e/ou condições para mantê-los. A escuta desses relatos de abandono, bem como das histórias da vida na roça e/ou nos tempos antigos da cidade permeavam estas visitas.

As histórias de vida narradas pelos moradores e frequentadores da Rua Marechal, como as fumageiras e idosos, preenchem longos espaços temporais de minha infância e adolescência. Nesse processo (auto)biográfico percebo com estas histórias formam meu ser e fundamentam minha concepção de vida e de mundo. Bosi ressalta que “[...] as lembranças que ouvimos de pessoas idosas têm assento nas pedras da cidade, presentes em nossos afetos, de uma maneira bem mais entranhada do que podemos imaginar [...]” (1983, p.362).

A Rua Marechal era um espaço comunitário/familiar, mas bastante plural pela frequência e/ou residência de pessoas de culturas, de classes sociais e de faixas etárias distintas. A vivência nesta rua foi determinante para a minha formação. Nesse sentido, Marandola Jr. (2014, p. 229), salienta que “[...] memória e identidade adensam o lugar [...]”. E é isto que sinto, pois, todo esse patrimônio vivencial experienciado nesta rua contribuiu de forma essencial para a formação da identidade comigo mesmo e com o lugar.

Habitei neste espaço por 15 anos, mas, mesmo mudando de rua, a ligação continuou muito forte, pois sempre que podia estava lá, na casa de minha avó materna e tia – Maria Esmeralda (Dona Mocinha) e Dinalva, respectivamente –, ou dos demais parentes e amigos que ali ainda viviam. Esta rua possibilitou um contato maior com pessoas de outras ruas (fumageiras que trabalhavam nos armazéns), pessoas de classe social e faixa etária que possuíam culturas variadas. Isto, com certeza, foi um diferencial para minha formação, para a minha vida.

Na infância e início da adolescência este foi o lugar onde eu habitava, e que ainda, prazerosamente, habita em mim. Apesar das modificações que a rua passou nos últimos anos, seja na infraestrutura do jardim reformado, dos armazéns demolidos ou das casas modificadas, bem como em relação à partida (espiritual e migratória) de muitos parentes, amigos e vizinhos, a relação que e minha família mantemos com tal rua é muito especial, pois esta rua constitui a base da maior parte de nossas narrativas cotidianas sobre pessoas e acontecimentos.

Um amigo – Hélio Chagas –, anos atrás, pintou um quadro dessa rua, inspirado em fotografias antigas, e nos presenteou. Tal pintura adorna a parede da copa/cozinha de nossa casa, acima da mesa de refeições, e é o referencial para que relembremos e narremos as nossas histórias neste local (Figura 9).

Hoje, a rua tem outro nome – Praça da Bíblia –, mas sempre será a minha Rua Marechal Deodoro, onde passo e posso lembrar o menino que ali viveu e que hoje vive em mim. Massey ressalta que “[...] os lugares mudam, eles prosseguem sem você [...] não se pode voltar no espaço-tempo” (2008, p. 183/184). Porém, as discussões de Oliveira (2014, p. 15) esclarecem que “[...] é o lugar experienciado como aconchego que levamos dentro de nós [...]”.

Figura 9: Rua Marechal – fotografia (década 1960) e pintura sobre tela (2013)



Fonte: Hanilton Souza, 1960; 2017

A crise da indústria fumageira no Recôncavo levou ao fechamento dos armazéns de beneficiamento de fumo na cidade de Castro Alves, em 1992, causando desemprego de centenas de pessoas, além da perda da vitalidade e diversidade que existia na Rua Marechal e em outras ruas circunvizinhas. Muitos dos antigos armazéns foram demolidos e os terrenos loteados para a construção de residências, mas alguns ainda resistem e foram transformados em depósitos.

Bosi (1983, p.363) discute que “[...] as pedras da cidade, enquanto permanecem, sustentam a memória [...]”. Assim, ao perceber que formas urbanas que pertenceram ao período de minha infância ainda existem em tal rua, sinto-me contemplado em minha memória e identidade, são os vínculos que mantemos com o espaço vivido, que mesmo abalados pelas mudanças que ocorrem nas formas da cidade, persistem em nós como uma carência (BOSI, 1983).

De acordo com Delory-Momberger (2012b), é ainda comum que muitos pesquisadores das Ciências Sociais considerem o espaço apenas como cenário ou um segundo plano onde se desenvolvem e desenrolam os acontecimentos relativos à existência e experiências do sujeito. Esta concepção reduz a dimensão espacial a um suporte, uma superfície ou pano de fundo, também refutada por Massey (2008), pois não dá conta da complexidade de nossas vivências e experiências:

[...] o que essa concepção desconhece é o fato de que não somente vivemos no espaço ou sobre ele, mas também do e com o espaço.

Essa dimensão complexa do espaço em nossas existências aparece como um feixe de determinações e de possibilidades que têm efeitos e que produzem implicações tanto no plano material como no plano das ideias [...]. (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 66)

A Rua Marechal, além de cenário de minhas descobertas, trajetórias e experiências infanto-juvenis, foi/é parte constituinte de minha experiência de vida, onde histórias de vida simultâneas se entrelaçaram na formação do sujeito (MASSEY, 2008; DELORY-MOMBERGER, 2012b; 2014b). A Rua Marechal, as pessoas e as experiências vivenciadas naquele espaço comum: redes de pertença pessoal, espacial e social a esfera da comunidade foi importante para minha identidade, bem como para a compreensão dos outros e do mundo, pois tais relações mantidas e vividas ali construíram referências e significações que ainda fundamentam meu ser.

1.3 A cidade e mundo crescem a partir da casa e da rua

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...]. (BARROS, 2015, p. 124)

O poema de Barros (2015) corrobora que o espaço do meu mundo infantil: quintais e rua, era maior que a cidade, justamente pela familiaridade que possuía com estes locais. Assim, mesmo após ampliar em escala e diversidade o meu mundo, as referências de destes espaços permanecem. Bosi (1983) enfatiza que a casa de nossos pais é uma presença constante nas autobiografias, ela torna-se o centro geométrico do mundo, pois a cidade e o mundo crescem a partir dela, em todas as direções. Certeau, Giard e Mayol (2013) discutem que a rua e o bairro se constituem como contiguidade do espaço mais íntimo: a casa, fazendo ligações para o desconhecido: a cidade e o mundo. Aa cidade e o mundo se ampliam a partir da casa e da rua onde moramos. Espaços que vão sendo apropriados continuamente pelo sujeito, à medida que ele os explora, percorre e se relaciona.

Após descobrir, percorrer e conquistar os espaços da Rua Marechal – quintais, calçadas, jardins e a própria rua –, é chegada a hora de ampliar a minha

apropriação progressiva da cidade, a fim de apreendê-la melhor. Sabe-se que é a partir das experiências pessoais/familiares e das relações sociais vivenciadas no cotidiano que se vai aprendendo a fazer a leitura do mundo que nos rodeia, e que a cada dia, a partir da infância, vai se ampliando, com novas descobertas e acesso a espaços maiores: a praça, a escola, a cidade e outros lugares. Relph (2014, p. 31), discute que o “[...] lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco [...]”.

As apropriações espaciais efetuadas através das brincadeiras infantis nos quintais e jardins da Rua Marechal, bem como das interações e experiências vividas com os demais moradores deste lugar, ganham, com o início da educação formal, mais um suporte para conhecimento e apropriação do espaço da cidade. Esta nova etapa se constitui no rompimento das fronteiras impostas pela via férrea, que dividia a cidade em duas e que isolava a Rua Marechal do restante da cidade quando o trem estava estacionado na estação (Figura 8). O início da idade escolar possibilitou percorrer diariamente outros locais da cidade, conhecendo e se reconhecendo noutros espaços que antes eram distantes e desconhecidos: as avenidas, as praças, a igreja matriz, antes avistada a torre apenas de longe, cruzamentos mais movimentados do trânsito, as casas comerciais, as instituições públicas e empresas comerciais, os antigos casarões, a escola, dentre outros.

Conforme discute Gomes (2013), trata-se de uma abertura de olhar do sujeito em relação ao seu entorno. A rua nos convida ao movimento, mas é a praça que nos convida a abrir o olhar, a observar, escolher direções e ângulos diversos. A ampliação da escala da Rua Marechal para demais espaços da cidade propiciou outros olhares sobre o lugar e sobre mim mesmo. Certeau, Giard e Mayol (2013) enfatizam que o bairro, como extensão da casa e da rua, necessita de uma contínua e progressiva aprendizagem, realizada, sobretudo, através das relações do corpo do sujeito com o espaço circundante, além das experiências e relações estabelecidas com os outros sujeitos. Por conseguinte, a cidade vai sendo conhecida, apreendida e apropriada aos poucos pelos seus habitantes, através do uso contínuo e das relações mantidas com o espaço.

Fui matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental aos quatro anos – no maternal. Porém, consegui fugir, cerca de três vezes, durante o intervalo da escola, retornando sozinho para casa. A escola não ficava tão perto de casa - cerca

de um quilômetro e meio de distância. Porém, os lugares e signos existentes no trajeto, bem como a presença da linha férrea, devem ter facilitado esta empreitada de fuga, localização e retorno para casa. Creio que a vida nos quintais, casas e jardins da Rua Marechal era mais atrativa que a sala de aula da Escolinha São José (Figura 10), uma das primeiras escolas da cidade, que era mais conhecida pelo nome de sua diretora e professora mais idosa: escola da professora Isabel Matos.

Figura 10: Escolinha São José (Atual Escolinha Castro Alves)



Fonte: Hanilton Souza, 2017

Após as fugas, que foram punidas com castigos e conselhos, meus pais desistiram da escola naquele ano, só retornei no ano seguinte, aos cinco anos de idade. Nesse período, meus primos – Nara, dez meses mais velha, e Roberto, oito meses mais novo, companheiros inseparáveis das brincadeiras infantis na Rua Marechal, também estavam matriculados nesta escola, o que tornava a vida escolar mais fácil e atrativa, mesmo frequentando séries diferentes: eu no maternal II, Nara na Alfabetização e Roberto no maternal I. Meus irmãos mais velhos têm uma diferença de idade um pouco grande em comparação à minha idade: dez e sete anos, e já tinham outras experiências e interesses. Assim, Nara e Roberto, primos – minha avó Alice criou seu sobrinho, Dorival, após o falecimento de sua mãe. Dorival era o pai de Nara e Roberto – primos-irmãos e amigos inseparáveis nas brincadeiras e aventuras da infância.

Inicialmente, meus irmãos e nossos pais (meus e dos meus primos) se revezavam para nos levar e buscar na escola, porém, com o passar do tempo,

fomos, aos poucos, com muitos conselhos e advertências, e vigiados à distância – eles pensavam que não víamos que, de início, eles nos acompanhavam nesse trajeto, mantendo um certo distanciamento, a fim de verificar o nosso procedimento e também garantir a nossa segurança.

Ir para a escola sozinhos se constituía numa aventura diária: passávamos pela via férrea, seguíamos pela Avenida Rui Barbosa (Figura 11), que tinha dezenas de armazéns de fumo, e nesse horário (7h00), as fumageiras estavam chegando para o trabalho, chegávamos à Praça de Liberdade, que contém o antigo tamarindeiro dos Lefundes (Figura 12), onde, narram, que no século XIX, os escravos eram negociados pela família que nomeia tal árvore.

Figura 11: Antigos Armazéns de Fumo (Avenida Rui Barbosa)



Fonte: Hanilton Souza, 2017

À época da frutificação, era impossível não parar por uns minutos, nas idas e vindas da escola, para atirar pedras e conseguir alguns tamarindos, mesmo verdes. Nesta praça também se localiza a prefeitura municipal e o fórum, além da estátua do poeta Castro Alves (Figura 12), sobre uma base de mármore, cujo formato, permitia que escorregássemos. Chamávamos de “escorregadeira” da estátua, e, às vezes, perdíamos – ou ganhávamos –, tempo nessa brincadeira simples e divertida.

Além disso, esta praça também continha uma fonte luminosa, nesse período já estava desativada devido à morte de um bêbado que caiu e se afogou. Havia também no prédio da prefeitura, uma sirene, que era acionada em determinados horários: 7h30; 11h30; 13h30 e 17h30, a fim de regular os horários dos

trabalhadores da prefeitura, mas que servia de orientação para grande parte da cidade (SOUZA; SILVA SOUZA; ANDRADE JR, 2015). Algumas vezes, entretidos na “escorregadeira” da estátua, ouvíamos a sirene tocar às 7h30, o horário da escola. Assim, partíamos correndo, para não chegar tão atrasados e não sermos castigados pela diretora e professoras.

Figura 12: Tamarindeiro dos Lefundes e Estátua do Poeta (Praça da Liberdade)



Fonte: Hanilton Souza, 2017.

Após passar pela Praça da Liberdade, seguíamos pelo Beco da Paz, antiga rua comercial da cidade, atravessávamos o cruzamento de mãos dadas e chegávamos ao outro lado, descendo pela Avenida Landolfo Alves até entrar na Rua Eugênio Araújo, onde se localizava a Escolinha São José. Quando chegávamos mais cedo à rua da escola, descíamos um pouco mais a Avenida Landolfo Alves, cerca de 300 metros, a fim de ver, da balaustrada, o Rio Jaguaripe, no local chamado de Grotá. O rio, percorrendo grande parte da cidade canalizado e escondido, ressurgia neste local, já misturado com o esgoto das residências da parte norte da cidade. Em períodos de grandes chuvas, a força da água que saía das grandes galerias pluviais/fluviais e sanitárias, nos impressionava e assustava.

Na Escolinha São José, a rigidez, o controle e a responsabilidade do método tradicional de ensino eram apoiados pelos nossos pais. Ao chegar à escola, formávamos filas por série no salão principal da escola, e que também abrigava, sem divisórias, três salas de aula. Ali, esperávamos para as orações diárias e para cantar o Hino Nacional, depois nos dirigíamos para nossas respectivas salas.

Todos temiam Dona Isabel Matos – como era chamada a diretora e mestra da 4ª série. Aliás, naquela época a maioria das professoras, especialmente as mais idosas, eram “donas” e não professoras – D. Isabel, D. Conceição e D. Cleusa. Dona Isabel regia sua escola com rigidez e muita disciplina. Os alunos, para completar os anos iniciais do Ensino Fundamental, tinham que passar por sua série, ensinamentos e normas. Além disso, nesta série, também fazíamos a catequese, tendo D. Isabel como catequista, a fim de realizar a primeira comunhão juntamente com a formatura deste ciclo escolar.

Concluí a 4ª série em 1984, e D. Isabel comemorou seu aniversário de 80 anos, no dia 19 de novembro daquele ano. Guardo tal lembrança e informação, pois seu aniversário foi comemorado na própria sala de aula com um bolo enorme, todo confeitado, trazido pelas demais professoras da escola. As velas no bolo revelavam a idade da aniversariante. Lembro que cheguei a comentar com alguns colegas que D. Isabel era mais idosa que minhas avós – Alice e Esmeralda.

Dona Isabel lecionou até os 88 anos de idade, completados em 1992, quando se aposentou e passou a direção da escola para a professora Cleusa Mendes. Era uma professora leiga, mas com um conhecimento e sabedoria consideráveis. Não era uma pessoa de grandes expressões de sentimentos, mas, hoje, percebo como ela amava a sua profissão e os seus alunos, pois, além das aulas matutinas, os alunos que não conseguiam aprender corretamente determinados conteúdos, eram “convocados” a ir, à tarde, para sua casa, numa espécie de banca gratuita, a fim de aprimorar tais conhecimentos. Minha mãe me dava banca, orientando-me para a resolução das tarefas e trabalhos da escola. Eu, e outros colegas da turma, nos orgulhávamos de nunca termos ido para a banca na casa de Dona Isabel. Era uma batalha travada diariamente para permanecer nesse seleto grupo, pois os testes orais e escritos eram diários: conjugação de verbos, tabuada, contas, análise sintática e morfológica, leitura, etc.

Os alunos da Escolinha de Dona Isabel eram referência quando iam para os anos finais do E. Fundamental – Escola Polivalente (estadual) ou Colégio São José (privado, mas que tinha bolsas de estudo mantidas pelo município) –, devido à sua dedicação e responsabilidade com o aprendizado. Confesso que retornar à Rua Eugênio Araújo, depois de tanto tempo e observar de perto a antiga escola (Figura 10) foi uma das partes mais marcantes do percurso urbano que me propus a

realizar, tendo em vista que, devido a não transitar muito por esta rua, não sabia que a escola estava em reforma e que teve a sua fachada modificada – as grandes janelas e portas de madeira deram lugar a um portão de ferro e janelas circulares de vidros coloridos. A forma arquitetônica mudou, mas o lugar ainda guarda muitos significados e lembranças.

Fiz o antigo ginásio na Escola Polivalente de Castro Alves, que possuía, à época, um ensino tecnicista, preparando os alunos para quatro áreas: técnicas agrícolas, técnicas industriais, técnicas comerciais e educação para o lar. Era uma escola com uma infraestrutura excelente, com salas de aula amplas, laboratório de ciências, laboratórios das técnicas, biblioteca, quadra de esportes, vestiários, dentre outros espaços. Apesar do ensino tradicional, os aprendizados, teóricos e, sobretudo, os ensinamentos práticos, relativos ao campo, à indústria e ao comércio foram essenciais para a minha formação. Foi neste lugar que tive um contato mais próximo, através das aulas de Técnicas Agrícolas, com as atividades da roça.

Estudar na Escola Polivalente, localizada no outro lado da cidade – parte oeste –, proporcionou conhecer outros espaços da cidade, bem como descobrir um mundo mais vasto, especialmente nas aulas de Geografia da professora Ione Dantas, que, apesar de tradicionais, levava-nos a viajar pelo globo, pois ela sempre contava histórias sobre os lugares dos quais as aulas se referiam. Sei, hoje, que muitas daquelas histórias eram inventadas ou ampliadas, mas destaco que serviam, naquela época, para atizar minha curiosidade e participação em suas aulas.

Os trabalhos práticos e de pesquisa sobre o lugar, realizados pela professora Ione, também me fizeram apreender mais a cidade. Em 1986, na 6ª série, professora Ione, nos levava, à noite, ao monte São Roque, que fica na parte norte da cidade, atrás da Igreja Matriz, a fim de que observássemos o cometa Halley, com lunetas, que entusiasmadamente adquirimos. Foi uma grande experiência, mas meio frustrante, pois, como todos sabem o cometa não se mostrou como deveria, ou seja, como havia feito nas outras visitas ao planeta Terra. Desse período vem minha paixão pela Geografia, pela busca em apreender o espaço geográfico e suas transformações.

O interesse pela história da cidade sempre esteve presente: os antigos casarões, as casas antigas abandonadas ou em ruínas, os prédios públicos antigos e os monumentos existentes nas praças. As formas e detalhes contidos nas casas

antigas chamam minha atenção até hoje. Considero que uma casa antiga, além de uma forma urbana, é também uma coleção de histórias, à medida que naquele espaço as vidas e experiências ficaram impressas, à espera de serem decifradas. Segundo Certeau, Giard e Mayol (2013) “[...] as coisas antigas se tornam importantes. Algo fantástico esconde-se aí, no cotidiano da cidade. É um espectro que agora ronda o urbanismo [...]”.

Quando criança e adolescente, perguntava aos meus pais e avós sobre tais detalhes da cidade, bem como, na escola, sempre que havia oportunidade, nas aulas que se referiam à cidade, perguntava e ouvia atentamente os relatos dos professores. O interesse pela cidade e o urbano foi construído na minha infância, nas interações que mantive e mantenho com minha cidade natal. Narrando minhas memórias, percebo que os lugares significativos são preenchidos por tais relatos, que lhe conferem novamente cores, sons, cheiros, sentimentos e ações. As narrativas urbanas tornam os espaços da cidade de minha infância e adolescência novamente habitáveis. Tais narrativas são assim como chaves da cidade, abrindo-a e revelando-a como mítica (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013).

Na 8ª série, 1988, passei a estudar no vespertino, pois, no final da 7ª série, a escola indicou alguns alunos para seleção de menor aprendiz na agência do Banco do Brasil da cidade. Após os testes, fui um dos selecionados, e comecei a trabalhar, aos 14 anos, num turno de quatro horas diárias, no matutino, em tal banco/agência. Devo salientar que foi uma experiência importante, e que também fez aumentar o conhecimento sobre a cidade, bem como em relação às perspectivas para o desenvolvimento do espaço vivido, tendo em vista que, no banco, durante as reuniões, no final do expediente, havia palestras e discussões sobre as ações da instituição, juntamente com o poder público local, para a promoção do desenvolvimento urbano e rural – projetos financiados, atividades sociais e comunitárias e as políticas agrícolas do governo federal.

Fiz o Ensino Médio no Colégio São José, no vespertino, no curso de Magistério. Nesta época, tal escola, já em crise financeira, era totalmente mantida pela Prefeitura local. Não queria fazer o curso de magistério, mas outro curso técnico ou colegial, pois não me via como professor. Porém, no vespertino, na cidade, só havia tal opção. Devido ao trabalho no banco, tinha que estudar neste turno, além de tirar boas notas, pois esse era o acordo firmado entre a instituição

bancária, a escola e a família do menor aprendiz. Concluí os estudos em 1991, com o estágio de regência numa turma da 3ª série dos Anos Iniciais do E. Fundamental, no Grupo Escolar Dr. Rafael Jambeiro, tendo como regente a minha antiga professora da 3ª série – D. Cleusa Mendes. Foi uma experiência formativa importante, apesar da minha aversão, à época, com a regência, que só viria mudar anos mais tarde.

O processo de escolarização, responsável pela produção e aquisição de conhecimentos, pela socialização, descobertas e reconfigurações, também propiciou a ampliação da visão que tinha da cidade, à medida que as escolas - Escolinha São José, Escola Polivalente e Colégio São José -, localizadas em locais diferentes da urbe, permitiram explorar, descobrir, percorrer e me relacionar com espaços e pessoas de outras partes da cidade e do município (comunidades rurais) e também de cidades circunvizinhas que frequentavam estas escolas. Tudo isso contribuiu para que descobrisse novos locais e novos mundos.

A aprendizagem e apropriação da cidade foram graduais e progressivas, um processo contínuo e nunca terminado, assim como o processo (auto)biográfico, pois a todo momento interagimos e transformamos o espaço urbano, bem como este nos transforma. Segundo Schaller (2011), é preciso refletir sobre a articulação entre os lugares e os sujeitos, à medida que os sujeitos transformam os lugares e estes também os transformam, modificando o que são e fazem. Dessa forma, ao ampliar meu conhecimento sobre a cidade, a partir da casa e da rua onde morava, me apropriei dos espaços, percorri e pratiquei lugares, aprendei e me formei, aumentando dessa forma a escala geográfica dos meus mapas pessoais.

1.4 A cidade que habita em mim!

Na minha cidade do interior. Tudo que chegou, chegou de trem.
Minha mãe olhava pra estação. E vendo viagens dentro de mim.
Desenhou no ventre mais um irmão Na minha cidade do interior.
Pra quem mora lá, o céu é lá. Perto da manhã, na boca do sol. Vou
da avenida à estação. Com medo dos pais ou por solidão [...]
(VEROCAI – Na boca do sol, 1972).

Como enfatiza Verocai (1972), na minha cidade (do) interior – Castro Alves –, tudo que chegou, em grande parte, veio de trem, à medida que a ferrovia, inaugurada no ano de 1881, fez da antiga vila de Curralinho e, posteriormente, da

cidade do poeta, um dos principais entrepostos ferroviários e comerciais do Recôncavo baiano. A ferrovia, a indústria fumageira e a pecuária se constituíram, durante décadas, nas bases econômicas deste lugar, contribuindo para o seu crescimento. Com a ferrovia chegou muitas coisas, mas, com a degradação da malha ferroviária brasileira, muita coisa também se foi e se perdeu.

Na minha cidade (do) interior, para quem mora lá, apesar dos problemas e entraves para o seu desenvolvimento, e também pela identidade que possuem, o céu é lá. Não há outro local, nem haveria para aqueles que desenvolvem uma relação mútua com o lugar. A escolha desta música para abrir este subcapítulo tem ligações com as relações entre a minha infância, a ferrovia, ruas de Castro Alves.

Conforme Cavalcanti (2008) e Schaller (2011), construímos relações cotidianas ativas e interativas com os espaços que habitamos ou percorremos. Construímos os lugares e somos por eles também construídos e constituídos. Carlos (1996) enfatiza que pertencemos ao lugar e este a nós, pois a produção do lugar está ligada de forma inseparável à produção de nossa vida, inscrita nesse espaço e repleta de significações que irão subsidiar nossa visão de mundo. Nessa direção, Araújo (2011, p. 198) afirma que:

[...] a cidade que me constitui não é a cidade geográfica em que moro, mas a cidade que mora em mim. Não somos somente um corpo, uma coisa, um endereço, mas uma cidade-eu, repleta de fragmentos os mais diversos – geográficos, pessoais, locais, virtuais, afetivos, sensoriais, genéticos, históricos etc [...]. (ARAÚJO, 2011, p. 198)

Carlos (1996, p.15) ressalta que “[...] o lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço [...]”. Enfim, para se pensar quem somos! Segundo Santos (2000), a compreensão do entorno próximo ou distante, também propicia a compreensão de si mesmo. Assim, é preciso realizar uma contextualização histórica e geográfica da cidade que habita em mim para que se possa compreender melhor como este lugar habita ou não nos demais sujeitos.

Historicamente, segundo Teixeira (1990), o atual município de Castro Alves tem origem no início do século XVIII, após o desmembramento da sesmária do Aporá, com a doação de uma parte das terras ao Sr. João Evangelista Tanajura. Eram terras habitadas pelos índios Sabujás e Cariris, descendentes dos

Tupinambás. A estratégia de ocupação da área e a realização das benfeitorias estabelecidas no contrato de doação ficaram a cargo do Capitão-mór Antônio Brandão Pereira Marinho Falcão, que escolheu as margens do Rio Jaguaripe e as estradas das boiadas, vindas de Minas para Bahia, como local para fixação da sede da fazenda, dos currais, casas, capela e cemitério.

Devido aos pequenos currais construídos ao fundo da casa sede da fazenda, a fim de abrigar o gado das boiadas, ele deu o nome de Currálinho à fazenda, posteriormente vila e cidade. Em meados do século XVIII, o paulista João Antunes da Silva Castro e sua mulher Ana da Silva Castro – bisavós do poeta Castro Alves – fixaram-se na região, tornando-se senhores de vasta extensão de terra. O avô do poeta Castro Alves: José Antônio da Silva Castro –, nasceu no Casarão da Fazenda Currálinho (Figura 13). Era conhecido como “Piriquitão” e comandou o batalhão dos Periquitos, que lutou no Recôncavo pela Independência da Bahia, em 1823. Os pais do poeta se casaram neste casarão. Porém, o poeta Castro Alves nasceu, em 14/03/1847, noutra propriedade da família: Fazenda Cabaceiras – território que, à época, pertencia a Vila de Currálinho.

Figura 13: Casarão da Fazenda Currálinho – Museu e Centro Cultural



Fonte: Hanilton Souza, 2015

Nas visitas que fez à Currálinho, o poeta hospedava-se neste casarão (Figura 13), pertencente aos seus familiares. Na última estadia (fevereiro a julho de 1870), na sua convalescença, escreveu treze poemas, muitos tendo como cenário o cotidiano e a paisagem do lugar: *As Duas Flores*; *O Hóspede*; *Aves de Arribação*; *A Uma Estrangeira*; *Pelas Sombras*; *Os Perfumes*; *A Meu Irmão Guilherme de Castro Alves*; *Coup D'Étrier*; *Numa Página*; *Fé, esperança e caridade*; *Horas de Saudade*; *A*

D. Joana e Fragmento. Segundo Teixeira (1990), devido às ligações mantidas com o poeta, sua família e descendentes, em 1900, como forma de homenagem, houve a troca do topônimo de Curralinho para Castro Alves. A cidade também o homenageia com uma estátua de bronze na Praça da Liberdade (Figura 14).

Figura 14: Estátua de Castro Alves – Praça da Liberdade – C. Alves/BA

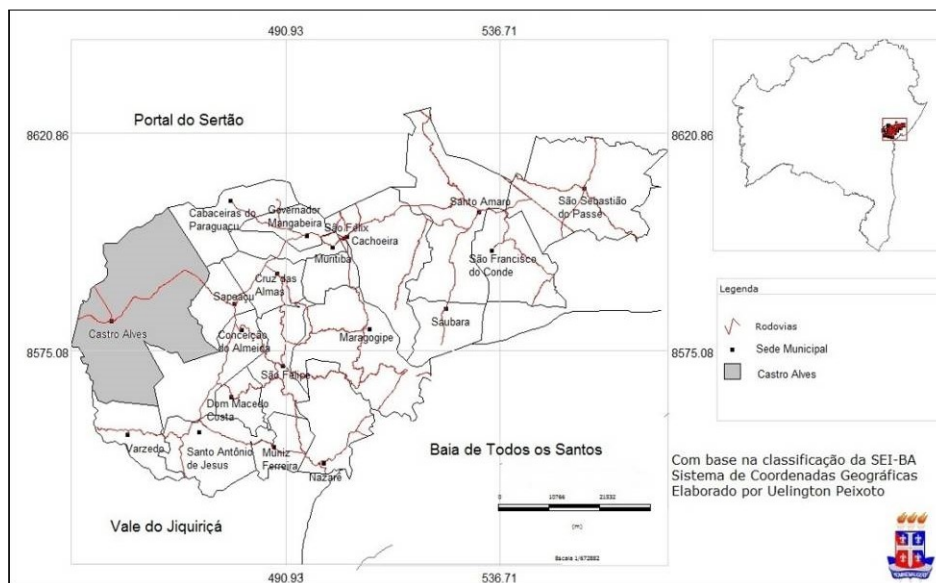


Fonte: Hanilton Souza, 2015

Desde a sua formação, e durante todo o século XIX e XX, Curralinho/Castro Alves calçou sua economia na pecuária e na produção fumageira. Em 1881, foi inaugurada a estrada de ferro São Félix – Curralinho para o escoamento da produção de fumo. O estabelecimento do transporte ferroviário transformou a cidade num importante entreposto comercial, contribuindo para o crescimento econômico e desenvolvimento cultural do lugar.

Geograficamente, o município de Castro Alves (Figura 15) está localizado no Território de Identidade do Recôncavo Baiano. O Recôncavo, região com peculiaridades próprias, devido à colonização e exploração, é entendido como uma área côncava situada ao fundo da Baía de Todos os Santos. Daí provém o seu topônimo. A cultura canavieira e fumageira dinamizaram a região e foram fundamentais para o surgimento de vilas e povoados, bem como para a instalação das primeiras linhas férreas, no século XIX. A junção da monocultura canavieira e fumageira com a ferrovia impulsionou, durante décadas, o crescimento das vilas e povoados, os quais prosperaram e tornaram-se cidades importantes na região.

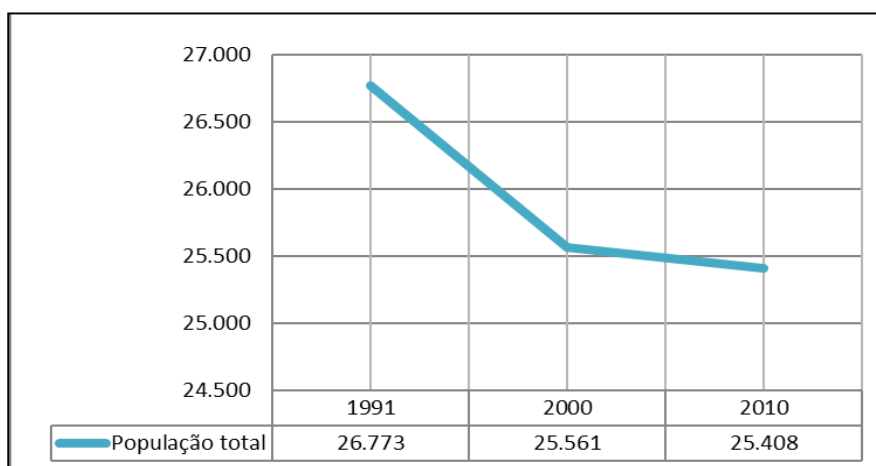
Figura 15: Mapa Território de Identidade do Recôncavo Baiano – Castro Alves/BA



Fonte: SEI, 2014. Elaborado por Uelington Peixoto, 2014

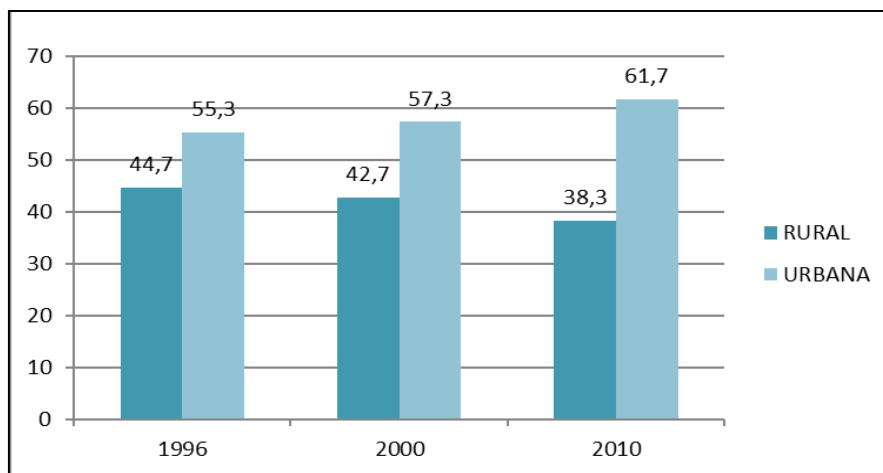
O município de Castro Alves possui um território de 713,7 Km² (IBGE, 2010), que o torna o maior município da região. Pelo seu tamanho e pela sua localização, encontra-se numa área de transição geográfica entre a zona da mata e o sertão, conhecida como beira-campo, que lhe confere peculiaridades no clima, vegetação, solo, cultura e modos de vida. Segundo o IBGE (2010), a população castroalvensa está em torno de 25.408 habitantes, sendo 15.686 urbanos (61,7%) e 9.722 rurais (38,3%). O município tem problemas relacionados à migração campo-cidade e emigração, como destacam os dados das figuras 16 e 17:

Figura 16: População total – Castro Alves/BA (1991-2010)



Fonte: IBGE, 2010. Elaborado por Hanilton Souza, 2015

Figura 17: Evolução população urbana/rural – Castro Alves/BA



Fonte: IBGE, 2010. Elaborado por Hanilton Souza, 2015

Em relação à diminuição da população local, segundo Souza HR (2008), não está pautada na queda do crescimento vegetativo, mas nas emigrações ocorridas nas últimas décadas por conta da crise econômica gerada pela decadência do transporte ferroviário (1960/70) e pela quebra da indústria fumageira (1980/90), principais bases econômicas locais. A migração, além de ocasionar perdas para o migrante, que abandona o local de referência identitária, também destrói o tecido social do lugar, prejudicando a busca por transformações locais.

Atualmente, o município, com problemas sociais evidentes: migração, desemprego, aumento da violência urbana e rural, dentre outros, tem com base econômica o setor de comércio e serviços, bem como o setor agrícola. Porém, dentre os maiores geradores de renda e empregadores locais, estão, respectivamente, a previdência social e a prefeitura local. A feira livre local, que acontece em três dias da semana (quartas, sextas e sábados) – uma das maiores da região –, é uma importante fonte de comercialização e renda, movimentando assim a economia local. Há, nos dias de feiras, especialmente aos sábados, um grande fluxo de pessoas [feirantes e consumidores] das diversas comunidades rurais do município e de outros municípios circunvizinhos – Santa Terezinha, Sapeaçu, Varzedo, Elísio Medrado, Itatim, Rafael Jambeiro, Iaçú e outros –, que convergem para Castro Alves, aumentando o fluxo de pessoas na cidade e dinamizando o setor de comércio e serviços da cidade (SOUZA HR, 2008).

Após essa breve contextualização histórica e geográfica de Castro Alves, inspiro-me no poema de Quintana (1976) para demonstrar minha relação com essa

cidade (do) interior que habita em mim e que fundamenta minha identidade: “Olho o mapa da cidade. Como quem examinasse. A anatomia de um corpo... (E nem que fosse o meu corpo!) [...]”. Assim, ao examinar o mapa da cidade e demarcar nele os lugares simbólicos, é como estivesse também esquadrinhando meu corpo, que mantém um diálogo permanente com este espaço. A sensação de interlocução (física e psíquica) com a cidade pode ser explicado pela íntima vivência que possuímos com o lugar. Conforme Soares (2014), a cidade dialoga com seus habitantes através de códigos de linguagens baseados nas formas, nos símbolos e signos e nas referências vivenciais impregnadas em sua paisagem, que revelam, quando decifradas, os modos de existência dos homens e mulheres que ali habitam.

Abreu (2011, p. 28) discute que “[...] a cidade é uma das aderências que ligam indivíduos, famílias e grupos sociais entre si, uma dessas resistências que não permitem que suas memórias fiquem perdidas no tempo, que lhe dão ancoragem no espaço [...]”. Minhas memórias e identidade se alimentam e estão vinculadas a cada espaço da cidade, que guardam as experiências de minha vida, materializadas nas formas da cidade.

Claro que esta sensação de dialogar com o espaço urbano é mais forte em determinados lugares que em outros, mas todos os espaços da cidade me integram, habitam em mim, de formas variadas. Araújo (2011) discute que não há distância alguma entre a cidade que habito e a cidade que sou, pois cada uma delas é coextensora ao modo de inserção no mundo. Sendo assim, qualquer cidade poderá ser analisada a partir do indivíduo. Sandeville Júnior (2010, p.82) esclarece que “[...] habitar é fazer parte de uma história que nos antecede e ultrapassa [...] Habitar é existir”. Nessa perspectiva, na cidade que habita em mim, sua história me antecede, impregna e transcende, fundamentando minha história de vida.

De acordo com Portella (2012), a cidade, bem como sua rede comunitária, seja através de práticas, histórias, interações, ritos, símbolos, dentre outros processos, educa (ou deseduca) seus habitantes de alguma forma. São aprendizados diferenciados daqueles construídos nas escolas ou outras instituições, à medida que tais conhecimentos adquiridos ou construídos passam a fundamentar nossa existência. Trata-se do processo também discutido por Schaller (2011) sobre a reciprocidade nas relações de feitura e transformações existentes entre o sujeito e o espaço.

Assim, vejo, inicialmente, a importância da Rua Marechal para a minha formação, bem como de outros espaços da cidade: a estação ferroviária, os antigos armazéns de fumo, os casarões antigos da cidade, a igreja matriz, as capelas que existem nos dois montes que cercam a cidade, a estátua do poeta, as praças, a feira livre, as antigas escolas. Bosi (2003, p. 200), destaca que “[...] cada geração tem, de sua cidade a memória de acontecimentos que são pontos de amarração de sua história [...] As lembranças se apoiam nas pedras da cidade [...]”.

Cada forma urbana, quando demolida ou transformada, mexe comigo, pois também estão retirando algo de mim, partes da cidade que compõem minha história de vida. Santos L.L. (1998) esclarece que a perda de partes significativas da cidade é também sentida como perda pessoal pelos seus habitantes, devido ao valor (psíquico e físico) que muitas pessoas atribuem a tais lugares e formas urbanas.

Atualmente, após a crise econômica ocasionada pela extinção completa da indústria fumageira, na década de 1990, a cidade passa por sérios problemas socioeconômicos, políticos e culturais. Uma parte considerável do patrimônio histórico, urbano e cultural se perdeu ou vem sofrendo processo de degradação. A estação ferroviária está em ruínas (Figura 18), a Filarmônica e o Clube Bomfim foram desativados, o Colégio São José foi fechado e demolido (Figura 18), o Lyra Tênis Clube encontra-se desativado, os antigos armazéns de fumo foram derrubados e/ou transformados em depósitos, casarões antigos estão à venda ou em ruínas, as micaretas, lavagens e sambas de roda foram extintos. Muito se perdeu nos últimos anos, infelizmente.

Figura 18: Ruínas do Colégio São José e da Estação Ferroviária (2017)



Fonte: Hanilton Souza, 2017.

Presenciei ainda um certo vigor econômico, social e cultural da cidade, através, principalmente, da vida comunitária intensa que tive na Rua Marechal. Estas experiências formativas – familiares, sociais/comunitárias e escolares –, foram importantes para criar uma visão mais nítida da cidade enquanto espaço de convivência comunitária e social. E também para alicerçar meu interesse pelos estudos relacionados à cidade e ao urbano. Desde a graduação que as pesquisas desenvolvidas buscam compreender a minha cidade, a fim de encontrar caminhos para superar os problemas urbanos que comprometem a memória e a identidade dos cidadãos.

A preocupação com a apreensão do espaço, que também está ligada à memória e a identidade do castroalvense com seu lugar, fundamenta-se nas discussões de Jodelet (2002), quando enfatiza que a memória é pertinente por liga o passado, o presente e o futuro de forma dialética, evitando uma ruptura brutal na identidade e vida do sujeito. Por conseguinte, Bosi (2003, p. 206) complementa que “[...] a cidade, como história de vida, é sempre a possibilidade desses trajetos que são nossos percursos, destino, trajetória da alma [...]”. Já Calvino (1990), ressalta que sem as pedras o arco não existe, ou seja, nossa vida não tem sentido sem as referências e experiências que a fundamentam:

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.
Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo, depois acrescenta:
Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Pólo responde: Sem as pedras o arco não existe
(1990, p. 79).

Descrever a minha cidade é também falar de mim, e vice-versa, pois nos habitamos mutuamente. Neste mapa urbano que percorro com olhos, pernas e pensamentos, visualizo não apenas ruas, praças, prédios, monumentos, pessoas e acontecimentos, mas minhas trajetórias vivenciais, registradas de forma consciente e também inconscientes em cada pedaço da cidade de Castro Alves.

1.5 Cartografias profissionais: geografias, travessias e formação

[...] ¿Por que eres um geógrafo? Elegí la geografía porque siempre me he preguntado, acaso hasta la obsesión, sobre el significado de la existencia: quiero saber qué es lo que hacemos aquí, qué queremos de la vida [...]. (TUAN, 2004, p. 151)

Analisar e refletir sobre a produção do espaço geográfico, especialmente como as pessoas se relacionam com os lugares onde vivem, trabalham e transitam, é também tentar desvendar e compreender as narrativas e as trajetórias de vida que aí coexistem, se cruzam e inter-relacionam. Estudar Geografia, como afirma Tuan (2004), tem também o objetivo de entender a nós mesmos – o que pensamos, o que fazemos e como atuamos na produção do espaço e da nossa própria vida. Creio que a Geografia se aproxima da (Auto)biografia, pois, como discute Massey (2008), a vida é tanto espacial quanto temporal, sendo o espaço uma produção aberta contínua, onde histórias e trajetórias múltiplas se cruzam, se completam e interagem. O espaço é aberto e nossa vida também, estando num contínuo devir - de produção, reconfiguração e transformação.

Na formação deste professor de Geografia do ensino básico e do ensino superior, várias foram as travessias efetuadas nesses anos de buscas e aprendizagens construídas em várias cidades: Santo Antônio de Jesus¹⁷, Jacobina¹⁸ e Salvador¹⁹. Era preciso buscar caminhos longe de casa, à procura do aperfeiçoamento profissional ou para trabalhar, mas sem perder as referências do lugar e as lembranças de quem eu era/sou. Segundo Cardoso (1988), “[...] o distanciamento das viagens não desenraiza o sujeito, apenas diferencia seu mundo [...]” (p. 359-350).

¹⁷ O município de Santo Antônio de Jesus está localizado no Território de Identidade do Recôncavo da Bahia. A cidade de Santo Antônio de Jesus, distante cerca de 65 quilômetros de Castro Alves, se constitui num importante polo regional de comércio e serviços, sendo a maior cidade deste território (SEI, 2016).

¹⁸ O município de Jacobina – distante cerca de 350 quilômetros de Castro Alves -, está localizado no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, no estado da Bahia, sendo também um importante polo regional de comércio e serviços na região onde está inserido. (SEI, 2014).

¹⁹ A capital baiana está inserida no Território Metropolitano de Salvador, distante cerca de 190 quilômetros de Castro Alves. Tal território destaca-se por ser o mais populoso e com maior dinamismo econômico e geração de renda do estado (SEI, 2014).

Nas travessias efetuadas a partir de minha cidade natal para outras cidades, como Santo Antônio de Jesus, Jacobina e Salvador, a fim de estudar e também trabalhar, este aluno e professor – do mesmo modo que seus alunos da roça –, também realizou/realiza ritos de passagem e cruza diversas territorialidades que têm bastante relevância no seu processo formativo. Excetuando-se a cidade natal, os demais centros urbanos que compõem meu processo formativo eram espaços novos para mim, mas que aprendi a conhecer e foram tornando-se lugares. Estas cidades, inicialmente estranhas, serviam para avaliar a minha identidade, tornando-se essenciais para a comparação e leitura, a partir de fora, de minha cidade natal, como enfatiza Calvino:

[...] Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos. [...] Os outros lugares são espelhos em negativo. O viajante reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá [...] (CALVINO, 1990, p. 28-29).

As narrativas servem para que eu possa refletir sobre meu processo formativo, construído, em grande parte, nas travessias feitas ao migrar, pendularmente ou sazonalmente, para outras cidades.

Ingressei no curso de Magistério do Ensino Médio, não por opção, mas por conta da situação da época: não existia em Castro Alves outro curso no turno que podia estudar - vespertino, e também havia o empecilho do trabalho: era Menor Aprendiz (Banco do Brasil – Agência Castro Alves), então, não tinha como fazer o Ensino Médio em outra cidade. Conclui o Curso de Magistério do Ensino Médio (1991), porém, não me enxergava como professor, pois desejava ter feito o curso colegial/científico para tentar o vestibular para Direito.

Na verdade, o desejo, à época, era ir para Salvador continuar os estudos, fazer cursinho e tentar o vestibular. Como a situação financeira naquele período não estava confortável para a minha família por conta do plano Collor e da recessão econômica, tive que adiar os planos. Assim, fiz a seleção e fui aprovado para estagiário na Caixa Econômica Federal, agência Castro Alves. Fiquei nesse estágio por dois anos e meio, indo para Salvador em maio de 1995.

No fim de 1991, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) abriu inscrições para o concurso do Magistério Estadual. Meu grupo de amigos do ensino médio se inscreveu, e por influência deles, também o fiz, apenas para testar meus conhecimentos: fui aprovado em 3º lugar. Fui convocado para assumir a regência e ignorei tal convocação por três vezes, pois não me concebia numa sala de aula ministrando alguma disciplina. Fui para Salvador (1995), onde fiz cursinhos e procurava trabalho, num período de crise econômica. No final de 1995, a SEC fez a quarta e última convocação deste concurso. Assim, como me encontrava desempregado na capital e na casa de parentes, resolvi, mesmo a contragosto, aceitar a função de professor estadual na minha cidade.

Em maio de 1996, fui empossado como professor estadual de 40 horas. Assumi a regência na II Unidade letiva de 1996, quando os professores já estavam programados. Minha carga horária ficou distribuída entre duas escolas: Grupo Escolar Dr. Osvaldo Campos (3ª série dos anos Iniciais do Ensino Fundamental), no matutino; Colégio Estadual Democrático Vicente José de Lima (Ensino Médio), com misto de mais de cinco disciplinas, no turno noturno, para alunos do curso de Magistério. Dentre as disciplinas, estava a Geografia. Não nego que as aulas que mais me atraíam eram as de Geografia que me fascinava desde a escola.

A regência numa série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi ao mesmo tempo desafiadora e cheia de descobertas. Desafiadora porque me remeteu ao estágio de regência realizado noutra escola. Porém, dessa vez, foi uma experiência formativa muito legal, à medida que esta escola, como se localizava logo abaixo da Rua Marechal Deodoro – na Rua Coronel Tanajura. A diretora, à época, era minha tia Isabel Pachêco. Porém isso não me deixava mais tranquilo, pelo contrário, era maior a responsabilidade. Grande parte dos professores residia nas imediações e eram amigos e conhecidos de minha família. Era uma escola pequena, com apenas cinco salas de aula, mas bastante organizada e respeitada pela comunidade carente e periférica que a frequentava.

Iniciar a docência neste espaço foi essencial para romper as resistências com a sala de aula, pois contribuiu para mudar a concepção que tinha da educação e também do ser professor, constituindo-se, então, no verdadeiro estágio de regência do Curso de Magistério, que fora concluído em 1991. Foram apenas sete meses, bastante frutíferos, no Grupo Escolar Dr. Osvaldo Campos, pois no ano seguinte,

1997, já fui programado completamente na escola de lotação – Colégio Estadual Democrático Vicente José de Lima.

A regência no ensino médio – Curso de Magistério –, no noturno, foi um grande desafio, pois, por conta da idade e formação – 22 anos e apenas o curso de Magistério –, tinha receio de não ser bem aceito pelos alunos. Como as turmas eram formadas por alunos trabalhadores que, muitas vezes, abandonaram os estudos por vários anos devido às dificuldades da vida, a faixa etária era elevada para o ensino médio regular. Havia alunos entre 25 e 60 anos. Em muitas turmas, era o mais jovem. O receio do jovem professor foi desfeito logo nas primeiras aulas, pois fui bem recepcionado e aceito pelos alunos, à medida que empregava algumas metodologias, como: músicas, poemas, tirinhas, charges e textos nas aulas, contribuindo para um ensino mais lúdico e dinâmico dos conteúdos ministrados.

Na regência, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, percebi a importância do curso de Magistério para a minha vida profissional, pois técnicas e metodologias fornecidas pelo curso foram essenciais para que assumisse uma sala de aula e superasse os obstáculos iniciais da profissão de professor. O novato professor do ensino médio pesquisava, aprendia e ensinava, num processo que se retroalimentava. Creio que nesse processo entendi que o professor não precisa deter o conhecimento, mas construí-lo e articulá-lo conjuntamente com seus alunos.

Logo no primeiro ano de trabalho comecei a me encantar pela docência e pelas trocas de experiências e de aprendizagem em sala de aula. O espaço escolar, cheio de surpresas, vivências, experiências e oportunidades de criar, em muito se diferenciava do ambiente repetitivo, maçante e burocrático dos bancos, onde antes havia trabalhado, por quase sete anos.

A sala de aula foi me fazendo ver que podia, como professor, inovar, criar e testar experiências de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a formação tanto profissional quanto cidadã do sujeito. Assim, destaco que não sou professor por vocação, mas por sedução, e também por insistência da SEC e do destino. A sala de aula e a Geografia me conquistam/seduzem até hoje. Às vezes brinco com meus alunos – graduandos em Geografia –, que a educação me sequestrou e eu desenvolvi a síndrome de Estocolmo, pois me apaixonei pela área.

Em 1997, prestei vestibular para o curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia²⁰ (UNEB - DCH Campus V - Santo Antônio de Jesus), e fui selecionado. A graduação só fez ampliar a paixão que nutria pela Geografia desde o ensino fundamental e que foi ampliado devido à nova roupagem que esta ciência vinha tomando – reflexiva e reveladora das contradições do espaço geográfico –, tornando-se um conhecimento estratégico para que o sujeito pudesse compreender a formação do espaço vivido e também o seu papel na transformação da realidade.

O curso de Geografia era matutino. Viajava às 05h30, utilizando dois transportes para chegar e também retornar da UNEB. Assim, realizava meu primeiro rito de passagem ao tornar-me migrante pendular diário (Castro Alves-Santo Antônio de Jesus-Castro Alves). Retornava à cidade por volta das 13h30, quando não havia atrasos. Muitas vezes, por conta do horário, ia direto para o colégio ministrar as aulas no ensino médio, as quais se concentravam no vespertino e noturno.

A regência, de certo modo, se transformou num laboratório, devido à transposição e a experimentação dos conhecimentos construídos ou reformulados na licenciatura, os quais passaram a fundamentar meu referencial teórico-metodológico, e, por conseguinte, minha prática pedagógica. Sendo assim, a Licenciatura em Geografia, além de contribuir para a formação do ‘ser’ educador, ainda auxiliou na aprendizagem e no ensino de outras Geografias, permitindo o reencantamento e a dinamização desta disciplina, tida como distante e conteudista.

Agora, narrando minhas trajetórias vivenciais e formativas, percebo uma aproximação entre a minha formação e a dos meus alunos da roça, os quais fazem um rito de passagem e atravessam diversas territorialidades ao sair de seus espaços para continuar seus estudos na cidade. Fazia diariamente (segunda a sábado) o trajeto para Santo Antônio de Jesus, que fica a cerca de 65 quilômetros de Castro Alves, retornando no início da tarde para ministrar aulas no colégio. Essas travessias efetuadas entre lugares e territorialidades diferentes me levaram a conhecer e apreender outras realidades. Chegar, transitar e adaptar-me a lugares e

²⁰ A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fundada em 1983 e mantida pelo governo do estado, através da Secretaria de Educação da Bahia, está estruturada no sistema *multicampi*, possuindo assim 29 departamentos distribuídos em 24 campi instalados nas diversas regiões do Estado da Bahia. Em Salvador, capital do estado, localiza-se o Campus I e quatro departamentos (DEDC, DCV, DCET e DCH), além da administração central da instituição. A UNEB é a maior instituição pública de ensino superior, sendo responsável pela interiorização de tal modalidade de ensino no estado. Atualmente, oferece mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e EaD, além de cursos de pós-graduação, presentes na capital e em vários campi do interior da Bahia (UNEB, 2017). Disponível em: <https://portal.uneb.br/>

rotinas diferentes se constituíram num rito de passagem para a minha formação, pois segundo Schaller (2011), ao praticar lugares, ou seja, ao produzir experiências de vida, cruzar histórias de vida, construímos relações específicas que contribuem para o nosso processo formativo e de autoconhecimento.

Logo em seguida à conclusão do curso de licenciatura, ingressei, em 2001, na Especialização em Desenvolvimento Regional, oferecido pela UNEB Campus V – Santo Antônio de Jesus. Da mesma forma que a licenciatura, o curso de especialização, nos dois anos, subsidiou a formação deste professor, auxiliando na renovação e no reencantamento do conhecimento geográfico no ensino médio.

No final de 2004, incentivado por amigos, principalmente pelas professoras Luciana Cristina T. Souza e Patrícia Pires Queiroz Souza (UNEB – Campus V), me inscrevi para o concurso de Professor Auxiliar da UNEB – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Fui aprovado para professor auxiliar do Campus IV, na cidade de Jacobina. No segundo semestre de 2005, fui nomeado e comecei a trabalhar no Ensino Superior. Aqui, a trajetória do professor do ensino básico²¹ se cruza com a do professor do ensino superior, complementando dessa forma uma carreira onde o geógrafo-educador ainda está em construção e reinvenção.

Em 2005 iniciei minha caminhada profissional na UNEB (40h/semanais), ministrando aulas de Prática de Ensino da Geografia, no Campus IV (Jacobina). Nestas aulas, tidas como laboratório de reconstrução de práticas pedagógicas, pude trabalhar e discutir várias experiências pedagógicas construídas no ensino médio, com o intuito de subsidiar a formação dos licenciandos em Geografia.

As experiências do professor de Geografia do ensino médio serviram para auxiliar o professor de Prática de Ensino em Geografia a planejar, refletir e ministrar suas aulas no ensino superior, trazendo, dessa forma, a realidade existente no nível básico para ser discutida e avaliada na academia, bem como as experiências das aulas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado em Geografia, ministradas na UNEB, para os graduandos, também foram/são essenciais para o aperfeiçoamento das aulas deste professor de Geografia do ensino médio.

Ser professor do ensino médio e do superior constitui-se numa troca de experiências e de aprendizagens que possibilitam o aperfeiçoamento profissional nos dois níveis de ensino, pois as aulas no ensino básico se transformam num

²¹ Ainda possuo o vínculo no magistério estadual do ensino básico (20h/semanais – Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves), onde ministro aulas de Geografia para alunos do Ensino Médio.

laboratório de aplicação das experiências discutidas, construídas e vivenciadas na academia, bem como os problemas e as experiências de aprendizagens do ensino médio servem para subsidiar as discussões sobre a formação dos futuros geógrafos-educadores com os quais trabalho em Estágio Supervisionado em Geografia, na UNEB Campus V (Santo Antônio de Jesus). Destaco que este é um dos fatores que ainda me fazem prosseguir como professor da educação básica. Outro fator seria contribuir, a partir dos conhecimentos geográficos, sobretudo relativos à cidade, para a formação cidadã dos meus conterrâneos.

Em março de 2006, seis meses após ingressar na UNEB, passei na seleção para o Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional – UNEB – Campus V (Santo Antônio de Jesus). No início de 2008, consegui a disposição docente para o Campus V e posteriormente, após o fim do estágio probatório, em setembro de 2008, a transferência definitiva para tal campus, passando a trabalhar com Estágio Supervisionado em Geografia, além de realizar outras atividades de pesquisa e extensão.

No Campus V, reencontrei não apenas meus professores da graduação e especialização, mas, sobretudo, amigos que conquistei nos anos de vida acadêmica discente. Foi na UNEB que construí minha carreira acadêmica até agora: graduação, especialização, mestrado (Campus V) e doutorado (Campus I), o que demonstra a importância desta instituição para os cidadãos baianos, sobretudo àqueles que residem e trabalham no interior deste estado que possui um território abrangente, bem como para a educação pública estadual, à medida que a UNEB é uma das principais responsáveis pela interiorização da graduação e formação docente nas várias regiões da Bahia.

Desenvolvi vários projetos e atividades no Campus V: extensão (Geocine nas Escolas: um olhar geográfico sobre filmes e documentários – 2011-2014); pesquisa (Outro olhar sobre o espaço vivido – ler, decifrar e aprender na/da/a (para a) cidade – 2013-2015, com bolsistas da FAPESB); seminários, simpósios, participação em grupos de pesquisa: (A Cidade e o Urbano); membro do comitê científico do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) (2009-2014), dentre outros eventos e atividades que proporcionam discussões para aprofundamento do conhecimento geográfico, bem como sobre o ensinar e o aprender Geografia.

Na profissão de educador, a preocupação com a formação das pessoas para a sua atuação na sociedade sempre foi latente, especialmente pensando o lugar/cidade com espaço dessa formação, à medida que concebemos que a formação do sujeito – sua identidade e cidadania -, estão intimamente ligadas à produção do lugar e à cultura que se desenvolve nesse espaço. Segundo Marandola Jr (2014), o lugar está associado definitivamente ao ser-no-mundo, pois fundamenta a nossa existência e compreensão da realidade.

Assim, a produção acadêmica está pautada nas interfaces do ensino de Geografia com o lugar, especialmente em relação ao cotidiano, à percepção do espaço urbano, às influências da cidade/urbano para a formação da identidade e cidadania, bem como quanto às possibilidades do ensino de Geografia na formação cidadã para a gestão do lugar. Ao ministrar aulas no componente de Estágio Supervisionado em Geografia I (diversificado – produção de material didático) e II (espaços não-formais), desenvolvi com meus alunos discussões e atividades sobre o reencantamento da Geografia, demonstrando que ela está no nosso cotidiano e que o cotidiano deve fazer parte das aulas desta disciplina.

A profissão do educador é um aprendizado constante: percorrendo caminhos, vamos aprendendo e ensinando outras Geografias, narrando nossas experiências e fazendo leituras mais complexas do mundo, integrando assim os conhecimentos. E neste aperfeiçoamento cotidiano e contínuo, que deve ser a base da nossa profissão, vamos também nos reinventando diariamente, (re)criando esperanças, encantos e entusiasmos para batalhar neste mundo complexo, confuso, contraditório e em desencanto, a fim de ajudarmos a construir uma outra realidade local.

Nessa perspectiva, eu e amigos – Aldo A. Oliveira Júnior, Isabel C. R. Pachêco, Rita B. Sá e Ivanice M. S. Souza, preocupados com a questão da memória e identidade dos castroalvenses com seu espaço, elaboramos o projeto Cidade e Memória²². Com este projeto reunimos fotografias antigas da cidade (sujeitos, espaços, cotidianos para realização de uma exposição fotográfica - 2007 e 2008. Animados com o resultado da exposição junto à população local, continuamos o

²² Devido a um incêndio no prédio da antiga prefeitura, em 1972, onde também funcionava o arquivo público local, grande parte da história documental do município foi perdida. Dessa forma, o projeto Cidade e Memória (exposição e livro) se constituíram num esforço em resgatar parte da memória de nossa cidade e nosso povo, oferecendo às novas gerações a oportunidade de conhecer a sua história, apreender seu lugar e fundamentar sua identidade.

processo de pesquisa de fotografias e inserimos a coleta de narrativas dos castroalvenses. Com o material, produzimos o livro *Cidade e Memória: um outro olhar sobre Castro Alves/BA*, lançado em 2015.

As temáticas relativas à cidade de Castro Alves estavam/estão presentes nas minhas pesquisas, a fim de analisar e refletir sobre determinados aspectos e/ou problemas que influenciavam na apreensão, apropriação e gestão do lugar. Na graduação, pesquisei sobre a importância da indústria fumageira e do transporte ferroviário para desenvolvimento local. Na especialização procurei analisar o processo de formação e ampliação da identidade da população local, a partir da apropriação de determinados espaços urbanos, além de suas influências sobre o desenvolvimento local, resultando na monografia: *Castro Alves/BA – Um outro olhar: a percepção ambiental e a redescoberta do lugar*. No mestrado, analisei e discuti a questão da participação cidadã do castroalvense na gestão do espaço vivido e suas contribuições para desenvolvimento local, resultando na dissertação: *O Povo e o Poder – A Partilha do Poder Local e o Desenvolvimento de Castro Alves/BA*.

Na regência do Ensino Médio, tenho desenvolvido, juntamente com os alunos, trabalhos de iniciação à pesquisa no Ensino Básico referentes ao processo de leitura e apreensão do espaço local. Dentre os projetos, destaco os seguintes: a) Projeto 'Outro olhar sobre Castro Alves/BA' (2010), cujo objetivo era captar, através de fotografias, o olhar do castroalvense sobre sua cidade; b) Projeto 'Castro Alves – uma cidade, vários lugares' (2012), com o objetivo de refletir sobre o processo de urbanização local, suas contradições, exclusões e perspectivas; c) Projeto 'Quem está desinventando a cidade de Castro Alves/BA' (2013), que buscava a reflexão dos alunos em relação à destruição do patrimônio histórico, urbano e cultural da cidade, e como tal processo afetava a nossa identidade. Estas e outras experiências de ensino e aprendizagem foram transformadas em artigos para publicação em anais de eventos, revistas e capítulos de livros.

Em 2014, fiz a seleção e fui aprovado no doutorado em Geografia – Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), tendo como orientadora a professora Lana de Souza Cavalcanti. Porém, por conta de questões pessoais e administrativas, como a não liberação da SEC/BA para realização de tal curso em outro estado, tive que adiar tal aspiração, a qual veio a se concretizar novamente no final de 2014, quando fui aprovado no Programa de

Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na UNEB, na Linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, tendo como orientador o professor Elizeu Clementino de Souza.

Ressalto que as leituras indicadas por amigas – Jussara Fraga Portugal e Patrícia Pires Q. Souza –, sobre as ruralidades e sobre a abordagem (auto)biográfica fizeram-me perceber que a problemática explicitada no projeto aprovado na UFG era um pouco mais ampla, à medida que há, no colégio onde trabalho, um percentual considerável de alunos oriundos de contextos rurais e que não são notados e valorizados em suas singularidades e tampouco tem as leituras que realizam de si, da cidade e do mundo consideradas. É nessa direção que vai esta tese desenvolvida no PPGEduC.

Nessas travessias vivenciadas na formação e na regência do magistério básico e superior, vários foram os ritos de passagem que fiz e as territorialidades que atravessei/atravesso. A vida de migrante, que atravessa e vivencia outras territorialidades para estudar e ensinar, tem sido essencial para refletir como os alunos da roça que vivenciam diversas ruralidades e múltiplas territorialidades, fundamentam o seu ser e estar no mundo, bem como fazem a leitura da cidade.

1.6 Descobrindo o rural que também habita em mim

Anos e anos se passaram. De sua vida na fazenda. Quando tudo era fartura. E só se vestia de renda. [...] O rio secou minha velha. E a fazenda se desfez. O gado tem outro dono. Mas a vida tem sua vez. Mas se foram tantas vidas. De doze filhos nascidos. Tendo somente o acalanto. Dos seus braços emagrecidos [...]. (RIBEIRO – Minha velha, 2000)

Delory-Momberger (2014a, 2014b) explica que a abordagem (auto)biográfica constitui-se num ato formador, auxiliando na reconfiguração do sujeito, ou seja, contribui para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, à medida que permite revelar e identificar as experiências, os saberes e os modos de aprendizagem que o sujeito desenvolveu e que nem tinha conhecimento.

Na escrita de minhas narrativas descobri que, mesmo tendo nascido e crescido na cidade, o rural não era algo distante de mim, pois as histórias e experiências rurais permeavam meu cotidiano e vida. Porém, não percebia estas influências por conta de uma visão urbana: dicotômica e restritiva do mundo. Após

as narrativas, interrogações surgiram e fui procurar investigar: com meus pais e parentes mais idosos, bem como mergulhar mais profundamente nas minhas memórias, a fim de descobrir as minhas ruralidades.

Meus pais nasceram e residiram em contextos rurais durante um período da infância, migrando para a cidade de Castro Alves, com meus avós. Meus avós paternos (Abílio e Alice) moravam na Fazenda Laranjeiras, na Barra, comunidade rural de Castro Alves, depois venderam a propriedade e vieram para a cidade, montaram comércio e passaram a residir na Rua Marechal Deodoro.

Meus avós maternos (Josué e Maria Esmeralda) residiam no vilarejo de Lajedo Alto, no município de Iaçú/BA²³. Minha avó, Maria Esmeralda, até a adolescência, vivia com seus pais na Fazenda Cansanção, em Iaçú. Por conta de problemas climáticos e financeiros, venderam a propriedade, passando a morar no referido vilarejo. O trecho da música *Minha Velha* do compositor Edmilson Ribeiro – seu filho –, é uma homenagem a esta mulher que, na dificuldade, criou seus doze filhos, migrando para Castro Alves, a fim de propiciar estudos e uma melhor qualidade de vida para a sua numerosa família.

Nos dois lados da família, as histórias sobre o rural e a presença de ruralidades nas concepções de vida e de mundo eram constantes no meu cotidiano. Além dos parentes diretos, havia também uma senhora, que criou meu pai e morava conosco: Esperidiana de Jesus, ou simplesmente Diana, como todos a conheciam. Era como uma terceira avó para mim e meus irmãos. Seus causos, suas histórias de vida, suas crenças e costumes remetiam diretamente para o rural, sempre lembrado com nostalgia. À noite, depois do café, antes dela ir dormir, pitando seu cachimbo, ela contava causos e histórias sobre a vida na roça. Era um momento aguardado por todos, pois nos transportavam para contextos imaginários, mas, na verdade, para ela, era um mundo fundamentado nas suas vivências e referências rurais.

Não cheguei a conhecer meus avós, pois morreram cedo. Minhas avós, meus pais, tios e tias-avós, através das narrativas de suas histórias de vida, também me propiciaram esse contato com o rural, pois descreviam, sempre que tinham oportunidade, histórias e casos sobre suas vidas antes de passarem a residir na cidade. Nas casas na Rua Marechal, os quintais, que tinham um tamanho considerável, eram como extensões substitutas desses espaços rurais perdidos no

²³ O município de Iaçú, distante cerca de 100 quilômetros de Castro Alves, está localizado no Território de Identidade do Piemonte do Paraguaçu, no Estado da Bahia, Brasil (SEI, 2016).

passado de minha família, pois havia criação de pequenos animais: galinhas e patos, bem como pequenas hortas que continham algumas hortaliças e plantas medicinais. Além disso, tais quintais tinham diversas árvores frutíferas, que faziam daquele espaço urbano um pequeno pomar.

Bosi (1983) enfatiza que nossas memórias são também construídas através do contato com as histórias e experiências vividas com pessoas mais velhas que participaram de nosso convívio e criação. As lembranças e experiências narradas pelas pessoas mais idosas estão muito presentes em nosso ser, bem mais do que se pode imaginar:

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. (BOSI, 1983, p. 31)

Delory-Momberger (2014b) destaca a importância das experiências e significações que estão ligadas às nossas redes de pertença, seja familiar ou social, para a nossa formação. Dominicé (2014c) também ressalta que a nossa história e formação passam pela família e pela escola, e que a dimensão afetiva, especialmente a familiar, ajuda a compor os tempos fortes de nossa existência. Sendo assim, percebo que as histórias de vida sobre o rural, narrados pelos meus parentes mais próximos, influenciaram, de forma decisiva, na minha formação. Porém, tal detalhe só veio à tona durante os estudos e pesquisas relativos às ruralidades e, especialmente, a partir da escrita de minhas narrativas (auto)biográficas.

Outro fator que também fundamenta esse rural que vive em mim é a questão de que as pequenas cidades do interior, como Castro Alves, serem espaços onde o rural está bastante presente nas atividades cotidianas (feiras livres, festividades, etc.) e no maior contato entre a cidade e o campo, entre o urbano e o rural, à medida que os limites da pequena cidade se confundem e interagem com pastagens, plantações e criações de animais, bem como as características, ações e vivências desses espaços se completam (ENDLICH, 2013).

Meu pai possuía uma pequena propriedade rural no município vizinho – Santa Teresinha/BA²⁴. Aos domingos íamos até este lugar, a fim de que ele pudesse acompanhar o andamento das atividades do vaqueiro que tomava conta desta propriedade. A fazenda tinha muitos pés de umbu, caju e manga, bem como um riacho intermitente, onde nadava nos períodos de trovoadas. Por se localizar numa área do semiárido, a propriedade tinha problemas frequentes em relação à seca, o que ocasionava falta de alimento e água para a criação de gado. Assim, meu pai tinha que comprar água e ração para os animais. No início da década de 1990 ele resolveu vender a propriedade, devido aos custos com a sua manutenção.

Quando se formava no céu os primeiros sinais de trovoadas, ele ficava alegre com a perspectiva de chuva, a qual, também poderia molhar a terra, semeando o verde e enchendo os tanques em sua propriedade, no outro município. Ele contava os intervalos entre os trovões, a fim de saber se a trovada estava findando. Também costuma, quando a trovada ocorre à noite, desligar a luz de um dos cômodos da casa, a fim de ver a luminosidade causada pelos raios. Essa vivência com a fazenda durante a infância, bem como a relação com as chuvas, despertada por meu pai, foram importantes na minha formação e apreensão do espaço geográfico. Até os dias atuais, sou fascinado por trovoadas, não apenas pelo espetáculo de som e luz que produzem, mas pelo poder regenerador que realizam no sertão.

Durante o tempo em que fui menor aprendiz na agência do Banco do Brasil, em Castro Alves, trabalhei um período no setor de crédito agrícola. Auxiliava no atendimento aos produtores rurais que vinham solicitar, pagar e/ou refinar empréstimos para suas propriedades e plantações. Ouvia narrativas dos produtores sobre a realidade rural que vivenciavam, especialmente nas regiões mais afetadas pela seca, nos municípios de Castro Alves, Rafael Jambeiro, Santa Terezinha, Itatim²⁵ e outros.

Porém, o contato mais ativo e prático com o rural vem ocorrendo desde 2014, quando eu, meu irmão mais velho (Hamilton), juntamente com meu pai, resolvemos

²⁴ Município localizado no Território de Identidade do Piemonte do Paraguaçu, no Estado da Bahia, Brasil, fica a 12 quilômetros da cidade de Castro Alves (SEI, 2016).

²⁵ Da mesma forma que Santa Terezinha, os municípios de Itatim e Rafael Jambeiro - distantes 34 e 47 quilômetros de Castro Alves, respectivamente -, também fazem parte do Território de Identidade do Piemonte do Paraguaçu. O município de Rafael Jambeiro, até 1985, era um dos distritos do município de Castro Alves, com o nome de Paratigi, quando foi emancipado (TEIXEIRA, 1990; SEI, 2016).

comprar um pequeno sítio na comunidade do Engenho Velho, na zona rural de Castro Alves. Trata-se de uma propriedade com cerca de oito tarefas baianas de terra, ou seja, pouco mais de três hectares. Tal propriedade possui casa de alvenaria simples com varandas, típica de contextos rurais, bem como um grande pomar, com diversos tipos de árvores frutíferas. A propriedade fica a cerca de dez quilômetros da cidade, na região mais fértil do município, próxima a Serra da Jiboia, que ainda possui áreas protegidas de Mata Atlântica.

Nesse processo (auto)biográfico e também na condução da pesquisa, descobri um rural que estava guardado em mim, presente nas experiências infanto-juvenis. Um rural construído a partir das minhas experiências de vida e das narrativas de entes queridos. Souza (2011) salienta que as narrativas destacam experiências, escolhas e dinâmicas diversas que revelam nossa singularidade, num processo de construção e reorganização permanente entre o passado, o presente e o futuro. Esta aprendizagem, que consiste em de falar de si e para si mesmo, possibilita a transformação e autotransformação do sujeito. Este foi o processo vivenciado na escrita destas narrativas, que me levaram a conhecer melhor minha geografia interior, a fim de que também possa melhor compreender as geografias dos meus alunos da roça.



Figura 19: A escolha de um caminho.
Fonte: Hanilton Souza, 2018.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: sinalizações, escolhas e caminhos a trilhar

Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho, faz-se o caminho ao andar.
Ao andar, faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se
a senda que jamais se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.
(MACHADO, 1973, p. 158)

2.1 A pesquisa: rotas e escolhas

Na epígrafe que abre este capítulo, o poeta António Machado (1973) nos diz que não há caminho pronto, que este se faz ao caminhar. Nesse sentido, quando pensamos a metodologia de uma pesquisa, encontramos orientações gerais, mas o caminho e os dispositivos utilizados na caminhada serão escolhidos e trilhados pelo pesquisador, a fim de atingir os objetivos da pesquisa – desvelar, interpretar e compreender o objeto. Assim, não há um caminho pronto e acabado para cada pesquisa. Segundo Souza e Cruz (2017), a construção metodológica de uma pesquisa não ocorre sem que o pesquisador inscreva suas características, escolhas e olhares neste processo. O caminho é construído ao se teorizar, pesquisar e interpretar os dados. Ao andar se faz o caminho!

Formenti (2013, p. 109/113) também apresenta algumas provocações que considero essenciais para uma reflexão e tomada de posição nesse momento crucial da pesquisa que é a escolha do método e das abordagens metodológicas: “[...] que teoria do ser humano está implícita nas minhas perguntas, no meu modo de fazer pesquisa? [...] Que lentes serão usadas? [...]”, a fim de que se possa melhor compreender o problema elencado.

Por se tratar de uma pesquisa relacionada ao campo educacional, mas que busca fazer também conjecturas quanto às influências das ruralidades e territorialidades experienciadas pelos sujeitos na sua formação e apreensão da realidade e do lugar, creio que o método escolhido deva propiciar uma visão e análise holística do fenômeno, levando em conta as experiências cotidianas dos sujeitos, bem como as interações e influências sociais e territoriais.

Dessa forma, destaco a escolha pela pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista que tal abordagem mostra-se mais apropriada para os estudos e análises educacionais, à medida que possibilita aprofundamentos sobre a situação estudada, inclusive valorizando a subjetividade dos sujeitos, além de levar em conta fatores e influências que poderiam não ser tão bem analisadas ou até negligenciadas noutra corrente metodológica. Além disso, Gatti e André (2013) enfatizam que a pesquisa qualitativa tem possibilitado relevantes e variadas contribuições no campo educacional, possibilitando uma apreensão mais apurada e profunda dos processos

que envolvem o ensino, a aprendizagem, a formação, as relações e processos institucionais e o cotidiano escolar, seja em suas mudanças ou resiliências.

Ainda sobre a importância da pesquisa qualitativa em educação, Weller e Pfaff (2013) afirmam que:

[...] Cabe ressaltar que no campo da Educação as abordagens qualitativas não são relevantes apenas no desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação. [...] As metodologias qualitativas já não são vistas em contraposição aos métodos quantitativos, mas como enfoques diferentes e necessários no campo de pesquisa social empírica [...] (WELLER; PFAFF, 2013, p. 17/19)

Assim, observa-se o caráter da pesquisa qualitativa ao buscar e valorizar diferentes enfoques, bem como a atenção especial dispensada ao sujeito, às suas referências e significações para compreensão de si e do mundo. Bauer, Gaskell e Allum (2002) enfatizam que a pesquisa qualitativa permite que interpretemos o mundo através do olhar do outro, ou seja, daqueles sujeitos que colaboram com a pesquisa. Assim, as pesquisas qualitativas objetivam a compreensão de como o sujeito interpreta a realidade e como este processo influencia no seu comportamento e na concepção do seu mundo social.

Segundo Josso (2006), as trajetórias vivenciais devem estar integradas ao processo de aprendizagem. Dessa forma, concebo que a escolha pelo caminho investigativo qualitativo satisfaz o objetivo deste trabalho. Abrahão (2014) discute que na pesquisa qualitativa não se objetiva explicar o fenômeno, mas compreendê-lo, auxiliando no autoconhecimento do sujeito e deste para com o mundo, que são também objetos da pesquisa, à medida que pesquisando como os alunos da roça apreendem a realidade, também se possibilita, a partir das suas narrativas, um retorno sobre si e sobre suas representações da vida e do mundo.

Josso (2014) salienta que se torna essencial que se abra a “caixa preta” na educação, a fim de que, através de pesquisas, determinados processos educativos que ficam na penumbra ou são negligenciados pela pedagogia e pelas escolas sejam trazidos à luz, pesquisados e debatidos. Dessa forma, concebo que o método (auto)biográfico, apoiado nas narrativas dos alunos como fontes, seja o mais apropriado para a referida pesquisa, tendo em vista que busco compreender e ampliar as discussões sobre os processos educativos relativos aos alunos da roça,

os quais são negligenciados em relação aos seus saberes e modos de vida na escola urbana, o que influi de forma decisiva na sua aprendizagem, formação e posicionamento frente à realidade.

Nóvoa e Finger (2014) afirmam que a abordagem (auto)biográfica tem como principal qualidade a atenção, o respeito e valorização dos processos formativos dos sujeitos, permitindo, assim, ao pesquisador ir mais longe na investigação e na compreensão do fenômeno ao considerar e valorizar um conjunto mais amplo de elementos, geralmente desvalorizados ou negligenciados por outras correntes metodológicas, sobretudo as positivistas.

A pesquisa (auto)biográfica contribui para o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, constituindo-se num processo de investigação e autoformação, à medida que esta abordagem metodológica concebe o processo formativo do sujeito a partir de três vertentes interligadas: heteroformação – as ações dos demais sujeitos; ecoformação – ação do meio ambiente/espço vivido; e a autoformação – as ações do próprio eu, através dum processo de reflexão sobre a sua trajetória vivencial (PINEAU, 2014). Enquanto outras abordagens metodológicas podem apenas priorizar a pesquisa sobre a hetero ou ecoformação, a (auto)biografia, além de analisar e refletir sobre tais processos, ainda possibilita o contato consigo mesmo, ensejando um processo de autoeducação e autoformação.

Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica também se constitui numa prática autopoietica – produzir a si próprios através dos seus saberes implícitos -, e numa opção epistemopolítica – reconhecer o direito e a validade das narrativas (auto)biográficas, bem como concordar que a vida se desenvolve nos sujeitos de forma livre, autônoma e imprevisível, influenciando continuamente no seu processo formativo, independente dos controles externos (PINEAU; LE GRAND, 2012).

Segundo Arroyo (2014), os critérios e as visões reducionistas e hegemônicas de nossa sociedade resistem em reconhecer outros espaços e outros sujeitos. Porém, sabemos que chegam às instituições escolares – escolas e universidades –, crianças, jovens, adultos e idosos trazendo outros conhecimentos, vivências e leituras de mundo – da cidade e do campo –, bem como outras leituras de si mesmos (ARROYO, 2014).

Passeggi e Souza (2017) esclarecem que a pesquisa (auto)biográfica permite a construção de novas formas de se compreender os sujeitos e como eles se tornam

quem são, bem como permite também outros meios de pesquisa sobre e com o sujeito. Nesse sentido, a referida abordagem metodológica visa recuperar a ausência do sujeito empírico, ausente nas pesquisas positivistas, além da construção de uma nova episteme, não buscando a verdade, mas valorizando, interpretando e compreendendo as experiências do sujeito, ou seja, propiciando aos outros sujeitos se expressarem e serem escutados (PASSEGGI; SOUZA, 2017; ARROYO, 2014).

Assim, considero que o método (auto)biográfico pode propiciar um aprofundamento da compreensão de como os alunos da roça interpretam sua vida, bem como as suas ações, aprendizagens e concepções são influenciadas pela sua trajetória vivencial. Souza (2006a) salienta que a utilização dessa abordagem no campo da educação tem contribuído para aprofundar pesquisas sobre os processos e as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, permitindo penetrar, através das narrativas, num campo subjetivo para compreensão de como se vivencia e se experimenta o mundo, e como tal processo influencia na formação do sujeito.

Josso (2006) também defende a utilização da pesquisa biográfica no campo educacional, destacando que tal metodologia de investigação também se torna uma inovação pedagógica, à medida que respeita o processo individual de constituição do sujeito, valorizando a sua subjetividade, ou seja, sua identidade, suas experiências, modos de vida e saberes, a fim de compreender como esse arsenal subjetivo reflete na apreensão da realidade e no seu processo de formação.

Nóvoa e Finger (2014, p. 24) argumentam que através do método (auto)biográfico “[...] é possível mostrar de que forma os fatores sociais, políticos e culturais marcaram a história de vida de cada um e clarificar de que modo a confrontação da pessoa com esses fatores é constitutiva de uma formação sociopolítica [...]”, ou seja, esta abordagem metodológica, além de fenômeno e instrumento de investigação, também é um instrumento pedagógico, ou seja, um processo de autoformação e de intervenção na realidade (NÓVOA; FINGER, 2014; DOMINICÉ, 2014a; SOUZA, 2008), tanto para os colaboradores da pesquisa quanto para o pesquisador, que, implicado na pesquisa, escuta e compreensão das narrativas, também realiza um processo de reflexão e autoformação.

Dessa forma, ao se escolher o método (auto)biográfico para fundamentar a pesquisa, de forma inevitável, estão, pesquisador e colaboradores, iniciando um processo de autoformação e intervenção na realidade vivida (NÓVOA; FINGER, 2014), à medida que as narrativas do sujeito, constituindo-se num processo de socialização das experiências, situações e acontecimentos singulares de sua vida, também contribui para a reflexão sobre como estes processos influenciam na sua construção e percepção da realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2014a).

Por conseguinte, as narrativas dos alunos da roça vêm propiciar a socialização de suas experiências de vida, das suas ruralidades e territorialidades para a sua formação e apreensão do mundo, contribuindo para se compreender melhor os processos de produção do conhecimento na escola básica, a partir da valorização das singularidades de cada sujeito.

A abordagem (auto)biográfica, ao possibilitar a narração e escrita das trajetórias formativas e vivenciais dos sujeitos, lhes permite a reflexão sobre a sua vida, ou seja, o retorno sobre si mesmo, avaliando as suas experiências e representações em relação ao mundo vivido. Assim, tal método tem grande relevância nas pesquisas sobre a educação, sendo decisivo na formação do indivíduo, pois lhe permite repensar seu processo educacional e formativo, à medida que, segundo Pineau e Le Grand (2012), as histórias de vida possibilitam tanto a consciência interior (autoconhecimento) quanto de autopoicionamento do e no exterior, ou seja, de instrumento de investigação, também se torna um instrumento pedagógico, de autoformação do sujeito. Fatores estes que justificam sua utilização nas pesquisas ligadas ao campo educacional.

Segundo Souza (2006a), as pesquisas no campo educacional adotam as histórias de vida, mais especificamente a abordagem (auto)biográfica e as narrativas de formação como dispositivo de investigação-formação. Saliento que optei por trabalhar com as narrativas (auto)biográficas dos sujeitos num determinado período de sua experiência formativa – rito de passagem para estudar numa escola urbana. Mesmo trabalhando com um período do seu processo vivencial, torna-se imprescindível que tenhamos consciência e sigamos os princípios éticos básicos referentes aos estudos e pesquisas sobre as Histórias de Vida (Figura 20):

Os princípios que compõem a carta ética da *Association Internationale des Histoires de Vie em Formation et de Recherche Biographique en Education*

(ASIHVIF/RBE), servem para nortear a pesquisa, seja em relação à sua condução, respeito aos colaboradores e direcionamento, quanto à interpretação das narrativas (auto)biográficas. Também possibilita uma melhor compreensão da importância de tal método para a autoformação pessoal e profissional do pesquisador, à medida que a primeira condição foi a narração de minha trajetória vivencial, como realizado no capítulo anterior, a fim de que pudesse empreender, juntamente com os colaboradores, um processo de investigação e formação.

Figura 20: Carta ética – ASIHVIF

CARTA ÉTICA DA ASSOCIATION INTERNATIONALE DES HISTOIRES DE VIE EM FORMATION (ASIHVIF)		
Nº	CONDIÇÕES ÉTICAS	IMPORTÂNCIA
I	Ter feito sua própria história de vida antes de acompanhar os outros nessa tarefa.	Implica numa aprendizagem experiencial pessoal importante, pois só um face a face com sua vida permite aproximar o face a face com os outros.
II	Estabelecer um contrato com a ou as pessoas.	Tornar os sujeitos sociais como parceiros e responsáveis no processo, além de explicitar os objetivos, meios e procedimentos da pesquisa. Os procedimentos devem ser propostos, mas nunca impostos.
III	A produção permanece propriedade do produtor.	A produção material (textos, registros, imagens, vídeos, dossiês etc.) pertence ao sujeito, mas, sob sua autorização, pode ser compartilhado.
IV	A interpretação visa a ser mais instauradora que redutora.	Condição importante no processo, pois visa uma abordagem prospectiva que projeta e volta-se para um futuro a construir.

Fonte: PINEAU, 2006, p. 56. Elaborado por Hanilton Souza, 2015.

Passeggi (2010) discute três princípios básicos das investigações (auto)biográficas e que merecem ser ressaltados, a fim de nortear o trabalho do pesquisador na condução desta abordagem metodológica: 1- a realidade social é uma construção humana, representações construídas por e a partir de determinadas experiências, e que se modificam a partir do desenvolvimento do indivíduo e de sua adaptação a determinados espaços e condições; 2- a linguagem torna-se um elemento mediador da construção da realidade, estando entrelaçada com o pensamento e a prática social do sujeito; 3- como processo de investigação, autoformação e intervenção na realidade, um posicionamento epistemopolítico.

Sendo assim, considero que, ao analisar e compreender como os alunos da roça fazem a leitura da cidade, levando em conta os seus saberes, modos de vida e territorialidades pelos quais vivem e transitam, estarei não apenas discutindo questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia no ensino básico, mas também, e principalmente, oportunizando que os sujeitos, através de suas narrativas (auto)biográficas, passem pelo processo de autoformação, bem como possam ser valorizados e considerados enquanto cidadãos com singularidades dentro e fora da escola.

O método (auto)biográfico, apoiado nas narrativas dos alunos, não tem como objetivo apenas investigar os processos educacionais, mas, sobretudo, trazer a vida para a educação, como destaca Dominicé (2014c, p. 188) “[...] A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida [...] mas de considerar a vida como o espaço da educação[...]”.

Por se tratar de uma pesquisa com jovens escolares do ensino médio, entendo que a escolha do método (auto)biográfico também se justifica pela sua relevância epistemológica, pois num mundo complexo, dinâmico e contraditório em que vivemos, as transformações são rápidas e voláteis, atingindo sobretudo os jovens que estão num processo de formação de suas identidades e de apreensão da realidade. O processo biográfico pode lhes auxiliar no entendimento das contradições e instabilidades do mundo contemporâneo, bem como do seu papel nessa realidade. Nessa perspectiva, Delory-Momberger afirma que:

Na maioria dos casos, o mundo da vida do jovem se constrói, hoje, sob formas moventes e instáveis que exigem, da parte do indivíduo, um intenso trabalho biográfico que lhes permita, a um só tempo, metabolizar as experiências contraditórias ou dissociativas e modificar, no sentido de uma nova figuração de si, as representações que os orientam na sua apreensão das situações e das pessoas (2014a, p. 127).

A escolha pelo método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas dos alunos dos alunos, para o desenvolvimento da referida pesquisa, é relevante, à medida que nenhum método tem valor por si só, mas são importantes e determinados pelos objetivos do problema investigado (DOMINICÉ, 2014c).

Em relação aos dispositivos metodológicos, Fernandes, Horodyski e Filippim (2013) indicam a possibilidade de aliar a entrevista narrativa com outras técnicas como registro fotográfico, conversas informais e observação para compreensão do problema. Souza (2006a), Passeggi (2010) e Pineau e Le Grand (2012) também

destacam que a pesquisa (auto)biográfica deve inserir todas as grafias que o sujeito possa utilizar como objeto de reflexão, abrindo-se assim para outras mídias, multiplicando as formas e possibilidades de expressão do sujeito.

Assim, concebo que a referida pesquisa permite adotar uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, vinculando-se aos objetivos. Porém, é preciso ressaltar a escolha de três dispositivos, quais são: a) imagens (fotografias) da cidade; b) grupos de discussão; c) entrevistas narrativas. Ressalto que outros dispositivos foram analisados para que pudessem contribuir no processo investigativo. Porém, a opção recaiu, primeiramente, sobre as entrevistas narrativas – imprescindíveis à abordagem (auto)biográfica –, seguidos pelas fotografias e pelos grupos de discussão, à medida que se adequavam, respectivamente, aos propósitos: leitura da paisagem urbana e pesquisa com jovens. Além disso, considero que as rodas de conversa [encontros de seleção e socialização] que antecederam a aplicação dos dispositivos de recolha, apesar de não fornecer dados, também se constitua num dispositivo importante para a pesquisa.

A junção dos três dispositivos e o cruzamento das informações e dados fornecidos subsidiaram uma análise mais completa da problemática, tendo em vista que tanto as narrativas orais e/ou escritas, como as imagens produzidas pelos colaboradores trouxeram consigo referências e significações, que auxiliaram na compreensão de como sujeito se relaciona consigo mesmo, com o outro, com a cidade e com a realidade.

2.2 O caminho é feito ao andar: estratégias, ações e revisão de rotas

Após a primeira qualificação, por se tratar de uma pesquisa que envolvia seres humanos com idade inferior a 18 anos, mesmo contendo risco mínimo aos sujeitos envolvidos, submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²⁶, que recomendou sem ressalvas, o seu desenvolvimento.

É preciso destacar a importância do cuidado ético e do respeito aos colaboradores concedido pela abordagem (auto)biográfica nos vários estágios da

²⁶ Submissão realizada em 13 de setembro de 2016, através de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 59881416.0.0000.0057, publicado em 30 de novembro de 2016.

pesquisa. Vários foram os termos apresentados²⁷, analisados de forma conjunta e assinados – em duas vias, com cópia entregue ao colaborador –, relativos à pesquisa e as narrativas e imagens produzidas.

Foram também firmados diversos documentos entre o pesquisador, o orientador, a instituição proponente (UNEB/PPGEduC) e a instituição coparticipante (Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves): Termo de Compromisso do Pesquisador; Termo de Autorização Institucional; Termo de Compromisso para Coleta de Dados e Arquivo; Termo de Autorização/Concessão da Instituição Coparticipante; Declaração de Concordância com o Desenvolvimento da Pesquisa; Termo de Confidencialidade.

Após a submissão do projeto, iniciei o campo exploratório, a fim de mapear e coletar dados primários relativos aos alunos da roça que frequentavam a unidade escolar: quantitativo (total, turno, gênero e série), idade, comunidade onde reside, escola onde cursou os Anos finais do Ensino Fundamental (rural ou urbana). Devo salientar que esta etapa foi essencial para o andamento da pesquisa, pois pude ter um contato inicial com os prováveis futuros colaboradores. Além disso, a coleta de informações iniciais subsidiou a criação de critérios que nortearam a seleção dos colaboradores da pesquisa.

Sublinho que retornar à escola, como pesquisador, depois de um ano de afastamento para estudos, fez-me refletir sobre a minha prática docente para com os alunos da roça, à medida que nas aulas teóricas já havíamos aprofundado várias discussões sobre ruralidades e a abordagem (auto)biográfica. Foi, então, que decidi dedicar este trabalho, com um sincero pedido de desculpas, a todos os alunos da roça – desde aqueles que estavam na escola quando iniciei no magistério, em 1996, até aqueles que virão após esta pesquisa –, pois tais alunos estão no espaço escolar e quase ou nunca são notados em suas singularidades.

Notei também a necessidade de apresentar meu projeto de pesquisa para os demais colegas da escola, a fim de que pudessem apreender e se sensibilizar com a realidade desta escola urbana que tem um percentual considerável de alunos da

²⁷ Dentre estes termos, destacamos: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – pais/responsáveis e colaboradores; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – pais e responsáveis; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – colaboradores (maiores de 18 anos); Termo de Autorização para Gravação e Cessão Gratuita de Direitos de Depoimento Oral e Imagens – pais/responsáveis e colaboradores; Compromisso Ético de Não Identificação do Entrevistado – pesquisador, pais/responsáveis e colaboradores.

roça. Além disso, sabendo da realização do projeto, os colegas também poderiam compreender a necessidade de liberação justificada dos alunos, quando houvesse encontros fora do calendário de reuniões da escola.

Indiquei, inicialmente, a pretensão de desenvolver a pesquisa com 8 (oito) alunos da 1ª série²⁸ do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Polivalente de Castro Alves, no turno matutino, que contava, em 2016, com 8 (oito) turmas, que continham 136 alunos da roça. Das oito turmas, os alunos da roça apenas não eram maioria em duas delas, mas, ainda assim, constituíam um percentual considerável. Por conta do transporte escolar municipal, os alunos da roça se concentram no turno matutino, havendo apenas ônibus de comunidades e vilas mais próximas no turno noturno. Dessa forma, foi priorizada a pesquisa no turno matutino.

Ainda sobre a escolha dos colaboradores oriundos da 1ª série do ensino médio, destaco os seguintes motivos: a) ao priorizar os alunos que estavam chegando à escola em 2016, pois pude acompanhar a sua integração ao ambiente escolar, bem como aprofundar o contato e também desenvolver melhor a pesquisa, inclusive dando-lhe um retorno dos resultados no final da 3ª série, no ano de 2018 [defesa da tese]; b) uma parte considerável dos alunos da 1ª série está iniciando os estudos numa escola urbana, tendo em vista que no município de Castro Alves, há 4 (quatro) escolas municipais rurais que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, favorecendo assim algumas comunidades. Com isso, o rito de passagem destes alunos é feito apenas nesta transição para o ensino médio, enquanto para alunos de outras comunidades, no 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, esta realidade se constituía num critério relevante para pesquisa e análise.

Dentre as categorias encontradas, defini as seguintes para a seleção dos colaboradores da 1ª série do Ensino Médio: a) gênero (masculino e feminino); b) comunidade onde reside – por ser um município extenso, cerca de 713km², e por estar numa área de transição entre a zona da mata e a caatinga, Castro Alves apresenta diversas ruralidades: áreas férteis e agricultáveis; serrana e Mata Atlântica, com algumas comunidades de difícil acesso; de semiárido e de pecuária; áreas com resquícios quilombolas, dentre outros contextos rurais; c) local de conclusão dos Anos Finais de Ensino Fundamental (urbano ou rural).

²⁸ A nomenclatura adotada pelo Sistema de Gestão Escolar, da SEC/BA, para as turmas do Ensino Médio, é série [1ª a 3ª série]. E para o Ensino Fundamental, anos [1º ao 9º ano].

Destinei metade das vagas (cinco) para cada gênero, dividindo da mesma forma entre os colaboradores que concluíram os Anos Finais do E. Fundamental numa escola urbana e numa escola rural. Em relação às comunidades rurais, também priorizei diferentes áreas do município, a fim de analisar como as ruralidades construídas e vivenciadas em cada lugar podiam influenciar na apreensão da cidade. Dessa forma, tive que aliar os três critérios na seleção dos colaboradores, a fim de reunir alunos com características peculiares e que pudessem melhor auxiliar na compreensão do objeto.

Após o mapeamento e pré-seleção dos alunos, nos meses de outubro e novembro de 2016, iniciei, na unidade escolar, uma rodada de 4 (quatro) rodas de conversa, que eram encontros de socialização com os alunos pré-selecionados, com intervalo de 15 dias entre eles e durante média de 50 minutos. Estas rodas começaram com 25 (vinte e cinco) alunos, percentual que flutuou bastante nas reuniões seguintes, chegando a 18 (dezoito) no último encontro - segunda quinzena de novembro/16. Neste encontro, a partir dos critérios elencados (gênero, localidade e escola), da frequência aos encontros, da disponibilidade e, principalmente, pelo desejo espontâneo em participar da pesquisa, selecionei os colaboradores finais.

Saliento que as rodas de conversa serviram para estabelecer uma colaboração mútua entre o pesquisador e os colaboradores, pois todas as etapas do processo investigativo foram detalhadas, explicadas e discutidas, sem imposição, acatando também as sugestões dos colaboradores, tornando-os, assim, parceiros e corresponsáveis pela pesquisa e pela formação. Tal iniciativa buscava contemplar a segunda condição básica da carta ética (Figura 20), da *Association Internationale des Histoires de Vie em Formation* et de Recherche Biographique en Education (ASIHVIF/RBE), e foi bastante salutar desenvolver a pesquisa dessa forma, pois a colaboração, o respeito e o entrosamento entre os participantes esteve presente e facilitou o trabalho.

Após a seleção dos 8 (oito) colaboradores, mais 2 (dois) alunos, por perceberem a relevância e objetivos, e também por se interessarem pelo formato da pesquisa, pois teriam a chance de narrar (em textos e imagens) as suas trajetórias formativas e vivenciais, solicitaram continuar na pesquisa e, assim, ampliei o número total para 10 (dez) colaboradores.

No início de março/17, um dos alunos desistiu de participar da pesquisa, sendo substituído por outro aluno. Também, no final de abril/17, durante a realização dos grupos de discussão, que denominei como círculos narrativos, um dos colaboradores – codinome Mário –, mudou-se para Salvador, a fim de trabalhar. Após alguns contatos, via redes sociais, ele solicitou desligamento da pesquisa, pois não estava conseguindo conciliar o tempo do trabalho e da escola com a pesquisa, além de problemas relativos ao acesso à internet no local onde estava residindo.

Ressalto que decidi não substituir este colaborador que se desligou, à medida que a pesquisa, à época, já tinha passado da primeira fase – captura e biografização de imagens da cidade –, estando na fase dos grupos de discussão. Por conta disso, a inserção de um novo colaborador tornava-se complicada e poderia atrapalhar o processo de investigação com os demais colaboradores. Assim, continuamos e concluímos a pesquisa com 09 (nove) colaboradores.

Em relação às rodas de conversa, destaco que, apesar de não se constituírem numa etapa de recolha de dados – narrativas orais, escritas e imagéticas –, fizeram parte do processo investigativo, à medida que serviram para apresentação e a socialização dos objetivos da pesquisa, bem como para esclarecer dúvidas em relação às etapas e execução do processo investigativo. Nestas rodas, se fazia a leitura e a discussão de textos, análise de músicas e de pequenos vídeos sobre as ruralidades. Também se realizava dinâmicas e jogos pedagógicos, além de servir lanches. Era uma forma de interação e de conhecimento mútuo, pois numa pesquisa (auto)biográfica a confiança é um fator imprescindível, à medida que o narrador não conta a sua vida ou trechos dela para outros sujeitos que não conheça bem ou que não confie.

Os colaboradores pré-selecionados sempre participaram das atividades por livre e espontânea vontade, sabendo que poderiam desistir ou não participar dos encontros quando assim desejarem. A mesma linha ética se fez presente nas demais fases da pesquisa, inclusive constando nos termos assinados. Concebo que a atenção e o respeito aos colaboradores, bem como a clareza das informações e das ações executadas a cada etapa do processo investigativo, foram essenciais para o bom andamento da pesquisa, contribuindo não apenas para a investigação do objeto, mas também para a formação dos envolvidos (NÓVOA; FINGER, 2014).

Na primeira quinzena de dezembro/16, à medida que a escola já concluí o ano letivo, fiz apenas uma roda de conversa. Nessa reunião, solicitei o preenchimento de uma ficha biográfica, que solicitava algumas informações pessoais: nome completo, idade, comunidade/moradia e referência, local de nascimento, contato telefônico (celular), nome dos pais e escolaridade, escolas que frequentou e local, e a indicação de um codinome para ser utilizado na pesquisa, a fim de preservar a sua verdadeira identidade. Além disso, também disponibilizei meus contatos (celular, e-mail e redes sociais: *WhatsApp*²⁹ e *Facebook*³⁰). Um dos colaboradores sugeriu a criação de um grupo no *WhatsApp*, intitulado *Pesquisa Poli*, a fim de que mantivéssemos contato, trocássemos informações e pudéssemos também esclarecer dúvidas. Assim foi feito e tal processo serviu para estreitar os laços entre os colaboradores (que eram de comunidades e turmas diferentes), e destes com o pesquisador.

Após o início do ano letivo de 2017, retomei com os colaboradores, em março, as rodas de conversa, a fim de que pudéssemos discutir questões inerentes à pesquisa e ao método, bem como esclarecer e orientar quanto às dúvidas que surgiam em relação às próximas etapas da investigação. Na roda de conversa do dia 28/03/2017, encaminhei a atividade sobre a captura de fotografias – primeiro do seu espaço vivido e depois da cidade –, bem como entreguei os documentos/termos necessários para o andamento da pesquisa. Li, expliquei e esclareci dúvidas sobre os documentos, solicitando que eles levassem para casa e pudessem assinar, juntamente com seus pais e/ou responsáveis, no caso dos menores de 18 anos, devolvendo uma via, posteriormente.

Findada essa etapa preparatória e bastante profícua: de planejamento, criação de estratégias e ações necessárias para empreender a pesquisa com os colaboradores, expliquei e fiz encaminhamentos para as etapas da pesquisa: a captura de imagens, os grupos de discussão e as entrevistas narrativas individuais, que serão explicitados nos subcapítulos posteriores.

Escolhi iniciar o processo investigativo pela captura de imagens, seguida dos grupos de discussão e finalizar com as entrevistas narrativas. Concebo que tal ordem de aplicação dos dispositivos de recolha foi interessante, pois propiciou

²⁹ Aplicativo para *smartphones* que se constitui numa das redes sociais mais utilizadas no Brasil e no mundo, possibilita contato através de mensagens de texto, imagens, áudio e vídeos.

³⁰ Aplicativo para computadores e *smartphones*, é também uma rede social muito utilizada, possibilitando postagem, visualização e compartilhamento de textos, imagens, áudios e vídeos.

primeiro um olhar à cidade, subsidiando as discussões nos grupos e também as entrevistas narrativas. Além disso, tal sequência investigativa também teve como objetivo um maior entrosamento com os colaboradores, a fim de que, durante as narrativas, estivessem mais descontraídos para falar de si para o outro.

Saliento que a escolha e a junção dos três dispositivos de pesquisa, bem como a sequência de aplicação destes para a recolha de dados, foram importantes para alcançar o êxito na pesquisa, à medida que cada dispositivo complementou e subsidiou o outro, fornecendo informações para elucidar o problema.

Machado (1973), na epígrafe deste capítulo, enfatiza que é andando que se constrói o caminho. E realmente concebo dessa forma, pois na pesquisa há indícios, rotas diversas e dispositivos variados de coleta e análise dos dados, mas não há um caminho específico e já pronto para cada pesquisa e objeto. Assim, é o pesquisador, através das lentes que possui e dos objetivos que persegue, quem definirá, através do conjunto de abordagens e dispositivos metodológicos, quais serão os trajetos, os dispositivos e a direção que iria seguir, sempre avaliando e efetuando as devidas correções no curso da jornada, a fim de se alcançar os melhores resultados.

As rodas de conversa foram realizadas na própria unidade escolar, se adequando ao horário da escola, ou seja, ao calendário de reuniões – quando os horários eram reduzidos –, bem como utilizando os horários vagos das turmas dos colaboradores, quando possível.

Por fim, algumas vezes, com autorização da direção, sensibilizada com a relevância da pesquisa para os alunos da roça e para a escola, que tem uma parcela considerável de alunos em contextos rurais, realizava reuniões em outros horários, fornecendo atestado para os alunos participantes não serem prejudicados quanto à ausência nas aulas e/ou nas atividades realizadas em sala. Além disso, tinha também o cuidado de avisar pessoalmente aos professores dos referidos horários/turmas sobre a participação dos alunos nas reuniões da pesquisa.

2.3 Imagens: olhar e biografar a cidade por outros ângulos

Cavalcanti (2008) afirma que a paisagem urbana é uma categoria fundamental no processo de análise da cidade, tendo em vista que pode fornecer

pistas para a compreensão deste espaço. Ferrara (2008, p. 193), complementa tal discussão ao afirmar que “[...] é indiscutível que a cidade se faz representar através de suas imagens e é através delas que se dá a conhecer concretamente; as imagens são signos da cidade e atuam como mediadores do seu conhecimento [...]”.

É o olhar que aproxima os campos da Geografia e da Fotografia. Olhares múltiplos que exploram o visível, ou seja, a paisagem, em busca de contemplação e respostas. O olho mira, escolhe um ângulo, e o artefato tecnológico (máquina fotográfica ou celular) captura uma imagem, que nunca é neutra, e que também não é a realidade, mas a percepção de um dado momento do real, capturada pelo fotógrafo. Dessa forma, a fotografia não é somente a imagem de um objeto ou de uma paisagem, e sim, também, o espelho de quem a registrou. (BERTRAND, 2014).

Concebe-se o valor da fotografia para uma pesquisa no campo da Geografia, especialmente quando objetiva-se analisar imagens que os indivíduos possuem sobre a cidade. Porém, quando a pesquisa também tem um cunho qualitativo e está baseada na abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas dos sujeitos, a importância da fotografia para a pesquisa é ampliada, à medida que ela não é uma representação da vida, mas ela escreve a vida, pois o fotógrafo, ao registrar determina imagem, ele a biografa, e depois, no outro momento, ao examinar novamente a fotografia registrada, ele a biografa de novo, atualizando a relação que possui com tal imagem (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Segundo Costa (2014, p. 89), “[...] a fotografia tem e é atributo de memória e, por isso mesmo, conhecimento para o vir a ser da vida material, ideativa e imaginária, individual ou coletivamente [...]”, capturando também a essência da paisagem que, na maioria das vezes, não se mostra espontaneamente. Assim, observa-se o papel que tal artefato pode desempenhar na pesquisa social, especialmente para a Geografia, uma ciência com destaque para o visível e o apreensível no espaço geográfico, bem como para os estudos e pesquisas (auto)biográficos, que buscam interpretar e compreender como os sujeitos, a partir de suas trajetórias vivenciais, veem a si mesmo e ao mundo.

Loizos (2002) também afirma a importância das imagens para a pesquisa social, destacando que elas são registros visuais poderosos das ações e acontecimentos, tanto temporais quanto espaciais, num mundo imagético, onde os elementos visuais predominam. Porém, Loizos (2002) e Fernandes (2011) ainda

destacam a questão da ambiguidade, complexidade e amplitude da fotografia, à medida que tal dispositivo carrega significados diferentes e amplos para cada pessoa, que produzirão variações perceptivas, e que podem complicar a sua leitura e apreensão.

Souza e Cordeiro (2015), além de destacar a importância de tal dispositivo para as pesquisas (auto)biográficas, também salientam que, devido à ambiguidade e complexidade das fotografias, elas podem não refletir integralmente os fatos. Assim, torna-se necessário “[...] uma moldura cultural, histórica, política ou ideológica que a contextualize [...]”, e que nos sirva para interpretá-la, senão “[...] a fotografia perde sua potencialidade de sentidos e tramas [...]” (SOUZA; CORDEIRO, 2015, p. 77).

Brizuela (2014) esclarece que as fotografias, como imagens extraídas do *continuum*, sempre apresentam vazios, interrupções e aberturas. Assim, ao se olhar, e tentar decifrar estas representações do real, torna-se necessário refletir sobre o contexto, ou seja, os mundos de relações e experiências silenciosas, densas e congeladas que as fotografias carregam, capturadas através do ângulo e escolhas do fotógrafo (CIAVATTA, 2008).

A fotografia torna-se, então, um dispositivo relevante nas pesquisas (auto)biográficas, inclusive auxiliando outros dispositivos no processo de biografização dos sujeitos. As fotografias, como escritas (grafias) da luz (foto) devem ser inseridas como dispositivos da pesquisa (auto)biográfica, conforme destacam Souza (2006a), Passeggi (2010) e Pineau e Le Grand (2012), como forma de expressão do sujeito, a fim de subsidiar a investigação sobre a sua visão, apreensão e ação no cotidiano. Bohnsack (2013) enfatiza que é preciso que se reconheça o status metodológico das imagens, especialmente num momento histórico onde o mundo e a nossa realidade não são apenas representados por imagens, mas, muitas vezes, constituídos e produzidos através delas.

O trabalho com fotografias da cidade foi iniciado em 28/03/2017, quando solicitei aos colaboradores que, via celular, registrassem imagens do seu espaço vivido e da cidade. Em relação às fotografias da cidade, indiquei que, andando pela cidade, seja ao sair da escola ou noutro dia, fotografassem espaços que eram significativos ou não para eles. Poderia ser mais de um espaço para cada categoria. Muitos alunos enviaram mais de duas fotografias, enquanto outros, apenas uma de cada local.

Solicitei também que as fotografias fossem enviadas para minha conta privada na rede social *WhatsApp*, evitando-se a postagem no grupo criado em tal rede, a fim de não permitir que os outros colaboradores tivessem acesso às imagens dos colegas e isso influenciasse a captura de fotografias e, conseqüentemente, o resultado da pesquisa. Devo salientar que, por conta de problemas com a câmera do celular de alguns colaboradores, emprestei uma máquina fotográfica digital para que eles pudessem realizar esta tarefa da pesquisa.

Após o envio das imagens capturadas pelos colaboradores, fiz a impressão em papel A4 e as devolvi aos seus autores, em envelopes, juntamente com folhas de papel pautado, a fim de que eles narrassem sobre a escolha de determinados locais da cidade. Entendendo as fotografias como produtos biográficos do sujeito, a devolução para visualização, análise e biografização foi importante para que os colaboradores pudessem refletir sobre os locais escolhidos e como significam e interagem com os espaços da cidade e vice-versa. Além disso, as narrativas das fotografias também auxiliaram na compreensão dos vazios, aberturas e contextos que nortearam a escolha e o ângulo dos fotógrafos (BRIZUELA, 2014; CIAVATTA, 2008).

Outro fator que estimulou a devolução das fotografias foi a terceira condição básica constante na carta ética da ASIHVIF/RBE (Figura 20), que enfatiza que toda a produção permanece como propriedade do produtor. Assim, entendi que tais produtos imagéticos deveriam ser impressos e devolvidos para que seus donos pudessem fazer leituras e reflexões, auxiliando não apenas na investigação, mas também no seu processo formativo.

O processo de leituras posteriores da imagem, seja pelo autor ou por espectadores, provocam sempre releituras e reflexões, que conduzem a novas experiências de si, que também são processos de aprendizagem e autoformação, ou seja, “[...] esta experiência de si na leitura se faz pelo próprio fotobiógrafo, naturalmente, mas também pelo espectador que olha o clichê. Olhar a fotografia de um outro provoca emoções, tomadas de consciência e pode decidir por uma mudança de vida [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 109).

Após o processo de biografização das fotografias pelos colaboradores, elas foram devolvidas e utilizadas, posteriormente, nos círculos narrativos e nas entrevistas narrativas. Segundo Loizos (2002), as imagens trazem à tona memórias

submersas e passivas que muitas vezes não são desencadeadas numa entrevista. Assim, as fotografias foram de grande utilidade nos círculos e nas entrevistas, pois os colaboradores puderam, através de tais elementos visuais, coletivamente e individualmente, respectivamente, e de maneira mais descontraída, libertar suas memórias e narrar suas trajetórias formativas e vivenciais.

Concebo que a captura de fotografias da cidade pelos colaboradores da pesquisa foi relevante para que se pudesse compreender quais imagens e leituras os alunos da roça possuem da cidade, bem como as ruralidades e territorialidades vividas influenciam neste processo. Delory-Momberger (2006) salienta que o eu da imagem é um eu menos visível, mas que possui grande complexidade, tendo em vista que carrega experiências e percepções, sejam elas cognitivas, sensíveis e afetivas do fotógrafo, ou seja, a fotografia carrega o que o seu criador quis apreender, contendo assim suas referências pessoais. Nesse sentido, torna-se uma escrita de si, contribuindo para a compreensão do sujeito.

A opção pela utilização da fotografia na pesquisa, seja como dispositivo de recolha e também como material para estimular memórias adormecidas, foi bastante produtiva, à medida que propiciou aos alunos – e também, ao pesquisador –, ver a cidade sob outros ângulos. Gomes (2013, p.32) discute que há diferenças entre olhar e ver, tendo em vista que “[...] o olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual; ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentre desse grande campo visual construído pelo olhar [...]”. Nessa direção, os alunos da roça puderam não apenas olhar a cidade ou partes dela, mas vê-la, a partir de suas referências, biografando seus espaços e lugares.

2.4 Círculos Narrativos – encontros de saberes, diálogos e reflexões

Por se tratar de uma pesquisa que envolve alunos da roça, entendo que a utilização dos grupos de discussão como dispositivo de investigação e recolha de dados e informações foi relevante para a elucidação dos objetivos da pesquisa. Weller (2013) salienta que os grupos de discussão são indicados para pesquisa com jovens, pois no grupo, partilhando vivências e experiências comuns, há a possibilidade de “[...] reconstrução de contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos [...]” (WELLER, 2013, p.58). Assim, a escolha deste dispositivo

provém destas características, a fim de ampliar as discussões, bem como aprofundar questões trazidas pelas fotografias da cidade, capturadas e biografadas pelos colaboradores.

Ainda em relação aos grupos de discussão, Weller (2013) descreve, fundamentada nas discussões de Bohnsack (2007), alguns princípios (Figura 21) que podem ser seguidos, não como um roteiro fixo, mas como um guia para a condução das discussões em grupo, a fim de que se possa obter os resultados desejados.

Figura 21: Grupos de discussão – orientações gerais

I.	Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados, a fim de criar uma confiança mútua.
II.	Dirigir sempre a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico.
III.	Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os participantes.
IV.	Permitir que o próprio grupo se encarregue da organização e ordenação das falas.
V.	Formular questões que gerem narrativas e não a mera descrição dos fatos. Evitar o “por que” e priorizar o “como”.
VI.	Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo, o qual escolherá a forma do debate.
VII.	Intervir apenas quando solicitado ou quando perceber a necessidade de lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.
VIII.	Após a percepção de esgotamento das discussões propostas, dá-se início a segunda etapa com as perguntas imanentes, que objetivam aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre temas discutidos.
IX.	Após a fase das perguntas imanentes, pode-se dirigir ao grupo questões sobre temas importantes para a pesquisa e que não foram discutidos.
X.	Como fase final, pode-se fazer perguntas divergentes e provocativas. Porém, tal fase só deve ser feita por entrevistadores que já possuem experiência na condução de entrevistas com grupos de discussão, pois há o risco de gerar situações conflitantes e mal-estar.

Fonte: Bohnsack (2007) *apud* Weller (2013, p. 60-61). Elaborado por Hanilton Souza, 2015.

Os grupos de discussão, segundo Weller (2013), apresentam algumas vantagens, que considero importante ressaltar, quais sejam: 1- reunir jovens com a mesma faixa etária e meio social, o que possibilita maior entrosamento e diálogos sobre a realidade vivida e que se deseja compreender; 2- facilita a percepção de

detalhes desse convívio e experiências que não puderam ser captadas nos outros dispositivos de pesquisa; 3- o entrevistador intervém o mínimo possível, tornando-se um ouvinte; 4- a discussão realizada no grupo exigirá um grau de abstração e reflexão maior dos participantes; 5- o grupo permite que haja correção de fatos distorcidos e/ou inventados pelos participantes, bem como visões que não refletem a realidade.

Ao considerar as vantagens de aplicação deste dispositivo de pesquisa e de recolha de dados, iniciamos a sua realização com os colaboradores no mês de abril de 2017, após a fase de captura e biografização das fotografias da cidade. Foram realizados 05 (cinco) grupos de discussão, entre os meses de abril e junho: 08/04/17; 20/04/17; 05/05/17; 16/05/17 e 01/06/17, com duração média de 90 minutos.

Devo salientar que, para tornar mais descontraída a realização dos grupos de discussão, denominei tais encontros como “círculos narrativos”, propiciando assim um espaço para diálogos e narrativas, com troca de saberes, experiências e vivências. Durante as rodas de conversa, realizadas em março/17, explicitamos e discutimos a aplicação deste e dos demais dispositivos de pesquisa, a fim de que os colaboradores pudessem se familiarizar com a metodologia.

Também foi informado que os diálogos produzidos nos círculos narrativos seriam gravados – como já haviam consentido através do Termo de Autorização para Gravação –, a fim de que pudesse transcrever e interpretar os diálogos produzidos para fundamentar a pesquisa. Diante da novidade da gravação, tendo em vista que os encontros de socialização não foram registrados, salientei sobre a questão do anonimato na pesquisa, além de destacar que eles seriam nominados pelos codinomes que escolheram na ficha biográfica, preenchida em dezembro/16.

Assim, após as devidas informações e esclarecimentos e, também, depois da conclusão da coleta e biografização das fotografias da cidade, iniciei a segunda etapa da coleta de dados com os círculos narrativos:

O primeiro círculo narrativo foi realizado num sábado pela manhã, em 08/04/17, no Salão Paroquial da Igreja Matriz, no centro da cidade, tendo em vista que o colégio não funciona aos sábados. Nesse círculo os colaboradores se mostraram bastante retraídos nas narrativas e reflexões sobre os temas abordados, que eram relativamente sobre o cotidiano nas comunidades rurais onde moravam, a

escolarização na roça e na cidade, especialmente em relação ao rito de passagem para estudar na escola urbana. Alguns, sequer, participaram das discussões, permanecendo calados durante boa parte do encontro. Diante de tal situação, evitando cansar e/ou constranger os colaboradores, resolvi finalizar, antes do horário previsto, a realização deste círculo, a fim de tentar compreender o que poderia ter influenciado essa mudança de atitude, tendo em vista que nos encontros de socialização, a participação deles nas discussões era bastante fecunda.

Após alguns relatos, percebi que a realização do círculo num espaço novo e desconhecido para uma parte dos colaboradores, bem como a gravação dos diálogos, o que não ocorria nos encontros realizados anteriormente, foram as principais causas da introspecção do grupo. Além disso, alguns, por conta de afazeres que tinham aos sábados, estavam preocupados com o horário e não conseguiram se integrar de forma plena à metodologia. É preciso reafirmar que neste primeiro círculo, concedi, antecipadamente, os valores das passagens aos colaboradores, bem como foi servido lanche, além de preparar o espaço para sua realização.

Ao final do encontro, os colaboradores solicitaram que os demais círculos narrativos fossem feitos na própria escola, durante os dias da semana, utilizando-se os dias de reunião ou àqueles determinados pela direção, como havia sido feito nas rodas de conversa. Diante de tal situação, e por entender que os colaboradores eram coautores da pesquisa, considerei a proposição e dialoguei com a direção da unidade escolar sobre a situação, a qual, prontamente, deferiu nosso pedido.

Após este círculo, voltei às leituras sobre a realização dos grupos de discussão, a fim de encontrar soluções que amenizassem a situação ocorrida e que pudessem tornar os encontros mais descontraídos e produtivos. Uma das estratégias foi utilizar imagens que remetessem ao contexto espacial e social que eles viviam, bem como do rito de passagem que faziam para vir estudar na escola da cidade. Dessa forma, selecionei algumas imagens relacionadas às discussões que se faria nos círculos narrativos para projeção durante as reuniões seguintes.

Loizos (2002) afirma que as imagens, por estimular as memórias, podem auxiliar na realização de entrevistas ou grupos focais/discussão, tornando tais procedimentos mais descontraídos e leves. Além disso, Rodrigues e Costa (2017) também discutem que a *foto-elicitación*, ou seja, o uso de imagens em entrevistas e

grupos facilita o acesso às memórias, informações e dados, à medida que estímulos visuais estimulam o cérebro, diferentemente de estímulos textuais ou sonoros.

Assim, com a utilização de imagens reproduzidas, via projetor multimídia, o segundo círculo de narrativas (20/04/17), ocorrido na biblioteca da escola, teve outra dinâmica, com a participação efetiva dos colaboradores, que, a partir das questões gerais lançadas, que se relacionavam com as imagens projetadas, encaminharam discussões, opinaram e também complementaram as narrativas dos outros colaboradores.

Deve-se atentar que a pesquisa é feita ao caminhar, encontra-se, às vezes, obstáculos que levam à revisão de alguns trajetos e também à reavaliação de algumas estratégias e ações. No decorrer do processo investigativo, a aplicação de alguns dispositivos metodológicos não sai como previsto. Isso traz certa apreensão ao pesquisador, tendo em vista o planejamento e os prazos. Porém, ao se trabalhar com seres humanos, é preciso reavaliar rotas e estratégias, a fim de considerar os espaços, tempos e limites de cada pessoa. Este é um aprendizado trazido pela pesquisa (auto)biográfica para minha vida pessoal e profissional.

No terceiro círculo narrativo (05/05/17), além das imagens relacionadas ao cotidiano dos colaboradores, comecei a projetar também as fotografias que eles tiraram de locais da cidade, a fim de que pudessem novamente biografar – as suas fotografias –, bem como interpretar e narrar sobre as fotografias dos espaços retratados pelos demais colegas. Ressalto que as fotografias da cidade foram apresentadas de forma aleatória, sem citar a autoria. Isso evitou que houvesse questionamentos que inibissem seus autores. Porém, alguns colaboradores apontaram suas fotografias, sendo que outros não, permanecendo no anonimato. Foi interessante observar como vários alunos fotografaram os mesmos locais, especialmente àqueles que eles têm mais relação na cidade. Isso também ficou evidente nas discussões quanto à escolha destes espaços urbanos.

No quarto círculo (16/05/17), continuei com a projeção, a análise e a discussão das fotografias da cidade capturadas pelos colaboradores. Além disso, comecei a trazer à tona questões que não foram bem discutidas ou precisavam ser esclarecidas, já que eram importantes para a pesquisa, bem como procurei aprofundar outros temas que apareceram nos círculos anteriores.

No último círculo narrativo (01/06/17), além de finalizar o aprofundamento das questões e o esclarecimento de dúvidas, também realizei uma avaliação do dispositivo, quando os colaboradores destacaram que gostaram da experiência, especialmente porque estavam tratando de questões que diziam respeito às suas vidas, como as experiências vividas na roça e na cidade. Além disso, utilizei o último círculo para fornecer orientações quanto à realização do último dispositivo da pesquisa: a entrevista narrativa.

A escolha dos grupos de discussão, especialmente para se trabalhar com jovens escolares, foi acertada e produtiva, à medida que este dispositivo auxiliou a refletir, juntamente com as fotografias da cidade, como os alunos da roça, a partir das ruralidades e territorialidades construídas e vividas, apreendem a cidade, revelando significados, relações e experiências com este espaço.

2.5 Entrevistas Narrativas – inscrevendo-se e revelando o sentido de suas vidas

Em relação às entrevistas narrativas, Jovchelovitch e Bauer (2002) a descrevem como uma entrevista de profundidade, não estruturada e que contém características específicas que a diferem da maioria dos modelos de entrevista, especialmente porque se opõe ao esquema pergunta-resposta, considerado como um dos obstáculos para um contato maior com a subjetividade do sujeito. Além disso, ainda segundo os autores, as informações são reveladas de maneira mais fácil pelos entrevistados quando estes estão usando a sua própria linguagem na narração dos acontecimentos, com liberdade, espontaneidade, confiança e sem interrupções ou cortes bruscos para direcionamentos.

Weller e Zardo (2013) esclarecem que as entrevistas narrativas são de grande importância nos estudos e pesquisas da área educacional, tendo em vista que, ao propiciar ao sujeito rememorar e narrar a sua história de vida – ou partes dela –, possibilita ao investigador acessar estruturas e perspectivas particulares do narrador de forma natural e espontânea. Processos estes que servirão para compreender como os sujeitos significam suas vidas e sua relação com o entorno, ou seja, com os outros e com o mundo.

Souza (2006a) também argumenta que a escrita narrativa, através do contato do sujeito com a sua singularidade e interioridade, possibilita um maior

conhecimento de si, refletindo no seu processo formativo, bem como na compreensão como vivenciamos e experimentamos o mundo. Além disso, trata-se também de uma abordagem que permite ampliar a compreensão do mundo escolar e das práticas cotidianas do sujeito, as quais vão se refletir no seu processo de formação.

Abrahão (2006) salienta que narrar é revelar o sentido da vida a outra pessoa, um processo de socialização e de construção da realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2014a), que leva a uma autoformação do sujeito. Gaskell (2002) discute a importância das entrevistas narrativas nas pesquisas qualitativas, ressaltando que “[...] talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos [...]”, pois a questão narrativa proposta no início do processo de narração torna-se “[...] um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir [...]” (GASKELL, 2002. p. 73/75).

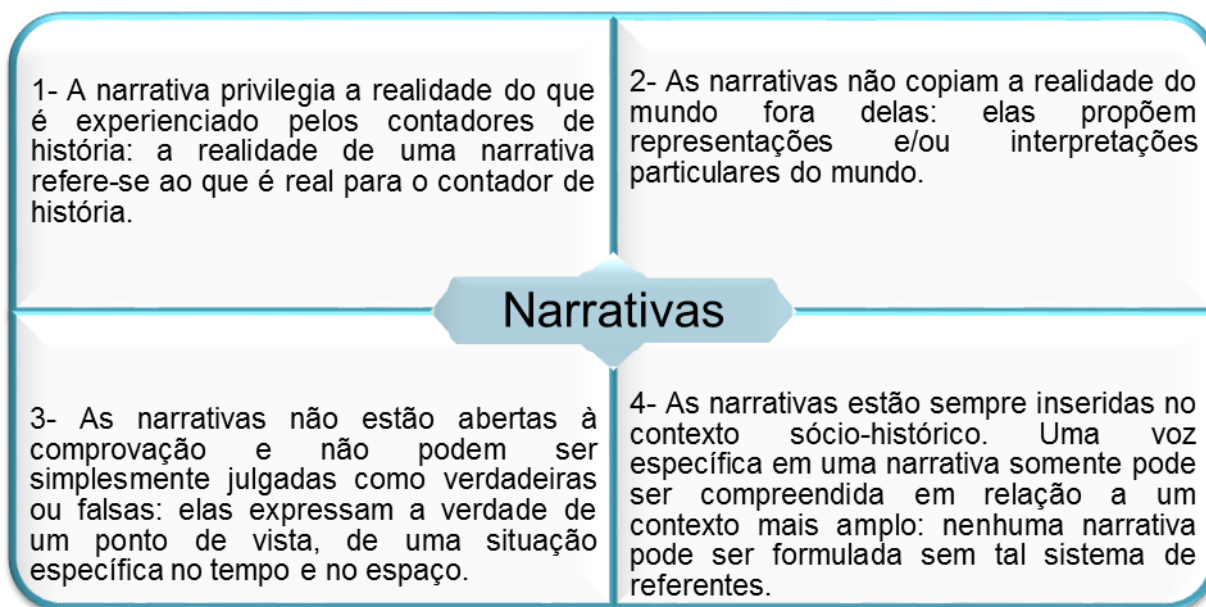
As narrativas, segundo Abrahão (2006) e Jovchelovitch e Bauer (2002), estão sempre inseridas e ligadas ao contexto sócio histórico do narrador, e não podem ser formuladas sem se basear em referências. Assim, é preciso destacar que o sentido das narrativas não está no seu fim, mas transpassa toda a história, através do enredo e laços construídos pelos entrevistados. Dessa forma, este instrumento se torna imprescindível para alcançarmos a compreensão de como os modos de vida, os saberes e os territórios onde vivem e circulam os sujeitos atuam no processo de significação e apreensão de si, do outro e do mundo. Tal discussão também é engendrada por Schütze, quando afirma que:

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. (2013, p. 213)

Jovchelovitch e Bauer (2002) apresentam algumas proposições (Figura 22) quanto às narrativas autobiográficas, a fim de auxiliar na compreensão da especificidade e relevância deste dispositivo para a pesquisa qualitativa, bem como para o método (auto)biográfico. Além disso, tais proposições também servem para auxiliar o pesquisador durante a escuta/coleta das histórias na interpretação das narrativas, as quais devem ser tratadas com fidelidade e respeito, pois expressam

uma verdade sob a ótica do sujeito, a partir de suas referências de vida, sejam sociais, culturais e/ou territoriais.

Figura 22: Proposições sobre narrativas (auto)biográficas



Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110). Elaborado por Hanilton Souza, 2015.

Diante destas proposições, o pesquisador tem a tarefa de compreender, através das narrativas, como a história de vida do sujeito influencia a sua concepção de si, do outro e do mundo, utilizando-se de tal conhecimento para uma ação instauradora – a formação e emancipação do sujeito.

Além das proposições, formuladas por Jovchelovitch e Bauer (2002), que esclarecem os principais pontos para entendimento das narrativas numa abordagem (auto)biográfica, Schütze (2013) apresenta as partes em que são divididas as entrevistas narrativas (Figura 23), destacando os objetivos e ações a serem desempenhadas pelo pesquisador/entrevistador, a fim de que se possa realizar com êxito a entrevista narrativa, respeitando-se o entrevistado e aprofundando os temas que se deseja pesquisar.

Ao analisar proposições, etapas, objetivos e orientações em relação às entrevistas narrativas, observa-se que este procedimento metodológico, ao propiciar que o sujeito narre e reflita sobre a sua história de vida ou partes dela, ou seja, sobre o caminho percorrido e as experiências singulares, o insere num processo de

autoconsciência de si e de autoformação. Com isso, o sujeito se torna autor e personagem principal de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2014a).

Figura 23: Divisão da entrevista narrativa (auto)biográfica

Partes	Objetivos	Orientações/ações
Primeira parte	Orientação da entrevista e sua iniciação com uma questão narrativa (auto)biográfica sobre toda ou uma fase da história de vida, bem como sobre determinados aspectos da história de vida que se deseja compreender.	À medida que a narração transcorra de forma compreensível, não deverá ser interrompida pelo pesquisador-entrevistador, o qual deve encorajar a narrativa através de sinais não verbais. Somente após a indicação de uma <i>coda</i> narrativa (sinais de finalização), é que o entrevistador pode iniciar suas perguntas.
Segunda parte	Exploração do potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais que foram cortados, resumidos, fragmentados ou ficaram vagos na fase inicial, devido a situações dolorosas, conflitantes ou legitimadoras para o entrevistado.	Deve-se realizar perguntas efetivamente narrativas, restaurando na memória do entrevistado o fragmento narrado que se deseja aprofundar, utilizando-se de perguntas: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir desse ponto, contar mais uma vez?” Não se deve dar opiniões e nem discutir contradições e atitudes narradas.
Terceira parte	Exploração da capacidade de explicação e de abstração do sujeito como especialista e teórico de seu “eu”.	Incentivo à descrição abstrata, percursos e contextos que se repetem. Pode-se utilizar perguntas do tipo “por que”, incentivando o potencial de descrição, teorização e argumentação do entrevistado sobre situações de determinadas fases de sua vida, a fim de esclarecer questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

Fonte: Schütze, 2013, p. 212. Elaborado por Hanilton Souza, 2015.

Diante do exposto, nota-se que planejar e aplicar uma entrevista narrativa leva tempo, à medida que é necessário que o pesquisador crie familiaridade com o campo de estudo, ou seja, conheça o contexto estudado, bem como as fases, regras e objetivos deste dispositivo de pesquisa. É também imprescindível que haja a confiança mútua entre colaboradores e pesquisador, a fim de que possam construir uma relação de parceria e troca, especialmente das trajetórias de vida (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Assim, optei por realizar por último este dispositivo de recolha, à medida que já teria maior contato e confiança com os colaboradores, que, face a face, pudessem contar trechos de sua vida, de forma espontânea e natural. Além disso, precisava também conhecer melhor o campo de estudo, bem como me apropriar plenamente

da metodologia, a fim de alcançar os objetivos propostos, respeitando os processos, tempos e especificidades dos colaboradores.

Após o final do recesso junino, iniciei, no mês de julho/17, o processo para realização das entrevistas narrativas. Saliento que, no último grupo de discussão, realizado em 01/06/17, já havia apresentado este dispositivo, suas etapas e objetivos, como também tinha encaminhado algumas proposições para realização desta etapa da pesquisa, como: local de realização, horários e escolha da ordem dos entrevistados, deixando claro que eles fariam a escolha a partir de suas preferências e especificidades.

Sinalizei que as entrevistas, por serem individuais, poderiam ser realizadas na residência de cada um, com maior comodidade e liberdade para eles. Uma parte dos colaboradores concordou com tal proposição, mas outra parte disse que preferiria realizar as entrevistas na própria escola, pois em suas casas não teriam a privacidade e não se sentiriam confortáveis, à medida que suas famílias eram numerosas e a casa muito pequena. Destaquei que a escolha do local era prerrogativa deles, e eu iria aonde eles indicassem. Diante da exposição destes elementos, os demais alunos, que antes sinalizaram que realizariam a entrevista em suas casas, também optaram por serem entrevistados na escola. Tentei sensibilizá-los que seria melhor em suas casas, à medida que a escola tinha seus horários, mas cedi diante das opções dos colaboradores. Apenas um optou por realizar em sua casa, mas depois do primeiro encontro para entrevista, disse que preferiria continuar na escola.

Dessa forma, organizei uma sequência dos entrevistados e solicitei à secretária escolar os horários das turmas dos participantes, a fim de verificar as aulas e horários que estavam faltando professores – licença médica, aposentadoria, etc. –, a fim de utilizar estes espaços para realização das entrevistas. Além de usar também os horários de reunião, como fiz nas etapas anteriores.

A realização das entrevistas no ambiente escolar, apesar de poupar travessias pelo território municipal, trouxe-me apreensão, pois tinha receio de que o espaço da escola, com seus horários, normas, referências e significações, pudesse influenciar negativamente na descontração e entrega de si em relação à entrevista. Além disso, por serem realizadas no colégio, necessitando se adequar aos horários,

as entrevistas tomaram mais tempo do que o previsto, pois começaram em julho e foram finalizadas em outubro de 2017.

Realizei a entrevista narrativa com cada participante em dois encontros, com duração média total de 60 minutos. Com quatro colaboradores, realizei um terceiro encontro, a fim de aprofundar e esclarecer questões. No primeiro encontro, a partir de uma questão narrativa sobre a vida em contextos rurais e o rito de passagem para estudar na escola da cidade, eles narraram sobre suas vivências e experiências, destacando o cotidiano rural em contraposição à vida urbana, bem como em relação às especificidades existentes entre a escola, professores e aprendizagens realizados na escola da roça e da cidade.

No segundo encontro, introduzi as fotografias que cada colaborador tirou da cidade, inserindo também uma questão narrativa sobre as relações que eles mantinham com os espaços da cidade. Além disso, aprofundei questões e esclareci dúvidas que surgiram no processo investigativo. Notei que alguns dos colaboradores, por serem mais tímidos, e também por não terem o costume e/ou oportunidade de falar de si, face a face, sentiram-se mais retraídos nas entrevistas, apenas descontraindo no decorrer do processo e através de estímulos verbais e gestuais.

Após a conclusão de cada encontro da entrevista, realizava a transcrição das narrativas, a fim de não perder detalhes visualizados e anotados. Esse processo de transcrição imediata, além de não permitir que se acumulassem as narrativas, também permitiu que me situasse em relação ao contexto vivido por cada colaborador, permitindo abordagens e aprofundamento de questões no(s) encontro(s) seguinte(s).

Após a finalização das entrevistas, em outubro de 2017, concluí o processo de transcrição e entreguei uma cópia digitada para seus respectivos narradores, a fim de que fizessem a leitura, análise e reflexão das suas narrativas. Esta etapa foi interessante, pois três colaboradores não fizeram nenhuma alteração, mas outros seis, sim, acrescentando trechos e retirando outros. Além disso, pude notar, na prática, o quão relevante é a pesquisa (auto)biográfica para a formação do sujeito – entrevistado e investigador –, pois os colaboradores destacaram, ao devolver suas narrativas, que foi muito interessante ler o que haviam narrado, compreendendo com alguns episódios foram importantes em suas vidas. Para mim também foi um

momento muito especial, à medida que propiciou a reflexão sobre a minha prática pedagógica de negação e/ou invisibilidade, sobretudo em relação aos alunos da roça, durante os 23 anos de magistério na educação básica.

Pineau e Le Grand (2012) salientam que as narrativas são vitais para os sujeitos que narram e também para os demais, pois, através da conjugação de elementos internos e externos, encaminham para uma atividade singular de auto-eco-reorganização dos sujeitos envolvidos. Nessa direção, Nóvoa e Finger (2014) esclarecem também que todo sujeito que está inserido numa pesquisa (auto)biográfica, de forma inevitável, desencadeia em si um processo de autoformação.

As entrevistas narrativas, as fotografias da cidade e os círculos narrativos, além de contemplar os objetivos investigativos, constituíram-se em relevantes processos formativos para os envolvidos na pesquisa. O compositor Walter Franco, na música Serra do Luar (1981), versa: “[...] Viver é afinar o instrumento. De dentro pra fora. De fora pra dentro. A toda hora, todo momento. De dentro pra fora. De fora pra dentro [...]”. Pode-se, então, afirmar que é mais fácil afinar o instrumento chamado vida quando se narra – de dentro para fora –, e se reflete – de fora para dentro –, sobre as trajetórias de vida e formação.

2.6 Triangular fontes e analisar dados: buscas, sinais e descobertas

Os distintos dispositivos de pesquisa – fotografias, círculos narrativos e entrevistas narrativas individuais –, oportunizaram a construção e a coleta de narrativas (auto)biográficas dos alunos da roça em relação às leituras da cidade. Segundo Souza (2014), estas narrativas construídas e recolhidas no processo de pesquisa constituem o *corpus* de análise, à medida que, sob influência do contexto espacial, social e histórico, comportam histórias sobre as trajetórias, experiências e sentidos dos colaboradores em relação ao mundo da vida e a apreensão da realidade.

Certeau (2014) afirma que os relatos e/ou narrativas dos lugares se constituem num imenso *corpus*, tendo em vista que elas têm valor de sintaxes espaciais, ou seja, produzem espaços. Jovchelovitch e Bauer (2002) ainda destacam que as narrativas sempre estão ligadas e inseridas a determinado

contexto social, histórico e espacial, do qual não podem ser desvinculadas, tanto em relação à sua produção quanto em relação à sua análise.

Observa-se que o fator espacial, bem como o contexto social e histórico, estão atrelados às narrativas, o que fundamenta e justifica a escolha da abordagem (auto)biográfica, bem como dos distintos dispositivos de coleta de dados utilizados nesta investigação, que alia conhecimentos da área de Educação, Geografia, Sociologia, Filosofia, dentre outras, na busca pela compreensão das experiências e leituras do sujeito em relação a si próprio e ao mundo.

Schütze (2013) também ressalta a questão do contexto de vida do sujeito para interpretação dos dados, à medida que somente quando o pesquisador realizar todos os esforços interpretativos das narrativas, relacionando-os ao contexto de vida onde os processos vivenciais foram gerados e desencadeados, ele poderá interpretar e compreender de forma satisfatória o mundo da vida dos sujeitos e sua apreensão da realidade. Assim, observa-se que as referências e significações espaciais fundamentam a apreensão do sujeito em relação à realidade.

Ainda segundo Schütze (2013), “[...] é certo que a história de vida está impregnada de forma marcante pelos modelos de análise e pelas interpretações do portador da biografia, mas é justamente esse contexto que vale a pena desvendar [...]” (p. 211). Sendo assim, as narrativas (auto)biográficas produzidas pelos alunos da roça, através das fotografias da cidade, dos círculos narrativos e das entrevistas individuais, tendo com base a rede intrincada de relações construídas nos contextos rurais e urbanos, vem propiciar a interpretação e a compreensão de como estes sujeitos veem e apreendem a si mesmos, a roça, a cidade e o mundo.

Em relação à análise dos dados, devo esclarecer o compromisso firmado com os colaboradores em realizar uma análise e interpretação de suas narrativas sem julgamentos e contestações, mas tentando compreender os sentidos que eles dão às suas ações, a si mesmos, aos outros e à realidade. Dessa forma, cumpre-se o quarto e último princípio da carta ética da ASIHVIF/RBE (Figura 12), a qual esclarece que a interpretação das informações e dados coletados na pesquisa (auto)biográfica deve ser mais instauradora do que redutora. O pesquisador deve realizar uma abordagem prospectiva, a fim de não apenas interpretar e compreender os fatos, mas, sobretudo, subsidiar a formação do sujeito (PINEAU, 2006).

Souza (2014), ao discutir as vantagens da abordagem (auto)biográfica, salienta que os materiais narrativos que compõem o *corpus* de análise, pela subjetividade que contém e por estarem centrados nas experiências de vida e formação dos sujeitos, abrem diversas perspectivas de sentido, interpretação e compreensão, favorecendo a superação do reducionismo e da fragmentação em relação às análises dos sujeitos e de suas trajetórias de vida e formação, como ocorre noutras abordagens metodológicas tradicionais.

Ricouer (2009) salienta que a interpretação é um caso particular de compreensão aplicada às escritas da vida que não visa repetir o evento do discurso, mas gerar um novo acontecimento, ou seja, conjecturar sobre as marcas, as referências e as autorreferências contidas na narração, a fim de compreender os significados do texto, daí a necessidade de uma atenção e escuta sensíveis em relação às narrativas (RICOUER, 2009).

A narrativa biográfica apresenta acontecimentos singulares que o sujeito atribui a seu percurso de vida, bem como as significações e referências que este possui em relação ao mundo. Ricouer (2009) nos diz que o relato não é a experiência vivida, a qual é particular e não pode ser transferida totalmente para outra pessoa, mas sim é o seu sentido, ou seja, a significação que o sujeito dá às experiências que viveu. Isto é o que se torna público nas narrativas, e é passível de ser compreendida. Dessa forma, “[...] temos que conjecturar o sentido do texto porque a intenção do autor fica para além do nosso alcance. [...] A transição da conjectura pra a explicação é garantida por uma investigação do objecto específico da conjectura [...]” (RICOUER, 2009, p. 106/108).

Ricoeur (2014) também enfatiza que o texto narrativo é quase um indivíduo, pois “[...] narrar é dizer quem fez o quê, porquê e como, estendendo no tempo a conexão entre esses pontos de vista [...]” (RICOEUR, 2014, p. 153). Dessa forma, a sua interpretação não visa ser provada ou contestada, mas compreendida, especialmente o que o texto aponta em relação a um mundo possível, que é o mundo do autor, onde ele baseia suas referências e existência. Assim, “[...] a compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a sua situação. Procura apreender as posições de mundo descortinadas pela referência: do que ele diz para aquilo de que fala [...]” (RICOUER, 2009, p. 122).

Assim, ao utilizar a análise interpretativa-compreensiva das narrativas, busco compreender os significados que os alunos dão às suas falas subjetivas e que revelam como estes atribuem valor ao mundo vivido e, especialmente, à cidade, a partir de suas experiências de vida. Ricouer (2009) destaca que todo discurso feito pelo sujeito se atualiza como um evento e que deve ser compreendido como significação, à medida que o “[...] sentido da enunciação aponta para o significado do locutor graças à autorreferência do discurso a si mesmo enquanto acontecimento [...]” (RICOUER, 2009, p. 27).

Segundo Souza (2014), a análise interpretativa-compreensiva das narrativas (auto)biográficas pretende demonstrar, através de uma perspectiva colaborativa, as relações mantidas entre os sujeitos e suas trajetórias de vida e formação, apreendendo regularidades e irregularidades, singularidades e experiências, significados e referências contidas nas narrativas. Delory-Momberger (2014b) discute que é o trabalho de análise quem pode revelar os sentidos daquilo que o narrador construiu e estruturou em sua narrativa, sem ter plena consciência. Dessa forma, ratifica-se a importância da abordagem (auto)biográfica como processo investigativo e de formação, à medida que gera autoconhecimento e emancipação dos sujeitos envolvidos, inclusive do pesquisador.

Jovchelovitch e Bauer (2002) esclarecem que o sentido da narrativa não está no fim, mas perpassa toda a história. Assim, exige-se que o processo de interpretação e compreensão não siga a ordem cronológica da narração, mas a dimensão não cronológica, explicitada através das funções, sentidos e referências, a fim de apreender não apenas a sucessão dos acontecimentos e experiências de vida, mas, sobretudo, das redes intrincadas de sentidos e relações que estruturam a narrativa.

Nesta perspectiva, seguindo as orientações e discussões de Souza (2006b; 2014), realizei a análise do *corpus* a partir da proposta de leitura das narrativas em três tempos, a saber:

- a) **Tempo I - Pré-análise/leitura cruzada:** leitura inicial das narrativas, em conjunto e individualmente, a fim de organizar e realizar o perfil biográfico dos colaboradores, além de mapear previamente questões singulares e pertinentes do grupo e dos sujeitos envolvidos e que serão aprofundadas nas demais etapas de análise;

- b) Tempo II – Leitura temática – unidades de análise descritivas:** etapa vinculada à leitura cruzada (Tempo I), à medida que visa a organização temática e agrupamento de unidades de análise, a partir das regularidades, irregularidades, singularidades, sentidos e significados, explícitos ou não, presentes nas narrativas. O objetivo central dessa etapa é destacar e organizar as unidades temáticas para a análise interpretativa-compreensiva;
- c) Tempo III – Leitura interpretativa-compreensiva:** está vinculado ao processo de análise desde o princípio da investigação e atrelado às etapas anteriores, à medida que exige leituras e releituras, idas e vindas na análise e na teorização das narrativas, a fim de realizar esclarecimentos, registros, articulações entre as unidades temáticas. Trata-se de uma atividade hermenêutica que visa à apreensão da subjetividade dos sujeitos, através dos percursos, sentidos, referências, das trajetórias de vida e formação presentes nas narrativas construídas e estruturadas durante a pesquisa.

É preciso ressaltar que os tempos de análise do *corpus* estão inter-relacionados e não permitem que sejam desconectados, tendo em vista que possuem características próprias e também se complementam para auxiliar no processo de interpretação e compreensão das narrativas (SOUZA, 2006b; 2014).

Outro fator que merece destaque é que a realização da análise em três tempos, como proposto por Souza (2006b; 2014), também auxiliou no processo de triangulação dos dados da pesquisa, à medida que as leituras e releituras, em separado ou coletivamente, das narrativas produzidas através dos dispositivos de recolha, apontaram constâncias e intermitências, particularidades e generalidades, demonstrando que as fontes, analisadas de forma conjunta, forneceriam informações e embasamentos sobre o objeto estudado.

Segundo Fischman (2008), há interações bastante dinâmicas quando relacionamos palavras, textos e imagens na pesquisa qualitativa educacional. Nesse sentido, observa-se que os dispositivos elencados e utilizados na pesquisa cumpriram plenamente os objetivos propostos, bem como, em conjunto, propiciaram, através de olhares diferenciados, uma análise mais detalhada e profunda.

Flick (2013) descreve a triangulação como a combinação de dados construídos e coletados a partir de dispositivos diferentes, utilizados em momentos diversos da pesquisa, a fim de que o pesquisador possa construir outras perspectivas sobre as questões da pesquisa. Ainda segundo Flick (2013), a triangulação permite que os dados sejam tratados em condições de igualdade, a fim de se construir um conhecimento adicional, dando maior qualidade à pesquisa, o que, muitas vezes, não seria possível apenas com uma única fonte ou dispositivo.

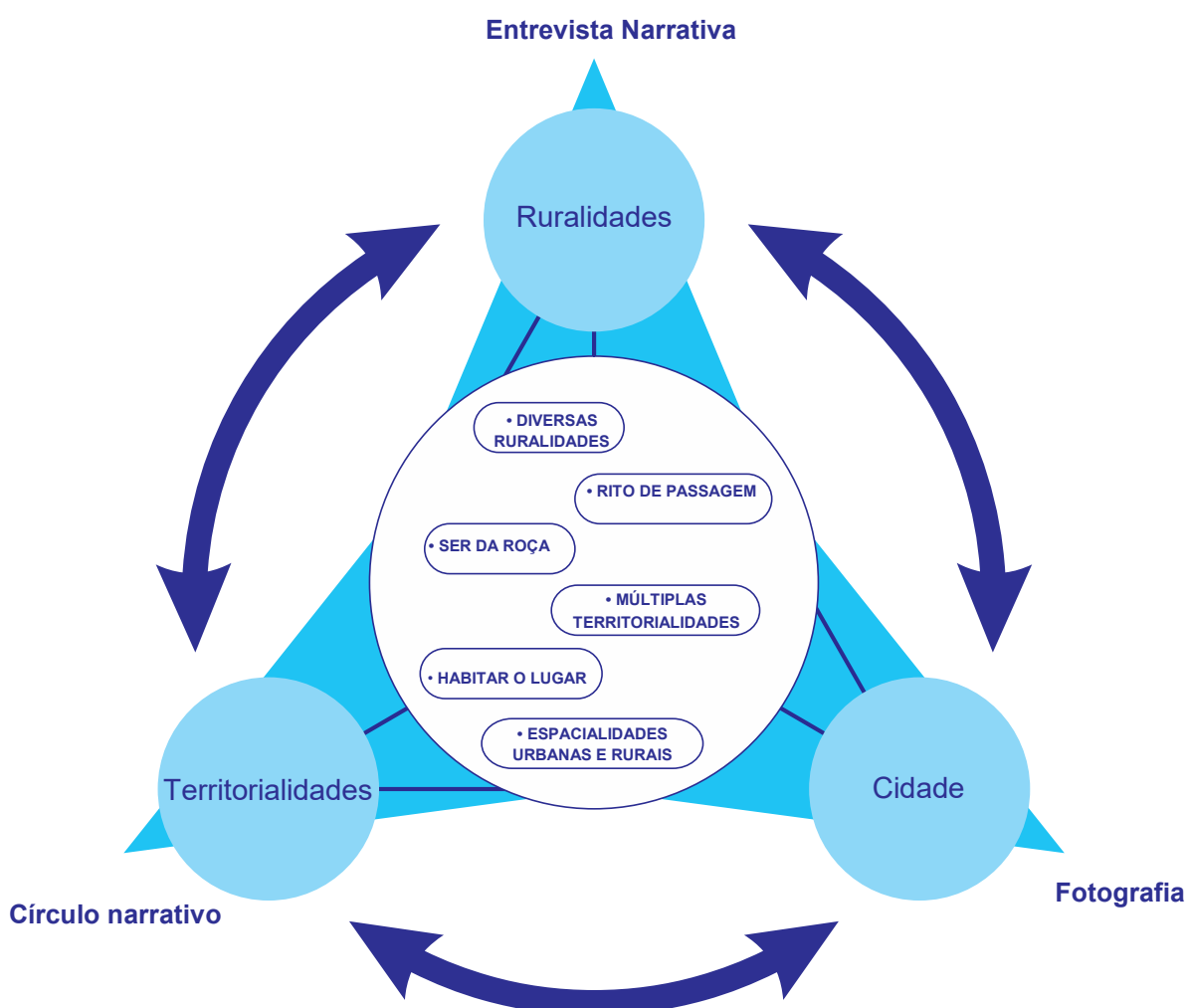
Segundo Zappellini e Feuerschütte (2015), o processo de triangulação de dados serve também para desvendar significados pela identificação das diferentes maneiras como o problema é visto, determinando se o objeto estudado permanece ou sofre variações a partir de outras interações pessoais, momentos, locais e circunstâncias diferentes, proporcionadas pelos diferentes dispositivos de coleta de dados. O uso de diferentes dispositivos e fontes na pesquisa: fotografias, círculos narrativos e entrevistas individuais –, propiciaram que o objeto, através das narrativas dos alunos da roça, se revelasse com o mesmo sentido ou não em circunstâncias diferentes.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre o processo de triangulação de dados reside na mudança de postura do pesquisador frente aos conceitos e às formas de fazer pesquisa, à medida que este processo refina e aprimora a sua pesquisa, tornando-a mais completa. Contudo, é preciso ressaltar que o processo de triangulação não garante a produção do “conhecimento perfeito”, mas amplia as chances de uma interpretação e compreensão mais profunda do objeto, pois possibilita assumir diferentes visões a respeito da questão pesquisada (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015).

Souza (2014) ressalta que o processo de interpretação ocorre desde o início da investigação, à medida que exige leituras e releituras, em separado ou em conjunto, a fim de apreender os significados contidos nas narrativas, cruzando-os com as outras fontes e ou dados da pesquisa. Dessa forma, a atividade interpretativa é realizada com idas e vindas entre a análise do material e as teorizações parciais, constituindo-se assim num processo circular de compreensão do sentido do narrador e do seu enunciado (SOUZA, 2006b; RICOUER, 2009; DELORY-MOMBERGER, 2014b).

As anotações feitas no diário de campo, as transcrições, a leitura cruzada (mapeamento do perfil biográfico e das questões específicas) e a leitura temática (mapeamento das regularidades, irregularidades, singularidades, significados e sentidos explícitos e implícitos) das narrativas definiram e confirmaram as dimensões temáticas: Ruralidades, Territorialidades e Cidade; e fizeram emergir as dimensões interpretativa-compreensivas: Diversas ruralidades, Rito de passagem, Ser da roça, Múltiplas territorialidades, Espacialidades urbanas e rurais, Habitar o lugar (Figura 24).

Figura 24: Triangulação de fontes: dimensões temáticas e interpretativa-compreensivas



Fonte: Dados da Pesquisa (2017). Elaboração: Hanilton Souza, 2018.

Ferrarotti (2014) ressalta que o pesquisador, ao estar diante dos textos biográficos, fica apreensivo, pois não se sente suficientemente atento e preparado para interpretá-los e apreendê-los, sem o risco de profaná-los. Ressalta-se que, na abordagem (auto)biográfica, busca-se realizar uma interpretação prospectiva e instauradora, rompendo com a necessidade de comprovações, comparações ou justificativas. Assim, visa-se a compreensão de como os sujeitos percebem e se inter-relacionam consigo mesmo, com os outros, com os espaços e com as situações e experiências do cotidiano. Realmente é esta a situação que se vivencia diante das narrativas (auto)biográficas: ansiedade e receio. Porém, o trabalho precisa ser executado, pois as biografias, apesar da fecundidade heurística, não falam por si só, têm que ser interpretadas e compreendidas (FERRAROTTI, 2014).

Segundo Ricoeur (2009), quando um texto já não responde, então não tem mais um locutor, e sim um autor. Sendo assim, era preciso começar o processo de interpretação e compreensão das dimensões que emergiram das narrativas nas leituras cruzada e temática para que o texto biográfico pudesse revelar tanto a individualidade e a singularidade de cada sujeito quanto o universal e geral constitutivo de sua existência. Era preciso ouvir/ler e interpretar o que os autores narraram sobre suas vidas na roça e na cidade (FERRAROTTI, 2014).

Para a construção e interpretação das dimensões, apoiado nas orientações de Souza (2006b; 2014) sobre os três tempos de análise, estruturei as temáticas e fontes da seguinte forma:

- Ruralidades [Círculos narrativos e Entrevistas narrativas] – reúne as dimensões interpretativa-compreensivas relativas às diversas ruralidades construídas e experienciadas pelos alunos da roça, mostrando o caráter híbrido destas manifestações socioespaciais na contemporaneidade, tanto nos contextos rurais quanto urbanos. Além disso, agrega também o rito de passagem e as questões relativas à identidade e reconfiguração dos sujeitos, especialmente quando se tornam alunos rurais numa escola da cidade.
- Territorialidades [Fotografias, Círculos narrativos e Entrevistas narrativas] – concilia as dimensões relativas às múltiplas territorialidades dos sujeitos, além das espacialidades construídas no cotidiano rural e urbano, ou seja,

seus mapas pessoais preenchidos por pontos e trajetórias espaciais distintas.

- Cidade [Fotografias, Círculos narrativos e Entrevistas narrativas] – agrega as dimensões sobre habitar e ser habitado pelo lugar; as relações e referências espaciais construídas pelo aluno da roça na cidade, além da construção dos não lugares na contemporaneidade, bem como da importância de valorização das distintas leituras da cidade para construir outras Geografias.

Ressalta-se que este agrupamento em unidades de análise serviu para orientar a interpretação e a tessitura da tese, mas não impediu que as distintas dimensões estivessem inter-relacionadas para subsidiar esclarecimentos sobre os significados, referências e experiências contidos nas narrativas dos alunos da roça. Na leitura interpretativa-compreensiva foram idas e vindas, reflexões e questionamentos, leituras e releituras, a fim de que as dimensões, atreladas aos objetivos do trabalho e da abordagem (auto)biográfica, pudessem nortear, da melhor forma possível, a apreensão das leituras que os alunos da roça fazem de si, do outro, da roça e da cidade.

2.7 O Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves – *lócus* da pesquisa

O município de Castro Alves é composto por 4 distritos: Sede, Sítio de Meio, Crussaí e Petim, abrangendo cerca de 60 comunidades rurais, que são distintas, seja pela sua localização no amplo território municipal quanto em relação aos seus costumes/modos de vida: a) comunidades ribeirinhas (Rio Paraguaçu): Porto da Passagem e Timborinha; b) com resquícios quilombolas: Genipapo, Cova da Negra, Sussuarana, Maria Preta; c) em áreas do semiárido: Candéal, Salgado, Riacho da Légua; d) em áreas de transição geográfica (beira campo): Petim, Cidade Nova, Lagoa Seca; e) em áreas serranas (Serra da Jiboia) e de Mata Atlântica: Morro, Bom Jardim, Boa Paz, Engenho Velho, Quebra-Pé, Arrupiada, Alto do Gentil; f) em áreas produtivas: Roçado, Borges, Sítio do Meio; g) em áreas de difícil acesso: Tocaia, Fortaleza, Carmarinho (SOUZA, H.R., 2008; PMCA³¹, 2013).

³¹ Prefeitura Municipal de Castro Alves

O Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, constituindo-se na única escola estadual de ensino médio do município, torna-se, então, um território de passagem, cruzamento de histórias, (des)encontros, e também confrontos, entre essas diversas ruralidades vividas, à medida que recebe alunos de quase todas os contextos rurais do vasto território municipal.

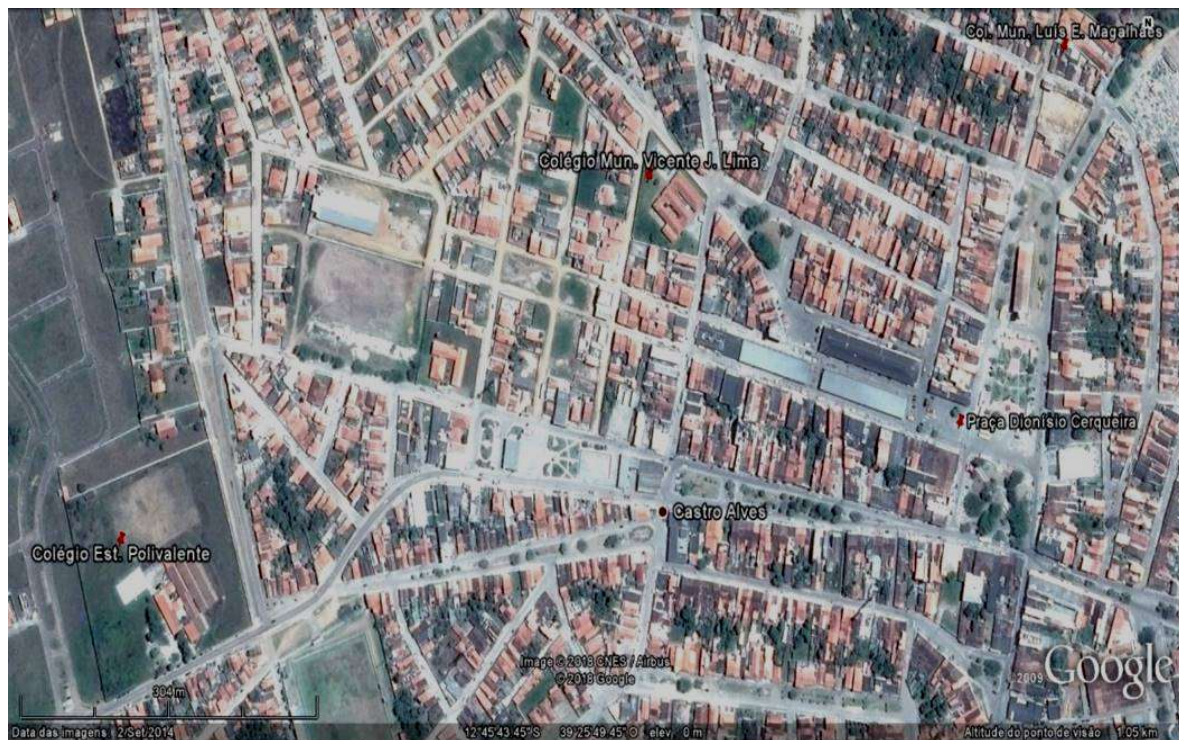
Nota-se que há vivências, simbologias, valores, maneiras de ser, de viver e de ver o mundo, bastante diferenciadas no município, tanto no contexto urbano (periféricas e centrais) quanto rurais. Além de existir também múltiplas territorialidades, ou seja, territórios que tem suas dinâmicas, propriedades, fenômenos, usos, valores próprios. Esta realidade justifica a escolha da escola e dos jovens (alunos do ensino médio) como colaboradores deste trabalho, visto que segundo Cavalcanti (2013), há uma necessidade de ampliação dos estudos sobre a cidade para a formação cidadã, sobretudo com os jovens escolares, articulando-se práticas e imagens da cidade.

Segundo dados disponibilizados pela unidade escolar, através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) [2017-2020], a Escola Polivalente de Castro Alves foi criada em 1972, a partir do projeto de escola tecnicista de Ensino Fundamental, oferecendo formação nas áreas comercial, industrial, agrícola e serviços do lar. No ano de 2003 ocorreu o processo de municipalização do Ensino Fundamental no município de Castro Alves, e esta escola, já descaracterizada do seu projeto inicial, passou a ser administrada pelo poder local.

Entretanto, em 2005, retornou à esfera estadual com o curso de Ensino Médio, passando a denominar-se como Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, incorporando o corpo docente, discente e funcionários do extinto Colégio Estadual Democrático Vicente José de Lima.

O Colégio Polivalente (Figuras 25, 26, 27 e 28), ou como a comunidade, de forma carinhosa, o apelidou desde a sua criação – POLI –, atualmente, é a única unidade estadual de ensino do município, localizando-se na sede, numa área periférica - Rua da Corrida s/n -, ofertando, desde 2005, apenas o Ensino Médio para os jovens e adultos da cidade e das diversas comunidades rurais do município de Castro Alves. A partir do ano de 2010 foi implantada a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), Tempo Formativo III, no turno noturno, a fim de atender aos alunos com distorção idade/série.

Figura 25: Localização do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves



Fonte: Google Maps, 2018. Adaptado por Hanilton Souza, 2018.

Figura 26: Colégio Polivalente de Castro Alves – áreas externas



Fonte: Acervo do autor, 2015

Figura 27: Colégio Polivalente de Castro Alves – salas de aula



Fonte: Acervo do autor, 2015

Figura 28: Colégio Polivalente de Castro Alves – áreas interna e externa



Fonte: Acervo do autor, 2015

Em relação à estrutura física, o colégio possui 15 salas de aula, 02 salas de projeção, 01 biblioteca, sala de professores, sala de direção e vice direção, secretaria, mecanografia, cantina, almoxarifados e arquivos, sanitários, área de convivência interna e externa, palco de eventos, horta escolar, quadra de esportes, campo de futebol e área externa murada, com aproximadamente 20.000 metros quadrados. Vale ressaltar que existem algumas áreas que se encontram desativadas, como: vestiários, depósitos e outros.

A gestão escolar é desempenhada pela diretora e 3 vices diretores, além da secretária escolar. O corpo docente é formado por 31 professores efetivos, sendo 06 homens e 25 mulheres, contando também com professores substitutos e

temporários oriundos de estágios remunerados e do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Em relação ao nível acadêmico, tem-se: Graduação (01), Especialização (22), Mestrado (7), Doutorado (1). O colégio não possui Coordenador Pedagógico. Em relação aos funcionários, dispõe de 24 pessoas, sendo 16 terceirizados e 08 efetivos, distribuídos entre as funções: 08 na administração (secretaria, atendimento e mecanografia); 10 serviços gerais (portaria e limpeza) e 06 na cantina/merenda (PPP 2017 – 2020).

Em relação ao alunado, o referido colégio atende estudantes oriundos, em sua maioria, da classe média baixa e baixa da comunidade local e também de comunidades rurais fronteiriças dos municípios circunvizinhos. São filhos e filhas de pequenos agricultores, de comerciários, de pequenos comerciantes, de prestadores de serviços (cabeleireiros, domésticas, costureiras, pedreiros, pintores, etc), de ambulantes e camelôs, de donas de casa, dentre outros segmentos da comunidade local (PPP, 2017-2020).

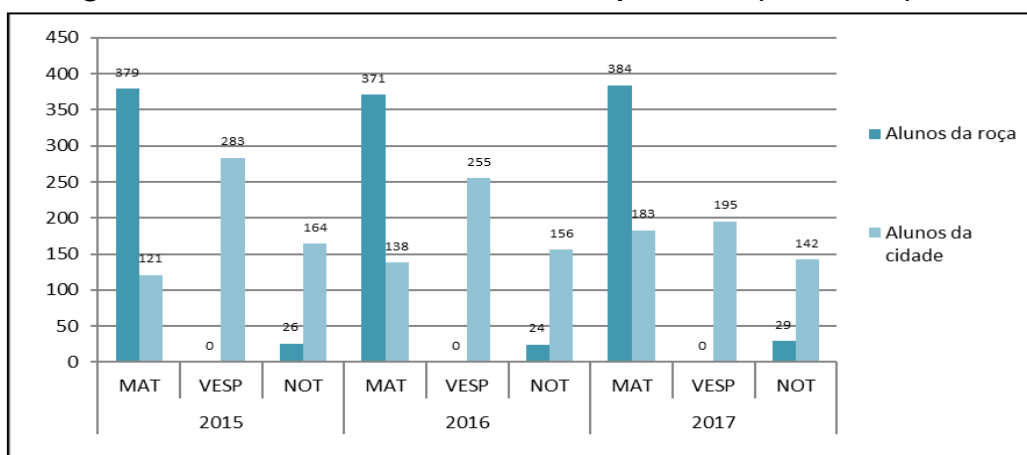
O referido colégio tem uma responsabilidade social relevante, à medida que seu alunado diversificado e, muitas vezes, excluído dos projetos do Estado brasileiro, requer ser notado e valorizado em relação aos seus direitos, saberes e perspectivas de vida e formação, especialmente àqueles que constituem um grande percentual do alunado: alunos da roça. Segundo informações da Secretaria Escolar do referido colégio, disponibilizadas através do Sistema de Gestão Escolar (SGE, 2018), em 2015 o colégio funcionou com 30 turmas, nos três turnos, tendo 973 alunos matriculados; em 2016 foram 29 turmas e 944 alunos; em 2017, 27 turmas e 933 alunos (Tabela 1), distribuídos pelos turnos (Figura 29).

Tabela 1: Quantitativo de alunos – Colégio Polivalente C. Alves (2015-2017)

Ano	2015		2016		2017	
Total de turmas	30		29		27	
Total de alunos matriculados	973		944		933	
Total de alunos da roça (total/percentual)	405	41,6%	395	41,8%	413	44,3%
Total de alunos da cidade (total/percentual)	568	58,4%	549	58,2%	520	55,7%

Fonte: SGE, 2018. Elaborado por Hanilton Souza, 2018.

Figura 29: Alunos da roça e da cidade – por turno (2015-2017)



Fonte: SGE, 2018. Elaborado por Hanilton Souza, 2018.

A maioria do alunado é do sexo feminino (52% - 2017). Os alunos oriundos de contextos rurais estudam, em sua maioria, no turno matutino, por conta do transporte escolar. Porém, desde 2012, com a oferta do transporte escolar no turno noturno, especialmente para comunidades rurais próximas à sede, tem-se também um percentual de alunos da roça matriculados neste período.

Para melhor situar o leitor sobre o papel desempenhado pelo Colégio Estadual Polivalente na educação local, especialmente em relação ao acolhimento, integração e formação dos alunos da roça, é preciso também contextualizar brevemente a rede escolar municipal, a fim de perceber as suas especificidades. Nesse sentido, a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação – Castro Alves/BA, em 2018, a rede municipal de ensino é formada por 28 (vinte e oito) escolas³², assim distribuídas:

³² Para construção do primeiro relatório de qualificação (2016), realizei, junto à Secretaria Municipal de Educação, uma pesquisa sobre a rede municipal de educação, na qual constavam, à época, 48 unidades escolares, assim distribuídas: Sede: 12 escolas (01 creche, 09 unidades dos Anos Iniciais do E. Fundamental e 02 unidades dos Anos Finais do E. Fundamental); Distritos e comunidades rurais: 36 escolas (32 unidades dos Anos Iniciais do E. Fundamental e 04 unidades dos Anos Finais do E. Fundamental). Nota-se que, na gestão (2017-2020) do prefeito Thiancle Araújo (PSDB), houve uma redução radical do quantitativo de escolas da rede municipal com o fechamento de 23 unidades escolares dos Anos Iniciais do E. Fundamental, sob o pretexto de redução de custos e melhoria da rede. A maioria das unidades escolares fechadas (19 unidades) eram escolas multisseriadas rurais. Alunos passaram a estudar em escolas nucleadas em outras comunidades e outros foram trazidos para a sede do município, apesar dos protestos de pais, professores, políticos e pesquisadores. Tal atitude da gestão municipal evidencia, apesar dos avanços nos estudos e discussões sobre a multisseriação, que muito caminho ainda se deve percorrer para que o poder público e a sociedade percebam e valorizem as ruralidades construídas e vividas pelos sujeitos que residem em contextos rurais, respeitando assim seus desejos, direitos e suas especificidades.

- a) Sede do município – 09 escolas, sendo: 02 Creches em tempo integral; 05 escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 02 colégios dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Colégio Municipal Vicente José de Lima e Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães).
- b) Distritos e comunidades rurais – 18 escolas e um anexo, sendo: 02 Creches em tempo parcial; 12 escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 04 colégios dos Anos Finais do Ensino Fundamental, quais são: Colégio Municipal Clarice Dias de Castro – Muzunguê (Distrito de Crussaí); Colégio Municipal Dr. Reinaldo Barreto Rosa – Vila de Petim (Distrito de Petim); Colégio Municipal Linneu Lapa B. Araújo – Riacho da Légua (Distrito de Petim); Colégio Municipal Zulmira M. Nascimento – Sítio do Desterro (Distrito do Sítio do Meio).

Os Colégios Vicente José de Lima e o Luís Eduardo Magalhães, situados na zona urbana, recebem alunos das localidades rurais onde não há a oferta das séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O Colégio Zulmira Nascimento, por pressão política da comunidade e também por sua distância da sede, mantém 3 (três) turmas do Ensino Médio, a fim de atender aos alunos do distrito do Sítio do Meio e imediações. Várias gestões já tentaram, sem êxito, transferir os alunos desta modalidade para o Colégio Estadual Polivalente, mas a comunidade resiste.

O Colégio Polivalente, como destino final do Ensino Básico – E. Médio, acolhe alunos que estudaram até o 5º ano em contextos rurais e depois fizeram o rito de passagem para estudar os Anos Finais do Ensino Fundamental na cidade, além de alunos que fizeram todo o Ensino Fundamental na roça e só na 1ª série do Ensino Médio é que realizam a transição para estudar na escola da cidade.

Em 2016, quando retornei ao colégio para apresentar o projeto à gestão escolar e professores, a fim de obter a anuência da instituição para realização da pesquisa, também levei discussões sobre a importância de outros olhares da gestão e professores para com os alunos oriundos dos diversos contextos rurais do município que estudavam no colégio e que, muitas vezes, não eram notados e valorizados em suas singularidades.

Assim, a partir dos diálogos realizados e também dos dados referentes ao número expressivo de alunos oriundos de contextos rurais matriculados na escola, a direção, com um olhar sensível em relação à realidade de tais alunos e do colégio,

solicitou à Secretaria Estadual de Educação que esta unidade escolar passasse a ser denominada como Escola do Campo, a fim de que os alunos da roça pudessem ter na instituição uma referência em relação às suas ruralidades. Além disso, também se vislumbrava com esta mudança a necessidade dos professores, através de cursos de aperfeiçoamento, reavaliarem o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, em relação à diversidade contida no colégio.

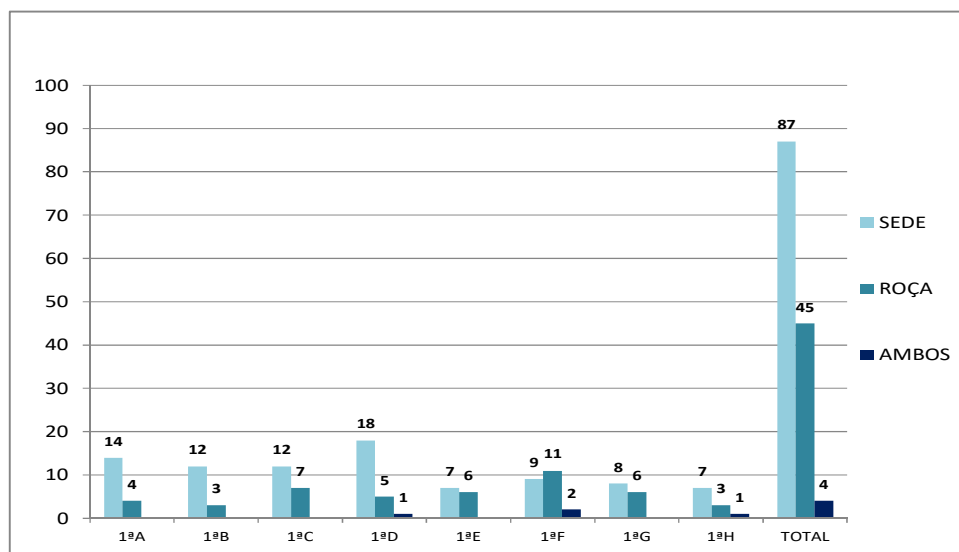
Por conseguinte, em 2018, através da portaria nº 682/18, publicada no Diário Oficial do Estado de 01/02/2018, o Secretário da Educação do Estado da Bahia, atendeu ao pedido, mudando a denominação para Colégio Estadual do Campo Polivalente de Castro Alves (Anexo I).

Nota-se, então, a relevância da pesquisa, especialmente quanto à escolha desta unidade escolar como *lócus* da investigação, à medida que ela é o destino final, no ensino básico, para a maioria dos jovens deste lugar. Além disso, a escolha deste colégio como *lócus* da pesquisa também se justifica pela condição deste pesquisador como professor de geografia desta instituição, o que me faz refletir sobre a minha atuação e também dos demais colegas da instituição em relação ao acolhimento e a condução do processo de ensino e de aprendizagem em relação aos alunos da roça e aos demais estudantes que frequentam o colégio, dentro da diversidade de seu alunado.

2.8 Perfil biográfico – revelando as singularidades dos alunos da roça

No mapeamento feito na etapa do campo exploratório, em 2016, havia oito turmas da 1ª série do Ensino Médio, no turno matutino, compostas por 136 alunos oriundos das diversas comunidades rurais de Castro Alves e de comunidades fronteiriças de municípios circunvizinhos (Conceição do Almeida e Varzedo). Havia 45 alunos que concluíram os Anos Finais do E. Fundamental em colégios existentes nas comunidades rurais: Colégio Mun. Zulmira Magalhães (Sítio do Meio); Colégio Mun. Reinaldo Rosa (Petim); Colégio Mun. Linneu Araújo (Riacho da Légua); Colégio Mun. Clarice Castro (Muzunguê); 87 alunos que realizaram esta etapa educacional na sede, nos Colégios Municipais: Luís E. Magalhães e Vicente José de Lima, por não haver colégio nas suas comunidades. E 4 alunos que estudaram em ambos contextos socioespaciais – urbano e rural (Figura 30).

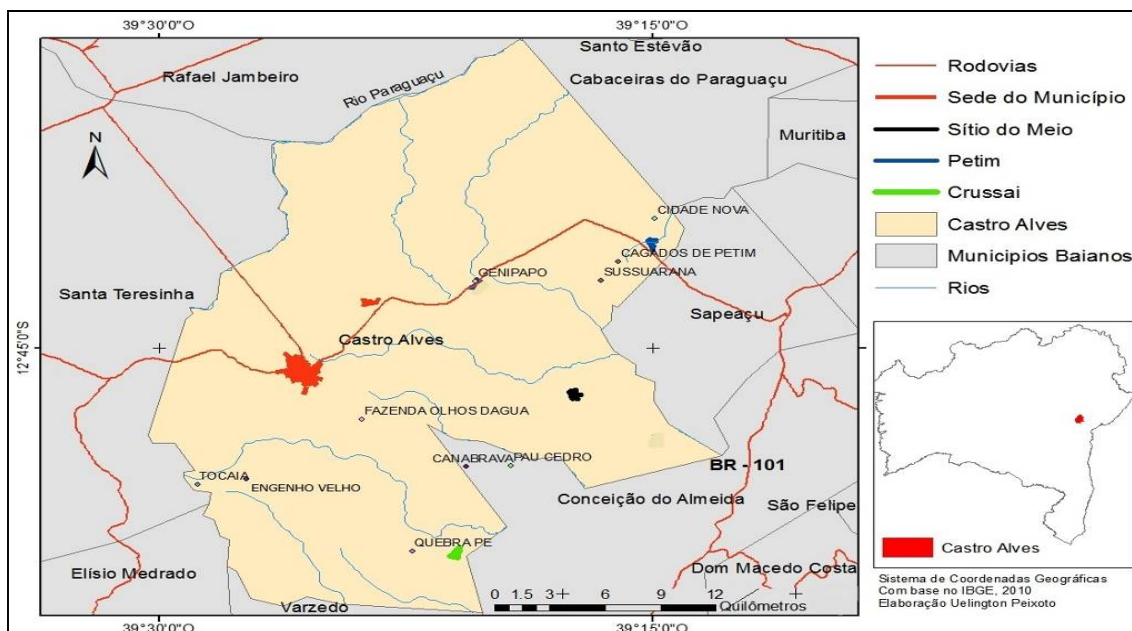
Figura 30: Local de realização dos Anos Finais do E. Fundamental



Fonte: Mapeamento (pré-campo), 2016. Elaborado Hanilton Souza, 2016

Devo relembrar que dos 10 (dez) colaboradores, um, por motivo de migração e desistência em participar da investigação, foi desvinculado da pesquisa (Mário – Cidade Nova – distrito de Petim). Assim, as etapas de investigação foram realizadas com nove colaboradores, selecionados das seguintes comunidades rurais: Tocaia, Engenho Velho, Quebra Pé, Fazenda Olhos D'Água, Genipapo, Canabrava, Pau Cedro, Cágados de Petim e Sussuarana (Figura 31).

Figura 31: Comunidades dos alunos colaboradores da pesquisa



Fonte: IBGE, 2010. Elaborado por Uelington Peixoto, 2017

Destaca-se que não consegui selecionar colaboradores das áreas que estão na parte norte do município: regiões de maior contato com o semiárido e com o Rio Paraguaçu, tendo em vista que muitos alunos destas áreas, por conta da distância, preferem realizar o ensino médio numa escola municipal de Cabaceiras do Paraguaçu. E àqueles estudam no Colégio Estadual Polivalente não se prontificaram a colaborar com a pesquisa.

No perfil biográfico dos colaboradores, por conta do compromisso ético em pesquisa com seres humanos, e em especial, com jovens, a identificação real será omitida, bem como outros dados, que possam levar ao seu reconhecimento e à quebra da confidencialidade da pesquisa (auto)biográfica. Assim, os colaboradores serão nominados pelos codinomes que eles escolheram no início no processo investigativo. Saliento que nem mesmo os demais participantes tiveram acesso ao codinome dos colegas, a fim de preservar suas identidades.

Assim, descrevo, a partir das narrativas construídas e colhidas no processo de pesquisa, o perfil biográfico dos colaboradores – alunos da roça –, revelando suas singularidades e referenciais de vida. A apresentação dos colaboradores segue a ordem de realização das entrevistas narrativas:

1. Moisés

É um jovem extrovertido, gosta de falar e fazer amizades. Nasceu em dezembro de 2000, tem dois irmãos e reside com os pais na comunidade do Quebra Pé (Figura 32), no distrito do São Roque do Crussaí, distante cerca de 20 quilômetros da sede do município. Trata-se de uma área repleta de morros e de terra fértil, com maior pluviosidade que outras áreas do município. Ainda há resquícios de Mata Atlântica, mas grande parte da vegetação da área já foi devastada para a pecuária e a agricultura.

É filho de pequenos agricultores que lidam com a terra e dela tiram seu sustento. Sua mãe, atualmente, também trabalha como agente comunitário de saúde na localidade onde reside. Moisés estudou em classes multisseriadas, realizando os Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Clarice Dias de Castro, na comunidade do Muzungué, distante cerca de 8 quilômetros de sua localidade. No cotidiano, auxilia o pai na lida com a terra e também a sua mãe,

transportando-a de motocicleta, pelas casas da comunidade, a fim de que ela faça as visitas como agente de saúde.

Figura 32: Vista parcial da Comunidade do Quebra Pé



Fonte: Moisés [Acervo da pesquisa], 2017

Gosta de andar de moto, conversar e passear com os amigos, além de utilizar as redes sociais para se comunicar. Considera que a escola da roça é melhor do que a da cidade, à medida que lá os professores se importam mais com os alunos e suas necessidades. Para ir para a escola já fez longas caminhadas, utilizou pau-de-arara, motocicleta e ônibus escolar. Considera o transporte como a maior dificuldade para estudar, juntamente com a falta de atenção dos professores da cidade para com os alunos da roça. Apesar das dificuldades enfrentadas com o transporte, o perigo das estradas ruins e das ladeiras existentes em sua comunidade, nunca pensou em desistir de estudar, pois compreende que para se vencer na vida tem que lutar, sendo a educação uma dessas batalhas.

A partir de pesquisas que fez sobre determinadas profissões, se identificou com o Direito – que pretende cursar após concluir o Ensino Básico –, pois gosta de falar, debater e reivindicar seus direitos e dos demais. Para resolver os problemas que surgem no transporte escolar, sempre recorre a Secretaria Municipal de Educação, a fim de exigir melhorias. Observa-se, no excerto de sua narrativa, que as dificuldades vivenciadas como aluno rural, seja na escola da roça ou da cidade, o fez perceber que ficar calado e/ou aceitar passivamente não resolve a situação dele e dos demais alunos da roça:

[...] Após terminar o ensino médio quero fazer faculdade de Direito. Eu andei pesquisando e me identifiquei com essa área, pois tem diversas coisas que combinam comigo: falar, defender, eu gostei muito. Eu reivindico meus direitos, vou à Secretaria Municipal de Educação reclamar sobre algumas coisas, pois se a gente ficar calado vai continuar sofrendo, não só a gente, mas os próximos alunos que vierem. Então, tem que correr atrás, pois se ficar calado é pior, vai continuar sofrendo, tem que correr atrás dos nossos direitos, pois todos têm seus direitos [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Sobre a cidade de Castro Alves ele afirma que não mantém muitas interações, apenas vem estudar e em seguida retorna para casa. Também não a conhece direito, o que implica não gostar deste espaço. Gosta de viver no campo, onde considera que ainda há mais liberdade e qualidade de vida, ao contrário da cidade. A pesquisa lhe chamou a atenção por conta do tema, pois não tinha visto alguém se interessar pela vida e problemas enfrentados pelos alunos da roça.

2. Daniela

Nascida em março de 1999, é uma jovem alegre e extrovertida, que tem na simpatia e na gentileza as suas principais características. Mora com o pai e o sobrinho na Fazenda Olhos D'Água (Figura 33), distante 5 (cinco) quilômetros da sede do município. Tem onze irmãos, sendo 6 mulheres e 5 homens, é a caçula da família. Todos os irmãos já migraram para a cidade. Assim, ela é quem cuida da casa, do sobrinho e do pai. Além disso, também auxilia seu pai nas lavouras que cultivam nos períodos de chuva: milho, feijão, mandioca, amendoim e outras.

O local onde mora fica numa área de transição entre a zona da mata e o sertão, conhecida na região como beira campo. Há ainda resquícios de Mata Atlântica, mas a maior parte já foi devastada para a pecuária e para a agricultura. Com isso, há problemas em relação à fertilidade do solo e também com a estiagem prolongada, o que prejudica a produção agrícola da família.

Figura 33: Vista parcial da Fazenda Olhos D'Água



Fonte: Daniela [Acervo da pesquisa], 2017

Daniela ficou órfã de mãe aos seis anos, vitimada pela doença de Chagas, patologia que acomete outros membros da família, especialmente àqueles mais velhos, à medida que moravam eram casas de taipa³³ e cobertas com palhas, fatores de risco para a infestação e a proliferação do inseto transmissor. Atualmente, a casa é de alvenaria. Foi criada pelo pai, irmãs e, principalmente, pela avó, da qual tem grande estima, considerando-a como sua mãe. Falar de sua avó lhe emociona, pois é o referencial de mãe e mulher que possui.

Lá na roça, de um tempo para cá, começou a morrer muita gente: primeiramente morreu minha mãe, depois meu tio, depois minha avó e meu avô. Hoje, só tenho uma avó só. As pessoas falam que avó é no lugar de ser mãe, e eu a amo como se fosse minha mãe, pois não tenho mais a outra avó e nem mais a minha mãe [emocionada]. E lá tem poucas pessoas, uns foram embora e outros estão morrendo [...] Minha mãe morreu de barbeiro, eu tinha 6 anos. Antes, lá na roça, as casas eram de palha e taipa, aí tinha muito barbeiro. Meu tio mesmo faleceu também de barbeiro, pois as casas não eram cobertas de telhas e era muito fácil desses bichos ficarem escondidos e à noite picavam. Picou minha mãe, meu tio e eles passaram a sentir do coração, tomaram remédio, mas não adiantou não [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

Daniela sente falta de maior contato com outras pessoas fora do círculo familiar. No local também não há escolas e tampouco igreja, o que dificulta a socialização. Gosta de passear e visitar seus parentes, especialmente a avó, que

³³ Técnica utilizada na construção de casas que consiste em entrelaçar madeiras, amarrando com cipós e preenchendo com barro. Também conhecida com pau a pique.

mora perto. Relata que anteriormente a vida ali era mais alegre porque tinha mais jovens com quem brincava. Atualmente, no local tem mais idosos, pois a maioria dos jovens já migrou para as cidades.

Sua casa não fica numa vila, mas numa comunidade familiar, tendo como vizinhos: sua avó, tios, tias e primos. Na verdade, se tratavam de rendeiros que, após anos trabalhando na terra, ganharam do antigo fazendeiro, quando este vendeu a propriedade, o direito à posse de pequenos pedaços de terra. Assim, tiveram que desmatar e preparar a terra para construção de suas casas e lavouras.

Realizou os Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa classe multisseriada existente numa comunidade próxima à fazenda. No sexto ano, fez a transição para estudar na escola da cidade – Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães. Apesar de a fazenda estar próxima da sede do município, cerca de 5 quilômetros, tem que acordar muito cedo e andar cerca de 1h30 para chegar até o ponto do ônibus, atravessando mata, pastos e um rio, que no período de cheia, dificulta a passagem.

Esta situação é causada porque o atual proprietário da fazenda que divisa com a propriedade de sua família, fechou a antiga estrada que ali existia, não permitindo passagem de pessoas e automóveis pelas suas terras. A questão foi judicializada, mas ainda não se resolveu. Assim, para ir e voltar da escola, Daniela realiza, diariamente, uma verdadeira travessia. Porém, apesar de todos os obstáculos, Daniela afirma que nunca pensou em desistir de estudar, pois sabe que, como pobre, a educação é a única alternativa que tem para mudar de vida.

Planeja cursar Enfermagem e morar em Santo Antônio de Jesus, cidade que considera melhor para se viver que Castro Alves. Além disso, também deseja conhecer Salvador em breve, além de viajar para Itália, onde mora uma de suas irmãs, casada com um italiano. Apesar dos convites desta irmã, não deseja morar fora do país, pois acredita que não se acostumará.

Daniela, gentil, sorridente e perseverante, utiliza tais atributos para enfrentar os obstáculos criados pela vida e pelas disputas territoriais, a fim de alcançar seus sonhos e vencer na vida.

3. Gisele

É uma jovem tímida e bem-educada. De origem negra, adora usar tranças e lenços/turbantes para realçar ainda mais a sua beleza. É filha única, nasceu em abril de 2001 e reside com os pais na comunidade de Cágados de Petim (Figura 34), no distrito de Petim, distante cerca de 27 quilômetros da sede do município. Trata-se de uma comunidade com maioria afrodescendente, formada por pequenos proprietários de terra que trabalham com a agricultura e pecuária (bois, cabras e carneiros). A comunidade localiza-se numa área de transição entre a zona da mata e a caatinga, ocorrendo assim secas regulares que prejudicam a criação e a produção agrícola.

Figura 34: Vista parcial da Comunidade de Cágados de Petim.



Fonte: Gisele [Acervo da pesquisa], 2017

Gisele é filha de pequenos produtores rurais, que cultivam alguns tipos de lavouras, além da criação de ovinos. Ela é a responsável pelo pastoreio das ovelhas, levando-as para pastagem e buscando-as no final do dia. Além disso, também prepara e fornece a ração quando a seca reduz a alimentação natural nos pastos. No cotidiano, realiza a tarefa de pastoreio, além de visitar e conversar com as amigas da comunidade. Às terças-feiras frequenta a Igreja Católica da comunidade, onde participa das missas, cantando no coral. Fez o curso de Crisma para receber este sacramento em 2018.

Estudou em classe multisseriada, frequentando os Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Dr. Reinado Barreto Rosa, na vila de Petim,

distante 3 quilômetros de sua comunidade. Relata que não notou tanta diferença entre o ensino desta escola e a do Colégio Estadual Polivalente, apenas destacou a questão da indiferença e/ou negação das ruralidades pelos professores da cidade.

Adora a vida na comunidade rural, bem como tem grande empatia com os animais. Planeja terminar os estudos e tentar a faculdade de Veterinária. Trata-se de um sonho acalentado desde pequena.

[...] Ao concluir o ensino médio, pretendo ir para a faculdade e me tornar veterinária, é a profissão que sempre quis desde muito pequena. E como tenho contato com animais diariamente, já vou adquirindo experiência, o que certamente me ajudará no futuro [...].
(Gisele, Entrevista narrativa, 2017)

A vida na roça e o pastoreio de suas ovelhas lhe agradam, fazendo-a se sentir realizada, além de fornecer-lhe experiência para a futura profissão. É uma pastora de ovelhas com olhar para o futuro – a academia: curso de veterinária.

4. Mateus

É um jovem tímido, mas que tem grandes sonhos. Nasceu em dezembro de 2001 e é filho único. Reside com seus pais – pai agricultor e mãe professora de classes multisseriadas rurais –, na Comunidade do Engenho Velho (Figura 35), distrito de São Roque do Crussaí, distante 11 quilômetros da sede. Trata-se de uma área de Mata Atlântica, no sopé da Serra da Jiboia, com nascentes e matas ainda intocadas.

Figura 35: Vista parcial da Comunidade do Engenho Velho.



Fonte: Mateus [Acervo da pesquisa], 2017

Sua mãe foi sua professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na classe multisseriada da escola próxima à sua casa – Engenho Novo –, cerca de 2 quilômetros do local. Mateus, além de estudar, ajuda o pai na lida da roça: plantando, arrancando, raspando e prensando a mandioca para fazer farinha e seus derivados (goma, tapioca e outros), além de outras culturas cultivadas. Além disso, Mateus também cria galinhas, controlando-as para não irem para a roça de mandioca da avó materna, pois ela sempre reclama que destroem a sua plantação.

Mateus tem grande estima e consideração pela avó materna. É na casa desta avó – distante 300 metros de sua residência –, que gosta de passar o tempo livre, ouvindo causos e histórias. Também gostava muito do avô materno, com o qual tinha uma relação próxima. Seu avô era professor de classe multisseriada – foi o professor de sua mãe e tias – e era muito querido na comunidade. Faleceu em 2014.

[...] Eu gostava muito de meu avô e ele gostava muito de mim, de mim e dos outros, mas o neto que ele mais tinha intimidade era eu porque fui o primeiro neto dele. Para passear, era eu e meu avô. Eu era muito apegado com vô. E quando vô morreu, aí [pausa - emocionado]. Senti muito. Até hoje eu sinto muita saudade. Se começo a lembrar muito dele, aí dá... [pausa - emocionado]. (Mateus, Círculo narrativo, 2017)

Como atividades de lazer, Mateus gosta de passear pela comunidade, conversar com os amigos e também utilizar as redes sociais. Além disso, gosta de frequentar, com seus pais, as rezas e sambas que acontecem na comunidade. Ele não gosta de futebol, sinuca e tampouco de aprisionar passarinhos em gaiolas, como outros jovens da comunidade fazem, pois considera que devem viver livres.

Ele concluiu os Anos Finais do E. Fundamental no Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães, localizado na sede do município. Antes de vir estudar na cidade, vislumbrava este processo: escola maior, mais alunos e professores, mas quando a realidade se concretizou, passou a não gostar devido a alguns fatores, como: o cansaço, as regras da escola, os conteúdos escolares, a pouca atenção dos professores para com os alunos da roça e, especialmente, o *bullying* sofrido nos primeiros anos de estudo na cidade, quando alguns colegas, menosprezavam os saberes dos alunos oriundos de contextos rurais, chamando-os de mateiros³⁴.

³⁴ Nos grupos de discussão e nas entrevistas surgiram as duas palavras: roceiro e mateiro. Notei que os alunos na região de mata (Mata Atlântica), são chamados, de forma pejorativa, de mateiros. Enquanto que os demais alunos oriundos de outros espaços do município são chamados de roceiros.

Mateus quer continuar estudando, mas ainda não se decidiu por uma profissão ou curso. Porém, já se diz decidido a sair da comunidade, indo morar em Salvador ou São Paulo, apesar dos conselhos contrários dos pais e da avó que consideram a cidade um lugar perigoso e desejam que ele continue vivendo na comunidade.

5. Gabriela

Nasceu em março de 1994. É casada, mãe de uma filha de 3 anos. Parou de estudar por alguns períodos por conta do trabalho e também da gestação. É filha de pequenos produtores rurais, residindo, com o marido, na Comunidade da Tocaia (Figura 36), onde também moram alguns familiares.

Figura 36: Vista parcial da Comunidade da Tocaia.



Fonte: Gabriela [Acervo da pesquisa], 2017

A Tocaia é uma comunidade fica localizada no sopé da Serra da Jiboia, distante cerca de 13 quilômetros da cidade de Castro Alves. Trata-se de uma área de Mata Atlântica com nascentes e animais silvestres, mas que tem sofrido com o desmatamento. É uma área de difícil acesso por conta da topografia, vegetação e grande pluviosidade.

[...] atravessar a serra e atravessar a mata é muito perigoso, pois ainda tem muito bicho lá. Um menino veio do colégio e disse que viu uma onça lá, não se sabe se é verdade ou não. O pessoal já desmatou muito, mas para o lado lá de cima, ainda tem muita mata [...]. (Gabriela, Entrevista narrativa, 2017)

Na comunidade não há acesso à rede de celulares e tampouco internet. A igreja e a escola ficam na comunidade vizinha – Tabuleiro da Barra. O serviço de transporte também é escasso, sendo realizado mais por motocicletas. Só há carro (uma Kombi), uma vez por dia, na parte da manhã, para realizar o transporte escolar e dos demais moradores. Nessa região existe a antiga adutora de água – Tocaia –, que abastecia a cidade. Atualmente a água desta represa abastece as comunidades vizinhas.

Gabriela estudou em classes multisseriadas na Comunidade do Tabuleiro da Barra, distante 3 quilômetros da Tocaia. Não havia transporte escolar. Assim, ia andando com outras crianças, por mais de meia hora, atravessando mata, pastos e o rio, que, quando cheio, não permitia a travessia. A escola onde estudou foi fechada pela prefeitura em 2017 e os alunos transferidos para estudar na sede, numa escola urbana.

Passou a estudar na cidade no 6º ano, no Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães. Destaca que em períodos chuvosos o transporte não circula, o que resulta em muitas faltas na escola, comprometendo assim o seu rendimento. Atualmente, também traz sua filha para a cidade, deixando-a na Creche Municipal, enquanto frequenta as aulas no Colégio Est. Polivalente.

Gabriela já morou em Salvador, mas não gostou, pois se sentia presa. Também já morou em Castro Alves, onde também tem uma irmã que aí reside. Gosta da sua comunidade, mas, por conta do isolamento (transporte, celular, internet), das poucas famílias que lá vivem e também porque moram muito separadas umas das outras, prefere a vida na cidade. Deseja sair de sua comunidade, pois não há trabalho que não seja ligado à agricultura.

Uma das coisas da cidade que mais gosta é a feira livre, considerado um local onde as pessoas conseguem ganhar o pão de cada dia. Sua família, até a morte do padrasto, era feirante. No cotidiano, além de estudar, cuida da casa, da filha, auxilia na lavoura e também visita os parentes e amigos. Realiza também o processo de raspagem e prensagem da mandioca na casa de farinha da comunidade.

Em relação ao futuro, Gabriela não tem planos para continuar os estudos, apenas afirma que gosta de informática, mas nunca pode fazer o curso, devido à dificuldade de transporte. Planeja conseguir um emprego na cidade, mudando-se com o marido e a filha, a fim de fugir do isolamento de sua comunidade. Na luta

diária, Gabriela, como mãe, esposa e estudante, se desdobra não apenas em atividades a realizar, mas encontra-se também dividida entre dois mundos: a roça e a cidade.

6. Benjamin

Jovem tímido e decidido, reside com os pais, pequenos produtores rurais, no Povoado da Sussuarana (Figura 37), Distrito de Petim, distante cerca de 29 quilômetros da cidade de Castro Alves. Essa região encontra-se numa área de transição entre a zona da mata e o sertão, conhecida como beira campo, o que influencia a ocorrência de estiagens que causam prejuízos para a lavoura e a criação de animais.

Figura 37: Vista parcial do Povoado da Sussuarana



Fonte: Benjamin [Acervo da pesquisa], 2017

Nascido em maio de 1998, tem 3 irmãos. Além dos estudos, auxilia os pais, especialmente a sua mãe, na lida com a terra, cuidando das lavouras que possuem na pequena propriedade: laranja, milho, feijão, amendoim, mandioca. Também planejam plantar limão num espaço ainda não utilizado, à medida que o preço do produto tem aumentado no mercado. Gosta mais de trabalhar na roça de mandioca, pois conhece já todo o processo, desde o plantio até o beneficiamento: raspagem, prensagem e a produção de farinha, beiju e outros derivados, que realiza na casa de farinha que existe na comunidade.

Benjamin estudou em classes multisseriadas na escola existente no povoado. Depois foi realizar os Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Dr. Reinaldo Barreto Rosa, na Vila de Petim, distante cerca de 05 quilômetros de sua casa. No rito de passagem para o Ensino Médio, teve a opção de ir estudar num colégio na cidade de Sapeaçu, distante 10 quilômetros do povoado, mas decidiu ir para o Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, tendo em vista que parte dos amigos também fizeram esta opção e também por ter mais contato com essa cidade.

Gosta de passear e “resenhar” com os amigos. Também gostava de jogar bola nos finais de semana, mas diminuiu tal atividade esportiva porque sua namorada reside no Povoado do Candéal, que fica a uns 25 quilômetros de distância. Assim, prefere ir visita-la nos finais de semana, abdicando do futebol.

Considera a vida no campo melhor que na cidade, pois tem mais liberdade e as pessoas se conhecem e interagem mais umas com as outras, seja no dia a dia, na labuta do trabalho e também nas festas que acontecem no lugar. Em sua comunidade ocorrem mutirões para realização conjunta de tarefas. Eles denominam tal atividade como “troca de dia”.

Quanto ao futuro, ele ainda não decidiu em relação à profissão, apenas diz que gosta da área de construção civil. Porém, sabe que para poder melhorar de vida não pode parar de estudar, precisar fazer uma faculdade. Benjamin, jovem decidido, conclui que para conseguir algo na vida terá que, infelizmente, sair de sua comunidade, tendo em vista que a pequena propriedade dos pais não conseguirá suprir as necessidades de toda a família.

Quando eu terminar meus estudos, vou procurar alguma coisa para fazer né, trabalhar, alguma faculdade. Não dá para ficar parado dentro de casa não. Ainda não pensei numa profissão. Eu acho pedreiro uma profissão boa, hoje para você achar um pedreiro tá difícil. Eu penso em sair da comunidade, pois se a gente ficar em casa, a gente nunca vai ter nada, tem que sair para ter uma vida melhor. (Benjamin, Entrevista narrativa, 2017)

Assim, mesmo amando seu lugar e sua família, ele já planeja voos para outros espaços. Em 2017, Benjamin foi reprovado e está refazendo a 2ª série do Ensino Médio.

7. Eduarda

Jovem tímida, mas bastante resoluta. Nasceu em abril de 1999. Atualmente, mora com a mãe e o padrasto no Povoado do Genipapo (Figura 38), distante 11 quilômetros da cidade de Castro Alves, mas antes residia com a avó materna, no mesmo povoado. Seu pai também reside neste povoado e é lavrador. O Genipapo se localiza na área de semiárido do município, onde ocorrem secas prolongadas. Assim, a principal atividade desta região é a criação de animais: bovinos, caprinos e ovinos.

Figura 38: Vista parcial do Povoado do Genipapo – Igreja de São José.



Fonte: Eduarda [Acervo da pesquisa], 2017

Historicamente, trata-se do mais antigo povoamento do município, onde se encontra a Igreja de São José do Genipapo (Figura 36), construída no início do século XVIII, pelo alferes Gaspar Fernandes da Fonseca, durante as expedições de Pereira da Costa, no Caminho do Ouro da Boa Pinta (PARAGUASSU, 2007). Pelo valor histórico e cultural, é uma igreja tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPAC). Na última década passou por uma reforma geral, a fim de preservar a infraestrutura e as obras sacras.

Eduarda reconhece o valor histórico do lugar onde reside, mas confessa que não conhece muita coisa sobre sua história. Gosta de morar neste local e não se

importa com o preconceito de outros colegas sobre residir em contextos rurais. Só sente dificuldade para realizar algumas tarefas em grupo.

Sobre a cidade de Castro Alves, destaca que desde criança visitava este espaço, pois morava com sua avó materna no Genipapo e a acompanhava quando esta visitava a cidade para resolver questões no banco ou realizar compras. Quando sua avó morreu, sua mãe, que antes residia na cidade de Cruz das Almas [35 quilômetros de distância], veio morar no Genipapo.

[...] minha mãe morava em Cruz das Almas, aí eu ficava com minha avó no Genipapo, só que ela faleceu. Aí minha mãe veio embora e eu fiquei morando com ela. Eu gostava de vir com minha avó para Castro Alves resolver as coisas dela no comércio e no banco, foi meu primeiro contato com a cidade. Antes eu não conhecia nada aqui, depois eu passei a conhecer [...]. (Eduarda, Entrevista narrativa, 2017)

Eduarda estudou em classes multisseriadas na escola da própria comunidade, passando a estudar na cidade no 6º ano, no Colégio Municipal Vicente José de Lima. Afirma que os professores da cidade, tanto do Colégio Vicente quanto do Polivalente, não percebem a realidade vivida pelos alunos da roça e isso prejudica o aprendizado e a integração.

Além de estar próximo da cidade, o Genipapo é atravessado pela rodovia que liga Castro Alves à BR 101. Assim, Eduarda afirma não ter problemas quanto ao transporte para a cidade, à medida que vários ônibus escolares de outras comunidades passam pelo local. Diante disso, não tem que acordar tão cedo para vir para a escola, como acontece com os demais alunos da roça.

No cotidiano, além de estudar na cidade, ela ajuda nas tarefas domésticas, faz as tarefas da escola, visita as amigas, alimenta os animais e também passeia com o namorado. Sobre o futuro, afirma que ainda não pensou e nem planejou. Sabe que terá que fazer tal tarefa em breve, mas prefere esperar e não se preocupar antecipadamente.

8. José

Jovem tímido, mas perseverante. Nasceu em maio de 1999. Mora com a mãe, que é pensionista e lavradora. Seu pai faleceu quando tinha apenas 3 anos de

idade. Tem 2 irmãos mais velhos – um homem e uma mulher. Reside no Povoado do Pau Cedro (Figura 39), em Conceição do Almeida, município limítrofe de Castro Alves. O povoado de Pau Cedro³⁵ fica cerca de 13 quilômetros da cidade de Castro Alves, enquanto dista cerca de 30 quilômetros da cidade de Conceição do Almeida, o que faz com que seus moradores tenham maior ligação (comercial e serviços) com o município vizinho – Castro Alves.

Figura 39: Vista parcial do Povoado do Pau Cedro



Fonte: José [Acervo da pesquisa], 2017

Pau Cedro se localiza também numa área de transição entre a zona da mata e o sertão, conhecida como beira campo. Apesar da irregularidade de chuvas, é

³⁵ Devido à configuração territorial do município de Castro Alves (Figura 31) e a localização de sua sede administrativa, determinadas comunidades de Conceição do Almeida e Varzedo, que ficam próximas dos limites territoriais, mantêm mais relações com Castro Alves do que com seu município, realizando na cidade ou nas vilas mais próximas os serviços de educação e saúde. Geralmente, estas pessoas omitem a verdadeira localidade para não serem privadas dos serviços básicos, especialmente relacionados à saúde, indicando que pertencem a localidades do município de Castro Alves. No mapeamento feito na escola, em 2016, para localizar os possíveis colaboradores, os alunos José e Thaila apresentaram-se como habitantes de Castro Alves. Apenas no decorrer da pesquisa é que descobri que eram de comunidades que ficavam nas fronteiras do município, pertencendo a Conceição do Almeida. Destaco que pensei em desligá-los da pesquisa, mas, ponderando, decidi pela permanência dos dois colaboradores, pois estes revelaram sua maior relação com Castro Alves do que com seu município natal. Além disso, a existência de alunos da roça que residem nos limites territoriais poderiam revelar determinadas singularidades importantes para a pesquisa, à medida que habitar num município e estudar e manter maior contato com outro município poderia revelar especificidades sobre a apreensão destes alunos em relação à cidade de Castro Alves.

mais úmido e fértil que as áreas de semiárido. Dessa forma, desenvolve-se aí a agricultura e a pecuária.

José estudou em classes multisseriadas numa escola de sua comunidade, depois realizou os Anos Finais do E. Fundamental no Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães, em Castro Alves. Ele e sua família dificilmente vão para a cidade de Conceição do Almeida, apenas se tiver de resolver alguma questão de documentação. Todos os serviços realizam em Castro Alves. José diz que se sente mais castroalvense que almeidense, pois tem mais contato com o município vizinho.

Sobre o rito de passagem para estudar na cidade, revela que já esperava que fosse algo diferente e difícil, como se confirmou. Sofreu *bullying* no início e também teve que se adaptar aos professores, que muitas vezes não percebiam as especificidades dos alunos da roça, especialmente quando passam trabalhos em grupo. Ainda sobre o estudo numa escola da cidade, afirma que o maior problema, além da falta de atenção dos professores, é o transporte, à medida que a prefeitura de Conceição do Almeida disponibiliza, gratuitamente, um ônibus que faz o trajeto Pau-Cedro – Castro Alves, para estudantes e moradores. Nisso, nem sempre há lugar para sentar e, muitas vezes, o trajeto de ida e volta da escola é feito em pé. E isso cansa muito:

O ônibus da minha comunidade é de graça e todo dia vem cheio de passageiros e não tem lugar para a gente sentar não. É muito cansaço, quando chego em casa mesmo, minhas costas ficam doendo de tanto de vir e voltar em pé [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

Seu cotidiano, à tarde, se resume a estudar, realizando as tarefas da escola. Antes, ajudava a mãe na lavoura, mas, devido a problemas cardíacos, sua mãe não pode mais trabalhar. A terra onde plantavam era alugada, com a produção dividida com o dono – meeiro. No lazer, gosta mais de ficar em casa e nas redes sociais. Também, às vezes, sai para passear e conversar com os amigos.

Sobre o futuro, José planeja cursar medicina. É um desejo acalentado desde pequeno e também porque sua mãe sempre quis ter um filho médico. Sabe que é difícil a caminhada para conseguir adentrar numa faculdade de medicina, mas não desanima diante dos obstáculos e também diante do pessimismo de determinadas pessoas quando revela que um aluno da roça deseja ser médico.

9. Thailla

Jovem extrovertida, dinâmica e curiosa, gosta de dialogar e realizar descobertas. Nasceu em novembro de 2001 e reside com os pais na comunidade da Canabrava (Figura 40), localizada na fronteira entre os dois municípios – Castro Alves e Conceição do Almeida. Sua comunidade dista cerca de 10 quilômetros de Castro Alves e cerca de 30 quilômetros para C. Almeida.

A linha imaginária que delimita a fronteira entre os dois municípios, divide a comunidade em duas: Canabrava de cima, que pertence a Castro Alves e a Canabrava de baixo, pertencente à Conceição do Almeida. A família de Thailla reside na Canabrava de baixo. Ela tem duas irmãs, uma mais velha e a outra ainda bebê. Seu pai é lavrador e vereador do município onde reside e sua mãe é dona de casa.

Figura 40: Vista parcial do Povoado da Canabrava



Fonte: Thailla [Acervo da pesquisa], 2017

Por morar numa fronteira, a Geografia se faz presente em seu cotidiano, não apenas em relação aos limites dos municípios, mas pelas questões político-administrativas e sociais geradas pela divisão territorial, como: atendimento nas escolas e postos de saúde, fornecimento de transporte, melhoria apenas de uma parte das estradas, fornecimento de água encanada para uma parte da comunidade, dentre outras questões. Thailla sabe que tudo isso se deve à questão territorial, mas não concebe que uma linha imaginária e tampouco o local de nascimento impresso

num documento possam restringir vidas e diferenciar direitos de indivíduos que moram a poucos metros uns dos outros.

Thailla estudou em classes multisseriadas, as primeiras séries numa escola na comunidade de Canabrava, que foi fechada e ela teve que concluir os Anos Iniciais do E. Fundamental noutra escola, no Povoado do Pau Cedro, também em Conceição do Almeida. Coursou os Anos Finais do E. Fundamental no Colégio Municipal Clarice Dias de Castro, na comunidade do Muzungué, em Castro Alves, cuja distância é de cerca de 3 quilômetros de sua residência.

Sobre a vida de aluno da roça, reclama do transporte, pois ela mora longe do ponto de ônibus e o transporte não entra na comunidade, já que pertence ao município de Castro Alves. Considera que os professores da cidade não notam as especificidades dos alunos da roça, tratando todos como se fossem da cidade:

[...] Teve um dia que eu estava até comentando com os colegas da turma que tinha que botar todos os alunos da sede para estudar à tarde e deixar só pela manhã os da zona rural. Só assim para os professores notarem e ajudarem a gente (risos) [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Thailla não queria estudar na cidade, no Colégio Polivalente, desejava ir para o Colégio Municipal Zulmira Magalhães, que fornece o Ensino Médio, no distrito do Sítio do Meio, em Castro Alves, mas não havia transporte para tal localidade.

Em relação ao seu cotidiano, além da escola, ela ajuda em casa, realiza suas tarefas escolares. As redes sociais, ir à igreja, jogar futebol feminino, visitar as amigas e passear são suas atividades de lazer e diversão. Além disso, durante o período chuvoso, auxilia o pai nas plantações. Gosta de auxiliar na raspagem da mandioca, pois há muitos causos e histórias.

Ela se identifica mais com Castro Alves, pois tem maior contato com locais deste município, utilizando seus serviços. Dificilmente vai à sede do seu município natal. Sobre o futuro, planeja cursar a faculdade de Farmácia, bem como morar em Santo Antônio de Jesus, que também fica perto de sua comunidade. Dessa forma, manteria o contato com sua comunidade, com a qual se identifica e ama.

Enfim, Thailla, jovem esperta e determinada, transita entre fronteiras: roça e cidade; Castro Alves e Conceição do Almeida, procurando compreender e construir a sua identidade e conquistar os seus sonhos e seus direitos.

Destaco que o perfil biográfico dos colaboradores foi organizado e construído a partir da pré-análise/leitura cruzada das narrativas (Tempo I), conforme orientações e discussões de Souza (2006b; 2014). Através deste perfil, é possível conhecer determinadas singularidades, espaços de vida, anseios e as trajetórias formativas e vivenciais de cada um dos colaboradores, contribuindo para a análise e interpretação das narrativas (auto)biográficas.

Por fim, a estruturação da cartografia vivencial dos colaboradores (cotidiano, espaços, percursos e perspectivas) e também dos lugares (município, escola e as comunidades rurais), tem como objetivo primordial localizar e orientar o leitor quanto à problemática estudada e a sua relevância, evidenciando e valorizando a vida e a formação destes outros sujeitos, com modos diversos de ser, viver, pensar e ler o mundo. Assim, a contextualização do objeto e dos colaboradores subsidia para o aprofundamento das questões pertinentes à pesquisa, bem como para uma melhor compreensão das narrativas (auto)biográficas sobre a cidade, que serão apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes.



Figura 41: As voltas do caminho e a cidade
Fonte: Hanilton Souza, 2018.

3 VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS DA ROÇA: ruralidades e territorialidades experienciadas

Esta estrada onde moro, entre duas voltas do caminho,
Interessa mais que uma avenida urbana.
Nas cidades todas as pessoas se parecem.
Todo o mundo é igual. Todo o mundo é toda a gente.
Aqui, não: sente-se bem que cada um traz a sua alma.
Cada criatura é única.
Até os cães.
Estes cães da roça parecem homens de negócios:
Andam sempre preocupados.
E quanta gente vem e vai!
E tudo tem aquele caráter impressionante que faz meditar:
Enterro a pé ou a carrocinha de leite puxada por um bodezinho
manhoso.
Nem falta o murmúrio da água, para sugerir, pela voz dos símbolos,
Que a vida passa! Que a vida passa!
E que a mocidade vai acabar.
(BANDEIRA, 1967, p.115)

O poema *Estrada*, de Manuel Bandeira (1967), que consta na epígrafe deste capítulo, enfatiza o rural como bucólico, com elementos, espaços e ritmos específicos e superiores à lógica urbana vigente, denotando assim aspectos inversos àqueles construídos pela modernidade, à medida que a ideologia urbana e industrial coloca como superiores os contextos urbanos em detrimento dos rurais.

É preciso salientar que, ao utilizar este poema, não se tem a intenção de reforçar a ultrapassada dicotomia campo/cidade e rural/urbano, construída e ampliada pela modernidade, mas sim provocar reflexões sobre a concepção que ainda impregna o imaginário da sociedade contemporânea em relação aos contextos rurais, pois estes, até então, são vistos como idílicos, pacatos, agrícolas, selvagens e até residuais de um processo de urbanização que influencia e transforma mentes, espaços e cotidianos.

Bandeira (1967) propicia a discussão sobre qual rural se tem na contemporaneidade e também sobre as ruralidades construídas – ritmos, práticas e concepções de vida e mundo –, e que influenciam a formação e a apreensão dos sujeitos que residem nestes contextos em relação a si mesmos, ao outro e ao mundo. O poeta, ao especializar e territorializar o rural, também permite o debate sobre as territorialidades estabelecidas pelos sujeitos rurais no seu dia a dia, especialmente nas interações com o ambiente urbano. Enfim, o poema traz à luz outros modos de ser e ver o mundo, mas que são desvalorizados, negados e transformados, à medida que destoam do modelo de identidade construído pela ideologia urbana e industrial.

Ao entrelaçar, neste capítulo, as discussões teóricas com as narrativas dos alunos da roça sobre as suas trajetórias de vida e formação, sobretudo quando realizam o rito de passagem para estudar na escola da cidade, também se está enfatizando a importância das ruralidades, não como polaridades ou contrapontos às urbanidades e sim como manifestações socioespaciais que mantêm interações complexas e múltiplas, mas que preservam suas especificidades. Sendo assim, as ruralidades e urbanidades contemporâneas mostram-se híbridas e transescalares – múltiplas territorialidades –, compostas de elementos heterogêneos, tendo em vista as interações que mantêm nos distintos contextos – rural e urbano (RUA, 2005).

Ruralidades e urbanidades não são dicotômicas, mas constituem-se em lógicas manifestadas nas práticas sociais que se inter-relacionam e tornam-se

complexas e multiterritoriais, oriundas também das leituras particulares dos próprios sujeitos, devido ao caráter híbrido da identidade e do território na contemporaneidade (RUA, 2005). Segundo Massey (2008), o espaço deve ser visto e entendido como produto das inter-relações, lócus da possibilidade da existência da multiplicidade, à medida que diferentes trajetórias coexistem e interagem, estando em permanente construção. Assim, se observa que pensar os conceitos rural/urbano, ruralidades/urbanidades como estanques e separados, incorre no erro de imaginar que tais manifestações também se desenvolvem num espaço fechado e acabado, onde vida e histórias não se cruzem e tampouco interagem.

As narrativas sobre as vivências e trajetórias dos alunos da roça vem demonstrar as ruralidades construídas nos contextos rurais onde habitam, bem como as territorialidades criadas a partir das interações quem mantém com diferentes lugares: casa, comunidade, escola, estrada, cidade, ruas, praças, dentre outros, trazendo à luz as experiências de vida e de formação destes sujeitos que, apesar dos estudos relevantes já realizados, ainda necessitam de maior aprofundamento.

Neste trabalho, o rural e os habitantes da roça não são entendidos como uma concentração de pessoas e coisas sobre determinado contexto espacial, mas como sujeitos, organizações e manifestações complexas, dinâmicas e inter-relacionais, que contêm história e especificidades particulares (LEFEBVRE, 1978). Assim, ao se analisar e interpretar as narrativas dos alunos da roça sobre as vivências e trajetórias efetuadas quando têm que se deslocar do contexto rural para dar continuidade aos estudos na escola da cidade, está se tentando também superar a invisibilidade, a indiferença e a negligência sofridas por estes sujeitos, especialmente nas escolas da cidade, dando atenção especial aos seus anseios, dificuldades e vivências.

Ricoeur (2009) afirma que na narrativa, o que se transfere é a significação, pois não se pode passar a experiência vivida, como foi vivida e sentida, para outra pessoa. Assim, a experiência, vivida e sentida, fica privada. Porém, a comunicação, ou seja, a narrativa dessa vida ou dessa experiência permite que se tenha acesso aos sentidos e significados que podem nos auxiliar a compreender como os sujeitos vivem e apreendem a si mesmos e ao mundo.

As narrativas dos alunos da roça produzidas durante a pesquisa – através das fotografias, círculos narrativos e entrevistas individuais –, não revelam a experiência de vida sentida por estes sujeitos, que é privativa, mas propiciam que se consiga interpretar e compreender, através dos sentidos e significados que eles dão às experiências, como se projetam no mundo, ou seja, como se veem, sentem, vivem e apreendem a realidade.

Ferrarotti (2014) salienta que um sujeito nunca é um indivíduo, mas sim um universo singular e deve-se atentar para esses dois aspectos: “[...] universal através da universalidade singular da história humana, singular através da singularidade universalizante de seus projetos [...]” (p. 79). Assim, a interpretação e a compreensão da realidade dos alunos da roça só podem ser confirmadas por aquilo que estes sujeitos narram sobre as suas experiências e trajetórias de vida e formação, tendo em vista que eles são atores que produzem e são produtos da realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2014b). Nisso, é preciso que se tenha uma atenção e escuta sensível aos relatos destes alunos em relação às diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e à cidade, a fim de que se possa melhor apreender a realidade vivida por tais sujeitos.

3.1 A roça e as diversas ruralidades

[...] Minha avó diz que o dia só começa para ela quando ela acende o fogo do fogão de lenha. E ela gosta do fogão de lenha porque o de gás não dá o mesmo sabor à comida [...]. (Moisés – Círculo narrativo, 2017)

A escolha do excerto da narrativa de Moisés (2017), como epígrafe, a fim de abrir as discussões sobre a vida na roça e as diversas ruralidades aí construídas e experienciadas, deve-se à expressividade causada em mim por tal relato durante os círculos narrativos, à medida que, quando o ouvi pela primeira vez, pude melhor compreender como o território, os elementos, os símbolos, as práticas e os valores vividos nos contextos rurais constituem e influenciam a vida e as relações que estes sujeitos mantêm consigo, com os outros e também com o seu espaço vivido.

Segundo Claval (2002) e Massey (2008), o espaço, como produto de inter-relações, encontro de histórias, nunca é um suporte neutro na vida dos sujeitos e grupos, à medida que as identidades individuais e coletivas estão fortemente ligadas

ao desenvolvimento da consciência territorial. Nesse sentido, a roça e as ruralidades construídas permeiam não apenas as relações espaciais dos sujeitos, mas constituem-se como manifestações socioespaciais que influenciam os seus modos de ser, viver e apreender o mundo.

Num país e sociedade tidos como urbanos e industriais, onde a maioria da população já reside em cidades ou em contextos considerados urbanos, parece que estudar as ruralidades seria, para alguns, um contrassenso, à medida que o processo de urbanização e suas consequências têm causado, nas últimas décadas, a diminuição progressiva da população rural do país. Segundo dados do último censo demográfico do IBGE, em 2010, 15,6% dos brasileiros ainda residem em contextos rurais, verificando a tendência de diminuição, como visto nos censos demográficos desde a década de 1970, quando a população urbana ultrapassou a rural (IBGE, 2010).

Discutir as ruralidades na contemporaneidade permite refletir sobre o que é rural e urbano e sobre quais urbanidades e ruralidades interagem na formação identitária do brasileiro. Segundo Veiga (2002), o Brasil seria menos urbano do que imagina o brasileiro ou se calcula o órgão oficial – IBGE –, tendo em vista que a ultrapassada metodologia utilizada nos censos demográficos, formatada em 1938, leva em conta apenas fatores setoriais, negligenciando outros fatores que poderiam melhor clarificar as divergências sobre o que é urbano e o que é rural, não como uma forma de reforçar a já superada dicotomia entre tais conceitos, mas como instrumento para melhor caracterizar os diferentes contextos, auxiliando no planejamento e na execução das políticas públicas.

Veiga (2002), ao denunciar a obsolescência da metodologia utilizada, demonstrando que os contextos rurais e os sujeitos que vivem em tais territórios poderiam ser mais abrangentes do que se calculava, sofreu críticas, inclusive de geógrafos, como Carlos (2007), que apontou que o autor reforçava a polarização rural/urbano, campo/cidade, além de não levar em conta que tais contextos se diferenciavam pelas manifestações sociais existentes. Carlos (2007), contudo, enfatiza em seu estudo a prevalência do contexto urbano no mundo atual, inclusive gerando articulações nas relações sociais e criando pluriatividades no rural, mas sem considerar a criação de novas ruralidades a partir destas interações e articulações sociais e espaciais.

Porém, em 2017, baseando-se em estudos de Veiga (2002), geógrafos e pesquisadores de outras áreas, o IBGE analisou a complexidade, heterogeneidade e os desafios em se caracterizar os contextos rurais e urbanos no Brasil, indicando assim a utilização de uma nova metodologia para um estudo experimental. Assim, adota-se como critérios, além do político-administrativo, a questão da densidade demográfica e o acesso a centros urbanos com alto nível hierárquico. São padrões utilizados em outros países para uma melhor caracterização dos contextos rurais e urbanos.

A nova metodologia, utilizando e cruzando os dados do censo demográfico 2010, demonstra que 76% da população se encontra em municípios predominantemente urbanos, os quais correspondem a 26% do total de municípios. 60,4% dos municípios foram classificados como predominantemente rurais – 54,6% rurais adjacentes e 5,8% rurais remotos –, e ainda outros 13,6% como municípios intermediários (IBGE, 2017). Nessa direção, sem reforçar a dicotomia já superada entre rural/urbano, o IBGE – apesar de salientar que para critérios censitários ainda utilizará a antiga metodologia –, confirma que o Brasil é menos urbano do que se calculava, colocando em evidência que são necessários maiores estudos sobre as diversas ruralidades e os sujeitos que vivem em contextos rurais.

Nas pesquisas, sobretudo educacionais, desconsiderar minorias – mesmo quando tais minorias representem quase 30 milhões de pessoas (IBGE, 2010) –, é respaldar as políticas públicas que negligenciam, excluem e desvalorizam os outros sujeitos que possuem maneiras singulares de ser, viver e apreender a realidade, como os sujeitos rurais que chegam às escolas da cidade e são levados a se apreenderem inferiores, desarmônicos e até invisíveis perante o projeto de escola e sociedade que lhe apresentam, ou seja, um projeto pautado numa pedagogia sacrificial e de subalternização, que influi para a negação de suas ruralidades e identidades (ARROYO, 2014).

Estudar as ruralidades no Brasil também é ter uma escuta sensível para os milhões de alunos da roça que adentram as escolas urbanas para dar continuidade aos estudos do nível básico, seja nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, e não são notados e tampouco valorizados em relação às suas ruralidades, seja pela escola ou pelos docentes.

Outro fator que merece ser destacado em relação aos estudos sobre as diversas ruralidades na contemporaneidade é a atenção destinada a tais manifestações socioespaciais e aos sujeitos rurais pelo GRAFHO, através das pesquisas, discussões, ações e produções acadêmicas, tendo em vista que a opção pelo estudo das diversas ruralidades³⁶, além de contribuir para minimizar as exclusões, tem como objetivo compreender os dinamismos locais, discutindo como as diversas ruralidades influenciam na configuração dos sujeitos rurais, nas suas práticas e no espaço onde habitam, à medida que ocorrem articulações entre os territórios, as territorialidades construídas e as práticas escolares, intervindo assim no processo pedagógico, seja das escolas rurais ou da cidade (SOUZA, 2011; 2012).

Pesquisar e discutir as diversas ruralidades não tem um caráter efêmero ou oportunista, mas trata-se de justiça e equidade em relação aos cidadãos da roça que têm os seus direitos, vivências, referências e trajetórias de vida e formação negligenciados e desvalorizados pela sociedade e, especialmente, pela escola, com seu projeto e percurso único e universal de formação, que nega e destrói a multiplicidade de experiências que os diversos sujeitos trazem para o ambiente escolar, sacrificando assim os outros processos de produção do saber e os diversos modos de pensar, ser e agir (ARROYO, 2014).

Os conceitos de rural e urbano, ruralidades e urbanidades discutidos neste capítulo seguem uma linha interpretativa que supera a visão dicotômica predominante na modernidade. Massey (2008) considera que o espaço geográfico é uma produção aberta e contínua, resultado da multiplicidade de histórias que coexistem e se inter-relacionam. Assim, não é possível pensar os conceitos de rural

³⁶ Salienta-se a importância do Movimento pela Educação do Campo, iniciado na década de 1990, a partir da organização e lutas dos movimentos sociais e sindicatos rurais para garantir às populações do campo o direito à terra e à educação, à medida que as escolas rurais e tampouco seus sujeitos nunca foram protagonistas do processo educativo brasileiro, mas sempre relegados ao descaso e indiferença do Estado. Assim, tal movimento consegue, ao longo dos anos, importantes avanços em relação à educação do campo, tais como: mudanças na legislação, inclusive colocando a Educação do Campo como política de Estado (Lei 7.352/10); implementação de programas educacionais e sociais: Escola Ativa, Projovem Campo – Saberes da Terra, Procampo; ampliação das pesquisas e criação de cursos nas universidades públicas: Licenciatura em Educação do Campo. (FREITAS, 2011; MOLINA; FREITAS, 2011). Porém, para o GRAFHO e seus pesquisadores, a opção teórica e política pela compreensão do rural – entendido como diversas ruralidades –, deve-se por considerar que temáticas diversas e complexas abrangem os contextos rurais e seus sujeitos na contemporaneidade, e não são contemplados de forma plena pelas pesquisas e estudos da educação do campo e sobre o rural (SOUZA, 2011).

e urbano, ruralidades e urbanidades de forma estática e dicotômica, tendo em vista que eles fazem parte e se manifestam no espaço: único, contínuo, aberto e relacional. A visão polarizada de tais conceitos dificulta a apreensão da totalidade, que se constitui sob múltiplas dimensões e escalas (CANDIOTTO; CORRÊA, 2008; BERNADELLI, 2013).

Estes conceitos – e também outros que tem a dimensão espacial como base de produção e realização –, devem ser pensados em função do movimento da realidade, numa perspectiva histórica. Nessa perspectiva, rural e urbano são qualidades das relações socioespaciais que, num processo contínuo de inter-relação, se diferenciam e se assemelham, mas não se tornam homogêneos e tampouco encobrem suas contradições e especificidades (LEFEBVRE, 1978; BERNADELLI, 2013; BIAZZO, 2008^a; BAGLI, 2013). Assim também devem ser compreendidas as ruralidades e urbanidades – racionalidades ou lógicas manifestadas nas práticas sociais –, cada vez mais difusas e integradas nos contextos urbanos e rurais, mas guardando as suas especificidades (RUA, 2005; MOREIRA, 2005; CARNEIRO, 2005).

Segundo Sposito (2013), ratificando as discussões de Wanderley (2001) sobre a constituição de um *continuum* rural-urbano, as relações socioespaciais (rural e urbano) e suas racionalidades (ruralidades e urbanidades) se justapõem ou se sobrepõem nos diferentes contextos espaciais, a partir de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais associados ao campo e a cidade. Rural e urbano, ruralidades e urbanidades, enquanto conceitos abertos, inter-relacionados e reconfigurados, resultado das transformações históricas oriundas do processo de produção do espaço, não escondem ou fazem desaparecer as contradições e conflitos existentes nos espaços citadinos ou campestres, mas sim revelam estes processos a partir das singularidades que criam e preservam (LEFEBVRE, 1978; BERNADELLI, 2013).

Lima (2005) enfatiza que, na sociedade civil – diferente da academia, onde a dicotomia entre rural e urbano já parecem superadas –, ainda prevalece a oposição entre estes conceitos. A visão criada e disseminada pela modernidade predomina e influencia as concepções e o imaginário das pessoas, que consideram a cidade como lócus da civilização, do progresso e da cultura, enquanto o campo é visto

como atrasado, tradicional, inculto, selvagem e resistente às mudanças (MOREIRA, 2005; PESSOA, 2007; SOUZA et al 2017):

[...] Tem gente que diz que o povo da roça já se conhece de longe, pois é meio mundo de tic tac na cabeça, de longe já se destaca. Aí eu digo: olha para isso, que preconceito [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

[...] E é raro encontrar pessoas da roça assim [...] Tem galera que chama o pessoal da roça de roceiro porque mora na zona rural e eles se sentem melhores porque moram aqui na cidade. (José, Círculo narrativo, 2017)

[...] Quando tem festa junina, quando tem alguma apresentação no colégio, aí pega e faz: as meninas fazem duas tranças, uma de cada lado, faz as manchinhas assim no rosto, pinta o dente para dizer que é banguela, só que não é assim [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

[...] Aí é a imagem que se tem do povo da roça [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

Os excertos dos colaboradores, num dos debates encaminhados nos círculos narrativos, ratificam as discussões dos teóricos sobre o imaginário da sociedade em relação às ruralidades, à medida que a representação que a maioria dos sujeitos da cidade ainda tem em relação aos sujeitos da roça difere em muito da realidade vivida por eles na contemporaneidade. Nota-se que esta construção social herdada da modernidade, onde rural e urbano estavam em lados antagônicos, incomoda os sujeitos da roça, pois são imagens e leituras que carregam estereótipos e preconceitos e que os fazem sentirem-se diferentes e inferiores, pois, muitas vezes, são tratados com sarcasmo e menosprezo. Os alunos questionam tais imagens e leituras, enfatizando a questão do preconceito e da visão de inferioridade com que são notados e tratados pelos alunos e outros sujeitos da cidade. Isso influi na sua identidade, autoestima e no processo de reconfiguração de si.

Na continuidade da discussão, os colaboradores concluem o diálogo no círculo narrativo, afirmando o caráter difuso das identidades e de algumas práticas, costumes e atividades rurais e urbanas na contemporaneidade, demonstrando assim que as inter-relações e as trocas mantidas entre os sujeitos nos múltiplos territórios influenciam nas práticas socioespaciais – ruralidades e urbanidades –, que se reconfiguram, mas, ainda sim, mantém as especificidades, não são anuladas.

Isso é verificado no posicionamento dos alunos da roça em relação à defesa de sua identidade e de seu espaço vivido. José e Moisés salientam o caráter híbrido

das identidades na contemporaneidade, demonstrando assim que ruralidades e urbanidades estão difusas e permeando o cotidiano dos contextos urbanos e rurais:

[...] Não tem mais diferença na maneira de se vestir entre as pessoas da roça e da cidade mais não [...]. (José, Círculo narrativo, 2017)

[...] O pessoal da cidade acha que as pessoas da roça não têm rede social, não têm internet em casa, não [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

Já Eduarda e Daniela enfatizam a identidade rural, mas demonstrando inquietudes em razão do preconceito, brincadeiras e concepções existentes sobre os sujeitos da roça:

[...] Alguns têm preconceito, mas eu não ligo porque eu gosto do lugar onde moro. Eu já estou acostumada no lugar onde moro e gosto de lá [...]. (Eduarda, Círculo narrativo, 2017)

[...] Muitos falam assim com preconceito. Mas cada um tem um lugar que vive e que gosta. A gente nunca falou com a pessoa que mora aqui na cidade: ah, você é daqui, você é da cidade, você age assim. Porque, então, que tem que ter preconceito com quem não mora na cidade? [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

Em relação às ruralidades na contemporaneidade, os colaboradores, através de suas narrativas, expressam suas manifestações socioespaciais, construídas e vivenciadas nos diversos contextos rurais onde habitam:

[...] Eu gosto de morar na roça, a gente faz uma plantação e já tem alguma coisa, é muito bom. Na roça é mais qualidade de vida, de produzir seus alimentos, em estar em contato com a natureza, com as pessoas. Essa é a diferença que eu vejo em relação à vida na cidade [...]. (Gabriela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Minha vida lá na roça é trabalho, muito trabalho. Quando pai arranca mandioca, tem as beiradas de casa para limpar, tem que ajudar a raspar mandioca, botar mandioca na prensa, ajudar mãe também nas coisas de casa, varrer o terreiro, cuidar das galinhas. Lá eu crio galinhas, mãe compra milho todo sábado, aí de manhã eu acordo, antes de vir para escola, e jogo milho para elas. Esse tempo eu tô deixando elas presas porque a plantação de mandioca de vó tá pequena e elas pisam em cima, aí quebram a mandioca. E vó não gosta. Então, ela mandou prender as galinhas. Boto água, dia sim e dia não [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

[...] A minha vida na zona rural, eu ajudo meu pai. Tem mais as plantações de feijão, amendoim, essas coisas, mas eu fico mais arrumando a casa, dou comidas e água às galinhas, visito minha avó e meus tios que moram perto. Mas quando tem plantação eu ajudo

meu pai, tipo arrancar mandioca, aí a gente vai raspar, essas coisas assim. Mas não é direto não. [...] (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

Os excertos de Gabriela, Mateus e Daniela ressaltam a questão da maior relação com o mundo do trabalho, tendo em vista a responsabilidade que assumem, seja nas tarefas do dia a dia ou no auxílio aos pais e familiares nas lavouras. Outra questão destacada por Gabriela é sobre a produção e o acesso aos alimentos, além do contato com o meio ambiente e maior interação entre as pessoas da família e comunidade. Pode-se, assim, observar como os contextos rurais fundamentam as histórias de vida dos alunos da roça, influenciando na sua concepção de vida e sociedade, ou seja, o cotidiano, as relações mantidas na família e com os vizinhos, o trabalho, o cuidado com a terra e os animais, as interações com a natureza, dentre outros fatores.

Segundo Rios (2011b), analisar as diversas ruralidades na contemporaneidade não significa apenas pautar a discussão sobre o espaço geográfico onde os sujeitos rurais habitam, mas também refletir sobre as relações que aí se desenvolvem, baseadas em elementos múltiplos como pertencimentos, posicionamentos, deslocamentos, interações locais e com a cidade, objetividades, subjetividades, sensibilidades, dentre outros (MOREIRA, 2005; RIOS 2011b).

Delory-Momberger (2012b) esclarece sobre a complexidade da dimensão espacial sobre as experiências de vida dos sujeitos, à medida que não se vive no/sobre o espaço, mas do/com e ele, do qual provem determinações e possibilidades que vão influir no plano material e também no plano das ideias, ou seja, nas concepções de si e de mundo. Tais argumentações reiteram também as discussões de Massey (2008), pois, muito mais do que superfície ou cenário de vida, o espaço é a esfera de configurações, interações e resultados imprevisíveis, dentro da multiplicidade de histórias e trajetórias que coexistem e se entrecruzam, moldando sujeitos e o próprio espaço. Assim, ressalta-se a concepção de que lugares e sujeitos são relacionais, à medida que as transformações efetuadas no espaço também irão influir nos modos de ser, viver, conceber e fazer dos sujeitos (SCHALLER, 2011; BERDOULAY; ENTRIKIN, 2014; SEAMON, 2017).

As ruralidades construídas e vivenciadas pelos alunos da roça, a partir dos diferentes contextos rurais onde habitam refletem não apenas nas ações cotidianas, sejam elas espaciais, socioeconômicas, culturais ou ambientais, mas na concepção

de si e de mundo de tais sujeitos. Nesse sentido, as ruralidades poderiam ser definidas como manifestações ou expressões identitárias socioespaciais, múltiplas, abertas e em permanente construção, devido às interações e conexões entre as trajetórias e histórias que se cruzam e configuram sujeitos e o próprio espaço (MOREIRA, 2005; MASSEY, 2008; SOUZA et al, 2017).

É preciso salientar que as ruralidades e as urbanidades são concebidas não como tipos de espaço, mas sim como qualidades, manifestações ou expressões socioespaciais múltiplas e abertas que se manifestam no local, sejam eles urbanos ou rurais. Sendo assim, é preciso falar do rural e urbano no local e não sobre um local como rural e urbano. Além disso, tais expressões mantêm inter-relações nos múltiplos territórios que as tornam cada vez mais híbridas e difusas (BIAZZO, 2008a).

Não há a pretensão de reforçar ultrapassadas dicotomias conceituais – campo/cidade, rural/urbano –, mas de se refletir sobre as manifestações socioespaciais sob múltiplas dimensões (BERNADELLI, 2013). Assim, ao apresentar e analisar as diversas ruralidades dos alunos da roça, se observa que as suas experiências e trajetórias de vida, suas concepções e práticas sociais, desenvolvidas no campo ou na cidade, carregam evidências e referências dos contextos onde habitam, bem como são influenciadas pelos contextos que visitam ou utilizam.

Os excertos das narrativas dos alunos da roça, também evidenciam alguns fatores que influem de forma decisiva na construção das ruralidades, pois se observa a importância do patrimônio familiar, da religião e das estreitas relações mantidas com a comunidade e a natureza, através do trabalho com a terra, tendo em vista que há, nos contextos rurais, uma maior articulação entre o espaço da vida e do trabalho e isto auxilia na configuração das relações cotidianas do sujeito, bem como na formação de sua identidade (CARNEIRO, 2012; BERNADELLI, 2013; BAGLI, 2013):

[...] Minha vida na roça é vir para a escola pela manhã, de tarde eu ajudo minha mãe a limpar as roças lá, porque ela não pode trabalhar sozinha. E todos os filhos tem que ajudar seus pais nas atividades. A tarde, quando chego do colégio, almoço, descanso um pouquinho e vou ajudar ela na roça. Lá a gente planta laranja, mandioca, milho, feijão, amendoim e um bocado de coisa que a gente planta lá. A região lá produz muita laranja, é o que mais tem, mas agora o povo tá começando a arrancar tudo para plantar limão, pois dizendo eles que limão dá mais dinheiro que laranja. Mas a gente não tá fazendo isso, não. Lá tem três terrenos, uma a gente plantou de laranja e os

outros dois são para plantar limão agora, para não arrancar a laranja que já estava plantada, pois ia ser um prejuízo. Meu pai, eu ajudo menos, ele trabalha lá também. Eu tenho três irmãos. O mais velho trabalha com meu pai. Eu gosto mais de trabalhar na plantação de mandioca, pois já estou acostumado, limpar, cavar a cova, plantar. A produção de mandioca a gente revende ou a gente mesmo faz farinha e beiju. Tem casa de farinha perto [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Minha vida lá roça é tomar conta das ovelhas, essa tarefa é minha lá em casa. Sou filha única. Saio com amigos e também vou para a igreja, nas terças-feiras vou para igreja à noite. Eu levo as ovelhas para o pasto e vou buscar no final da tarde, na época de seca, que não tem pastagem, como agora, tem que preparar a ração e por no curral para elas se alimentarem. Eu gosto de cuidar das ovelhas. Agora só tem oito ovelhas, porque meu pai vendeu, mas daqui a alguns dias terão muitas, pois têm várias para parir. A igreja que frequento é a Católica, e lá eu canto, quando também têm coisas aqui na igreja da cidade, eu venho para cantar também. Além disso, eu me divirto [...]. (Gisele, Entrevista narrativa, 2017)

Os excertos narrativos de Gabriela, Mateus e Daniela, discutidos anteriormente, já explicitam como as relações com a terra e com familiares, através do trabalho na lavoura ou na criação de animais, permeiam o cotidiano dos colaboradores, constituindo-se como espaços formativos de suas identidades, bem como contribuindo para a formação das ruralidades vivenciadas por eles. Porém, Gisele e Benjamim deixam explícito o papel que tais relações – familiares e de trabalho –, têm em suas vidas, pois eles, no contexto familiar rural, desde cedo já assumem responsabilidade e trabalham auxiliando os pais na produção agrícola ou na pecuária. E tais atividades não são vistas como uma pesada obrigação, mas como tarefas a serem cumpridas porque “[...] todos os filhos devem ajudar os pais nas atividades [...]” (BENJAMIM, 2017). Além disso, Gisele, nos círculos narrativos, já havia demonstrado sua satisfação em cuidar da criação de ovinos da família, inclusive demonstrando que este espaço formativo rural – trabalho –, já influenciou na escolha da profissão que deseja seguir:

[...] Lá na roça eu ajudo meus pais, ajudo a cuidar dos animais e me divirto também. Esse é meu dia a dia na roça. Adoro cuidar dos animais e quero me formar em veterinária. Lá eu cuido de carneiros e ovelhas. Agora que tá na época de seca tem que ver água e ração. Eu gosto da vida rural [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

Outro fator que contribui para a construção das diversas ruralidades vividas e experienciadas pelos alunos da roça é a religião, pois as atividades religiosas e até

aquelas consideradas “profanas”, como o samba de roda, promovem interações sociais importantes entre os membros da comunidade rural, constituindo-se também em espaços de formação identitária. Segundo Thaila, as atividades religiosas praticadas em contextos rurais criam laços entre os membros e isso os difere dos moradores da cidade que, muitas vezes, não interagem tanto quanto os sujeitos rurais, à medida que, segundo Bernadelli (2013), de modo geral, a vida urbana agrega mais os sujeitos a partir da profissão, enquanto a vida rural ainda é a família, a comunidade e a religião que são os fatores agregadores e constituidores das ruralidades:

[...] Eu gosto muito de ir às rezas. E também participo do coral da igreja. As pessoas na roça vão à igreja, vão às casas para rezar, aí cria aquele laço entre as pessoas. E aqui na cidade não tem muito isso, também deve ser por isso que as pessoas são vizinhas e não têm aquela proximidade, aquele laço [...]. (Thaila, Círculo narrativo, 2017).

[...] Lá tem a novena e cada noite dedica a uma família ou duas, e cada família leva alguma coisa para fazer a partilha com os outros depois da reza [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Lá, dia de sábado, o povo fica escutando onde tem samba para ir [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

[...] Na roça eu vou para rezas, reza de São Cosme e Damião, reza de Santa Bárbara. Quando tem um samba lá perto, na região, eu, mãe e vó, a gente se arruma e vai lá, termina de rezar, come o caruru e depois vamos para a roda do samba para sambar, bater palmas. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

Além das atividades religiosas, as relações cotidianas e de trabalho mantidas com e entre os membros da comunidade propiciam a criação de círculos de sociabilidade e também contribuem para a construção das ruralidades, fundamentando assim a identidade dos sujeitos, bem como os modos de ser, viver e ler o mundo. Ainda se observa que essas relações mantidas na família e entre a comunidade, sejam para realização de atividades laborais, atividades religiosas ou de lazer são destacadas, pelos alunos, como pontos positivos das ruralidades construídas e vivenciadas nos contextos rurais e que, muitas vezes, estão ausentes nos contextos urbanos, como esclarecem Benjamim, Gisele e Mateus:

[...] Lá na roça as pessoas são mais ligadas umas nas outras, porque lá tudo que a gente faz, a gente convida os vizinhos mais próximos para ir, para reunir todo mundo para fazer. Lá, semana passada teve a troca de dia [mutirão], o pessoal chamou o meu padrinho e o meu tio para ajudar a cavar as covas e amanhã tem de novo. Sempre

bom ter uma ajuda a mais para fazer as coisas né [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Na minha comunidade também acontece mutirão, as pessoas ajudam. A pessoa precisar limpar uma roça e não tem como pagar, aí as pessoas ajudam a limpar, aí depois ajuda o outro e assim por diante. E é melhor assim [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

[...] Minha avó é sozinha, aí não tem como ela plantar, arrancar a mandioca e raspar, aí ela chama amigos e parentes e o povo vai ajudar. E um vai ajudando o outro quando precisa. Quando algum vizinho precisa da ajuda, minha avó vai e ajuda também [...]. (Mateus, Círculo narrativo, 2017)

A partir da análise e interpretação dos excertos narrativos, nota-se que os espaços formativos vivenciados pelos sujeitos rurais – trabalho com a terra e com os animais, as relações familiares e com a comunidade, as atividades religiosas e de lazer, dentre outras –, contribuem para a criação das relações de solidariedade, de afetividade e, sobretudo, para a formação da identidade rural, constituindo-se como importantes variáveis para a construção das diversas ruralidades que os alunos vivenciam, levam consigo e fundamentam a leitura de si e de mundo (CARNEIRO, 2012).

Pessoa (2007) esclarece que existem diversas ruralidades, construídas não apenas a partir das relações mantidas nos contextos rurais, mas também nos urbanos: as ruralidades do morador e trabalhador rural, do estudante rural que frequenta a escola da cidade, do morador rural que trabalha na cidade ou desempenha outras atividades que não sejam ligadas ao trabalho rural, do sitiante ou fazendeiro que mora na cidade e visita o campo, dentre outras.

Como o território do município de Castro Alves é extenso e se localiza numa área de transição entre a zona da mata e a caatinga, há contextos rurais mais próximos da Mata Atlântica e das serras – especialmente a serra da Jiboia que corta grande parte do município –, onde há maior pluviosidade e predomina a agricultura, onde o contato com a mata e os animais silvestres é mais constante. Gabriela e Moisés narram a preocupação com a natureza e com o desmatamento, enfatizando as consequências dessas práticas para as mudanças climáticas no lugar:

[...] Lá na minha comunidade ainda é um local de mata, lá tem a represa chamada Tocaia que fornece água para o Tabuleiro da Barra, vai de lá. Esse contato com a natureza eu acho bom, só é ruim lá porque aparecem alguns bichos lá e o povo mata, pegam os passarinhos e deixam presos, mas eu acho bom esse contato com a natureza [...]. Lá chove bastante, tem um rio lá que nunca secou não.

A barragem tem um cano para levar água para a casa das pessoas, e eles limpam de vez em quando [...]. (Gabriela, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Na minha região tem muito desmatamento, inclusive o Ibama tá dando multas de desmatamento, criação de passarinhos, multou muita gente lá, que cria passarinho ou carro que tira e carrega lenha. Quem não tem condição de pagar em dinheiro, faz trabalho solidário aqui na cidade. O ser humano tá desmatando muito, até as chuvas não estão vindo mais com frequência como antes. Falta água lá quando a bomba tá quebrada, quando tá em período de seca, mas é uma raridade acontecer faltar água lá [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

Porém, outras áreas, conhecidas como beira-campo, são mais suscetíveis à seca e falta de água, predominando a pecuária extensiva e algumas lavouras sazonais nos períodos de chuva. Daniela e José narram as dificuldades enfrentadas nos períodos de estiagem, comprometendo a sobrevivência das famílias:

[...] Lá na roça tá muito seco, os pastos estão secos e os bichos não têm comida por conta da falta de chuva. Meu pai plantou, mas perdeu tudo porque não choveu e isso dificulta a vida da gente. Lá não tem água encanada, apenas as cisternas que o governo deu, e grande parte das cisternas já secou [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Agora que tá chovendo é que tá ficando verde, mas estava tudo seco. As plantações estavam morrendo [...]. (José, Círculo narrativo, 2017)

Nota-se nos excertos narrativos a influência do lugar, clima e vegetação sobre o cotidiano e sobre as relações mantidas com a terra/natureza. Nas áreas de Mata Atlântica, o contato com animais silvestres, a fiscalização ambiental, bem como a abundância de água para consumo doméstico, animais e plantações é superior às áreas com menor índice pluviométrico. O contexto territorial – clima, vegetação, solo, dentre outros aspectos físicos –, bem como as relações mantidas com a natureza, vão fundamentar as ruralidades construídas nesses contextos rurais, diferenciando-os de outros contextos do município. Assim, pode-se afirmar existir diversas ruralidades.

Além da questão natural e as relações mantidas com a natureza, há também diferenciações nas ruralidades construídas a partir da configuração e acesso aos territórios – fazendas, vilas ou comunidades de difícil acesso/isoladas –, bem como em relação ao relacionamento com a família e os demais membros da comunidade:

[...] Eu acho boa a vida na comunidade da Tocaia. Lá não é uma vila, é formada por casas de famílias que moram na mesma região. Fica na região da mata, ao pé da Serra da Jiboia. O ruim de lá é que não tem internet, celular, se quiser falar com alguém é ruim, lá não pega não. Lá também só tem um carro só por dia. Eu falto, às vezes, aulas aqui no colégio por causa do transporte [...]. (Gabriela, Entrevista Narrativa, 2017)

[...] Na minha comunidade, as casas ficam longe uma da outra. Aí não tem vizinho perto para pedir uma ajuda, para uma “precisão”, tem que andar mais, é meio longe [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Moro na Fazenda Olhos D'água, é um local pequeno, não é numa comunidade não. Tenho vizinhos perto, só que são todos parentes que moram lá. Só parentes. Antigamente era melhor porque tinha mais gente lá, antes do povo ir embora. Aí, dia de domingo a gente jogava baleado, com os amigos e colegas de lá de perto, era bem mais animado, mas depois que todo mundo foi embora, ficou só poucas pessoas mesmo, só os parentes mais velhos. As pessoas foram embora para Salvador. E lá tem poucas pessoas, uns foram embora e outros estão morrendo [...]. (Daniela, Entrevista Narrativa, 2017)

Ao caracterizar os contextos rurais onde moram, os alunos da roça expõem diversas particularidades que irão influenciar na construção das suas ruralidades. Estas especificidades vão desde a moradia em vilas ou pequenas comunidades rurais até fazendas, onde o contato com terceiros é mais difícil, como o caso de Daniela, que reside numa fazenda e tem como vizinhos apenas seus parentes – avó materna e tios –, o que a faz sentir-se sozinha, à medida que os mais jovens já migraram e, atualmente, residem nas proximidades os parentes mais idosos.

Observa-se também a questão do isolamento vivido por Gabriela, pois sua comunidade, localizada na região de serrana e de mata, tem problemas quanto ao transporte e a comunicação, além de ser uma comunidade formada apenas por parentes. Moisés também enfatiza o isolamento de sua comunidade, tendo em vista que as casas dos vizinhos não são próximas.

[...] Eu moro na comunidade Pau Cedro, na vila. É uma vida boa. Lá tenho amigos, pessoas boas, tem também gente ruim (risos). Eu moro assim: lá tem a praça, aí tem tipo um condomínio, onde fica a minha casa, tem a casa da minha tia. Lá também tem uma quadra, tem um parque, que já tá todo destruído pelo povo que frequenta essa praça. No dia a dia eu fico em casa, lá não tem muitas opções não. Minha mãe é lavradora e eu ajudava. Antes a gente plantava, mas agora não tá plantando mais não, porque ela tá com problema cardíaco e a mulher que alugava o terreno para plantar, alugou para outra pessoa [...]. (José, Entrevista Narrativa, 2017)

[...] Minha vida na vila do Genipapo, meu dia a dia é: eu faço as tarefas de casa: lavar os pratos, varrer a casa, lavo roupa, às vezes lavo a moto, saio, volto. Saio com os amigos, com o namorado também. Meu pai é lavrador, e a propriedade é perto de lá. Eu não ajudo na roça não, pois ele é separado da gente, a gente não é muito chegado a ele não. Moro com minha mãe e meu padastro. A gente sai com os amigos para comprar sorvete e geladinho, mas nesse frio a gente não toma mais nada. A gente só compra cachorro quente mesmo, à noite, sábado à noite, no domingo também. Minha vida lá eu acho boa, conheço algumas coisas de lá, mas a história do lugar não conheço não, mas sei que é um lugar bem antigo [...]. (Eduarda, Entrevista narrativa, 2017)

Por outro lado, José e Eduarda, relatam a vida numa vila rural, com alguns traços de urbanidades, além de problemas relativos aos familiares – doença ou separação conturbada –, que afetam seu cotidiano. Eduarda reside na vila do Genipapo – mais antiga localidade do município de Castro Alves –, mas apesar da importância do lugar onde habita, ela não conhece direito a sua história.

As ruralidades vão variar conforme o contexto e as relações e interações mantidas, bem como em relação à diversidade de atores sociais, suas histórias e trajetórias vivenciadas no/do/com os contextos rurais e/ou urbanos analisados. Assim, é impossível uma definição única para o rural – quanto para o urbano –, perante a diversidade de atores, a multiplicidade de relações e contextos que os caracterizam. Por isso, adota-se a denominação de ruralidades ou diversas ruralidades, a fim de caracterizar e explicar as múltiplas manifestações socioespaciais construídas e vivenciadas nos contextos rurais (BIAZZO, 2008a; 2008b; BERNADELLI, 2013).

Na contemporaneidade, o processo de globalização econômica e cultural produz globalismos e localismos que causam tensões e influências nas identidades dos sujeitos, devido às inter-relações mantidas entre diferentes culturas e lugares. Porém, é preciso salientar que as interações ou trocas entre os diversos universos culturais – sejam eles rurais ou urbanos -, não resultam em descaracterização ou ruptura definitiva no tempo e no espaço, mas sim contribuem para dar traços híbridos aos territórios e as identidades (MOREIRA, 2005; CARNEIRO, 2012; RUA, 2005).

Este processo também influencia a construção das ruralidades e urbanidades, tendo em vista a coexistência e interações mantidas por tais manifestações socioespaciais nos diferentes contextos – urbanos e rurais. Ao se conceber o

espaço como aberto, múltiplo e inter-relacional, como afirma Massey (2008), salienta-se que as ruralidades e as urbanidades construídas pelos sujeitos nos seus espaços de vida, combinam suas experiências, vivências, práticas e leituras de mundo, ou seja, cruzamento de histórias e trajetórias diversas devido à comunicação e à mobilidade entre diferentes culturas e territórios (BIAZZO, 2008a; CARNEIRO, 2012).

Rural e urbano, ruralidades e urbanidades quando pensados e analisados sob o viés das transformações ocasionadas por diferentes atores sociais nos mais diversos contextos e escalas, percebe-se que se apresentam cada vez mais difusos em espaços simultâneos, gerando identidades e territórios híbridos, ou seja, os contextos rurais podem apresentar urbanidades, como os contextos urbanos as ruralidades (CARNEIRO, 2012; BERNADELLI, 2013), como narram os alunos:

[...] Minha avó reclama que minha mãe tem celular e que quando ela não tinha, chegava, conversava com ela, contava casos e agora, com celular, faz pergunta para minha mãe e ela só fica no celular e não responde [...]. (Mateus, Círculo narrativo, 2017)

[...] Para me divertir, eu tenho o celular e os amigos, no dia de domingo, para passear, alguma coisa assim [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Com a tecnologia ninguém lá quer mais brincar como antes. Até para você se comunicar hoje, eu vejo gente que mesmo junto, tá se comunicando pelo celular. A pessoa vai em sua casa, uma amiga que você não vê há muito tempo, aí você dá atenção a ela, mas ela fica no celular [...]. (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

Mateus e Thailla narram a influência da internet e das redes sociais na convivência e sociabilidade entre os familiares e amigos, destacando perda das brincadeiras e também o isolamento sofridos pelos familiares mais velhos que não utilizam tais meios de comunicação e interação, como o caso das queixas da avó de Mateus.

[...] Minha vida na zona rural é: venho para o colégio todo dia, à tarde eu, às vezes, ajudo meu pai na roça e também saio com minha mãe, que é agente comunitária de saúde, para transportar ela de moto de um local para outro. Meu lazer é mais no celular, nas redes sociais [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

[...] A gente sai com os amigos para comprar sorvete e geladinho, mas nesse frio a gente não toma mais nada. A gente só compra cachorro-quente mesmo, à noite, sábado à noite, no domingo também [...]. (Eduarda, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Fazer trabalho de escola é complicado. No grupo da gente aqui na escola da cidade só tem uma pessoa que mora na sede. Volta e meia eu faço. Como lá na roça eu tenho notebook, eu faço. Às vezes eu mando para uma colega que trabalha no ponto digital, no Beco da Paz, aí ela imprime e no outro dia eu pago e ela me dá o trabalho. Eu mando pelo e-mail dela. Faço isso, porque senão, se você disser que não deu para fazer aos professores, você tá “morto”, ou então, zerou. Aí a gente tem que se virar. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Moisés, Eduarda e Thailla apresentam um cotidiano que se assemelha em muito com o dia a dia dos jovens urbanos. Eles realizam práticas sociais e atividades híbridas que contêm traços de ruralidades e urbanidades: sair para passear ou auxiliar parentes com o uso da motocicleta; utilizar as redes sociais para dialogar e se divertir; pesquisar, realizar e enviar trabalhos escolares via notebook conectado à internet; consumir determinados alimentos na comunidade, como sorvetes e cachorro-quente, já revelam contextos, cotidianos e práticas reconfiguradas.

São ressignificações do rural, que provém de influências urbanas e também de leituras realizadas pelos próprios sujeitos em relação aos contextos pelos quais transitam, o que resulta num processo de hibridização dos territórios e das identidades rurais (RUA, 2005). Segundo Monteagudo (2012), as identidades híbridas da contemporaneidade provêm da interação, do diálogo e do conflito entre culturas heterogêneas, polifônicas e variadas. Os alunos da roça, no processo de transição para estudar nas escolas da cidade, vivenciam o contato, conflito, negociação e novas leituras em relação às suas identidades e culturas.

Os contextos rurais e urbanos possuem e ainda preservam características e especificidades próprias, mas é preciso destacar que o espaço é aberto, complexo e interacional. Assim, as ruralidades e urbanidades, compostas por conteúdos, práticas, heranças, origens, hábitos, relações, leituras e ações, são influenciadas pela coexistência e interação entre as múltiplas histórias e trajetórias de vida e formação dos diferentes sujeitos, ocasionando, assim, o surgimento de territórios, territorialidades e identidades híbridas. Isso demonstra como as práticas socioespaciais – ruralidades e urbanidades –, possuem um caráter dinâmico quanto à sua construção e reestruturação, tendo em vista a integração de hábitos, costumes, técnicas, valores e ações de outras culturas e contextos (BIAZZO, 2008a; CARNEIRO, 2012).

Biazzo (2008a) ressalta que as diversas ruralidades e urbanidades se combinam e se articulam em cada recorte espacial – cidade ou campo –, através

das ações e leituras de mundo realizadas por cada sujeito. Assim, as ruralidades construídas e vivenciadas pelos alunos da roça, se articulam com as urbanidades vividas por estes na cidade ou através da indústria cultural, criando assim novas ruralidades.

3.2 Ser aluno da roça numa escola da cidade: a vida e a formação entre dois referenciais de mundo

[...]
Partir!
Nunca voltarei.
Nunca voltarei porque nunca se volta.
O lugar a que se volta é sempre outro,
A gare a que se volta é outra.
Já não está a mesma gente, nem a mesma luz, nem a mesma
filosofia.
Partir! Meus Deus, partir! Tenho medo de partir!
(CAMPOS, 1944, p. 307)

A epígrafe que abre esta seção – trecho final do poema *Là-bas, je ne sais où*, de Álvaro de Campos [heterônimo de Fernando Pessoa] –, propicia a reflexão sobre as travessias, as viagens e as migrações realizadas pelos sujeitos, demonstrando como as transições espaciais, ao interligar lugares, pessoas e histórias de vida, também modificam as formas de ser e ler o mundo. Assim, a poesia de Campos (1944) dialoga com as discussões de Massey (2008), à medida que a autora afirma que nunca se pode simplesmente “voltar” ao lugar de onde partiu, pois tanto o lugar quanto o sujeito prosseguem, mudam, tendo em vista que as histórias e trajetórias aí existentes e nas quais o sujeito se insere, continuam em processo, elas seguem adiante, pois tempo e espaço estão inter-relacionados.

Campos (1944) também assinala que nunca se “volta” ao lugar de onde se partiu, pois, o lugar já é outro, ele e as pessoas prosseguiram em suas trajetórias e inter-relações. O ponto de embarque ou desembarque já é outro. A incidência de luz sobre este lugar também mudou. Até a concepção de vida e mundo – filosofia –, foi alterada, tendo em vista o contato com outros lugares, pessoas, histórias e culturas. Daí o medo do poeta em partir, pois sabe que nunca mais “voltará” àquele lugar – *lá, eu não sei onde* [tradução do título do poema] –, que aos poucos se tornou diferente

e o sujeito terá que reaprender a se inserir nas histórias e trajetórias, não do ponto onde deixou, mas de onde agora estão, pois prosseguiram sem ele.

Por conseguinte, pode-se ainda associar a poesia de Campos (1944) e as discussões de Massey (2008) com a dinâmica vivenciada pelos alunos da roça que, para dar continuidade aos estudos do nível básico, precisam se deslocar diariamente para as escolas da cidade, inserindo-se em territórios, histórias, trajetórias, ritmos e regras diferentes daqueles que vivenciaram até então. Dessa forma, eles jamais “voltam” plenamente para os lugares onde habitam, pois estas mudanças vão influenciar na reconfiguração de si e nas leituras que têm em relação aos outros, ao espaço habitado e ao mundo, ou seja, nessas travessias os sujeitos e lugares prosseguem, e segundo Massey (2008), não se pode voltar no espaço-tempo.

Apresentar e discutir dados sobre a realidade vivenciada pelos alunos da roça na passagem para estudar na escola da cidade é preencher lacunas sobre essa temática que, apesar dos estudos relevantes, mas ainda exíguos, demonstra a necessidade de aprofundamento, à medida que é uma dinâmica vivenciada por milhões de jovens rurais³⁷, desde os Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Uma dinâmica que se traduz em travessias, omissões, conflitos, invisibilidades, sacrifícios, aprendizagens e reconfigurações. É notório que a população rural do Brasil, por décadas, sofre com o abandono governamental e a carência de políticas públicas nos mais diversos setores, especialmente na área educacional, convivendo com escolas rurais sem infraestrutura adequada, recursos financeiros e didáticos escassos e a inadequação didático-pedagógica em relação às diversas ruralidades (PESSOA, 2007).

Diante dessa situação, os alunos da roça veem-se obrigados a migrar diariamente para as cidades, a fim de dar continuidade ao seu processo de escolarização e formação. Nessa travessia que realizam entre diferentes contextos socioespaciais – rurais e urbanos –, eles convivem e experienciam mudanças nos ritmos, nas histórias, ideologias e normas que irão lhes encaminhar para um processo denominado como rito de passagem.

³⁷ Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica – 2016, o quantitativo de alunos residentes ou oriundos dos diversos contextos rurais que estão matriculados na educação básica é de 5.581.021 estudantes (INEP, 2016, p. 11).

Van Gennepp (2008) salienta que o rito de passagem é uma representação de uma transformação sofrida pelo sujeito que, através de um processo de reconfiguração de si, abandona ou reconfigura a sua identidade, valores e concepções de vida e leituras de mundo para se adequar a uma nova identidade. Durante essa transição, o sujeito reflete sobre o seu papel e a sua função no grupo social no qual está inserido, repensando também os seus valores, concepções e normas, seguindo assim no processo de agregação a uma nova identidade. Van Gennepp (2008) divide o rito em três movimentos, a **separação** (que é o rito propriamente dito), a **margem** (o entre-rito e o imediatamente pós-rito, o liminar) e a **agregação** (a nova identidade pós-rito). Os ritos de passagem, como processo dialético-social, intermediam a relação caos e ordem, marcando, de forma simbólica, uma transição social, que implica e imprime novas disposições sobre a formação dos sujeitos ou modos de enfrentamento e negação por parte dos mesmos, evidenciados pelas marcas da passagem (SOUZA et alii, 2016; SOUZA; ORRICO; SOUZA, 2018).

Os alunos da roça, ao chegarem às escolas da cidade, sentem-se excluídos, invisibilizados ou desvalorizados em seus saberes e vivências. Têm suas identidades rurais negadas, pois seus modos de ser, viver, fazer e ler o mundo – as suas ruralidades –, não condizem com o projeto e as normas impostas pela escola e pela sociedade, que ainda percebem o rural com atrasado, tradicional e submisso ao urbano.

Nesse processo conflituoso e complexo, os alunos da roça passam a questionar e modificar suas identidades, a fim de se adequar à escola e seu projeto – urbano e industrial –, tendo em vista que o espaço escolar desempenha um papel importante na legitimação das identidades dos sujeitos (RIOS, 2011a). Dessa forma, o rito de passagem encaminha para um processo de metamorfose do eu, onde há a reconfiguração de si e uma normalização, a fim de atender aos novos modos de ser e viver, baseados agora na ideologia urbana (SOUZA, SOUZA, ORRICO, 2015; SOUZA, ORRICO, SOUZA, 2018).

Assim, para os alunos da roça que realizam o rito de passagem para estudar na escola da cidade, a vida e a formação acontecem entre dois referenciais de mundo – rural e urbano –, que vão balizar suas identidades, posicionamentos e leituras de si e de mundo (ORTIZ, 2005). Dessa forma, é preciso uma escuta

sensível sobre o que narram estes alunos sobre o processo que vivenciam na transição escola rural/urbana:

[...] Eu acho que a gente sai da roça para estudar aqui na cidade é por conta da escola que é melhor [...]. A gente vem por melhoria de vida mesmo. Fui criada na roça e gosto mais de lá [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Moro na Tocaia, eu acho que é muito importante vir estudar aqui na cidade até porque lá na roça não tem escola [...]. (Gabriela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Quando passei a estudar na cidade, eu já esperava que fosse diferente, eu já sabia que ia ser diferente [...] Eu tinha expectativa de vir estudar aqui na cidade, pois nunca tinha estudado numa escola da cidade [...] (José, Entrevista narrativa, 2017)

Daniela, Gabriela e José narram a importância da escola da cidade e as expectativas em estudar num outro espaço formativo diferente daquele que estavam acostumados. José já esperava um espaço e experiências diferentes, mesmo não compreendendo que estas viriam com decepções, desejos frustrados e expectativas não correspondidas, como narradas por Mateus e Moisés:

[...] Eu assistia na televisão muito aluno assim no colégio. Aí eu pensava: - quando eu passar a estudar na cidade, eu vou ser assim também. Aí eu comecei a ficar alegre. No começo foi alegre, mas agora não [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Quando eu estudava na escola da roça, eu tinha vontade de vir estudar na cidade, mas quando eu cheguei aqui, isso acabou. Quando eu via os outros alunos virem para estudar na cidade, chamava a atenção, todo dia, eu queria descobrir, era uma curiosidade saber como era estudar na cidade, mas quando cheguei aqui não gostei não. Se eu pudesse eu voltava para estudar lá, com todas as minhas forças [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Estudar na escola da cidade cria uma expectativa que, na maioria das vezes, não são correspondidas, frustrando-os. O desejo de estudar na cidade é para estar em contato com um mundo, como maior liberdade e diversidade, mas logo percebem que terão que se adequar para serem notados e aceitos. Trata-se do mundo presumido ou imaginado e que não se concretiza no rito de passagem (DELORY-MOMBERGER, 2012a). Estes alunos vislumbram outras realidades e também novas experiências de vida e formação proporcionadas pela escola urbana e pela própria cidade, além de ampliarem as relações pessoais e de amizade ao conhecer novas pessoas e amigos (SOUZA, ORRICO, SOUZA, 2018).

Eles têm a esperança de que a escola da cidade lhes ofereça algo a mais, a fim de que possam mudar de vida, tendo em vista os poucos recursos existentes na escola rural, bem como a inexistência de escolas nas comunidades para dar continuidade às etapas seguintes do ensino básico, como destacam Daniela e Gabriela. Nesse sentido, também já se nota a contestação do padrão de vida e da identidade rural, possivelmente produzido pela indústria cultural, como narra Mateus sobre o desejo de seguir o padrão da mídia. Além da indústria cultural, parte das escolas rurais, por seguir um programa pedagógico urbano, desvinculado e descontextualizado da realidade dos seus alunos, não valorizam as especificidades do rural. Isso contribui para que os alunos da roça sejam levados a refletir e questionar sobre as suas ruralidades e identidade.

Outro fator observado é que, segundo Mateus e Moisés, a expectativa de estudar na escola da cidade, logo é superada pela frustração e pela vontade de retornar à realidade vivenciada na antiga escola e nos contextos rurais. Segundo Van Gennepp (2008) trata-se da separação (chegada), o movimento inicial do rito de passagem, quando os alunos são confrontados com uma nova realidade, ou seja, experiências, ritmos, regras e valores diferentes daqueles que vivenciam. É o mover-se de um contexto (cultural e escolar) familiar para um não familiar (RIOS, 2011b; MONTEAGUADO, 2012).

Mateus e Moisés complementam suas narrativas explicando a perda da alegria e da vontade de estudar na escola da cidade:

[...] porque lá no Colégio Municipal Luís Eduardo os alunos começavam a perturbar a gente. Não brigava, não, mas também eu não gostava, pois toda hora os alunos começavam a perturbar. E também tinha muito preconceito por que a gente morava na roça, já que tinha também outros colegas que eram da roça. Aí diziam: - é da roça, não sabe de nada. Na verdade, chamavam de mateiro. Aí diziam: - Mateiro só serve para ficar na mata, no pasto, coisas assim. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

[...] porque lá na roça era um colégio muito bom, os professores eram da roça também e conheciam a nossa realidade, sabiam o tanto que a gente sofria para chegar até o colégio. Eles nos compreendiam e nos ajudavam muito [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Os relatos revelam o difícil processo de chegada e adaptação à escola urbana, onde os alunos da roça se veem excluídos e têm suas identidades contestadas e até ridicularizadas na escola, especialmente por outros alunos,

moradores da cidade. Assim, observa-se que a escola da cidade é o primeiro campo de conflito entre o mundo da vida destes alunos e o projeto de sociedade, à medida que os discursos e as práticas vão reforçar os conceitos de inferioridade, inadequação e atraso do rural, incentivando assim, nos alunos da roça, o processo de reconfiguração de si (SOUZA; SANTOS, 2014; AMIGUINHO, 2011; DELORY-MOMBERGER, 2014a), conforme excertos das narrativas a seguir:

[...] Quando passei a estudar aqui na cidade, no COMVIJOL [Colégio Municipal Vicente José de Lima] mesmo, todo mundo falava que é da roça. Alguns colegas, às vezes, nem queriam falar comigo porque morava na roça, me chamava da roça, um bocado de coisa, muitas coisas. Eu não ligava, para mim tanto faz e tanto fez [...]. (Eduarda, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Aqui, na escola da cidade, eu acho que tem uma diferençazinha sim com a gente que é da roça, não só dos professores, mas também dos alunos da cidade, porque, tipo, eles acham que a gente da roça, é bem diferente, do modo de convivência e tal [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Os alunos da roça passam por um processo conflituoso de negação e de questionamento das diversas ruralidades que fundamentam a sua vida, como narrados por Eduarda e Thailla. Por mais que afirmem que isso não incomode, sabe-se que as críticas, chacotas e brincadeiras contribuem para que neguem e abandonem suas ruralidades, incorporando maneiras de ser e viver mais “apropriados” para a escola urbana e para a cidade, conduzindo a um processo de adaptação, negociação e integração complicado, conflitivo e árduo para estes jovens rurais (MONTEAGUDO, 2012).

Eles sabem que terão que se adaptar, mesmo à custa da negação e da reconfiguração de suas identidades e das relações que mantêm com seu mundo. Os alunos da roça reconhecem a importância da escola, exaltam que ela pode propiciar a mudança da condição de vida que possuem. Assim, apesar de não se sentirem à vontade neste espaço, de se sentirem estranhos e intrusos na cidade, pois pertencem a outro mundo, passam a considerar necessária a substituição dos seus referenciais e modos de vida por àquele apresentado e imposto pela escola e pela sociedade urbana. Esse processo de estar em dois contextos socioespaciais

distintos (entre-lugar³⁸) produz conflitos, incertezas, rupturas e hibridização (RIOS, 2011a; 2011b; SOUZA, ORRICO, SOUZA, 2018).

Segundo Massey (2008), a chegada a um novo lugar representar o associar-se à coleção de histórias e trajetórias entrelaçadas que compõem tal lugar. Assim, a separação do mundo anterior e a entrada num mundo estranho exigem dos alunos da roça um esforço para unir experiências, trajetórias e contextos distintos, tanto do ponto de vista socioeconômico quanto cultural, causando confrontos, questionamentos, negociações e reflexões sobre suas ruralidades e identidade, a fim de que possam se integrar à escola (DELORY-MOMBERGER, 2014a):

[...] Quando vim estudar aqui na cidade, eu senti muita diferença: lugar novo, escola nova, colegas novos, professores também. No começo foi muito ruim [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Até a quarta série era um professor só para todas as matérias, na quinta passaram a ser vários professores, trocando toda hora, para se adaptar a disso tudo foi difícil, pois a gente além de se acostumar com isso, ainda tem a questão de se adaptar em vir para a cidade, um lugar que a gente não conhecia e também não conhecia as pessoas [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

[...] Vir estudar aqui na cidade é muito diferente, a gente vê gente diferente, que a gente não via lá. Lá a gente via os mesmos rostos todo dia e aqui todo dia a gente vê pessoas diferentes [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

As dificuldades de adaptação e integração dos alunos da roça não se resumem apenas ao ambiente escolar urbano, suas normas e ideologias, mas também em relação à cidade, às experiências urbanas e o contato com pessoas desconhecidas, tendo em vista que na comunidade rural as relações são mantidas com parentes, amigos e vizinhos, com os quais têm mais contato e intimidade.

Em relação ao rito de passagem, no movimento de separação e de margem (chegada e adaptação), as duas etapas iniciais do processo discutido por Van Gennepp (2008), observa-se que ocorre de forma diferente entre àqueles alunos que continuam os estudos dos Anos Finais do E. Fundamental num colégio da própria comunidade e àqueles que já têm que se deslocar para a escola da cidade, a partir do 6º ano:

³⁸ Vivência e experiência socioespacial entre dois mundos distintos, sem se tornar plenamente pertencente a um ou outro. Estar no entre-lugar produz negociações, confrontações, inquietações, diferenciações e hibridização identitária nos sujeitos (BHABHA, 2007; RIOS, 2011b). Neste caso, os alunos da roça que vivenciam, no rito de passagem, a roça e a cidade, balizam e reconfiguram suas identidades e ruralidades a partir dos diferentes espaços e grupos.

Minha vinda para estudar no COMVIJOL [Colégio Municipal Vicente José de Lima] eu senti muita diferença, alunos novos, professores novos, horários diferentes, essas coisas. Eu estava lá no Genipapo em escola multisseriada. [...] Eu acho que os professores daqui da cidade, tanto do COMVIJOL quanto aqui do POLI, não notam que a gente é da roça não e que a gente tem outra realidade, pois quando eles pedem algum trabalho e não dá para a gente fazer, aí tem que ser nesse dia e não dá mais outra chance [...]. (Eduarda, Entrevista narrativa, 2017)

Quando eu comecei a estudar aqui na cidade, no Colégio Municipal Luís Eduardo, logo no começo que a gente começou a vir, para fazer a 5ª série, logo no começo foi difícil porque a gente estudava num colégio da roça e já estava acostumado com o professor e com os colegas, com todo mundo. E aí logo de primeiro a gente fica com vergonha, logo no começo é mais complicado um pouco porque até as atividades que passavam lá na escola da roça eram diferentes das atividades que passam aqui no colégio. Aí no começo foi um pouco complicado, mas a gente começou a se acostumar com os professores, com os colegas [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

O rito de passagem de Eduarda e Daniela ocorre após a conclusão da primeira etapa do Ensino Fundamental, no 6º ano. Nota-se que a passagem destas alunas para a escola da cidade é conturbada e permeada de inseguranças, negociações e dificuldades. Nesse caso, o rito é realizado juntamente com a transição da infância para a adolescência, o que contribui ainda mais para os questionamentos e as incertezas em relação à sua identidade. Esse rito, num período da vida com maior inventividade em figuras de si, e ainda mais sob as regras, estruturas, ideologia e projeto próprio da escola da cidade, não contribui para desenvolver de forma autoconsciente e autônoma o sujeito (DELORY-MOMBERGER, 2014a; SOUZA, et alii, 2016). Moisés e Thailla realizaram o rito de passagem na chegada ao Ensino Médio:

[...] Quando eu vim estudar na cidade, após estudar o fundamental I e II nas escolas da roça, mudou bastante porque lá o ensino era modificado, os professores também puxavam mais, pensavam mais no lado da gente, porque eramos da roça. Era melhor porque morávamos todos perto, para fazer trabalho, se reunia no colégio mesmo para fazer à tarde. E aqui na cidade não, a maioria dos professores passam trabalho ou pesquisa e nem se importam se moramos longe ou se moramos perto, mandam que a gente se vire e faça de qualquer forma. Lá na escola da roça o ensino era muito modificado, porque valorizava a gente. Chamo de modificado porque é diferente do ensino daqui [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Eu comecei a estudar na Canabrava. Tinha um colégio lá, aí fechou e passei a estudar numa escola do Pau Cedro, estudei 3ª e 4ª série lá. Aí, depois fui para a escola do Muzungué [Colégio Municipal

Clarice Dias de Castro], fiz da 5ª a 8ª série. Quando passei a estudar aqui na cidade eu não achei muito diferente. Quer dizer, assim, em relação ao colégio, eu cheguei toda desconfiada, mas tudo bem, pois é um pouco diferente, até os professores mesmo, que lá os professores ajudavam mais, não sei por que, mas os professores daqui não se interessam pelos alunos. Quando passei para o Clarice eu senti diferença: o tamanho da escola e também a divisão das salas, além dessa questão dos professores. Quando cheguei lá fiquei toda era perdida, eram 50 minutos para cada aula e não era um professor só. E eu já era acostumada com aquele professor, só um professor para as matérias todas. Ai quando cheguei no Clarice eram 5 aulas no dia e 5 professores, ficava toda deslocada, mas depois fui me adaptando. Do Clarice para o POLI, teve a questão dos professores, a consideração com a gente. Aqui no Poli também tem a questão do tamanho, que é muito maior. Além do horário, pois eu acordo as 5h30, enquanto tem aluno da sede que acorda às 7h ou 7h30. Acordo às 5h30 e ainda tenho que subir para o ponto [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Moisés e Thailla, ao continuarem os estudos dos Anos Finais do Ensino Fundamental num colégio rural existente nas proximidades de suas comunidades, não realizaram o deslocamento territorial – roça-cidade –, apenas fizeram o rito sob dois aspectos: nova escola/nível de ensino e organização curricular – multisseriação para seriação. Então, a adaptação destes alunos ao novo espaço escolar foi menos traumática do que para Daniela e Eduarda que realizaram, na transição para a adolescência, o múltiplo deslocamento: territorial, cultural, escola/nível e organização curricular. Daniela e Eduarda, com o deslocamento, sobretudo o territorial e cultural, experienciam as negociações, diferenciações, inseguranças e questionamentos por viver entre dois mundos, ou seja, no entre-lugar, destacado por Rios (2011b).

Diante dessa realidade, observa-se que Thailla e Moisés, no rito de passagem para escola urbana, ou seja, na transição geográfica, citam o tamanho da escola, bem como o quantitativo de alunos existente no novo espaço escolar. Porém, o destaque maior de suas narrativas está na questão do trabalho pedagógico e do tratamento dispensado pelos professores da cidade, que difere em muito daquele realizado pelos seus antigos professores nas escolas da roça.

Vê-se que o colégio rural onde realizaram os Anos Finais do Ensino Fundamental, mesmo seguindo uma concepção pedagógica que deve ter sido influenciada pela ideologia urbana nos materiais didáticos e métodos, não conduz de forma incisiva ao confronto e tampouco à negação e à substituição das suas

ruralidades e da identidade rural, como acontece de imediato nos colégios urbanos frequentados por Daniela e Eduarda. Talvez, estes professores, por residirem e/ou trabalharem em contextos rurais, consigam notar e valorizar as ruralidades, bem como respeitar as especificidades dos seus alunos.

Sendo assim, o colégio rural dos Anos Finais do E. Fundamental ainda permanece como a escola familiar, onde eles se reconhecem e valorizam as suas ruralidades e especificidades. Enquanto a escola da cidade vai exigir uma adaptação maior e mais intensa às normas, discursos e novas metodologias, negando ou sendo indiferente às suas ruralidades, pois os professores, como narrado pelos alunos, não reconhecem e valorizam os saberes e singularidades trazidos pelos alunos da roça (SOUZA, et. alii, 2016).

No rito de passagem, os alunos estranham não apenas a escola urbana, mas a cidade e as pessoas, pois provêm de um ambiente familiar, que abrange não apenas a casa e a comunidade, mas que tem a escola da roça como *lócus* dessa convivência mais particular. Esta relação de aproximação e pertencimento à escola rural foi narrada pela estudante Daniela, conforme excerto da sua narrativa:

[...] Na minha escola da roça, era bom, era uma sala só, todo mundo conhecido, a gente brincava, fazia trabalho junto. Era muito bom [...]. Lá era uma professora só que ensinava a gente, a gente aprendeu a ler com ela. Era pouco aluno que tinha. Ela ensinou a gente, a gente aprendeu a ler, aprendeu a escrever. E a lembrança é boa porque a gente brincava, ela brincava com a gente. ‘Pegava no pé’ da gente para a gente aprender, tinha preocupação em ajudar a gente. Aí eu acho que ficaram lembranças boas [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

Ao revisitar as memórias sobre os tempos e vivências experienciados na escola rural, a estudante Daniela ressalta a relação de afetividade com os colegas, destacando os momentos das brincadeiras e o papel importante da professora na sua trajetória de escolarização. Ao mesmo tempo em que afirma que a professora da classe exigia dedicação aos estudos para garantir a aprendizagem dos seus alunos, alega que a mesma também se preocupava bastante com o desempenho escolar, conforme este fragmento: “[...]. Ela ensinou a gente, a gente aprendeu a ler, aprendeu a escrever. E a lembrança é boa porque a gente brincava, ela brincava com a gente. ‘Pegava no pé’ da gente para a gente aprender, tinha preocupação em ajudar a gente. [...]”.

Ainda, sobre esta questão, ou seja, os cuidados e a dedicação da professora para com a turma, Benjamim e Thailla narraram:

[...] Lá na escola da roça era bom, era uma professora só, mas era bom, porque a professora ajudava a gente, cuidava da gente [...]. (Benjamim, Círculo narrativo, 2017)

[...] A maior lembrança que ficou da classe multisseriada e do colégio da roça, para mim, foram os professores porque a preocupação deles com os alunos era bem maior [...] (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

As memórias de Gabriela e Mateus sobre as trajetórias de escolarização nas escolas situadas em contextos rurais dão ênfase às situações experienciadas nas classes multisseriadas, com suas limitações e especificidades, conforme excertos narrativos a seguir:

[...] Era escola multisseriada, era bom estudar lá. Eu gostava de estudar lá, só era ruim porque a gente tinha que ir andando, passava no meio de tantos bois, quando o rio tava cheio, a gente não passava. Não tinha carro para levar a gente, tinha que ir e voltar andando [...]. (Gabriela, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Na classe multisseriada era mais fácil, até para fazer trabalho, pois tinha tudo na mão, já que minha mãe era professora, pois tinha cartolina e as outras coisas. A gente escrevia na cartolina, pesquisava as imagens e colocava lá, só isso. Por um lado era difícil também porque minha mãe era a minha professora, toda dia que ela passava uma atividade que eu não sabia, ela sempre apertava a minha mente [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

Os excertos das narrativas de Daniela, Benjamim, Gabriela e Mateus ressaltam o modo como a escola da roça é concebida e vivida como espaço familiar, um lugar de pertencimento e de afetividade, à medida que, muitas vezes, a professora era alguém próxima dos alunos – mãe, tia ou vizinha –, o que transformava o espaço escolar numa extensão da casa (RIOS, 2011b). Nota-se também, apesar dos obstáculos e problemas enfrentados pela escola rural no Brasil, uma maior atenção dispensada pelos professores rurais para com os alunos, seja no acompanhamento da aprendizagem ou na execução das tarefas. Benjamim destaca que na escola da roça a professora ajudava e cuidava dos seus alunos, auxiliando-os nas dificuldades. Talvez seja essa falta de atenção, juntamente com outros fatores, que determinaram a sua reprovação, na 2ª série, em 2017.

Dentre os distintos aspectos e práticas existentes nos dois espaços escolares – rural e urbano –, um dos fatores mais destacados pelos alunos é a indiferença

como são vistos pelos professores da cidade, ou seja, as suas ruralidades, especificidades e dificuldades tornam-se invisíveis na escola urbana, ao contrário do que acontecia na escola da roça. Sobre essa invisibilidade percebida e narrada pelos estudantes na escola da cidade, centrada na análise dos modos e práticas dos professores que, conforme os excertos narrativos, não compreendem as experiências, espaços e tempos dos estudantes que são moradores de comunidades rurais e que vieram de escolas situadas nestes contextos, conforme narrativa de Thailla:

[...] Os professores aqui da cidade, eles não olham para compreender o ponto de vista da gente, eles não entendem assim, eles querem aquilo e é aquilo mesmo. Não dão outra opção para a gente que é da roça. A gente só tem aquela opção. Os professores daqui enxergam como todo mundo fosse daqui da sede [...]. (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

Essa percepção narrada por Thailla também emerge na narrativa de José, a qual aponta, ainda, as singularidades e especificidades vividas pelos estudantes que se deslocam diariamente do campo para a cidade, para ter o direito de continuar os estudos. Assim, ao assinalar que os estudantes da roça têm uma rotina diferente dos estudantes que vivem na cidade, José contextualiza as dificuldades enfrentadas, as quais começam com a gestão do tempo, o uso do transporte escolar, a distância entre a casa e a escola, questões que não são consideradas pelos professores, conforme narrativa:

[...] Aqui na cidade os professores tratam todo mundo igual, mas eu nunca notei se eles têm uma preocupação maior porque somos da roça não, lá na minha sala eu nunca vi. Mas eu acho que deveria ter um olhar diferente para a gente porque a gente acorda muito cedo, pega transporte para vir, faz um percurso longo e aqui os alunos da cidade nem tanto, porque vem, saem de casa e chegam aqui rápido. E a gente não, tem que acordar 5h30 da manhã, pegar ônibus, uma hora de viagem e chegar aqui no colégio, às 7h30 [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

Ainda sobre a questão, o excerto da narrativa de Moisés é uma denúncia sobre os modos como os professores do colégio, *lócus* da pesquisa, tratam os diferentes de forma igual, negando as necessidades e condições de cada grupo e/ou sujeito.

[...] os professores da cidade tratam todos como iguais, não tem diferença ou um modo específico de tratar, não, nem para os da sede nem para os da roça, mas deveria ter sim um modo específico de

tratar os alunos da roça que sempre sofrem mais para chegar até o colégio todos os dias. Eu acho que esse modo específico de tratamento seria procurar saber como a gente se adapta aqui no colégio, quais são as coisas que dificultam para fazer os trabalhos e as pesquisas que eles passam. Se os professores agissem assim, melhora muito a nossa situação e o aprendizado, pois a gente da roça tem que correr ou filar um horário aqui para fazer um trabalho, pois no dia a dia não dá, já que saímos quase no horário dos ônibus irem embora. Saímos daqui da escola as 11h45 e chegamos lá na praça às 12h00, os ônibus já estão ligados, só dá para entrar no ônibus, têm vezes que nem dá tempo lanchar, é só entrar nos ônibus e ir embora [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Ao sinalizar na sua narrativa que os professores da escola da cidade invisibilizam as condições de vida dos estudantes moradores da roça e suas especificidades e singularidades, Moisés exemplifica a situação alegando que ao tratar todos como iguais em situações semelhantes, negam também as histórias de vida e especificidades dos demais alunos. Neste excerto da narrativa, ele aponta as diferenças existentes, desde os deslocamentos campo-cidade, a permanência no transporte, escolar que cumpre roteiros e horários definidos, e muitas vezes obrigam os estudantes a saírem mais cedo de casa e, também, da escola, promovendo um déficit de tempo nas aulas e, conseqüentemente, da exposição e apreensão dos conteúdos abordados, além das dificuldades enfrentadas para desenvolver pesquisas e realizar trabalhos em grupos.

Ao sugerir que os professores poderiam criar estratégias para enfrentar e/ou amenizar este problema, a qual poderia transformar a situação e potencializar a aprendizagem dos alunos, Moisés revela, na sua narrativa, a fragilidade do projeto de escola que, ainda hoje, não considera as histórias de vida e as trajetórias dos estudantes. A proposição: “[...] Eu acho que esse modo específico de tratamento seria procurar saber como a gente se adapta aqui no colégio, quais são as coisas que dificultam para fazer os trabalhos e as pesquisas que eles passam. Se os professores agissem assim, melhora muito a nossa situação e o aprendizado, [...]”, indica a consciência do estudante sobre o vivido e o experienciado na escola e, sobretudo, como ela precisa se reinventar para acolher, valorizar e reconhecer as diferenças como elemento estruturante do saber-fazer no cotidiano escolar.

Segundo Arroyo (2014), o projeto de escola e sociedade pensado na modernidade e ainda em andamento na contemporaneidade, resiste em reconhecer outros espaços e outros sujeitos que tenham diferentes vivências e leituras de si e

de mundo, destoando assim do projeto hegemônico. Delory-Momberger (2014a) afirma que não há inocência, transparência ou neutralidade na cultura e projeto da escola. Dessa forma, trata-se de uma pedagogia sacrificial e de subalternização, onde os sujeitos que não se encaixam nesse projeto, neste caso, os alunos da roça, são levados a se notarem invisíveis, inferiores e irreconciliáveis, a fim de que reconfigurem e assumam outras identidades mais condizentes com o projeto da escola (ARROYO, 2014).

Delory-Momberger (2014a), seguindo esse viés, também salienta que a escola da cidade, ao confrontar o mundo da vida e o projeto de sociedade, encaminha os alunos da roça a construírem novos modos de relação consigo e com o mundo. A escola retira os alunos do mundo para apresentar-lhes um mundo teórico, frio e distante, através dos discursos dos professores que vão produzir, segundo Guattari e Rolnik (1999), uma subjetivação modelizante para que possam se adequar à norma urbana. Assim, se observa nos excertos narrativos que os alunos da roça reclamam para serem notados e valorizados em relação às suas especificidades e necessidades, mas, ao contrário, são invisibilizados e tratados como alunos urbanos, devendo se adaptar e integrar à escola e seu projeto.

Além dos temas sobre a adaptação e a integração ao ambiente escolar urbano, com suas normas e discursos, os alunos da roça ressaltam nas narrativas a questão metodológica e as atitudes dos professores, as quais não reconhecem as diversas ruralidades dos alunos da roça que frequentam a escola e tampouco se preocupam com as especificidades destes alunos, comprometendo assim a produção autônoma e reflexiva do conhecimento:

[...] Os professores daqui da cidade não procuram saber quando passam um trabalho, não procuram conversar com os alunos para saber quem é da roça e de qual comunidade, como é a vida da gente lá, quais as preocupações que a gente tem, as dificuldades para fazer um trabalho. As coisas difíceis que temos que passar para chegar até aqui, eles não se preocupam. Eles passam um trabalho assim e dizem: - eu quero isso e é para tal data e se não entregar vão perder ponto. Eles não pensam no lado dos alunos, só pensam no lado deles [...]. Quase todo trabalho que participo eu só pego a fala lá na hora. A gente encomenda a pesquisa, manda imprimir, pega e apresenta, lê na hora e se tem boa memória para explicar, faz. Senão apresenta aquilo mesmo e assim vai até conseguir o objetivo [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Quando a gente tava na roça era mais fácil para estudar, para fazer trabalho, e aqui é cada um de um lugar diferente e fica difícil

estudar e fazer trabalho [...] Até para a gente entender melhor o assunto tratado naquele trabalho fica mais difícil, porque um é de uma localidade diferente e fica complicado se reunir, organizar e fazer a pesquisa. Então, é só chegar lá, dá a fala a cada um e apresentar. Ninguém parou para estudar o assunto direitinho para saber [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

[...] Eu faço muito isso [pesquisar e dividir as falas], mas na maioria das vezes que faço não é nem por desinteresse, mas é pela distância e dificuldade que tem para fazer em grupo [...]. (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

Os excertos narrativos de Moisés, Gisele e Thailla revelam a negligência, a indiferença e a negação de alguns professores da escola da cidade em relação às diversas ruralidades e especificidades dos alunos, o que compromete o processo pedagógico e a formação destes sujeitos. Segundo Rios (2011a), os professores da cidade, formados pela ideologia urbana e conduzindo o processo de ensino e aprendizagem nesse molde, não veem como estranho ou sacrificial a necessidade de adaptação e reconfiguração das identidades dos alunos rurais à realidade e projeto da escola. A desvalorização e negação das ruralidades e singularidades destes alunos contribuem para o processo de normalização, descrito por Foucault (1997).

Além da questão do tempo e da dificuldade em se reunir para pesquisar e elaborar os trabalhos escolares ao invés de pagar para alguém pesquisar e depois dividir as falas para a apresentação do trabalho, sem a devida contextualização e a apreensão dos conteúdos trabalhados, outro fator relevante destacado nos excertos narrativos é a questão do pouco conhecimento que têm sobre cidade, pois quando se trata de uma atividade extraclasse e que precise entrevistar ou localizar lugares da cidade, eles se sentem ainda mais desnorteados e excluídos do processo pedagógico imposto pela escola urbana, como narra Daniela:

E aí é ruim nesse ponto de fazer trabalho mesmo, que quando a gente sai da escola, às 11h45, o ônibus sai às 12h00 em ponto da praça, para fazer trabalho é muito ruim, porque a gente tem que fazer trabalho às carreiras ou então algum outro dia, como tenho casa da minha irmã aqui, fico aqui, mas é ruim, pois se a gente não fizer o trabalho e entregar na data certa o professor reclama e a gente não tem culpa porque a gente mora na roça, cada um em uma comunidade, né [...]. Agora mesmo a professora passou um trabalho de Educação Física, sobre boxe, daqui da cidade e disse que é para entrevistar um tal de Chiquinho, mas eu não sei quem é, onde fica. Ela disse que fica ao lado da Samu, aí amanhã eu vou lá, tentar fazer. Eu sei que é na parte da cidade ali, mas o lugar eu não sei, vou ter que perguntar ao povo aonde é que fica. Quando passa

trabalho assim é ruim, é complicado, pois a gente é da roça não sabe onde fica. Ela marcou a data do trabalho e quer nessa data, mas não entende, não sabe que a gente é da roça e que a gente não conhece as ruas aqui. Não entende isso aí, quer o trabalho de qualquer jeito, na data marcada, ela quer. Eu nem sei nem quem é essa pessoa que luta boxe e nem a rua onde fica [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

No que tange à questão da adaptação e da integração na escola urbana, bem como às questões relacionadas ao processo metodológico adotado pelos professores da cidade, é preciso destacar que isso se reflete no rendimento e aprovação dos alunos. Segundo dados do SGE (2018), do Colégio Estadual do Campo Polivalente de Castro Alves, as taxas de reprovação e evasão, no ano de 2017, nas 1ª séries do Ensino Médio, turno Matutino – majoritariamente compostas por alunos da roça –, foram de 46,8% e 15,1%, respectivamente. Nas séries seguintes, tais taxas começam a declinar – 2ª série: 25,1% e 4,5%; 3ª série: 4,8% e 1,6%. Estes números podem revelar, nestas séries, as etapas seguintes do rito de passagem: a adaptação e a conversão dos alunos da roça ao projeto da escola e sociedade.

A dificuldade de integração dos alunos da roça na escola da cidade, especialmente na chegada à nova escola, quando são confrontados com um novo espaço escolar – mais amplo e com maior quantidade de alunos –, com novas normas, discursos e práticas pedagógicas que não notam e tampouco valorizam as suas singularidades. Assim, os índices de reprovação e de evasão, nas 1ª séries do Ensino Médio, no matutino, em 2017, chegam a 61,9% do total de alunos matriculados, demonstrando que o caminho único e universal de formação imposto aos sujeitos, também pune e exclui àqueles que não se integram ou não se submetem ao processo de reconfiguração de si, sejam eles alunos da roça ou da cidade.

Os resultados finais de 2017, relativos à reprovação no turno matutino, infelizmente, ratificam as narrativas dos colaboradores quanto às dificuldades enfrentadas na difícil adaptação e integração à escola da cidade, bem como em relação às práticas pedagógicas dos professores que, nas atividades planejadas e executadas, não consideram as especificidades dos alunos da roça, oriundos dos diferentes contextos rurais do município de Castro Alves.

Outro fator ressaltado nas narrativas dos alunos são as dificuldades enfrentadas com o transporte escolar, à medida que essas travessias diárias são cansativas e atrapalham a sua participação e seu rendimento nas aulas. Além disso, em algumas comunidades rurais, ainda são caminhões, conhecidos como paus de arara, que realizam parte do transporte escolar até a vila mais próxima, onde embarcam em ônibus, privando, assim, estes alunos da segurança, do conforto e da proteção contra os raios solares e as variações climáticas, como narram os alunos:

[...] Essa vida de vir estudar na cidade é muito diferente, lá na roça o colégio é mais perto, não precisava de transporte. Agora tem que acordar mais cedo e isso cansa. Essa rotina é difícil, muito difícil mesmo [...]. (Benjamim, Círculo narrativo, 2017)

[...] É muito difícil estudar aqui na cidade, tenho que acordar as 5h00 da manhã, arrumar as coisas, primeiro, para depois sair e vir para o colégio. O transporte também ficou complicado agora, pois sai aqui da cidade para ir buscar a gente, e aí tem que ir mais cedo ainda. E isso cansa muito a gente, a gente já chega cansado na escola [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

[...] A realidade de vir estudar na cidade não é fácil: caminhar na chuva ou no sol quente para vir para cidade, a fome. Também já vim de caminhão para a cidade, no ano retrasado, eu vinha. Me sujava toda, descer e subir todo dia do caminhão, o sol quente, pois às vezes não tem cobertura. E ainda pegava passageiros [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Sobre minha vida de estudante da roça, a principal coisa que atrapalha é o transporte. Como eu moro longe do ponto, o ônibus não entra lá, aí a gente tem que subir andando, aí nesse tempo de chuva é bem complicado para a gente vir para a escola. Aí a gente fica com aquele pensamento: porque a gente pisa na lama e a sandália fica toda suja, aí a gente vem para a cidade toda suja de lama [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Uma questão suscitada nas narrativas, especialmente por Daniela e Thailla gira em torno da preocupação de que elementos presentes no seu cotidiano rural não sirvam de chacota na escola, como o subir e descer do caminhão na cidade ou perto da escola ou a questão do pó e do barro das estradas sujando suas roupas ou sapatos, denunciando assim a sua condição de aluno da roça. Segundo Ortiz (2005) o movimento da viagem conecta os lugares, ou seja, mundos e histórias distintas. Assim, o estar lá e cá, além dos efeitos sobre o corpo físico, também produz tensões na subjetividade dos sujeitos.

Dessa forma, ocorrem tensões e conflitos gerados pela dupla presença em contextos que possuem manifestações socioespaciais distintas: roça e cidade

(SOUZA, *et. alii*, 2016). Esse processo é composto por negações, omissões e indiferenças que conduzem para a reconfiguração de si, negando as ruralidades e formatando uma nova identidade, pois, como afirma Delory-Momberger (2012b), a migração, como um rito de passagem, é marcada pela copresença de universos culturais variados que produz no sujeito determinados processos que vão desde a rejeição, o ocultamento, o esquecimento até a invenção de uma cultura híbrida. Nesse sentido, observa-se que “[...] aquele pensamento: porque a gente pisa na lama e a sandália fica toda suja, aí a gente vem para a cidade toda suja de lama [...]”, descrito por Thaila (2017), não se refere apenas à questão de não se sujar, mas, principalmente, em não demonstrar ou esconder características que destoem do projeto de escola – aluno urbano.

Van Gennepp (2008) esclarece que o rito de passagem ocorre em três movimentos: a separação (chegada), a margem (adaptação) e a agregação (conversão). Assim, a partir dos excertos narrativos já apresentados, discutiu-se o primeiro movimento do rito – a separação do mundo vivido, familiar (escola rural e sua comunidade), e a chegada/contato ao mundo estranho, não familiar (a escola urbana e a cidade), além do processo inicial de adaptação. Porém, é preciso salientar que as etapas seguintes de plena adaptação e conversão não ocorrem sem que haja novos conflitos, reflexões e negociações por parte dos alunos da roça:

[...] Foi muito difícil para me acostumar aqui na escola da cidade, pois quando cheguei aqui, na sala, não conhecia ninguém, olhava para todo mundo, sem conhecer e eles olhando também. Aí é bem difícil acostumar e pegar amizade. Lá pelo meio do ano é que comecei a pegar amizade e me acostumar. Lá na roça não, porque muitas vezes do 1º ano até o 8º era sempre com os mesmos amigos, é bem mais fácil de se acostumar, mas quando chega aqui, é muita diferença [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Quando eu falo que vir estudar na cidade é uma chance de mudar de vida, pois eu acho que o colégio aqui tá cidade tem mais desenvolvimento, mais coisas que a escola de lá da roça. Cá a gente aprende mais e também porque como a gente tá aprendendo mais aqui, tem mais oportunidades para a gente, de fazer um curso, se formar e mudar de vida sim. Hoje eu quero ser enfermeira e quero sair da roça para morar em outra cidade [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

[...] A vinda para a cidade mudou muito em mim, aprendi muito. A visão que eu tinha da cidade e do mundo mudaram depois que vim estudar aqui, pois acho que o ensino daqui é mais avançado, a gente consegue compreender mais coisas e ter uma visão melhor, conhecer mais. Depois que eu terminar o ensino médio, quero fazer

faculdade de Direito. Andei pesquisando e me identifiquei com essa área, pois tem diversas coisas que combinam comigo: falar, defender, eu gostei muito [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Apesar da chegada conflitante e cheia de tensão na escola da cidade, como narra Moisés, observa-se que os alunos narram o seu gradual processo de adaptação e de conversão parcial ou total ao projeto da escola. Essa nova identidade construída ainda contém traços das ruralidades vividas, pois no mundo atual, diante da multiplicidade de histórias e trajetórias, a identidade se torna híbrida, unindo mundos socioeconômicos, culturais e ambientais distintos, levando o sujeito a optar por àquele que mais lhe seduziu ou que lhe foi imposto. Massey (2008) ressalta que as travessias realizadas entre os diferentes contextos espaciais se constituem num movimento entre coleções de trajetórias, reinserindo-se naquelas com as quais mais nos identificamos ou nos relacionamos. Assim, em relação aos alunos da roça, essa mobilidade e vivência entre dois mundos os encaminha para inserção nas trajetórias e histórias que lhe são apresentadas ou até impostas, pela escola, como as mais adequadas para a vida em sociedade.

Isso é notado nas narrativas de Daniela e Moisés quando revelam que mudaram quando passaram a estudar na escola urbana, tendo hoje uma leitura diferente de mundo da que tinham antes, inclusive destacando profissões diferentes das desempenhadas por seus familiares, além do desejo de migrarem do campo para a cidade. Porém, esse processo de adaptação e conversão, provocado pelo rito de passagem, acontece a partir de conflitos, reflexões e questionamentos, pois os alunos enfatizam que sua identidade, valores, práticas e especificidades deveriam ser valorizadas e notadas pela escola e professores, ao invés de serem substituídas para que assumam outras trajetórias de vida e formação, como destacado nas narrativas de Moisés e Thailla quando enfatizam as dificuldades, cobrança dos pais, preocupações e responsabilidades relativas ao processo de ensino e aprendizagem:

Os alunos da roça são mais responsáveis, pois a mãe fica lá avisando: - tu fica na escola, se comporta, porque se chegar uma reclamação, eu te mato. Nós sentimos mais essa responsabilidade de vir para cidade, acordar cedo e estudar, mas os alunos da cidade, não. Eles chegam a hora que querem. A gente tem que acordar todo dia de manhã cedo, 5h00, para vir para aqui, sendo que os alunos da sede muitos acordam 7h para 7h30 tá aqui na escola, eles não ligam. Não têm essa preocupação de se esforçar para logo passar como a gente. Nós nos preocupamos muito, pois quando chega o final do ano, se cair em recuperação, não tem mais transporte para trazer a

gente. E os alunos daqui da cidade não: - eu vou ali, é perto, e faço a minha recuperação. E os da roça têm esse medo de chegar o fim do ano e cair em recuperação e não ter como vir e perder de ano e ter que fazer tudo de novo. Tem esse medo e essa responsabilidade mais do que os da cidade [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Acho que os alunos da sede não têm tanta preocupação em estudar tanto quanto os alunos da roça, até porque os alunos da sede tem o colégio aqui e não tem essa preocupação: - ah, eu vou estudar. A gente que vem de longe, a gente sabe o sacrifício que é. Então, a gente vem para aqui para não estudar? A gente valoriza mais porque sabe o sacrifício que fazemos [...]. (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

Delory-Momberger (2014b) discute que a identidade dos sujeitos é construída horizontalmente a partir das interações mantidas com os outros sujeitos – histórias e trajetórias –, com os quais convive e divide espaços comuns, como a escola. Além disso, há sempre um processo intersubjetivo de redistribuição e reequilíbrio das significações e referenciais que pautam a vida do sujeito. Nessa direção, em meio a um permanente processo de decomposição e recomposição, feito de migrações, passagens, conflitos, negociações e adaptações, os alunos da roça tentam reafirmar suas singularidades, a fim de preservar a identidade rural e as ruralidades, como notado nos excertos narrativos, quando destacam as especificidades e atitudes que os diferem dos alunos da cidade.

Porém, a escola da cidade, através de diferentes dinâmicas e situações ritualísticas, como: discursos, normas, horários, metodologias, modos de tratamento e comportamento, dentre outros –, irá contribuir para a aceitação e a obediência ao projeto de sociedade (SOUZA, ORRICO, SOUZA, 2018). Claval (2011) esclarece que os espaços onde o conhecimento é transmitido, como a escola, têm papel estratégico na produção ou reconfiguração da identidade dos sujeitos. Assim, observa-se a função exercida pela escola na manutenção da invisibilidade dos outros sujeitos, através de um caminho único de formação, onde outros saberes, fazeres e outras leituras de si e do mundo são sacrificadas e descartadas (ARROYO, 2014).

No caminho inverso do processo de invisibilização, subjetivação e reconfiguração de si em que vivem, os alunos da roça narram como seria a escola urbana ideal, ou seja, com acolhimento e integração para que não se sentissem estranhos e invisíveis, tendo em vista que a escola atual não se organiza para recebê-los e tampouco modifica a sua concepção pedagógica – sacrificial,

normalizadora e de subalternização –, para atender às especificidades de seus alunos, de forma geral, e em especial àqueles oriundos da roça, que, no movimento de caos e ordem, ocasionado pelo rito de passagem, negam e substituem suas formas de ser, viver e ler o mundo (VAN GENNEPP, 2008; RIOS, 2011a; ARROYO, 2014). Moisés, no excerto de sua narrativa, salienta qual escola tinha como expectativa quando fez seu rito de passagem para estudar na cidade:

[...] Para mim, uma escola ideal seria com acolhimento para os alunos da roça, de saber como estamos e o que passamos, pois tem muitos alunos que chegam aqui e não tiveram tempo de tomar café e muitos não têm condições e ficam o dia todo com fome ou não dá tempo para comprar um lanche. Nós sofremos muito para estudar aqui na escola da cidade, em todos os sentidos [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Ortiz (2005) ressalta que a viagem, ao interligar o mundo anterior e um outro mundo novo, inicia um rito de passagem no sujeito, tendo em vista que o viajante é um intermediário, ou seja, alguém que põe em comunicação lugares, histórias e hábitos culturais separados pela distância. Dessa forma, os alunos da roça, ao realizarem a migração diária para estudar na escola da cidade põem em comunicação e confrontam dois mundos – rural e urbano –, entrecruzando e confrontando experiências e trajetórias que irão fundamentar suas vidas e formação, um processo vivenciado entre dois referenciais de mundo que resulta na reconfiguração de suas identidades e em outras leituras de si e da realidade.

3.3 Múltiplas territorialidades dos alunos rurais: espacializando lugares na roça e na cidade

Em Ercília, para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinza ou pretos e brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas; restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios. Do costado de um morro, acampados com os móveis de casa, os prófugos de Ercília olham para o enredo de fios estendidos e os postes que se elevam na planície. Aquela continua a ser a cidade de Ercília, e eles não são nada [...]. (CALVINO, 1990, p. 72).

Os fios estendidos pelos habitantes de Ercília entre as arestas das suas casas materializam as suas relações sociais cotidianas – subjetivas e simbólicas –,

mantidas com os demais moradores e destes com a cidade. São relações múltiplas que coexistem e se sobrepõem no território habitado, usado e/ou apropriado. Assim, quando os fios se tornam numerosos e atrapalham a mobilidade, os habitantes desmontam suas casas e partem para construir Ercília noutra local. Contudo, ao longe, observando a cidade que abandonaram, percebem que a rede de fios representa muito mais que simples ligações, mas as experiências, as estratégias e os vínculos mantidos entre eles e deles com espaço onde habitavam, e que davam suporte para a sua identidade (CALVINO, 1990).

A história da cidade de Ercília serve de base para a discussão e a compreensão sobre as múltiplas territorialidades produzidas pelos sujeitos no uso e na apropriação do espaço geográfico. Segundo Sack (2013), a territorialidade é o meio pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados, pois os sujeitos ou grupos sociais não apenas interagem e se movem sobre o espaço como se fossem bolas de bilhar, à medida que as interações e apropriações do espaço não são neutras e estão baseadas nas concepções econômicas, sociais, culturais, políticas e ambientais destes sujeitos e dos grupos.

Assim, os sujeitos, diferentemente dos habitantes de Ercília, não estendem fios de cores variadas para representar os tipos de relações socioespaciais construídas, mas, subjetivamente e simbolicamente, atuam e interagem, sob formas e níveis variados, entre si e com o espaço, para o seu uso e apropriação. Percebe-se, então, que há uma articulação mútua entre os sujeitos e o espaço, composto de múltiplas trajetórias e relações, e que influencia os comportamentos, a identidade, a leitura e a apreensão de si e do mundo (SCHALLER, 2011; SACK, 2013; CANDIOTTO; SANTOS, 2009).

Santos (1997) esclarece que a espacialidade é o momento das relações sociais geografizadas, ou seja, a incidência do sujeito ou dos grupos sobre determinado arranjo espacial – território ou lugar. Ela é funcional, mutável e circunstancial, um presente fugindo. No entanto, quando estas relações sociais cotidianas entre os sujeitos e destes com espaço visam a ocupação ou apropriação, mesmo que transitórias, criam-se as territorialidades. Saquet (2007; 2009) e Haesbaert (2006) salientam que a territorialidade é o resultado das ações e dos comportamentos humanos – individuais ou de grupos –, impregnadas por uma carga

simbólica, subjetiva ou disciplinar, para ocupar, atuar, controlar e influenciar as relações, os objetos e as pessoas numa área delimitada do espaço.

Segundo Saquet (2007; 2009), os territórios manifestam-se, concreta e simbolicamente, nos lugares, quando os sujeitos os territorializam para uso ou para apropriação. Assim, as territorialidades são ligadas a determinado território, constituindo-o, mas só são efetivadas no lugar – quarto, casa, rua, praça, escola, igreja, roça, trabalho, dentre outras parcelas do espaço usadas e experienciadas (espacializadas) ou ocupadas e apropriadas (territorializadas). Nesse sentido, as territorialidades têm forte ligação com o conceito de lugar, tendo em vista as dimensões culturais, identitárias e políticas que permeiam as relações sociais cotidianas dos sujeitos e grupos sobre o espaço vivido (CANDIOTTO; SANTOS, 2009; SANTOS, 1999).

As territorialidades, enquanto estratégias e comportamentos forjados nas relações sociais de ocupação e apropriação do espaço, permeadas pelas concepções dos sujeitos e grupos, se sobrepõem pela multiplicidade de relações efetuadas pelos sujeitos sobre o espaço. As territorialidades são empreendidas em distintas escalas espaciais através das relações de poder, das redes de circulação e sociabilidade, uso e comunicação, das identidades, dentre outras relações sociais realizadas entre os sujeitos e destes com o território/lugar. Deste modo, as territorialidades estão ligadas a cada território/lugar e variam no tempo. São contínuas ou descontínuas, simétricas ou dessimétricas (SAQUET, 2007; 2009; SACK, 2013; CANDIOTTO; SANTOS, 2009).

Os numerosos fios estendidos e sobrepostos pelos habitantes de Ercília – e que dificultam a locomoção na cidade –, serve como analogia para a coexistência de múltiplas territorialidades construídas no cotidiano pelos sujeitos e grupos sociais, como que formassem um emaranhado de fios invisíveis – múltiplos, sobrepostos e em rede (HAESBAERT, 2004). Ainda segundo Haesbaert (2004), coexistem numa mesma parcela do espaço diversas territorialidades e cada sujeito possui e produz múltiplas territorialidades – multiterritorialidades –, que podem ser afirmadas de diversas maneiras e nos diferentes níveis espaciais, tendo em vista que os sujeitos praticam uma multiplicidade de lugares, construindo nestes espaços e com outros sujeitos diversas relações e trajetórias interconectadas (MASSEY, 2008).

Saquet (2009) enfatiza que as territorialidades se efetivam sobre determinado território ou lugar, através das relações sociais cotidianas dos sujeitos em rede, de forma múltipla e híbrida, seja no trabalho, na escola, na rodoviária, no estádio, em casa/família, na rua, na praça, na igreja, na cidade ou na roça, dentre outros espaços. Segundo Massey (2008), é preciso salientar que as relações espaciais cotidianas dos sujeitos na contemporaneidade são dispersas, múltiplas e híbridas, difíceis de localizar e mapear em sua plenitude, pois se realizam em inúmeros espaços concretos e abstratos. Então, tenta-se mapear as relações efetivadas sobre determinado espaço e tempo. Mesmo assim, elas não refletirão, com exatidão, suas múltiplas interações espaciais. Dessa forma, após apresentar e discutir os conceitos de espacialidade e territorialidade, os excertos narrativos dos colaboradores auxiliam na interpretação e compreensão sobre as relações socioespaciais cotidianas construídas e efetivadas por eles em determinado contexto e tempo: roça e cidade:

[...] Lá na roça eu saio para visitar meus parentes e amigos, vou para igreja. E só. Não saio muito não. Ajudo também meus pais na criação de ovelhas. Na igreja, às terças-feiras, eu vou para o curso de Crisma. A missa é toda primeira quinta-feira do mês. Aí eu canto no coral. A igreja fica um pouquinho longe lá de casa, é no mesmo local que pego o ônibus para vir para a escola. Lá é tipo uma vilazinha, mas tem umas casas que são mais separadas da vila. Eu moro perto da vila, mas a igreja fica mais perto da estrada. A igreja fica mais afastada da vila [...]. (Gisele, Entrevista narrativa, 2017)

Na roça, no dia a dia, eu ajudo minha mãe, carregando ela de moto, pois ela é agente de saúde. Nos fins de semana eu saio para a casa da família: tios, primos. Essas coisas. Meu pai tem lavoura, de vez em quando, eu ajudo. Não é diariamente. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

Lá na roça, no dia a dia, eu ajudo meus pais na lida, passeio com os amigos de moto, jogo futebolzinho, lá mesmo num campo da Sussuarana. Também vou para a comunidade do Candéal, para a casa de minha namorada. A comunidade mais próxima de lá é a de Cágados de Petim, mas eu só vou de passagem mesmo. Para sair e passear é mais na comunidade da Sussuarana mesmo. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

Os excertos narrativos de Gisele, Moisés e Benjamim expressam suas territorialidades na roça, efetivadas através das relações familiares, laborais, religiosas, sociais e de lazer realizadas no cotidiano. São territorialidades múltiplas e descontínuas no tempo e no espaço, tendo em vista que se realizam sobre determinadas parcelas espaciais e em determinados momentos (SAQUET, 2009). Gisele possui territorialidades rurais mais restritas no que tange a abrangência espacial de suas relações sociais: casa, vila, trabalho e igreja. Enquanto isso,

Moisés e Benjamim, por terem motocicleta e maior liberdade, ampliam a espacialidade e a territorialidade, inclusive visitando outros locais da região/município. Este fator pode estar relacionado ao gênero, ou seja, as relações socioespaciais construídas por homens e mulheres ainda diferem em determinados lugares e contextos.

As relações culturais também produzem espacialidades e territorialidades nos contextos rurais, tendo em vista a interação socioespacial entre seus habitantes. Mateus e Thailla narram as espacialidades e as territorialidades efetivadas através das atividades religiosas. As rezas, como são chamadas as festas/novenas para os santos católicos, são bastante comuns nas áreas rurais e, geralmente, após estas atividades religiosas, são servidos alimentos (mungunzá, caruru, dentre outros), finalizando com o lado profano: samba de roda. Como enfatiza Thailla, essa interação religiosa vai criando laços, que podemos associar com os fios dos habitantes de Ercília (Calvino, 1990), ou seja, as territorialidades com base cultural:

[...] Na minha comunidade tem caminhadas e procissões da igreja, visitas na casa e rezas. Eu, minha mãe, minha avó, tias e meu pai vamos sempre rezar a ladainha na casa de conhecidos. Sábado agora vai ter uma reza na casa de uma senhora. Aí, o pessoal vai lá, reza para Cosme e Damião e, depois, tem Reis e tem também samba de roda. Ai se tiver quem bata timbal, vai até o amanhecer [...]. (Mateus, Círculo narrativo, 2017)

[...] As pessoas na roça vão à igreja, vão às casas para rezar, aí cria aquele laço entre as pessoas [...]. (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

No que tange às territorialidades exercidas na roça e as interações socioespaciais mantidas com a cidade, os excertos narrativos apresentam outras leituras dos colaboradores sobre os dois contextos:

[...] Lá na roça a gente sai, vai na casa da avó da gente, das tias, primas, a gente conversa. Quando eu venho aqui na cidade, fico na casa de minha irmã, eu não saio e me sinto mais presa. Na roça eu tenho mais liberdade e segurança. Quando chego da escola, eu descanso, vou cuidar das coisas da casa e depois vou na casa de minha avó, visito amigos e tias [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

Lá na roça eu já estou mais adaptado, tenho mais convívio e lazer. É um lugar mais calmo que moro desde criança, nunca morei em cidade, pode ser por isso que não tenha muito contato com a cidade. Lá também tenho mais liberdade de sair, de ficar próximo à estrada que passa lá em casa, brincando. Tem gente que ainda dorme de janela aberta, que fica até tarde com a porta aberta, prosando. Aí reúne um bocado de gente e fica lá, o povo passa de moto, para

conversar também. E aqui na cidade o povo tem mais medo porque tá tendo muito assalto e ninguém tem coragem de parar na rua para conversar ou brincar, pois os carros e motos vêm e é arriscado. Aqui na cidade falta a liberdade que tem na roça. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Daniela e Moisés enfatizam, através das relações construídas e mantidas com a família, amigos, vizinhos, dentre outros, uma apropriação dos territórios, efetivando e valorizando múltiplas territorialidades, as quais vão fundamentar a identidade com o lugar (CANDIOTTO; SANTOS, 2009). Porém, quando se trata dos lugares da cidade, apenas experienciados em determinados momentos, estes não são apropriados plenamente e, assim, são percebidos como estranhos, aversivos e que privam a liberdade do sujeito.

O conhecimento parcial e superficial da cidade pelos alunos da roça resulta em espacialidades e territorialidades efêmeras e tênues, contribuindo, assim, para reforçar o estranhamento, medo, insegurança e a percepção negativa sobre determinados lugares da cidade ainda não conhecidos ou não plenamente experienciados. José e Thailla demonstram, nos excertos narrativos, espacialidades e territorialidades descontínuas e restritas, efetivadas apenas sobre determinados lugares da cidade: trajeto da escola e a Praça Dionísio Cerqueira, onde os ônibus escolares ficam estacionados. O medo gerado pela violência urbana e pelo desconhecido contribui para que alguns alunos da roça não ampliem as espacialidades e territorialidades com outros lugares, restringindo, assim, as suas relações socioespaciais e, conseqüentemente, o conhecimento e a apropriação da cidade:

[...] Se for para ir numa rua longe da praça [Dionísio Cerqueira], eu não vou não [...]. Eu tenho medo de andar sozinho aqui na cidade, quem não tem? De ser assaltado. Mesmo de dia, eu tenho medo de descer essa rua aqui do Poli. Sozinho, é perigoso sim. Na roça é mais tranquilo, sabe [...]. (José, Círculo e Entrevista narrativa, 2017)

[...] Como não conheço bem, eu sempre pergunto onde é e se não é perigoso não [...]. Aqui na cidade eu só ando com minhas amigas, sozinha eu não ando não. Tem uma mulher aqui perto da escola que vende lanche, eu só vou lá com minhas amigas. Teve até roubo de celular na porta do colégio. Por isso que eu tenho medo, tenho bastante medo. Não tinha não, né, mas... [...] (Thailla, Círculo e Entrevista narrativa, 2017)

Segundo Sack (2013), as territorialidades, enquanto relações e estratégias simbólicas e subjetivas para uso e apropriação do espaço, são fundamentadas por

concepções e interesses econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais. Observa-se, que, além do fator social – estar na escola da cidade –, o fator econômico, ou seja, para comprar, pagar ou resolver questões para a família e amigos, também contribui para a criação das espacialidades e territorialidades:

[...] Como a gente estuda na cidade, quando falta alguma coisa em casa, a gente já compra aqui também. A gente aproveita para resolver coisas na cidade. Às vezes, a gente tem que sair mais cedo da aula para resolver coisas, pois não dá tempo de fazer tudo depois das aulas. E aí complica um pouco para a gente [...]. (Eduarda, Círculo narrativo, 2017)

[...] A gente aproveita para resolver e comprar as coisas aqui na cidade. Essa é parte boa de vir estudar aqui na cidade, pois resolvemos coisas para nossa família também [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Na roça, quando a gente precisa de alguma coisa e não acha, a gente vem ver se acha na cidade. Então, as pessoas já pedem para a gente comprar aqui na cidade [...]. (Gabriela, Círculo narrativo, 2017)

Os excertos narrativos de Eduarda, Daniela e Gabriela expõem que o estar na cidade para estudar também tem um lado positivo – apesar de todo processo que remete ao rito de passagem –, que é a realização de tarefas para familiares e amigos, inclusive burlando os horários de aula. Assim, para realizar compras, efetuar pagamentos ou resolver determinadas questões, os alunos da roça espacializam e territorializam determinados lugares da cidade, particularmente as áreas centrais, onde estão localizados o comércio e os serviços. São territorialidades descontínuas, isoladas e temporárias, efetivadas através das relações e atividades cotidianas e estão ligadas a determinados lugares (SAQUET, 2007; 2009).

A Praça General Dionísio Cerqueira, local central da cidade – denominada pelos alunos da roça como a “praça dos ônibus” –, e os logradouros vizinhos ou àqueles que ligam a Praça ao Colégio Polivalente, são as áreas urbanas onde os colaboradores, mais frequentemente, constroem e exercem espacialidades e territorialidades durante o período em que estão na cidade:

[...] Quando saio da escola, vou para a praça [Dionísio Cerqueira] onde ficam os ônibus. Lá eu fico conversando com os amigos, mexendo no celular. Fico sentado na frente da igreja, olhando os carros e motos que passam. Olhando de um canto para outro para passar o tempo. Eu sempre fico mais perto da igreja, não fico na parte de baixo da praça não, que é parte que tá reformando. Na parte de baixo eu só passava quando tinha alguma coisa para fazer no

Beco [pausa] da Paz, não é esse nome mesmo? Mas para ficar lá sentado, mexendo no celular ou conversando com os amigos, ficava não. Gosto mais de ficar na parte da praça lá em cima, perto da igreja [...] Eu conheço mais essa praça porque fico mais lá. Também vou para o Bar de Lelys, que fica próximo da praça, e lá tem *Wi-Fi*, mas agora mudou a senha do *Wi-Fi*, mas eu sempre vou para lá. Ai quando não vou para lá, eu sento nas escadarias da igreja para esperar o ônibus, junto com os outros colegas [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

Aqui, na cidade, quando eu saio da escola, eu ando por ali por perto da praça [Dionísio Cerqueira] onde os ônibus ficam parados, pelo Supermercado Dia. Tem vezes, quando vou pagar ou comprar alguma coisa, que eu vou naquela rua chamada de Beco [pausa] da Paz. Ali tem algumas lojas, lotérica, etc. Eu vou ali para comprar ou pagar alguma coisa. Mas o local que eu mais fico mesmo é a praça [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

Os excertos narrativos de Mateus e Daniela evidenciam as espacialidades e territorialidades construídas e exercidas nas áreas da cidade, especialmente na Praça Dionísio Cerqueira e os logradouros vizinhos. Além disso, nota-se que eles delimitam áreas diferentes da praça: Mateus prefere ficar em frente à Igreja Matriz, na parte superior da praça, ressaltando que apenas transita pelas outras partes da praça, indo ao Bar de Lelys, na Avenida Fernando Wilson Magalhães, por conta do *Wi-Fi*, mas o lugar da praça territorializado por ele e por seus amigos é área da Igreja Matriz, suas escadarias. Já Daniela, enfatiza que gosta de ficar nas proximidades do Supermercado Dia, na parte de baixo da praça, além de realizar compras ou pagamentos no Beco da Paz. Apesar das aventuras geográficas por logradouros próximos, a fim de realizar atividades diversas, o lugar territorializado, pela maioria dos colaboradores, é a praça Dionísio Cerqueira: parte superior/Igreja (Mateus) e parte inferior, próximo ao comércio (Daniela).

Thailla, após o início da reforma da parte inferior da praça, prefere esperar o horário de partida para casa, dentro do ônibus de sua comunidade, evitando espacializar e territorializar outros lugares da praça:

[...] Eu ficava também na parte da praça que tá reformando, mas quando começou a reformar eu disse: Ah não, meu Deus! Aí eu fico no ônibus, pois a parte da praça que fica em frente à igreja é acho perigosa. Mas se a praça de baixo não estivesse interditada, eu ficaria lá. Ficava nos bancos esperando para ir embora. Essa parte da praça eu achava mais segura, porque ali passavam mais pessoas e porque tem mais lojas por perto. Eu sentia mais segura na parte de baixo, pois um bocado de gente conhecida ficava lá. Quase ninguém

gosta de ficar na parte de cima, em frente à igreja, somente alguns alunos [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

A territorialidade exercida por Thailla se baseia na sua necessidade de segurança e bem-estar, evitando trechos da cidade e da praça que não considera seguros, por não ter movimentação de pessoas ou por estar distante das áreas comerciais. Assim, ela evita determinados espaços da cidade e da praça, especialmente quando este logradouro passou por reformas (2016-2017).

Saquet (2007) e Cavalcanti (2013) ressaltam que o uso e a apropriação do território no cotidiano resultam na criação e na efetivação de territorialidades para a satisfação das necessidades dos sujeitos, como a segurança, a comunicação, a sociabilidade, a circulação, a visualização do espaço, o acesso à internet, a realização de compras e pagamentos, dentre outros. Observa-se, então, nas narrativas, a utilização e a valorização, pelos alunos, de determinadas áreas da praça e da cidade, segundo seus interesses de uso, troca ou ocupação do espaço.

Além das espacialidades e territorialidades construídas e exercidas na roça e na cidade, os alunos também narram as relações espaciais efetivadas para chegarem até a escola da cidade, ou seja, atravessam pastos, rios e estradas, caminham quilômetros até comunidades vizinhas para ter acesso ao ônibus escolar, desviam de áreas particulares e restritas, além de cruzar as fronteiras municipais:

[...] Na 5ª, 6ª e 7ª séries eu andava muito para pegar o ônibus, depois que melhorou. Hoje, só fica ruim quando chove, por conta das estradas, mas no estiado, o ônibus fica estacionado lá em frente de minha casa. Quando tá chovendo muito, como agora, o ônibus vai até a vila São Roque, que fica a uns 10 quilômetros de lá. Aí eu vou de moto. Se tiver muito chovendo, reunimos os amigos e vamos a pé. Saio 5h30 para chegar no ônibus às 06h30. Na volta, chegamos no São Roque às 13h00 e só chego em casa às 14h00 [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Moisés expressa outras territorialidades efetivadas a caminho da escola da cidade. Segundo Saquet (2009), as territorialidades também são temporárias e variam no tempo e no espaço, ou seja, Moisés, nos períodos chuvosos e por conta da topografia da região onde reside, altera as estratégias espaciais, comportamentos e as espacialidades rurais, a fim de conseguir ter acesso ao transporte escolar e chegar até a escola da cidade. Porém, apesar das dificuldades

narradas, a sua situação não se compara às estratégias e relações socioespaciais cotidianas mantidas e enfrentadas por Daniela para estudar na escola da cidade:

[...] Agora que estudo aqui, na cidade, eu tenho que andar mais, quase uma hora de relógio, porque fecharam a estrada e tenho que dar uma volta grande, rodeando a fazenda que fechou a estrada, para pegar o ônibus. E isso embaixo de chuva, de sol quente, atravessando mato e rio, além de acordar muito mais cedo [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

Além da dimensão social, cultural e ambiental que fundamentam, simbólica, subjetiva e disciplinarmente, as relações socioespaciais dos sujeitos, os excertos narrativos de Daniela vêm expor a dimensão política/jurídica e econômica que também regulam o uso e a apropriação dos territórios, ou seja, as relações de poder e os campos de força exercidos por outros sujeitos, empresas ou pelo Estado, e que também produzem territorialidades, afetando a vida e as relações socioespaciais dos indivíduos e grupos (SAQUET, 2007, 2009; HAESBAERT, 2006). Daniela, impedida de usar a antiga estrada que ligava a propriedade de sua família à estrada vicinal do município, tem que construir e efetivar outras espacialidades e territorialidades para chegar até a escola da cidade e concluir seus estudos:

[...] A estrada existia há um tempão, mas o fazendeiro fechou e cortou a estrada com trator para impedir de passar carro e moto, pois disse que o terreno é dele e não queria que passasse gente, animal ou carro por lá não. Isso não existe em canto nenhum: fechar uma estrada e impedir a passagem para as pessoas que moram ali há tanto tempo. O antigo dono da fazenda dividiu o terreno para cada um dos rendeiros e o terreno agora é da gente. Meu avô e meu pai desmataram, fizeram lavouras e casas. Essa estrada fica na terra do novo fazendeiro que comprou a fazenda, mas a gente reivindica e colocou na justiça, pois ela já existia antes mesmo de meus avós e meus pais chegarem ali. Com a estrada fechada, tenho que acordar de madrugada todos os dias, subir e descer ladeiras, com sol ou chuva para poder ir e voltar para a escola. Tem gente que diz que já teria desistido de estudar por tudo isso que eu passo, mas a única coisa que tenho mesmo são os estudos, aí eu continuo. E tem também um rio, às vezes ele enche, mas mesmo assim eu passo por dentro. Porém, quando chove muito, fica complicado para poder atravessar e vir para a escola. A dificuldade maior que tenho é essa parte da estrada fechada porque tenho que andar muito para pegar o ônibus, que passa longe. Fica muito complicado, mas mesmo assim eu tô continuando, né [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

As territorialidades efetivadas sobre o uso da estrada são baseadas nos “direitos legais de terra” – mesmo a estrada existindo há muito tempo –, pela força

bruta e pelas relações econômicas e de poder do proprietário da fazenda (SACK, 2013). Trata-se, assim, de territorialidades construídas e exercidas entre grupos sociais distintos – pequenos produtores rurais e o grande fazendeiro (SAQUET, 2009), que influencia a rede de circulação dos moradores do local, suas estratégias e comportamentos socioespaciais, tendo em vista que são obrigados a realizar espacialidades e territorialidades distintas daquelas que já realizavam anteriormente, antes do fechamento da antiga estrada.

Saquet (2009) salienta que as territorialidades cotidianas são construídas e efetivadas a partir de determinadas necessidades dos sujeitos ou grupos sociais. Daniela, pela necessidade e importância que dá aos estudos/escola para mudar a sua condição social, submete-se e cria outras espacialidades e territorialidades, ou seja, trajetórias e estratégias espaciais que lhe tomam mais tempo, causam cansaço e também comprometem a sua segurança. Assim, a fim de atingir seus objetivos e necessidades, ela, apesar das imposições territoriais, prossegue construindo outros caminhos e demarcando outras territorialidades no seu cotidiano.

Além das territorialidades oriundas das relações econômicas e de poder entre sujeitos de grupos sociais distintos – como evidenciado nas narrativas de Daniela –, os alunos da roça também têm que enfrentar territorialidades construídas e efetivadas pela esfera estatal – divisão político-administrativa dos municípios. Assim, José e Thailla – que moram nos limites territoriais entre Castro Alves e Conceição do Almeida –, e que utilizam os serviços escolares, médicos, bancários e outros; realizam compras na feira livre e no comércio de Castro Alves, criam e efetivam outras espacialidades e territorialidades, diferente dos demais colaboradores:

[...] Eu moro no Pau Cedro, que é uma comunidade de Conceição do Almeida, e que fica na divisa, mas fica mais próximo daqui e as pessoas de lá se relacionam mais com Castro Alves do que com o Almeida. No Almeida vamos apenas se precisar de algum documento que tem que tirar lá. Fazer feira, fazemos aqui, médico também, aqui no hospital, escola, aqui, essas coisas. Não temos muita ligação com o Almeida, não [...] (José, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu moro na Canabrava de baixo, a Canabrava de cima já é Castro Alves, não tem distância nenhuma entre as duas, só atravessar a estrada. O meu ponto de ônibus mesmo, a metade do ponto é Conceição do Almeida e a metade é Castro Alves. Quando reformam a estrada, o povo de Castro Alves só faz em cima, não desce não. A água da Embasa mesmo botou na parte de cima, do município de Castro Alves, não desceu não. Agora é que o prefeito de Conceição do Almeida botou lá, a água da Embasa, mas não

tinha não. A relação entre a Canabrava de cima e a de baixo até que é boa, mas quando chega a época de eleição, Nossa Senhora! O padre que celebra lá é o do Almeida, o padre daqui não vai não, e não pode. As pessoas que celebram a missa lá, não podem vir para aqui, para fazer formação e cursos, têm que ir para o Almeida. O posto médico do Pau Cedro [Almeida] tá reformando e não tem tantos recursos como o posto do Muzungué [Castro Alves], que fica pertinho da Canabrava e ao lado da escola onde estudei – Colégio Clarice D. Castro. Na maioria das vezes não atende a gente não. A gente pode estar necessitando, mas porque somos do Almeida, eles negam o atendimento, mesmo a gente tendo mais relações com Castro Alves. Muitos até mentem que moram no município para serem atendidos. Eu penso assim, sei que são as leis da prefeitura, mas não atender porque é do Almeida, porque vota no Almeida, não acho justo porque todos são humanos. Atende o vizinho que mora lá perto, mas a casa fica no território de Castro Alves e não atende ao outro que mora do lado, no município do Almeida. Não acho justo, não [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Os excertos narrativos de José e Thailla revelam como as ações estatais resultam em territorialidades que não são bem aceitas ou compreendidas pelos sujeitos dos territórios atingidos. Pertencer a determinado território, mas se relacionar com outro território requer de José e Thailla a criação de territorialidades múltiplas, não apenas para chegar e usar a cidade e a escola, mas para driblar as também as territorializações impostas pelo poder público para a utilização do serviço escolar e de saúde, fornecimento de água e de transporte, atividades religiosas e políticas. Muitas vezes, o pertencimento ao território de nascimento é omitido, a fim de conseguir realizar as atividades ou ser atendido.

Segundo Saquet (2009) e Sack (2013), José e Thailla constroem e afirmam, no cotidiano, territorialidades de inúmeras maneiras e nas distintas escalas espaciais, entre os sujeitos, com os lugares e no entre-lugar (BHABHA, 2007; RIOS, 2011b). São interações e estratégias espaciais norteadas pelas relações de poder estatal, relações econômicas, sociais, culturais e ambientais, seja no território onde habitam ou no território que utilizam para realizar as necessidades e atividades cotidianas.

Haesbaert (2004) e Candiottto e Santos (2009) salientam que os avanços técnicos produziram maior mobilidade concreta e virtual, permitindo aos sujeitos vivenciarem – uso ou conexão –, uma diversidade de territórios e territorialidades, sobrepostos e em rede – a multiterritorialidade. Assim, os alunos da roça, conectados nesse meio técnico-científico e informacional (SANTOS, 1998; 1999), criam, experimentam e exercem, entre si e com os lugares, múltiplas

territorialidades, na roça, na cidade e nos trajetos entre esses dois mundos socioespaciais. São estratégias e comportamentos espaciais em que reafirmam ou ressignificam as suas identidades ou dão suporte para que possam ser notados, valorizados e também inseridos no contexto urbano.



Figura 42: A cidade e a roça
Fonte: Hanilton Souza, 2018

4 (GEO)GRAFIAS DA CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: imagens e narrativas dos alunos da roça

Você reprova o fato de que as minhas histórias o transportam para o meio de uma cidade sem falar a respeito do espaço que separa uma da outra: se é coberto por mares, campos de centeio, florestas de lariços, pântanos. Responderei com uma história.

Pelas ruas de Cecília, cidade ilustre, uma vez encontrei um pastor que conduzia rente aos muros um rebanho tilintante.

- Bendito homem do céu – parou para me perguntar –, saberia me dizer o nome da cidade em que nos encontramos?

- Que os deuses o acompanhem – exclamei. Como é possível não reconhecer a ilustríssima cidade de Cecília?

- Perdoe-me – o outro respondeu –, sou um pastor em transumância.

Às vezes ocorre de que eu e as cabras atravessarmos cidades, mas não sabemos distingui-las. Pergunte-me o nome dos pastos: conheço todos, o Prado entre as Rochas, o Declive Verde, a Grama à Sombra. Para mim as cidades não têm nome: são lugares sem folhas que separam um pasto do outro e onde as cabras se assustam nas encruzilhadas e debandam. Eu e o cachorro corremos para manter o rebanho unido.

- Ao contrário de você – afirmei –, só reconheço as cidades e não distingo o que fica fora. Nos lugares desabitados, as pedras e o prado confundem-se aos meus olhos com todas as pedras e prados [...] (CALVINO, 1990, p. 138).

O viajante Marco Polo narra para Kublai Khan, o imperador dos tártaros, as diversas cidades que já visitou – são cidades imaginárias e fantásticas que carregam sempre algo da cidade natal do viajante: Veneza. Nas narrativas de Polo, o imperador sente falta das descrições dos outros espaços, daqueles que ligam uma cidade à outra – os espaços campestres, marítimos, florestais, serranos, desérticos, dentre outros. Marco Polo, então, narra sobre a cidade de Cecília e seu encontro com um pastor cabras em migração sazonal, enfatizando como cada um descreve, reconhece e valoriza os espaços com os quais têm mais relação e onde constroem a sua história de vida e identidade (CALVINO, 1990).

A história da cidade de Cecília (*op. cit.*), desconsiderando o realismo fantástico da obra, traz certas similaridades com as trajetórias dos alunos da roça que realizam o rito de passagem para estudar na escola da cidade. Do mesmo modo que Marco Polo, os professores de Geografia da escola urbana têm a cidade como conteúdo central nas aulas, muitas vezes desconsiderando ou não dando a relevância necessária para as histórias de vida, relações socioespaciais e leituras de si e do mundo construídas noutros contextos, neste caso, a roça. Do outro lado, os alunos da roça, assim como o pastor de cabras em migração, também atravessam e percorrem a cidade, como migrantes pendulares, sem identificar os espaços e também sem se reconhecer e se integrar plenamente à cidade.

O cerne da história contada por Calvino (1990) fundamentou o projeto que originou esta tese, pois, ao sair da posição do professor de Geografia – que se compara à posição do viajante Marco Polo e suas narrativas sobre as cidades –, assumi a posição do pesquisador – que se assemelha a do imperador Kublai Khan, com sua interpelação e reflexão sobre as visões e leituras parciais do espaço –, a fim de questionar os motivos e implicações da desconsideração, negação e invisibilidade nas salas de aula dos contextos, vidas, trajetórias, relações e leituras de mundo construídas pelos alunos da roça. Segundo Arroyo (2014), estes desencontros, tensões e confrontos são motivados pela chegada e/ou presença de outros sujeitos que trazem outras indagações e leituras de mundo ao ambiente escolar e às universidades, incitando e produzindo novas reflexões sobre o pensar e fazer pedagógico.

Santos (1994) esclarece que o espaço geográfico deve ser compreendido como um sistema de objetos e sistema de ações. Assim, as análises sociais devem se pautar não no espaço ou no território em si, mas sim ter como objeto de investigação o seu uso, ou seja, como os sujeitos se movimentam, usam e se apropriam dos espaços, territórios e lugares. Sem levar em conta os sujeitos e suas ações, as análises sociais do espaço perdem o sentido, pois apenas descreverão a paisagem e o tempo. Massey (2008) também discute sobre a necessidade da mudança de percepção e análise, pois a vida é tanto espacial quanto temporal, sendo o espaço uma produção aberta, formado por trajetórias e histórias entrelaçadas e sobrepostas.

Sendo assim, é preciso refletir e compreender como os alunos da roça utilizam e se apropriam dos espaços da cidade, produzindo múltiplas espacialidades e territorialidades. Quais são as leituras, usos e referências que estes sujeitos fazem na/da cidade nos trajetos que realizam quando a frequentam para estudar. Segundo Lynch (2011), a cidade não deve ser analisada como uma coisa em si, mas como a percebem seus habitantes e seus usuários, que nesse trabalho são os alunos da roça. Analisar e interpretar as grafias (imagens e narrativas) da cidade produzidas pelos alunos da roça é valorizar as outras leituras que estes sujeitos fazem do espaço circundante, compreendendo como a cidade é vista, lida e também influi na sua trajetória formativa e vivencial.

4.1 Habitar ou não um lugar, eis a questão!

Goiás, minha cidade...
Eu sou aquela amorosa
de tuas ruas estreitas,
curtas,
indecisas,
entrando,
saindo
uma das outras.
[...]
Eu vivo nas tuas igrejas
e sobrados
e telhados
e paredes.
Eu sou aquele teu velho muro
verde de avencas
onde se debruça
um antigo jasmineiro,

cheiroso
na ruinha pobre e suja.
Eu sou estas casas
encostadas
cochichando umas com as outras.
[...]
Minha vida,
meus sentidos,
minha estética,
todas as virações
de minha sensibilidade de mulher,
têm, aqui, suas raízes.
[...]

(CORA CORALINA – Minha Cidade, 1993, p. 47-48).

O poema de Cora Coralina para sua cidade natal ratifica as discussões de Heidegger (2012) sobre habitar poeticamente o espaço, pois a poesia seria uma tomada de medida da essência do poeta em relação ao universo que o rodeia. A poesia traz o indivíduo para a terra, para habitar seu espaço, sua essência. Assim, Cora Coralina (1993) descreve que tem ali, na cidade de Goiás, suas raízes, que estão repletas de sentidos, experiências, aparências, proporções e medidas. Nos versos do poema, ela, poeticamente, nos explica o que é habitar um lugar, e como este a habita, tendo seu corpo, mente e espírito interagindo e integrados ao próprio espaço: “[...] Eu sou aquela amorosa de tuas ruas estreitas. [...] Eu vivo nas tuas igrejas e sobrados. [...] Eu sou aquele velho muro. [...] Eu sou essas casas encostadas cochichando umas com as outras [...]” (1993, p. 47-48).

Heidegger (2012) afirma que habitar é estar em liberdade, pacificado no pertencimento a determinado espaço, que resguardamos e velamos, pois o traço essencial do habitar é o resguardo pelo lugar. O habitar acontece propriamente quando mantemos respeito pela quadratura: salvar a terra, acolher o céu, aguardar os deuses e conduzir os mortais. Nesse sentido, habitamos efetivamente determinado espaço quando criamos laços e protegemos o lugar, temos a ciência de nossa mortalidade e a medida de nossa essência perante o universo, bem como nos relacionamos com os outros sujeitos para construção desse espaço, o qual também nos constrói e nos habita.

Mas como se estrutura o habitar, essa construção de lugares dentro de nós? Certeau (2014) afirma que só há lugar, e, portanto, o habitar, quando o espaço é composto e frequentado por espíritos múltiplos, que ficam escondidos em silêncio, mas que sempre se pode evocar ou não. São como “presenças de ausências”

(CERTEAU, 2014, p. 175), à medida que guardam, mesmo de forma fragmentada, como um quebra-cabeça, as histórias, experiências e as relações pessoais e coletivas, que os sujeitos sempre procuram encaixar os pedaços nos percursos e observações cotidianas que efetua ao percorrer o espaço vivido. Cora Coralina (1993) explicita, no seu poema, como é montar esse quebra-cabeça, pois ao percorrer a sua cidade, preenchida de espíritos, trajetórias, histórias e experiências, ela vai revelando e encaixando as peças, demonstrando que ela e a cidade se habitam mutuamente.

O lugar que habitamos e também habita em nós é constituído por mapas pessoais, pois, a partir dos percursos cotidianos, sempre se formam traçados e trajetos construídos pelos usos, experiências, relações, trocas, sentidos e apropriações que fundamentam o habitar. São estas experiências espaciais, percursos físicos e trajetórias da alma que tornam o lugar como uma história de vida (BOSI, 2003) e constituem o habitar.

Certeau (2014) discute que o caminhar realizado pelos sujeitos molda espaços, tecem os lugares, mas o caminhar não se localiza e/ou se visualiza, porém espacializa, construindo geografias interiores. São como mapas ilegíveis, sem demarcação ou legendas, pois as descrições dos percursos pessoais não se fixam no espaço, mas intimamente. Carvalho (2009) ressalta que esses percursos formam uma rede delicada e intrincada de significados e relações com o espaço, que só são visualizados nos mapas pessoais e interiores de cada um de nós, pois como salienta Oliveira (2014, p. 13), “[...] a imagem que temos do lugar é sempre pessoal [...]”.

Certeau (2014) ainda esclarece que o ato de caminhar por determinado lugar ou cidade, executado pelos seus habitantes, revela um processo de realização e apropriação do lugar, pois nessas caminhadas estão implicadas as inter-relações, experiências, medidas, traçados e trajetórias efetuadas, bem como as significações dos elementos espaciais. O caminhar é conhecer e interagir com seu espaço, contribuindo de forma decisiva para que se possa apreendê-lo, além de criar laços e valores. A identificação e o reconhecimento de qualidades despertam o resguardo e o cuidado como lugar e, segundo Heidegger (2012), vão subsidiar o habitar.

Segundo Leitão Santos (1998) e Leitão (2014), um lugar ou uma cidade não é feito apenas de pedras e cal, mas de sujeitos, suor, sangue, medos, sonhos, relações, trocas. São expressões, interações e valores da vida humana

materializadas no espaço e que vão criar a alma deste lugar, conferindo-lhe identidade e diferenciando-o dos demais. Assim, por conter impressa nas suas formas a vida e as relações íntimas, sejam individuais ou coletivas, dos seus habitantes, é que o lugar consegue se comunicar com eles, através de uma linguagem simbólica e subjetiva, à medida que o lugar de cada um é envolto de significados e subjetividades (L.L.SANTOS, 1998).

O lugar é identitário, relacional e histórico, reunindo qualidades, experiências e significados construídos a partir das inter-relações mútuas com/entre os sujeitos que o habitam. Lugar é o aqui e agora, o estar e o ser no mundo, é a parcela do espaço onde histórias e trajetórias de vida se encontram e se entrelaçam (RELPH, 2014; AUGÉ, 2012; MASSEY, 2008). Lugar e o sujeito são indissociáveis, estão ligados, se constituem e se transformam mutuamente (SEAMON, 2017; SCHALLER, 2011; MARANDOLA JR, 2014). Há uma ligação intrínseca entre o sujeito, quem ele se torna e o lugar onde habita, tendo em vista as experiências formativas e trajetórias vivenciais construídas no/do/com o lugar.

E é somente a partir das narrativas sobre as inter-relações entre as histórias de vida do sujeito com o lugar, que este se torna habitável (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013). Delory-Momberger (2012b), corroborando com as discussões de Heidegger (2012), enfatiza que o habitar vai muito além do morar, pois significa uma relação particular que os sujeitos e grupos sociais mantêm com seus espaços de vida, permeadas por pensamentos, práticas, representações, imaginários e realidade: “[...] Os homens habitam o espaço, e o espaço os habita; eles constroem o espaço, e o espaço os constrói; eles significam o espaço, e o espaço confere sentido ao seu ser e à sua ação [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p.70).

Habitar a cidade vai muito além do morar ou utilizá-la em determinado período de tempo, pois habitar é ser e existir nos seus espaços; construir lugares e ser por eles construído; realizar trajetos e relações cotidianas para sentir-se parte integrante do espaço, que mesmo sendo coletivo, mas, por conta da identificação, do pertencimento, da incorporação de símbolos, referências e experiências, passa a ser propriedade do sujeito: “minha cidade”, “minha rua”. É através desse processo que cada sujeito elege a sua cidade ou lugar essencial, àquele que mais que um espaço de residência e lazer, constitui o próprio sujeito (L. L. SANTOS, 1998; LEITÃO, 2014).

E em relação aos sujeitos que, por diversos motivos, apenas frequentam ou utilizam a cidade, mas não constroem uma relação de habitar? Nesse grupo se encaixam os alunos da roça que, como migrantes pendulares, advém diariamente ao espaço urbano para realizar seus estudos na escola da cidade e depois retornam para o seu lugar (habitar). Segundo Santos (2012), o processo migratório é uma agressão ao indivíduo, pois lhe rouba parte do seu ser, forçando-lhe a uma nova e árdua adaptação ao novo espaço, que lhe imprimirá novas formas de ser e ler a si e ao mundo, como narrado e destacado por Gisele:

[...] a gente, na adolescência, além de ter que se acostumar com toda essa mudança de estudar aqui, na escola da cidade, ainda tem a questão de se adaptar em vir para a cidade, andar na cidade, se comportar na cidade, um lugar que a gente não conhece e que também não conhece as pessoas. É complicado [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

Gisele descreve que o rito de passagem para estudar na escola da cidade foi algo complicado, tendo em vista que sair do lugar onde habita, ainda jovem, e vir para um lugar desconhecido gera medo e apreensão. Vir, estar e percorrer a cidade, espaço que não conhece e que destoa do seu lugar habitado é entrar em contato com outros espaços, regras, cotidiano e outras histórias. Porém, essa nova realidade espacial não é plenamente experienciada, tendo em vista que, devido ao horário e aos compromissos mantidos na cidade, ou seja, os horários fixos de chegada e partida e as atividades na escola, eles não vivenciam de forma plena o novo espaço – cidade –, em toda sua potencialidade (CASSAB, 2015).

As discussões de Heidegger (2012) e Relph (2014) enfatizam que, além da consciência da existência e das inter-relações com o lugar, o habitar se constitui, especialmente, na liberdade, na pacificação do ser e no pertencimento, que resultam na responsabilidade pelo resguardo com o lugar: salvar a terra, acolher o céu, aguardar o divino e conduzir os mortais – elementos da quadratura. Nesse sentido, os alunos da roça, apresentam em suas narrativas, o lugar onde habitam e que também os habita:

[...] Eu também não gosto daqui da cidade, não. E não viria morar, pois já estou acostumado na minha comunidade, lá eu tenho mais liberdade, tenho amigos, lazer, jogo bola à tarde com amigos, saio para passear. E aqui não teria isso, não. Eu também ajudo meus pais no trabalho, na lida com a terra, com a plantação. Tenho mais lazer lá, coisa que não ia ter aqui, na cidade, não. Lá na roça eu conheço todo mundo, tenho amigos para conversar, resenhar. Aqui é tudo muito estranho [...]. (Benjamim, Círculo narrativo, 2017)

[...] Em relação à cidade de Castro Alves, eu não tenho muita ligação, não. Só venho aqui mesmo por causa da escola e nos dias de sábado, pois tenho que fazer manutenção nos aparelhos dos dentes, mas se não fosse isso, acho que ficaria, não o ano todo na roça, mas só vinha aqui mesmo por “precisão”. Não gosto muito de vir para cá, não. Na roça tenho mais liberdade, pois tem mais espaço para tudo. Gosto de sair e visitar os amigos. Tem o trabalho com a terra, cuidar da plantação, dos bichos, o contato com a natureza. Tem a minha avó, meus parentes e amigos, as rezas e muitas outras coisas. Eu não me identifico com essa cidade, não. Não gosto, não [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

Benjamim e Mateus ressaltam nos excertos narrativos os elementos que constituem o habitar, destacados por Heidegger (2012): o contato e cuidado com a terra, com a natureza (plantas e animais); o pertencimento, a paz e a liberdade proporcionados pelo lugar; a integração com os parentes, amigos e os demais habitantes da comunidade; as atividades religiosas e de lazer. Nesse processo, eles enfatizam a consciência da existência e também do resguardo que possuem em relação ao lugar habitado. Fatores que ainda não encontram noutro espaço – a cidade –, vista como um contraponto ao habitar e onde não desejam estar ou viver, pelo menos nesse momento de suas vidas.

Ainda demonstrando as diferenças entre o habitar e o não habitar, os alunos da roça destacam:

[...] Eu não gosto daqui da cidade, não. Minha ligação com a cidade é apenas para vir à escola. Não tenho parentes aqui, assim eu não tenho muito contato com a cidade, não. E isso, pode ser que influencie na minha identidade com a cidade. Eu acho que a maioria das pessoas que não gostam daqui é porque a cidade não oferece nada, já que o desenvolvimento aqui é pouco, para trabalho, estudos, faculdade. Muitas coisas faltam nessa cidade [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu não gosto daqui não. Se fosse para vir morar, eu não viria, não, pois minha vida tá lá na roça, aí fica difícil. Não me identifico, não. Só venho aqui para estudar e resolver coisas, mas morar, não. Lá na roça a gente tem mais liberdade e segurança em sair, em visitar os amigos. E aqui eu vejo que não tem essa liberdade toda, não. Todo mundo se trancando em casa. Aqui eu só venho para estudar mesmo. E, às vezes, venho dias de sábado também [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

Moisés e Gisele sublinham a falta de identificação com a cidade, revelando que a ligação apenas se dá por ações pontuais: escola e serviços. Além disso, demonstram, neste momento, o desejo de não morar ou habitar a cidade, pois, como

destaca Gisele “[...] minha vida tá lá na roça, aí fica difícil [...]”. Os elementos que constituem o habitar, segundo Heidegger (2012), para estes alunos, não se encontram, atualmente, na cidade, mas na roça. Moisés reforça essa questão ao afirmar que a cidade não tem determinadas qualidades que propiciem um desenvolvimento. Ele tem dois anos de estudos na cidade, mas não se inscreveu ou foi inscrito pelo espaço urbano. Apenas mantém inter-relações mais próximas com a praça onde ficam os ônibus escolares, não se interessando pelos demais espaços da cidade. Para que um espaço possa ser considerado como lugar, logo passível do habitar, é preciso que ele aglutine qualidades, experiências e significados para os sujeitos que ali vivem ou utilizam, pois são estas características, juntamente com as histórias e trajetórias entrelaçadas que serão as chaves da cidade, ou seja, fundamentarão o habitar (RELPH, 2014; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013).

Segundo Augé (2012), é preciso que o lugar conjugue identidade e relação, é a condição mínima para que o sujeito possa se reconhecer e também identificar as referências presentes neste espaço, ou seja, as trajetórias e as histórias entrelaçadas que fundamentarão a sua formação. Nesse sentido, vê-se que, no presente, a cidade, para os alunos da roça, se constitui num local de relações efêmeras e com sentidos determinados: estudar e realizar atividades para si, parentes e amigos, como efetuar compras, pagamentos, dentre outras.

Sobre o estar e utilizar a cidade e seus espaços, Benjamim e Daniela narram:

Quando chego aqui, na cidade, faço o que tem que fazer e quero voltar logo para casa. Se fosse para vir morar aqui na cidade, acho que eu não viria, não, porque a gente já se acostumou lá na roça e aqui não tem o mesmo modo de viver, de trabalhar que a gente tem lá na roça. O modo de trabalhar aqui é diferente, lá também é diferente. Lá a gente labuta mais com lavoura: mandioca, milho, animais, esses negócios. E aqui não tem esse trabalho. O trabalho daqui é diferente, é trabalho em loja, em farmácia, supermercado, casa de família, esses negócios. E também tem diferença no relacionamento entre as pessoas. Lá na roça já é todo mundo conhecido, aqui tem que passar a ser amigo para depois se conhecer melhor. Lá tem várias atividades que unem a gente: rezas e ladainhas. A gente participa, fica lá vendo o povo rezar, é muito bom. Lá as pessoas são mais ligadas umas nas outras, porque lá tudo que a gente faz, a gente convida os vizinhos mais próximos para ir, para reunir todo mundo para fazer. Lá na roça, semana passada, teve a troca de dia, o pessoal chamou o meu padrinho e o meu tio para ajudar a cavar as covas e amanhã tem de novo. Sempre bom ter uma ajuda a mais para fazer as coisas, né? [...] (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu conheço um pouco da cidade porque eu estava ficando aqui alguns dias, na casa de parentes, mas eu já voltei para a roça, pois não gosto de ficar muito aqui, não. Eu acho que ficar aqui, sei lá, me sinto muito presa [risos]. E na roça, não, pois lá eu vou à casa de minha avó, dos meus parentes. Aqui na cidade a gente fica dentro de casa o tempo todo. Na roça eu acho que a gente tem mais liberdade para sair, ir à casa dos parentes, porque já somos todos conhecidos e aqui na cidade não, aqui a gente não conhece ninguém. Aqui só conhece os parentes da gente mesmo, mas tirando isso a gente não conhece ninguém. Por isso eu digo que me sinto presa aqui na cidade, porque tem os vizinhos, mas não é gente conhecida para visitar, ir a casa, igual a gente faz na roça, que vai na casa da vó, da tia, de primo. E aqui na cidade não tem casa para a gente ir, os vizinhos, os conhecidos, a gente dá bom dia, fala oi, mas não tem aquela amizade igual tem na roça. Aqui não tem, por isso que eu falo que me sinto mais presa aqui do que na roça. Lá eu me sinto mais à vontade do que aqui na cidade [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

Além de destacarem os elementos do habitar: relação com lugar por meio da existência física e espiritual, o contato e cuidado com a terra e natureza, as relações com os outros (HEIDEGGER, 2012; RELPH, 2014), Benjamim e Daniela frisam as diferenças no estar, ser e viver na roça – o habitar –, e na cidade – onde não habitam. Benjamim enfatiza a pressa em resolver as coisas na cidade, o passar rápido das horas para poder voltar logo para casa. Daniela também se sente presa e sem liberdade quando tem que ficar na cidade, na casa de parentes. Nisso, eles ressaltam as diferenças de comportamento, vida, trabalho e relações sociais mantidas nos dois contextos: roça e cidade –, sublinhando a preferência e identidade mantidas com os modos de ser e viver, ou seja, com as diversas manifestações socioespaciais (ruralidades) construídas e vivenciadas na roça.

Dentre os nove colaboradores, apenas Gabriela expressou gostar da cidade, ressaltando o desejo, no futuro, de sair da roça e viver no ambiente urbano:

Na verdade, apesar de saber que a roça é melhor, eu não gosto muito de viver lá não, pois eu acho muito chato: não pega celular, não tem internet, nem escola, nem igreja. As casas são poucas e afastadas, o transporte é ruim. Eu gosto daqui da cidade. Eu já morei aqui em 2015. Acho aqui mais divertido do que lá, lá é lugar muito quieto e isolado, tem poucas pessoas, não tem um trabalho que não seja na roça. Aqui na cidade eu acho melhor, sabe, pois têm mais pessoas, a gente conhece coisas diferentes. Se fosse para escolher onde morar, eu ia escolher aqui a cidade, mas meu marido prefere ficar na roça [...]. (Gabriela, Entrevista narrativa, 2017)

Durante os círculos narrativos, na presença dos demais colaboradores, Gabriela ressaltava a preferência em morar na roça, pois tinha o contato com a natureza e a maior qualidade de vida, além da questão do trabalho na lavoura e o acesso à produção de alimentos. Porém, na entrevista narrativa, diferentemente dos demais, divergiu da história inicial, demonstrando a sua afeição e a vontade de morar na cidade. Há alguns fatores que explicam a preferência de Gabriela, nesse momento, pelo contexto urbano: ela já residiu na cidade para trabalhar; possui uma filha de três anos que traz, todos os dias, para a cidade para frequentar a creche, enquanto realiza o ensino médio; o isolamento da localidade – Tocaia: região de Mata Atlântica, no sopé da Serra da Jiboia –, e a falta de serviços, como: transporte, escolas, igrejas, internet, celular e outros. As experiências já realizadas com a cidade, além das ruralidades construídas e vivenciadas por Gabriela num contexto rural de difícil acesso e com privação de serviços e atividades pode contribuir para as outras leituras que tem feito sobre a cidade e a roça.

Dessa forma, o habitar de Gabriela não se concretiza na roça – onde reside –, e tampouco na cidade – que, no momento, é um desejo –, mas na perspectiva por um lugar onde possa usufruir, como sujeito e mãe, de melhor acesso aos serviços e a um trabalho oposto ao desempenhado na roça. Segundo Araújo (2011), o lugar ou cidade que me constitui não é onde moro, mas àquele que mora em mim, mesmo que idealizado através dos desejos ou sonhos.

Através das narrativas e também das fotografias capturadas pelos alunos da roça em relação à cidade, eles destacaram os espaços com os quais se identificam ou não, demonstrando assim as espacialidades e territorialidades construídas nos espaços onde transitam quando estão na cidade para estudar. Oito colaboradores destacaram que o espaço mais utilizado e que mais se identificam é a Praça Dionísio Cerqueira, localizada no centro da cidade de Castro Alves e onde ficam estacionados os ônibus escolares. Os alunos não costumam se referir a este local pelo topônimo, mas como a “praça dos ônibus” (Figura 43):

[...] O lugar que mais me identifico é a praça dos ônibus. É o local onde a gente mais frequenta, pois lá ficam os ônibus. É também o local de maior contato e o caminho que fazemos para ir e voltar da escola. Na cidade não vejo nada que chame a atenção, não. Só a praça mesmo, pois é da roça para a praça e para a escola. E, depois, é da escola para praça e ir embora para casa. A praça é o local que me chama mais atenção, pois é onde a gente encontra os amigos, conversa e espera os ônibus. Até quando a gente vem para cidade

para resolver alguma coisa ou para passeio, é na praça que a gente se reúne, pois é o único lugar que a gente mais se adaptou aqui na cidade [...] (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

[...] A praça dos ônibus é o local que mais me identifico aqui na cidade, pois me lembra a roça, já que têm muitas árvores, flores, é grande e é mais tranquila e bonita que os outros locais. E também é aí que fico para ir embora para casa, esperando os ônibus. Dessa praça, eu gosto mais desse jardim em frente da igreja, o jardim de baixo não gosto não. Tomara que melhore agora que vai reformar, pois era mal cuidado [...]. (Gisele, Narrativas fotobiográficas, 2017)

[...] A praça que eu me identifico é onde ficam os ônibus, mas eu gosto mais da parte que fica em frente à igreja, pois é um local que eu gosto de ficar. É mais tranquilo e é um lugar bonito, tem jardim com plantas, árvores e flores. Também gosto de ficar nas escadarias da igreja, olhando o movimento e o restante da praça. A praça é grande [...]. (Mateus, Narrativas fotobiográficas, 2017)

Figura 43: Praça Dionísio Cerqueira



Fonte - Acervo da pesquisa: Gisele (dir); Moisés (esq), 2017.

As fotografias capturadas por Gisele e Moisés, bem como os excertos narrativos, revelam que a maioria dos colaboradores (8 alunos), indicam a Praça Dionísio Cerqueira como local de maior identificação e adaptação, devido ser a área central da cidade e, sobretudo, onde estaciona o transporte escolar rural. Gisele e Mateus também destacam a praça pelo tamanho e pela paisagem, formada de árvores e flores, que remetem aos contextos rurais, o que lhe oferece tranquilidade e prazer. Segundo Silveira (2013), o lugar novo apresenta outros contextos, sujeitos e possibilidades, mas é a territorialidade que o sujeito carrega consigo que vai balizar suas leituras, pois ele vê o mundo a partir do sentido de pertencimento. Como os alunos da roça trazem consigo as manifestações socioespaciais construídas nos

contextos rurais (diversas ruralidades), isso explica as relações e comparações mantidas por Gisele e Mateus entre a roça e o jardim central da praça, pois o espaço pessoal viaja com a pessoa (SACK, 2013).

Moisés enfatiza que não há outros locais da cidade que lhe chamem a atenção: “[...] *Só a praça mesmo, pois é da roça para a praça e para a escola. E, depois, é da escola para praça e ir embora para casa [...]*”. A praça, então, além de se constituir como uma plataforma de embarque e desembarque, é percebida como o elo entre a roça e a escola/cidade, o espaço que interliga dois mundos: o habitar (a roça) ao não habitar (a cidade).

Os alunos também sublinham nas narrativas as múltiplas espacialidades e territorialidades construídas na praça, a partir das relações de identidade e sociabilidade (CAVALCANTI, 2015). Segundo Gomes (2013), o papel da praça na cidade, além da sociabilidade, é a quebra de ritmos: a permanência e o alargamento da visão do sujeito. Assim, Gisele e Mateus indicam o uso e a apropriação territorial do jardim central, que fica em frente à igreja matriz, por conta da sua paisagem, do panorama de visualização e do maior cuidado com sua manutenção.

Diante dessas diferentes espacialidades e territorialidades construídas na praça, torna-se relevante, para melhor compreensão do leitor, uma breve contextualização deste espaço (Figura 44).

Figura 44: Praça Dionísio Cerqueira – antes e em reforma



Fonte - Acervo da pesquisa: Diego Leão, 2017.

A Praça Dionísio Cerqueira, até 2016, era formada por três grandes jardins: o superior, onde fica a Igreja Matriz, o central e o inferior. O jardim inferior possuía maior circulação e movimentação de pessoas, já que era o ponto de passagem entre

logradouros importantes da cidade. Antes da reforma, os ônibus escolares ficavam estacionados entre o jardim central e o inferior, numa grande área de circulação de pessoas e veículos e que, geralmente, era utilizada para realização de festejos diversos. Esta área foi suprimida, havendo a junção dos dois jardins. Assim, os ônibus escolares, agora, ficam estacionados dos dois lados do jardim superior e no estacionamento da Igreja Matriz. Essa reconfiguração da praça gerou, além de questionamentos dos habitantes da cidade, a construção de novas espacialidades e territorialidades dos alunos da roça, como se pode notar nos excertos narrativos de Thaila, Benjamim e Daniela e nas fotografias (Figura 45).

Figura 45: Praça Dionísio Cerqueira – outros ângulos e territorialidades



Fonte - Acervo da pesquisa: Thaila (dir); Benjamim (esq), 2017.

[...] O local que mais me identifico aqui na cidade é a praça dos ônibus, pois é o local que mais frequento, pois é onde o transporte escolar fica estacionado. Só que eu gostava mais de ficar no jardim da parte de baixo dessa praça. Era mais movimentado e tinha lugar para a gente sentar. A parte de cima eu acho mais é perigosa, é deserta, sem movimento. Agora que tá reformando e fechou o jardim, eu fico no ônibus mesmo, é melhor [...]. (Thaila, Círculo narrativo, 2017)

[...] Eu me identifico mais com a praça dos ônibus. Hoje, depois que a parte de baixo entrou em reforma, o local que mais gosto de ficar é o lado direito da praça, pois é mais movimentado por conta do banco, do supermercado Todo Dia, da escola e de outras coisas que tem lá. Antes ficava na parte de baixo, era mais movimentada. Gosto de lugar mais movimentado, pois me sinto melhor. Gosto dessa praça porque é local onde mais tenho contato, por causa dos ônibus. Assim, nossa rotina é casa-praça-escola, depois é escola-praça-casa. Como local que eu não gosto, eu fotografei o lado esquerdo da praça, pois não tem o mesmo movimento que tem desse lado, já que lá tem mais casas do que comércio. E aí tem menos movimento e pessoas. Gosto de lugares que tem mais movimento e gosto menos

dos lugares que não tem movimento [...] (Benjamim, Narrativas fotobiográficas, 2017)

[...] Eu gosto mais da Praça Dionísio. Gosto porque é o lugar que a gente fica mais, sendo o local que mais temos contato aqui na cidade, já que ficamos lá para poder pegar o transporte para casa. Mas eu gosto mais da parte de baixo, pois tem mais comércio e é mais movimentada. É passagem de muita gente. Agora que tá reformando, fico andando pela praça e vendo as lojas [...] (Daniela, Narrativas fotobiográficas, 2017)

As fotografias de Thailla e Benjamim e seus excertos narrativos, juntamente com o de Daniela, revelam a preferência de espaços da praça que são mais movimentados: o jardim inferior e seus arredores. Com a reforma deste trecho, os alunos reconfiguraram suas espacialidades e territorialidades: Benjamim se identifica, espacializa e territorializa o lado direito da praça, devido ao movimento gerado pela rede de supermercados Todo Dia, o Banco do Brasil e outros estabelecimentos comerciais e de serviços, enquanto tem aversão pelo lado esquerdo – mais deserto; Thailla sente-se mais segura dentro do ônibus de sua comunidade; Daniela, agora, percorre trechos da praça, geralmente olhando as lojas. Certeau (2014) afirma que caminhar é ter falta de lugar. Assim, a ausência do lugar de afeição (jardim interditado), os alunos escolhem outros lugares: lado direito da praça, o ônibus ou ainda caminham pelos arredores à procura de um novo lugar.

Segundo Saquet (2007) e Cavalcanti (2013), a espacialização e a territorialização dos lugares se dão para satisfação das diferentes necessidades dos sujeitos, dentre elas está o sentimento de segurança. Logo, vê-se que estes alunos preferem os locais mais movimentados, evitando assim áreas da praça com pouca circulação de pessoas, como o jardim central e o superior. Silveira (2013) discute que as territorialidades devem ser entendidas a partir do sentimento de identidade e pertencimento, que são desiguais em relação aos diferentes espaços, tendo em vista a diversidade de situações e necessidades existenciais de cada sujeito. Nota-se isso nas diferentes espacialidades construídas na praça pelos alunos.

A colaboradora Gabriela divergiu da maioria dos seus colegas da roça, revelando que o local que possui maior identificação na cidade é a feira livre (Figura 46), enquanto o local que não gosta ou se identifica é a Praça Dionísio Cerqueira:

Figura 46: Feira livre de Castro Alves/BA [Av. Fernando Wilson Magalhães]



Fonte - Acervo da pesquisa: Gabriela (esq.); Mateus (dir.), 2017.

[...] O local que gosto é a feira livre. É um local com uma dinâmica diferente da praça dos ônibus. Eu me identifico porque podemos ver as pessoas vendendo, batalhando para ter o pão de cada dia. Na feira livre dá para a gente conhecer a origem do povo, culturas diferentes, várias histórias. Minha família vendia coisas na feira, agora não vende mais, pois meu padrasto morreu. Vendia banana e outras coisas. Já a praça, eu não gosto, pois aí a gente só fica mesmo para esperar o ônibus, correndo o risco até de nos roubar, como já aconteceu várias vezes. Eu não vejo nada importante nessa praça não [...]. (Gabriela, Entrevista narrativa, 2017)

Tanto na fotografia quanto no excerto narrativo, Gabriela enfatiza a feira como local de batalha pela vida, ou seja, onde as pessoas simples, sobretudo pequenos agricultores, como seus familiares, têm a oportunidade de vender seus produtos, adquirindo renda para as outras atividades e necessidades cotidianas. Além disso, Gabriela também salienta a dinâmica diferente existente no espaço da feira livre, onde histórias de vida e culturas diferentes se entrelaçam. Como já destacado anteriormente, Gabriela se identifica com a cidade, por já ter residido e por possuir o desejo de se mudar para Castro Alves, pois a Tocaia é um local isolado e privado de vários recursos básicos. Assim, compreende-se que a praça sendo o elo entre a cidade e a roça, se constitua num local de aversão, já que ela possui o desejo de morar na cidade e dar uma “vida melhor” à sua filha. Enquanto Gabriela possui laços identitários com a feira, os demais colaboradores demonstram aversão por este local:

[...] A feira livre, especialmente aquela parte do mercado municipal, eu não gosto por causa da desorganização. É um lugar não muito limpo, com sacolas, garrafas pet, papelão, verduras e frutas jogadas e espalhadas no chão. Quando chove esse lixo se mistura com a

água, formando poças. Tem também o cheiro de peixe, de carne de boi e de galinha. Eu não gosto de passar por lá por causa desse mau cheiro [...] (Mateus, Narrativas fotobiográficas, 2017).

[...] Já a feira livre eu não gosto por conta da falta de organização, as coisas, as mercadorias ficam todas no chão para vender, é uma total porcaria a feira. É muita desorganização e também tem muita zoadá, entre outros fatores [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] O local que não me sinto bem, ou seja, não gosto, é a feira, pois é muito movimento, e na maioria das vezes tem muito lixo no chão e cheiros desagradáveis de resto de frutas, legumes e verduras. Acho que seria bem melhor fazer bancas, pois seria menos sujeira e lixo [...]. (Thailla, Narrativas fotobiográficas, 2017)

Mateus, através da fotografia (Figura 46) e do excerto narrativo, esclarece sua aversão ao espaço da feira livre, sobretudo a parte que fica em frente ao mercado de carne e farinha. Além disso, compartilha com Moisés e Thailla sobre a desorganização e a sujeira existente neste espaço. Ressalta-se que cinco colaboradores indicaram que seus familiares possuem pontos de venda na feira livre de Castro Alves. Assim, compreende-se que a não identificação com a feira, não parta apenas do barulho, desorganização ou sujeira, mas esteja também relacionada aos “[...] outros fatores [...]”, destacado por Moisés, à medida que na feira, mais que em outros espaços da cidade, inclusive na escola, a identidade rural é mais explícita: familiares e amigos que revendem alimentos para subsidiar a sobrevivência.

Dentre os espaços que mais se identificam na cidade, apenas a praça (oito alunos) e a feira (uma aluna) foram selecionados e fotografados. Segundo Paula (2016), os jovens produzem no cotidiano da cidade variadas territorialidades que se materializam na utilização e ocupação de determinados espaços, mesmo que transitórios, por um período de tempo estabelecido. Assim, nota-se que os alunos da roça produzem territorialidades transitórias, pelo período da manhã, sobretudo na Praça Dionísio Cerqueira, onde espacializam e territorializam determinados lugares, a partir de suas preferências, necessidades e redes de sociabilidade.

Os demais espaços que foram selecionados e fotografados são locais de aversão ou indiferença, devido ao pouco conhecimento ou porque somente os utilizam para determinados trajetos ou para realizar algumas atividades na cidade, como demonstrado nas fotografias e nos excertos narrativos (Figura 47 e 48):

Figura 47: Praça da Liberdade e Avenida Profª Idalina Ribeiro



Fonte - Acervo da pesquisa: José (esq.); Thaila (dir.), 2017.

[...] Eu não me identifico com a praça do poeta, não [Praça da Liberdade], pois eu não fico muito tempo e também porque não tenho tempo para conhecer melhor. Além disso, não tenho costume de ir lá mesmo, por causa do horário da escola e do transporte [...]. (José, Narrativas fotobiográficas, 2017)

[...] Eu não me identifico com a praça da prefeitura [Praça da Liberdade] porque é muito difícil eu ir lá. Às vezes vou apenas de passagem ou para resolver alguma coisa [...]. (Eduarda, Narrativas fotobiográficas, 2017)

[...] Eu não me identifico com esse local [Avenida Idalina Ribeiro], é apenas um local de passagem para ir e voltar da escola. E só [...]. (Thaila, Círculo narrativo, 2017)

[...] Eu não gosto dessa rua [Avenida Idalina Ribeiro]. Só uso para ir e voltar da escola, não sei nem o nome dela [...]. (José, Círculo narrativo, 2017)

Figura 48: Avenida Dr. Rafael Jambeiro e Rua Leolino Rebouças



Fonte - Acervo da pesquisa: Mateus (esq.); Moisés (dir.), 2017.

[...] Essa rua [Av. Rafael Jambeiro] é o local que mais utilizamos para ir e voltar da escola. Isso quando não retorno pela rua da feira. Não me identifico, não [...]. (Mateus, Narrativas fotobiográficas, 2017)

[...] É o lugar [Av. Rafael Jambeiro] que usamos para passar para ir para a escola e para voltar para a praça e pegar os ônibus, só isso [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Essa rua [Leolino Rebouças] eu não sei nem o nome. Apenas passo pela entrada dela todos os dias, pois fica do lado da escola, olho para lá, mas nunca entrei [...]. (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

[...] Apesar dessa rua [Leolino Rebouças] ficar do lado da escola, eu nunca entrei aí, não, nem conheço [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

Delory-Momberger (2012b) esclarece que nem todos os espaços praticados pelos sujeitos apresentam a mesma biograficidade, ou seja, possuem a mesma capacidade de inscrever o sujeito no espaço ou a mesma aptidão de serem investidos por eles com as histórias, tornando-se habitáveis e os habitando. Nesse sentido, Thailla, José, Eduarda, Mateus e Moisés, através dos excertos narrativos e também nas fotografias dos espaços da cidade com os quais não possuem identidade ou afeição, sublinham locais utilizados apenas como passagem ou para a realização de atividades urbanas cotidianas, que não lhes despertam a atenção para conhecimento e apropriação, seja por desinteresse ou falta de tempo, tanto que não sabem nem o nome destes logradouros, referindo-se a partir dos símbolos ou referências espaciais: “a praça do poeta”, “a praça da prefeitura”, “a rua para ir e voltar da escola”, “rua do lado da escola”, dentre outros.

Ainda em relação aos espaços de aversão ou não identitários, as fotografias (Figura 49) e os excertos narrativos de Mateus e Benjamim expressaram as leituras diferentes que os alunos da roça possuem de determinados espaços quando da chegada e da partida da cidade, revelando assim o lugar onde habitam e que também habitam neles:

[...] É o local [Rua Coronel Tanajura] que a gente entra na cidade quando vem da roça. Eu não gosto por causa das casas que são um pouco feias, o jardim é malcuidado, tem árvores secas e feias e também porque tinha lixo acumulado na entrada da rua, um tempo atrás. E também é um local muito distante do centro da cidade. Eu gosto daí somente quando o ônibus tá retornando para roça [...]. (Mateus, Narrativas fotobiográficas, 2017)

[...] eu passo por esse lugar [Avenida Benjamim Constant] todos os dias, mas não gosto, não. Gosto mais quando estou voltando para casa [...]. (Benjamim, Círculo narrativo, 2017)

Figura 49: Rua Coronel Tanajura e Avenida Benjamim Constant



Fonte - Acervo da pesquisa: Mateus (esq.); Benjamim (dir.), 2017.

A Rua Coronel Tanajura é o ponto de entrada para os alunos que provêm da região serrana e de Mata Atlântica. A Avenida Benjamim Constant é o acesso principal da cidade e sua ligação com a BR 101, servindo de entrada para alunos que residem no semiárido e nas áreas de transição climática. Dessa forma, Mateus e Benjamim modificam as suas leituras em relação aos espaços: quando se afastam do seu habitar, a entrada da cidade é vista com aversão, mas torna-se aprazível quando estão saindo deste espaço para retornar para seu habitar – a roça.

[...] Vendo o título do trabalho, eu digo que essa cidade não habita em mim mesmo, não. Com certeza que não, pois eu não consigo me identificar aqui. Todo dia eu falo que só venho por causa do colégio, se lá tivesse eu não saia de lá não. Eu não gosto, eu gosto mais de tranquilidade e aqui não vejo isso não [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Thailla evidencia no excerto narrativo que a cidade de Castro Alves não a habita, pois não se identifica com este espaço. Essa leitura da cidade também é compartilhada por outros colaboradores, pois, quando estimulados a dizer, no círculo narrativo, quais palavras definiriam a cidade de Castro Alves, em maioria destacaram: obrigação e necessidade. Necessidade de continuar os estudos para sua mudança sociocultural e obrigação de migrar todos os dias dos contextos rurais onde residem para estudar na escola da cidade. Isto não quer dizer que, suas opiniões e leituras não possam mudar, tendo em vista as novas relações e experiências que possam construir na/com a cidade, no futuro, pois Massey (2008)

salienta que o espaço é aberto, formado de múltiplas relações que estão interconectadas, sempre em movimento e (re)construção.

Certeau, Giard e Mayol (2013) esclarecem que é a partir das histórias dos lugares que eles se tornam habitáveis e também habitam os sujeitos, pois os dois – lugar e sujeito –, são indissociáveis e estão mutuamente intrincados. Habitar é narrativizar, ou seja, se inscrever e deixar ser inscrito pelo lugar, através de suas memórias, histórias, relações e experiências. É ser e existir no lugar, dando-lhe e recebendo significados e referências (HEIDEGGER, 2012; DELORY-MOMBERGER, 2012b). Ratificando essa discussão, Daniela destaca a ausência de experiências e vivências mais significativas com/na cidade, para além do uso da praça, impossibilita o conhecimento do espaço e a construção de relações, histórias e significados que produzam o habitar:

[...] Além de vir para estudar, eu venho para coisas da igreja ou quando tenho coisas para resolver aqui ou para ficar na casa de minha irmã. Essa coisa de vir pouco aqui, para a cidade, da gente não ter muito conhecimento daqui, faz com que a gente não se identifique com a cidade, não [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

As fotografias e os excertos narrativos revelam que, pelos seguintes fatores, a cidade não é vista como um lugar pelos alunos: a ligação identitária que possuem com o seu habitar – roça; a falta de interesse ou estímulo em percorrer e conhecer a cidade – que gera pouco conhecimento e baixa apropriação do espaço urbano; a pressão espaço-tempo que os obriga a percorrer distâncias em pouco tempo para não se atrasar para a escola ou para o retorno para roça, impossibilitando uma leitura e apropriação plenas da cidade; problemas relativos ao ensino e aprendizagem da temática cidade-urbano, além da distância entre a cidade teórica e a cidade real nas aulas de Geografia. Os alunos da roça não conseguem se inscrever e nem serem inscritos pela cidade, ou seja, conhecer e entrecruzar histórias e trajetórias de vida para que, além da roça, também possam reconhecer e se apropriar da sede do município como um lugar que faz parte de sua história – o habitar. E, assim, não se sintam estrangeiros na cidade.

Os alunos da roça realizam trajetos específicos pela cidade, veem formas e mantêm relações e experiências com determinados espaços, principalmente com a Praça Dionísio Cerqueira, mas eles continuam ligados intrinsecamente com seu espaço essencial – a roça. Heidegger (2012) nos diz que nem todas as construções

humanas oferecem o habitar, elas podem oferecer um abrigo ou uma segurança por determinado período de tempo, mas não o habitar no sentido de ser e existir naquele espaço. Assim, a cidade de Castro Alves, no presente, se encaixa nesse local de abrigo, passagem, itinerância, mas não num habitar para os alunos da roça. Porém, isso pode ser alterado, no futuro, a partir de experiências significativas na/com a cidade.

4.2 Mapas pessoais urbanos dos alunos da roça – percursos e referências espaciais

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõem-se e entrecruzam-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco [...]. Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diversas cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas. (CALVINO, 1990, p. 83 – 84)

Certeau (2014) discute que os processos de caminhar espacializam lugares na cidade e reportam-se a mapas urbanos pessoais que contêm traços densos ou leves, caminhos percorridos e não percorridos, idas e vindas, improvisações e regularidades espaciais, lugares de afeição e aversão, dentre outras trajetórias. Porém, o ato de caminhar, como ação impalpável, não se inscreve de forma concreta no espaço. Somente está contido nos mapas pessoais das experiências espaciais. São incontáveis mapas, sobrepostos e entrecruzados, construídos pelos sujeitos nas múltiplas relações e experiências que mantêm no/com o espaço.

E como ter acesso a estes mapas e suas trajetórias? Somente através do relato, pois são eles que transformam espaços em lugares e vice-versa. Inscrevem, revelam e preenchem os espaços vazios entre os pontos existentes nos mapas pessoais. Dessa forma, as caminhadas são recuperadas pela narrativa. As narrativas, então, são feitura de espaço (CERTEAU, 2014; CARVALHO, 2009). É preciso narrar as trajetórias e experiências espaciais para que os mapas pessoais possam ser preenchidos e analisados.

As discussões de Certeau (2014) coadunam com a história da cidade invisível de Calvino (1990), no que se refere à construção e ao preenchimento do mapa de

Esmeraldina contendo, em cores diversas, os percursos e as experiências que espacializam a cidade, mas não fixam ou marcam o espaço. Como construir o mapa de Esmeraldina com os infindáveis percursos sobre o solo ou sobre a água, trajetos explícitos ou implícitos, realizados por seus moradores, tendo em vista que estas trajetórias cotidianas se assemelham às trajetórias dos voos das andorinhas no céu da cidade: numerosas, dinâmicas, diversificadas, acrobáticas e sincrônicas?

Massey (2008) ressalta que o espaço geográfico é aberto, contínuo e relacional, processo e também produto das histórias e trajetórias de vidas que coexistem e se entrecruzam simultaneamente. Dessa forma, construir o mapa de uma cidade com os percursos realizados pelos seus habitantes é uma tarefa impossível, tendo em vista as diversas cartografias pessoais produzidas por cada sujeito e que só podem ser reveladas e preenchidas através de suas narrativas. Então, o que se pode fazer é tentar, através das narrativas, apreender como determinados sujeitos ou grupos espacializam e territorializam, num período de tempo, delimitados espaços da cidade.

O sujeito urbano, ao andar pela cidade, conecta o mundo físico e social, experimentando, rememorando e construindo trajetórias e experiências múltiplas e inter-relacionadas com este espaço (MASSEY, 2008; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013). Porém, em relação ao sujeito rural – aluno da roça, que frequenta a cidade para estudar –, quais percursos, experiências e leituras ele realiza no/do ambiente urbano? A resposta somente é possível através das narrativas das espacialidades, territorialidades e referências produzidas por estes alunos na cidade, as quais vão preenchendo espaços vazios e ligando pontos, revelando assim os mapas pessoais da cidade por eles construídos:

[...] Eu não sei andar por todas as ruas da cidade, não. Apenas algumas ruas do centro [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Eu também só sei andar por algumas ruas, mas sem saber nada dali. Não conheço e nem sei os nomes dos lugares, não [...]. (Gisele, Círculo narrativo, 2017)

[...] Às vezes eu pergunto o nome de tal rua ou lugar, mas a maioria das pessoas que andam comigo são também da roça. Aí também não sabem dizer os nomes das ruas [risos]. Aí ficamos sem saber os nomes [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Moisés e Gisele, ao narrar as suas trajetórias e experiências na cidade de Castro Alves, revelam um processo de caminhar restrito por determinados espaços e

logradouros da cidade, especialmente a Praça Dionísio Cerqueira, seus arredores (ruas centrais) e o trajeto praça-escola-praça. Nesses percursos realizados, não conseguem ser inscritos pelo espaço, do qual não conhecem a história e tampouco o nome: “[...] só sei andar por algumas ruas, mas sem saber nada dali [...]” (Gisele, 2017). Assim, os mapas pessoais urbanos dos alunos da roça são preenchidos com espacialidades e territorialidades restritas, fragmentadas e superficiais dos espaços da cidade.

Cavalcanti (2015) enumera que os jovens migrantes, como o caso dos alunos da roça, constroem territorialidades a partir de práticas espaciais e redes de sociabilidade, ou seja, eles atuam e exploram o espaço com e a partir do seu grupo social, que compõe sua rede de sociabilidade na cidade. Moisés enfatiza esse processo ao afirmar que, percorrendo com seus amigos a cidade, geralmente pergunta sobre o nome do lugar, mas como todos são também sujeitos rurais, não sabem responder e continuam seu percurso sem conhecer os espaços. As inserções espaciais e usos da cidade são pautados pelo deslocamento praça-escola-praça e pela realização de algumas atividades nos arredores da praça, não se constituindo numa apropriação que resulte numa inter-relação sujeito-lugar, ou seja, se inscreverem e serem inscritos pelo lugar (SCHALLER, 2011; SEAMON, 2017).

Os alunos da roça não se arriscam a incursões por outros espaços da cidade, seja pela questão da falta de interesse, segurança ou ligações que mantêm com os locais onde está a sua rede de sociabilidade – a Praça Dionísio Cerqueira:

[...] Aqui na cidade o lugar que mais fico é na praça. É bem raro eu andar por outros lugares da cidade, geralmente só ando pela praça e nas proximidades, ao redor da praça mesmo até a hora do ônibus sair. Agora que a praça tá em reforma é pior ainda, pois a gente tem que subir e ficar lá do lado da Igreja Matriz [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu não conheço a cidade, não. Só conheço a praça dos ônibus, a praça da prefeitura, a Rua do Colégio Luís Eduardo e a do CONVIJOL, a praça que fica perto da loja de Margareth e aqui a região do Hospital, só. Não me aventuro e nem me habito aqui, não, pois não gosto muito daqui, não [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Quando a gente sai mais cedo da escola, fica sentado na praça, esperando o carro chegar, conversando com os amigos. Mas não saio para outras ruas não. Eu só ando mais lá nos arredores da praça mesmo. Não tenho vontade de andar ou conhecer os outros lugares da cidade, não [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

Moisés, José e Benjamim destacam os locais da cidade que mais utilizam: praça e logradouros localizados nos arredores: Praça da Liberdade (Prefeitura); Praça Pedro Luís (Loja de Margareth/Casa das Espumas), Praça 26 de Junho (COMVIJOL) e Rua Joaquim Evangelista (Colégio Luís Eduardo). Eles confessam que não desejam se aventurar – seja por desinteresse, falta de familiaridade ou por insegurança –, por outros espaços da cidade, afastando-se, assim, da Praça Dionísio Cerqueira: lugar que mais se identificam, sentem-se seguros e onde mais territorializam, juntamente com os demais alunos da roça que compõem a sua rede de sociabilidade - amigos e colegas da roça/escola (CAVALCANTI, 2015).

Porém, Daniela e Gabriela, possuem outras experiências espaciais – territorialidades construídas com outros locais –, pois sua rede de sociabilidade foi ampliada por outras vivências na/cidade. Daniela, ao passar alguns dias na casa de familiares urbanos, espacializa outros espaços da cidade, conhecendo-os parcialmente, através de referências e não pelo topônimo. Porém, a preocupação com a localização e a orientação ainda permanece e Daniela tem medo de se perder na cidade. Gabriela morou na cidade em 2015 para trabalhar. Além disso, possui parentes em determinadas ruas que ampliam a sua rede de sociabilidade e, conseqüentemente, as espacialidades e territorialidades construídas e experienciadas com alguns espaços mais distantes do centro da cidade, ou seja, a Praça Dionísio Cerqueira:

[...] Eu conheço parte da cidade porque eu fico aqui alguns dias, mas toda, não. Conheço algumas ruas, pois como minha irmã tem casa aqui, fica mais fácil da gente aprender, mas dizer que conheço a cidade toda, as ruas todas, não. Conheço algumas ruas, é tanto que minha irmã fala: - vá a tal rua. Aí eu digo que não sei aonde é, não. E que tenho medo de me perder, pois tem ruas que eu só sei pelo nome, mas nunca passei por lá, não sei onde fica. Eu sei só o básico, só algumas ruas. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Quando tem aula vaga eu não fico na praça, não. Eu fico andando, olho as lojas, vou para casa de minha irmã, de minha tia, fico lá na praça, não. Só vou para praça quando está perto do ônibus ir embora. Os lugares que eu ando no dia a dia são: na Praça dos ônibus, vou à Rua Alto de Nossa Senhora, ver parentes. Vou buscar minha filha na Creche, ali perto da Rodoviária. Eu já morei aqui e por isso eu conheço um pouquinho mais da cidade [...]. (Gabriela, Entrevista narrativa, 2017)

Segundo Lynch (2011), a orientação espacial é fator relevante para a sensação de equilíbrio e bem estar do sujeito. Isto explica a preocupação de Daniela

em não se perder na cidade. Já Eduarda destaca o desconforto que sente em ir ou frequentar locais que não conheça. Assim, observa-se que a falta de conhecimento sobre a cidade gere desinteresse, desconfiança e insegurança nos alunos da roça, impedindo-os de ampliar suas experiências espaciais, bem como de se reconhecer, apropriar e o usar este espaço, visto que:

[...] Não sinto vontade de andar e conhecer o restante da cidade, não. Não conheço rua nenhuma, mas já fui a alguns lugares, mas o nome mesmo eu sei, esqueci. Eu fico toda diferente quando vou num lugar assim que não conheço. Eu só vou a algum local se alguém mandar fazer algo e explicar aonde é. Senão, não vou, não [...]. (Eduarda, Entrevista narrativa, 2017)

Lynch (2011) também salienta que a desorientação espacial reforça o sentimento de pertencimento e identidade com o lugar familiar, àquele no qual habita e que também o habita, neste caso, a roça. Por conseguinte, Moisés reforça as narrativas apresentadas e discutidas no subcapítulo anterior, em relação ao habitar e à cidade. Ele enfatiza a sua aversão, a falta de interesse em explorar e conhecer, além da questão das experiências espaciais que não resultam no habitar a cidade. Pode-se associar que a não apropriação e o desconhecimento da cidade pelos alunos da roça ampliam a desorientação espacial, a insegurança e o desinteresse em realizar novas incursões pela cidade e, sobretudo, reforçam seu pertencimento e identidade com os contextos rurais onde habitam (LYNCH, 2011), ao afirmar que:

[...] Sobre conhecer a cidade, até hoje eu não tive interesse em conhecer o restante da cidade, não. Na verdade eu só venho a Castro Alves por “precisão”, para estudar. Não gosto daqui, não [...] Posso dizer que não tenho experiência nenhuma aqui com a cidade, tem dois anos que estudo aqui e não me identifico com nada, apenas com a praça [Dionísio Cerqueira]. Com os outros locais não tenho muito contato [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Outro fator que também contribui para a não apropriação e o não conhecimento pleno da cidade, bem como para a não realização de novas experiências espaciais, é a coerção espaço-tempo (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013) vivida pelos alunos da roça, pois, como eles têm horário estipulado de permanência na cidade – 07h00 às 12h00 –, não possuem tempo livre para se aventurar e experienciar outras áreas urbanas ou para pesquisar ou se informar

sobre topônimos e as histórias dos espaços percorridos. E isto tudo vai influenciar diretamente na identificação com a cidade:

[...] Eu não tenho tempo para ir a outras praças e locais da cidade. E também porque não me interessa. Acho que por isso que não gosto tanto daqui. Só conheço mais o trajeto que faço para ir da escola até a praça dos ônibus. O ônibus deixa a gente aqui, na escola, de manhã, mas voltamos andando para a praça. E aí não tenho tempo de procurar saber o nome dessas ruas por onde passo. E também nunca me interessei em saber os nomes dessas ruas, não. Só sei mesmo o nome da praça onde fica a rodoviária porque tem uma placa lá. Mas, mesmo assim, agora, não lembro o nome, não [risos] [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu não conheço os nomes das ruas, não. Eu não presto muito atenção nas coisas da cidade, não, pois a gente já sai daqui da escola correndo para pegar o ônibus. Assim, não dá para reparar ao redor, não. Se pararmos para saber, a gente perde o transporte, e aí, como faz para voltar para casa? [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

[...] O ônibus deixa a gente aqui na porta do colégio, mas tem vezes que a gente desce na praça para fazer alguma coisa e depois sobe andando. Assim, eu não tenho tempo de prestar a atenção na paisagem da cidade, não, pois a gente já anda ligeiro para chegar ao colégio ou para pegar o ônibus, com medo do carro sair e deixar a gente [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

José, Moisés e Daniela, nos seus excertos narrativos, descrevem a coerção espaço-tempo vivida no cotidiano da cidade. José salienta que a falta de tempo para conhecer a cidade é um dos fatores que, talvez, o impeçam de gostar do lugar. Não há tempo para realizar perguntas sobre a história do lugar, pois tem que cumprir o trajeto escola-praça no menor prazo possível para que não perca o horário do embarque nos ônibus. Moisés e Daniela também enfatizam que a falta de atenção em relação à paisagem urbana, seus signos e referências deve-se, sobretudo, a questão temporal ligada aos horários de retorno para roça. Assim, ratificam as discussões de Certeau, Giard e Mayol (2013) e de Lynch (2011) sobre as relações entre a pressão temporal, o não conhecimento e não apropriação do espaço, que resultam em desorientação, desinteresse e aversão em relação à cidade, bem como no fortalecimento dos laços afetivos com o lugar familiar – a roça.

Morais e Cavalcanti (2011) discutem que os habitantes da cidade, por conta das atividades cotidianas e da pressão temporal, não observam de forma mais atenta e reflexiva a cidade, mesmo na sua forma mais frequente, abarcada através dos seus sentidos: olhar, olfato, audição, sensações, dentre outros. Nesta

perspectiva, observa-se, através das narrativas, que os alunos da roça, enquanto usuários da cidade por determinado período do dia, possuem uma leitura parcial e fragmentada, referindo-se ao ambiente urbano, na maioria das vezes, como desconhecido, indiferente e aversivo, como enfatizado por Gisele e Mateus. Eles enfatizam o conhecimento parcial que possuem em relação à cidade, além de destacarem que, nos trajetos realizados, não se preocupam ou se interessam em saber o nome ou a história do lugar, devido à falta de tempo, afeição e identidade com a cidade:

[...] Conheço algumas ruas, não pelo nome. Conheço algumas ruas, mas nem todas. Têm ruas que eu não sei o nome, não. Passo ali, mas não sei o nome, não. Na verdade, eu nunca me importei em perguntar a alguém para saber o nome ou olhar as placas das ruas. Não gosto daqui e não tenho interesse em conhecer [...]. (Gisele, Entrevista narrativa, 2017)

[...] No caminho mesmo que ando da escola para praça eu não fico olhando a paisagem, não, pois não tenho tempo e também não me interesse em conhecer a cidade, não. É uma cidade que eu não tenho interesse de conhecer [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

Em relação às espacialidades e territorialidades construídas pelos alunos da roça na cidade, já foi discutido que elas se concentram na Praça Dionísio Cerqueira e seus arredores. Porém, os alunos também realizam percursos entre a praça e a escola, além dos itinerários efetuados pelos ônibus quando chegam e partem da cidade. Por ser um município extenso e variado em clima e vegetação, há seis ligações principais entre a sede e suas comunidades rurais. Assim, dependendo da região municipal onde residem, os alunos, através dos ônibus escolares ou quando vem à cidade com seus familiares, fazem trajetos e atravessam ruas variadas.

Mateus e Moisés destacam que conhecem pouco a cidade, apenas algumas ruas que tem mais contato. Assim, além da Praça Dionísio Cerqueira e seus arredores, espacializam as ruas que utilizam para ir e voltar da escola. Geralmente, perfazem o mesmo itinerário, apenas optando entre a Rua Idalina Ribeiro e o trecho urbano da rodovia BA 120/Praça do Centenário, seguindo pela Avenida Rafael Jambeiro até a Praça Dionísio Cerqueira. Os trajetos efetuados para chegar e partir da cidade é que são diversos, pois Mateus, residindo na região serrana, próximo à comunidade do Morro, adentra a cidade pela Rua Coronel Tanajura. Já Moisés, residindo próximo ao distrito de São Roque do Crussaí, adentra a área urbana pela Rua Alto de Nossa Senhora:

[...] Eu não conheço muito a cidade, não. Tem umas ruas que não conheço, não. Só conheço um pouco mais o centro e umas ruazinhas próximas do centro da cidade. Tem a Rua Rafael Jambeiro, O Beco da Paz, aquela rua lá do começo da cidade, a primeira rua que a gente chega quando vem da roça [Rua Coronel Tanajura]. E tem outras ruas que eu não sei o nome [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu conheço bem pouco a cidade. Conheço mais a praça onde ficam os ônibus, ruas próximas e as ruas que uso para ir da escola até praça. E também algumas ruas, como: Rua da Cajá, Rua da Palha e Rua Alto de Nossa Senhora, que são as ruas onde o ônibus passa para ir e voltar da roça ou quando venho de moto ou carro pequeno com meus familiares. São as ruas que tenho mais contato, só [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

As atividades e serviços requeridos pelos familiares e amigos – compras no comércio e pagamentos diversos nas lojas, bancos, lotérica e correspondentes bancários –, são fatores que influenciam na exploração espacial da cidade pelos alunos da roça, ampliando as espacialidades urbanas, como enfatizado por Thailla. Porém, não se trata de um processo amplo de exploração e espacialização, tendo em vista que o comércio e os serviços ficam localizados no centro da cidade: Praça Dionísio Cerqueira, Avenida Fernando Wilson Magalhães, Rua 15 de Novembro, Praça 26 de Junho, Avenida João Durval, Avenida Rafael Jambeiro, Beco da Paz e Praça da Liberdade:

[...] Eu fui conhecendo assim algumas ruas porque o povo foi mandando fazer alguma coisa ou pagar alguma conta, mas para conhecer as ruas todas assim, não. Só as ruas que ficam perto da praça. Se a pessoa disser apenas o nome da rua, eu me perco toda. Tem que falar assim: - Ah, é perto daquela loja, tu conhece? Aí sim, eu consigo me achar [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Segundo Lefebvre (2001), a cidade se lê, pois é uma escrita composta por signos, referências, usos e contradições. Mas para ler esse universo que se ergue no ar, para interpretar esse texto (re)construído por inúmeros sujeitos e grupos sociais que possuem leituras e apropriações diversas, é preciso conhecer o contexto dessa escrita, ou seja, as histórias e as inter-relações mantidas entre os sujeitos e a cidade (LEFEVBRE, 2001; CERTEAU, 2014; LYNCH, 2011). Os alunos, através de suas narrativas, já evidenciaram o pouco conhecimento da cidade, seja no que tange a sua história, nomes de ruas e exploração de outros espaços distantes do centro. Porém, para explorar e espacializar os demais espaços da cidade, além

daqueles do trajeto praça-escola, os alunos da roça criam estratégias de orientação e localização, como narrado por Benjamim e José:

[...] Eu não conheço a cidade, não. Quando alguém pede para fazer algo na cidade, tem que pedir informação. Se a pessoa me diz que fica perto de tal loja, aí sim. Falando assim, dando a explicação bem dada de onde fica, a gente pode até tentar ir ao local, mas falando só o nome correto do lugar, aí tem que pedir informação para chegar lá. Pelo nome das ruas eu não conheço, não. Se a pessoa disser algum comércio ou alguma coisa que tem na rua, aí fica mais fácil. Eu me localizo mais fácil se a pessoa der a indicação certa do lugar, mas pelo nome, não [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu não sei os nomes das ruas. Conheço por causas das lojas que tem em cada lugar e que consigo ter como referência e me localizar. Aí, vou ao local. A referência não é pelo nome das ruas ou praças, não. É por algo que tenha lá: uma loja, banco, escola. Exemplo: a praça da loja de Margareth, que não sei o nome daquela praça; A rua da loja Top 10, que também não sei o nome; a rua da Maternidade, também não sei o nome, não [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

Certeau, Giard e Mayol (2013) sublinham que, diante do conjunto de códigos, signos e valores da cidade que os usuários urbanos, muitas vezes, não dominam, eles criam estratégias, itinerários e referências para espacializar e territorializar a cidade. Nesse sentido, percebe-se que Benjamim e José, mesmo sem conhecer ou dominar os códigos, nomes e signos urbanos, criaram estratégias para fazer outras incursões na cidade. Geralmente, se orientam e localizam-se através de referências espaciais: lojas, bancos, monumentos, prédios antigos e demais formas urbanas existentes em determinados locais da cidade, bem como a partir das informações e indicações geográficas dos familiares, amigos e, também, dos habitantes urbanos:

[...] Eu não sei o nome da rua do centro da cidade, da praça onde ficam os ônibus. Se eu for fazer alguma coisa no centro da cidade, as pessoas tem que dizer assim: - Olha Mateus, vai ao centro da cidade e faz aquilo e tal, naquela casa ou loja. Mas eu não sei o nome da rua, não. Eu me localizo por alguma casa, loja ou algo que tem. Quando vou fazer ou pagar alguma coisa, mãe diz: - vai ali por tal rua onde tem uma casa ou loja. Ela vai dando as características, aí eu vou lá. Ou, então, se eu não sei onde é, ela não manda fazer, não. Deixa para o dia que ela vem e faz. Uma vez que ela não teve tempo para fazer o pagamento na loteria, ela disse: - Mateus, vai lá na rua da loteria – que eu esqueci o nome agora. Vai lá na loteria pagar a conta. Eu me localizo assim, não consigo me localizar pelo nome do local, não. É difícil eu lembrar também dos nomes das ruas [...]. (Mateus, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Quando alguém pede para que eu faça alguma coisa aqui na cidade, geralmente eu peço para falar uma loja ou algo que tem na rua para saber onde é. Meu avô já pergunta se eu sei onde é tal rua. Um bocado de rua que ele pergunta os nomes. Eu fico sem saber, mas depois ele fala que fica perto de algum lugar, aí sei onde fica, mas só pelo nome eu não vou saber onde é o lugar, não. Meu avô também, às vezes, fala os nomes das ruas pelo nome que era antes e não pelo nome atual, aí ele tem que falar um lugar que ficar perto para que eu possa saber aonde é realmente [...]. (Gisele, Entrevista narrativa, 2017)

Os alunos não conseguem se orientar ou localizar através dos topônimos das ruas ou praças, já que possuem um conhecimento parcial, superficial e fragmentado da cidade, o que os impede de explorar e identificar os locais indicados pelos familiares e amigos. Gisele salienta que seu avô faz perguntas sobre as ruas da cidade, mas que ela não consegue saber onde realmente se localizam, tendo apenas os topônimos como referência. É preciso que ele dê outras orientações espaciais, como formas urbanas, comércio e serviços que existam em determinado espaço. O mesmo acontece com Mateus, José e Benjamim, à medida que seus familiares e amigos, a fim de que eles possam realizar as atividades e serviços que requerem na/da cidade, tem que informar os itinerários a serem percorridos através de referências existentes em cada local. Dessa forma, a realização de atividades e serviços na cidade, bem como as estratégias e referências espaciais criadas e utilizadas pelos alunos da roça lhes auxiliam na inserção e exploração de outros espaços urbanos, ampliando as espacialidades e as territorialidades urbanas, anteriormente restritas ao trajeto praça-escola.

As informações e orientações geográficas fornecidas aos alunos da roça pelos seus familiares e amigos os auxiliam a percorrer e explorar outros espaços. Estas instruções espaciais também contribuem para que estes alunos criem mapas pessoais urbanos, compostos por itinerários com várias referências urbanas: formas, monumentos, funções, dentre outros. Não se constituem em mapas que contêm experiências e inter-relações indissociáveis entre o sujeito e o lugar, como àqueles que se constroem com/no lugar habitado, mas, sim, mapas preenchidos com localizações e orientações para determinado fim, ou seja, entrar, sair, se encontrar e resolver questões durante o tempo estipulado de sua permanência na cidade.

Certeau (2014) esclarece que caminhar para o sistema urbano, no sentido de ver, conhecer e viver a cidade, é a realização espacial do lugar, pois remete ao

apropriar-se, criando e ampliando relações entre o sujeito e os lugares da cidade. No entanto, para os alunos da roça, o caminhar pela cidade, regido pela pressão temporal e pela necessidade constante de localização, orientação e segurança, não contribuem para a apropriação identitária do lugar, ou seja, para o habitar, tendo em vista que o valor de uso (a cidade, a vida e ritmos urbanos) são suplantados pelo valor de troca (o uso e consumo dos lugares, bens e símbolos) (LEFEBVRE, 2001).

As narrativas espaciais dos alunos da roça na cidade revelam seus itinerários – espacialidades, territorialidades: idas e vindas, usos e permanências, improvisações e referências, aversões e afeições espaciais sobre determinados espaços urbanos –, que auxiliam a preencher os vazios existentes entre os pontos dos seus mapas pessoais urbanos, pois, como afirma Certeau (2014), o caminhar espacializa, mas não grava no espaço as trajetórias efetuadas, que apenas podem ser trazidas à tona pela narrativa. E assim foi feito, pois os alunos narraram as suas experiências em determinados espaços da cidade de Castro Alves, num período de tempo, destacando os locais e as inter-relações construídas e vividas, além de revelar as outras leituras e usos que possuem da cidade – na totalidade ou em relação aos fragmentos urbanos por onde transitam no cotidiano de alunos rurais numa escola da cidade.

4.3 A cidade e os alunos da roça: um não lugar?

Há duas maneiras de se alcançar Despina: de navio ou de camelo. A cidade se apresenta de forma diferente para quem chega por terra ou por mar. O cameleiro que vê despontar no horizonte os pináculos dos arranha-céus, as antenas de radar, os sobressaltos das birutas brancas e vermelhas, a fumaça das chaminés, imagina um navio; sabe que é uma cidade, mas a imagina como uma embarcação que pode afastá-lo do deserto [...]. Na neblina costeira, o marinheiro distingue a forma da corcunda de um camelo, de uma sela bordada de franjas refulgentes entre duas corcundas malhadas que avançam balançando; sabe que é uma cidade, mas a imagina como um camelo [...], e vê-se ao comando de uma longa caravana que o afasta do deserto do mar rumo a um oásis de água doce [...]. Cada cidade recebe a forma do deserto a que se opõe; é assim que o cameleiro e o marinheiro veem Despina, cidade de confim entre dois desertos. (CALVINO, 1990, p. 21 – 22)

Na contemporaneidade, é fundamental, tanto nos espaços pedagógicos quanto na sociedade, reconhecer e valorizar os outros sujeitos e as leituras que

fazem de si, do outro, da cidade, da roça ou do mundo. Leituras, vivências e histórias múltiplas que coexistem e se inter-relacionam no espaço geográfico, transformando-o continuamente (MASSEY, 2008; ARROYO, 2014). Este também é o objetivo do movimento (auto)biográfico, que busca, nas pesquisas, a valorização do sujeito empírico, rompendo, assim, com a resistência às múltiplas leituras de si e de mundo dos outros sujeitos, àqueles que fogem aos padrões impostos pela ciência positivista (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

A valorização, a interpretação e a compreensão das diferentes leituras feitas pelos viajantes sobre a cidade de Despina (CALVINO, 1990), vão ao encontro dos objetivos deste trabalho e também da abordagem metodológica que o norteia, tendo em vista que diferentes sujeitos fazem múltiplas leituras da cidade: o habitante que reside no centro, na periferia ou em contextos rurais; o viajante que apenas passa pela cidade; o turista que a explora e consome seus espaços; o migrante pendular que a utiliza por um período do dia; o migrante sazonal que a frequenta por determinados períodos, dentre outros. Assim, a percepção e a leitura do cameleiro e do marinho sobre Despina também remetem às leituras que os alunos da roça fazem da cidade – espaço que utilizam parcialmente e temporariamente para dar continuidade aos seus estudos no nível básico. A cidade de Castro Alves – confim que tanto pode, pela falta de conhecimento e aversão, afastá-los quanto confrontá-los a outros mundos que os reconfigurarão enquanto sujeitos rurais.

Augé (2012) salienta que o sujeito do lugar não faz história, mas vive na história, pois o lugar é identitário, relacional e histórico. Nos excertos e discussões efetuadas nas seções anteriores deste trabalho, nota-se que os colaboradores, em maioria, não possuem laços identitários e de pertencimento, pois suas experiências significativas de vida ainda permanecem ligadas ao lugar habitado e que os habita – a roça. Com a cidade possuem um valor de troca, utilizando e consumindo seus espaços e bens, construindo determinadas relações e experiências socioespaciais, mas que não resultam num sentimento de identidade e pertencimento, ou seja, não os inserem e nem lhes inscrevem na história da cidade. A cidade para eles, no curto período em que a frequentam, é um espaço que percorrem e utilizam como usuário, mas não como moradores do lugar (RELPH, 2014; AUGÉ, 2012; LEFEBVRE, 2001).

Logo, é imprescindível interpretar e compreender porque os alunos da roça têm, no presente, a cidade como local que não os habita, ou seja, um ambiente que

os confronta com espaços onde não criam identidade e nem se inscrevem ou são inscritos pela história. Locais considerados inertes, sem vida e importância relevante para eles (AUGÉ, 2012). Assim, a cidade pode ser entendida, a partir do processo migratório pendular e do rito de passagem realizado pelos alunos da roça (VAN GENNEP, 2008), como um não lugar, pois não desperta identidade e afeição, à medida que apenas a utilizam para determinado fim – estudar e realizar algumas atividades nos horários disponíveis entre a escola e o retorno para casa:

[...] Minha ligação com Castro Alves é apenas para vir estudar [...] Não me aventuro a conhecer a cidade e nem me habito aqui, não, pois não gosto daqui [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu só venho aqui na cidade para estudar e quando tem alguma coisa para resolver. Se não for isso, eu não venho, não [...]. (Benjamim, Círculo narrativo, 2017)

[...] Eu venho só porque tenho que continuar os estudos. Se fosse para vir morar aqui na cidade eu viria forçado, mas por vontade própria não viria, não [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu só venho aqui por causa da escola e para resolver alguma coisa, mas se não for para isso, não sinto falta da cidade, não [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

Segundo Ortiz (2005), quando o viajante se desloca no espaço, há uma descontinuidade de lugares. Assim, a mobilidade ocasionada no rito de passagem separa o sujeito do lugar habitado/familiar e o coloca em contato com um espaço estranho, onde permanecerá até o retorno. O sujeito, nesse processo de estar fora do seu território/lugar, fica suspenso entre dois referenciais de mundo. No espaço alheio, ele é um estrangeiro, um intruso, um marginal, um espectador que observa ao redor e confronta com a sua realidade. Sente-se solitário e até indefeso.

José, Benjamim, Moisés e Daniela sublinham o desconforto em estar distante do seu lugar e em contato com a cidade de Castro Alves, local onde não criaram ainda relações e laços identitários e históricos. Na cidade, evitam espaços que não conhecem ou que não são movimentados, sentem-se sozinhos e inseguros (AUGÉ, 2012). A vinda para a cidade, se possível, é evitada, além disso, a curta estadia é cercada pelo desejo de retornar para casa. É um espaço onde não desejam morar e tampouco se interessam em explorar e conhecer. Assim, de certa forma, a mobilidade ocasionada pelo rito de passagem torna a cidade uma espécie de não lugar, espaço que os alunos da roça não possuem afeição e nem pertencimento,

mas que necessitam frequentar para ter acesso à escola, dando continuidade aos seus estudos. Tornam-se usuários e espectadores na/da cidade (AUGÉ, 2012).

Augé (2012) esclarece que, na contemporaneidade, uma parte crescente da humanidade vive fora do seu espaço vivido, pelo menos em tempo parcial. Estar fora do lugar ou estar no não lugar é confrontar-se com outra imagem de si, com outros sujeitos e espaços com os quais não têm laços identitários e históricos. Assim, também é o processo que acomete os alunos da roça quando, ao realizar o rito de passagem para estudar na escola urbana, têm uma estadia temporária na cidade, onde se confrontam com espaços alheios, histórias, culturas, normas e diversos modos de ser e viver, colocando-os em contato com outras imagens de si e de mundo.

A cidade é vista e utilizada apenas com o propósito do valor de uso: estudar ou realizar algumas atividades, o que a torna semelhante a uma grande estação de embarque e desembarque, tendo a Praça Dionísio Cerqueira como a plataforma principal, onde, geralmente desembarcam e se dirigem ao seu destino – escola –, e para onde regressam após as aulas para embarcar e retornar para seu lugar de origem. Nesse interstício de tempo, realizam espacialidades e territorialidades temporárias no trajeto praça-escola-praça e, também, nos arredores da praça, mas, não se aventuram, nem têm tempo ou se interessam em conhecer outros espaços e tampouco a história do lugar impregnada nas formas e signos urbanos.

Segundo Augé (2012) não lugares podem ser instalações necessárias à circulação (estações, aeroportos, portos, etc.), meios de transporte, grandes centros comerciais, campos de refugiados, hotéis, parques de lazer e grandes superfícies para eventos, distribuição de mercadorias, dentre outros espaços. Certeau (2014) afirma que só há lugar quanto este é habitado por espíritos múltiplos, que, ocultos em silêncio, se pode sempre evocar. São as memórias e histórias impregnadas em cada canto do lugar, compostas pelas inter-relações e experiências significativas entre os sujeitos e destes com o lugar, e que fundamentam a identidade e o habitar. É aquilo que falta aos não lugares, pois carecem desses espíritos múltiplos que podem ser evocados ou não pelos seus habitantes (AUGÉ, 2012; CERTEAU, 2014).

Heidegger (2012) salienta que não basta determinada construção oferecer abrigo, segurança e estadia para que possa ser ou tornar-se um habitar, ou seja, um lugar significativo para o sujeito. É preciso algo mais: relações significativas com a

terra e o céu, com os humanos, com os espíritos e com o divino. Augé (2012) não classifica a cidade como não lugar, apesar de indicar que partes do espaço urbano possam sê-lo, mas salienta que o espaço do viajante – o estar fora do território –, é o arquétipo do não lugar, pois esse deslocamento espacial, essa descontinuidade do lugar, o coloca em contato com uma outra imagem de si. Assim, o viajante é o estrangeiro ou intruso que se aventura no território alheio, com o qual ainda não construiu relações significativas e onde a história e a identidade não lhe chamam a atenção, tendo em vista que nesse espaço visitado, ele se torna um usuário dos serviços e um espectador das paisagens, mas sem penetrar profundamente e nem interconectar a sua história e identidade com o local, pois tem outros objetivos e está ligado, indissociavelmente, com o seu lugar vivido – o habitar (HEIDEGGER, 2012/ AUGÉ, 2012; ORTIZ, 2005; RELPH, 2014).

A associação da cidade com o não lugar para os alunos da roça está relacionada ao baixo conhecimento que eles possuem deste espaço, além do pouco tempo para explorá-la e apropriá-la, integrando-se às histórias e trajetórias aí construídas/existentes. Além disso, os desencontros e as dificuldades em aproximar, nas aulas de Geografia, a cidade real da cidade teórica, valorizando e trabalhando as diversas leituras que os outros sujeitos têm e realizam da cidade, também contribuem para a constituição desse não lugar. Nesse sentido, Augé (2012) descreve que se um espaço não é identitário, nem histórico e tampouco se conecta significativamente a determinado sujeito, ele se encaixa na definição de não lugar. O lugar e o não lugar são polaridades efêmeras que se misturam e interpenetram-se, pois para a existência de um, nunca está ausente o outro. Eles se relacionam e se recompõem continuamente (AUGÉ, 2012).

Pode-se afirmar, então, que, atualmente e devido aos fatores descritos, a cidade é vista e percebida como um não lugar pelos alunos da roça, mas, pode, posteriormente – a partir da maior interação, exploração e conhecimento, seja propiciado pela escola, pela vivência plena ou por inter-relações mais profícuas na cidade –, transformar-se num lugar para estes alunos, onde eles se reconheçam na história do lugar, evoquem os espíritos múltiplos aí existentes e fundamentem a sua identidade (RELP, 2014; CERTEAU, 2014).

Pires (2015) ressalta que a representação que os jovens criam ou têm sobre a cidade está intimamente ligada aos modos e processos como eles a percorrem,

exploram e vivenciam no seu cotidiano. Logo, percebe-se que as vivências e experiências espaciais dos alunos da roça não lhe permitem, nesse momento, a construção de outras formas de se relacionar com a cidade, o que a torna, para eles, um lugar inerte, aversivo e sem importância, no que tange à identidade e história.

Segundo Massey (2008), o espaço deve ser entendido e definido como uma produção aberta e contínua, constituído e constituinte de histórias em curso que se interconectam. Assim, não é possível considerar o espaço e tampouco a leitura atual dos alunos da roça em relação à cidade como algo acabado e definitivo, mas sim como resultado de ações e circunstâncias produzidas pelo período de transição – rito de passagem –, à medida que estes alunos se encontram suspensos entre dois referenciais de vida e de mundo (entre-lugar) – local de partida e de chegada –, além de outros fatores que evidenciam em suas narrativas: medo, desinteresse, falta de tempo, etc:

[...] Eu não tenho tempo de prestar atenção na paisagem da cidade, não, pois a gente já anda ligeiro para chegar ao colégio ou para pegar o ônibus, com medo do carro sair e deixar a gente [...].
(Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Não tem tempo para a gente prestar atenção na cidade, pois a gente já sai daqui da escola faltando 15 minutos para meio dia. Aí já chega ao ônibus e ele já tá ligado. Aí não dá nem para ficar olhando as coisas [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu não presto muito atenção nas coisas da cidade, não, pois a gente já sai daqui da escola correndo para pegar o ônibus. Assim, não dá para reparar ao redor, não. Se pararmos para saber, a gente perde o transporte, e aí, como faz para voltar para casa? [...].
(Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

As leituras sobre a cidade de Castro Alves, expressas nas narrativas dos alunos da roça, evidenciam ações, valores e características que remetem, diante da realidade vivida por eles, às definições de não lugar, propostas por Augé (2012). Daniela, Benjamim e Moisés ressaltam a oposição entre as leituras efetuadas por um viajante e um morador da cidade. O cidadão, se desejar, pode ser um *flâneur*, aquele caminhante errante que passeia e observa os espaços de sua cidade. Assim, o *flâneur*, caminha, observa e contempla de forma atenciosa e sem pressa a cidade, suas formas e cotidiano. Enquanto o viajante ou usuário, como espectador, conduzido pela realização do trajeto e pela pressa, demonstra, muitas vezes, desinteresse, criando assim visões parciais, instantâneas da paisagem urbana que

irão, confusamente, ser juntadas em sua memória, configurando o não lugar (GOMES, 2013; AUGÉ, 2012).

Nesse sentido, Daniela, Benjamim e Moisés aludem à definição do viajante de Augé (2012), pois, por conta do trajeto a ser realizado no menor tempo possível devido aos horários estabelecidos de permanência na cidade, não conseguem flunar e prestar atenção na paisagem da cidade, a fim de realizar outras experiências e leituras das formas e funções urbanas para além do visível. A preocupação em chegar rapidamente à Praça Dionísio Cerqueira e o horário de retorno para casa estabelecem rotas e ações que os impedem de explorar e lançar outros olhares sobre a cidade. Eles apenas passam pelos espaços, construindo, quando possível, experiências e leituras parciais, superficiais e fragmentadas de partes da cidade, que experimentam como usuários e não como habitantes do lugar. Esse processo fugaz de realizar trajetos, no menor tempo possível, implica diretamente na leitura e na identificação com a cidade, como complementado por Benjamim:

[...] Eu não me identifico com Castro Alves, não, pois a convivência da gente aqui só é de 7h00 até meio dia. Se a gente ficasse mais tempo, aí modificava isso um pouquinho. Teria até mais um tempo para a gente conhecer mais lugares que a gente não conhece [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

Benjamim salienta que a sua não identificação está ligada ao conhecimento reduzido que tem da cidade, pois sua estadia tem prazo determinado e atividades estipuladas: estudar e, quando sobra algum tempo, resolver ou realizar atividades para os familiares e amigos. Segundo Certeau, Giard e Mayol (2013), a coerção espaço-temporal que permeia a vida dos alunos da roça, como destacados nos excertos narrativos de Daniela, Moisés e Benjamim, e que os levam a percorrer distâncias no menor tempo possível, não permite que eles explorem, conheçam, experimentem e vivam a cidade plenamente, mas sim que apenas adentrem, se relacionem com alguns espaços e passem por outros sem apropriá-los. A rotina na cidade é guiada pela obrigação da hora certa: “[...] de 7h00 até o meio dia [...]” ou “[...] a gente já sai daqui da escola faltando 15 minutos para meio dia [...]”.

Sem ter tempo e interesse para aprofundar o conhecimento e tampouco poder percorrer sem preocupação, contemplando a cidade, suas formas, funções, signos, marcas e referências, o ambiente urbano se apresenta para estes alunos como inerte e indiferenciado. Segundo Augé (2012), os não lugares são sempre

percorridos, guiados pela pressa, dificilmente são contemplados e analisados pelos sujeitos, que medem a estadia ou uso através das unidades de tempo. Os itinerários percorridos no não lugar não funcionam sem horários, sem chegadas e partidas, tensões sobre possíveis atrasos. Os excertos narrativos ratificam as discussões de Augé (2012), pois a preocupação em percorrer os espaços, sem contemplá-los, à medida que é preciso chegar à escola ou à praça para não ser punido ou perder o transporte para casa, respectivamente.

Benjamim salienta na sua narrativa a questão da necessidade de maior tempo de estadia e convivência na cidade, a fim de conhecê-la melhor, pois isso poderia modificar um pouco as relações e a identificação que tem com a cidade. Percebe-se, então, a possibilidade de não lugares ou espaços de aversão serem modificados para lugares e espaços de afeição, a partir da construção de outras inter-relações que permitam a integração das histórias do sujeito com as histórias que coexistem no espaço (MASSEY, 2008). Lynch (2011) discute que a cidade, como construção em grande escala, só é percebida no decorrer de longos períodos de tempo e em ocasiões diferentes. Os alunos da roça vêm à cidade apenas num determinado período e por um tempo estipulado (manhãs), a fim de estudar. Assim, não lhes sobra tempo e tampouco há um trabalho efetivo da escola e da Geografia para realizar ou valorizar outras leituras da cidade.

José também evidencia o não conhecimento e a não identificação com a cidade, destacando a questão do tempo e da ausência dos conteúdos e atividades ligadas ao ensino da cidade real nas escolas e aulas de Geografia, à medida que, durante os seis anos em que realiza o rito de passagem para estudar na escola urbana, não conseguiu criar laços afetivos, históricos e identitários, especialmente por conta do reduzido conhecimento dos espaços da cidade, falta de tempo para explorá-la e também porque a escola não propiciou um conhecimento da cidade:

[...] Tem seis anos que venho estudar aqui, mas não conheço a cidade, não. Só algumas ruas por onde passo para ir para escola, do trajeto que faço para ir para o ônibus. Acho que faltou tempo para eu conhecer mais e também mais assuntos sobre a cidade na escola [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

Segundo Augé (2012), os não lugares se caracterizam pelos modos de uso, ou seja, todo o conjunto de relações entre os sujeitos e destes com o espaço é mediado pelos fins. No caso dos alunos da roça, os modos de uso e os objetivos

são: chegar até a escola; voltar para Praça Dionísio Cerqueira e esperar o horário dos ônibus; não se atrasar para embarcar nos ônibus e retornar para seu espaço vivido – a roça:

[...] A praça [Dionísio Cerqueira] é o lugar onde os transportes ficam, porque se os transportes ficassem em qualquer outro lugar, eu estava lá, porque eu não ando em lugar nenhum, só quando tem alguma coisa para pagar, mas também para ficar, eu só fico na praça dos ônibus [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Quando saio mais cedo da escola, a gente vai para a praça dos ônibus, compra lanche, senta na praça e vai lanche aí. A gente fica aí mesmo sentada esperando o ônibus, só [...]. (Eduarda, Círculo narrativo, 2017)

[...] Quando saio da escola, eu fico na praça dos ônibus, fico esperando o horário do ônibus, conversando com os amigos, só, esperar a hora do ônibus para voltar para casa [...]. (Gisele, Entrevista narrativa, 2017)

As relações mantidas pelos alunos da roça, entre si e com a cidade, giram em torno da chegada à escola e do retorno para casa. Thailla enfatiza que frequenta a Praça Dionísio porque lá ficam estacionados os ônibus, mas que poderia frequentar qualquer lugar se, acaso, os ônibus escolares rurais fossem deslocados dali, pois a relação mantida com o espaço/praca se resume apenas ao desembarque, quando chegam da roça para estudar e, sobretudo, à espera para embarcar de volta para casa – roça. Novamente, a praça aparece nas narrativas como uma plataforma de uma estação, que, se mudada de lugar, irão frequentar também, à medida que é a realização de um fim que os orienta: desembarcar e embarcar de volta para casa. Eduarda e Gisele também destacam os modos de uso com a praça: sentar, lanche, quando há tempo e recurso, aguardar o horário e embarcar de volta para casa. Todas as ações e modos de uso da cidade e dos seus espaços são mediados pelos fins: chegar e partir.

O não lugar não cria ou reforça uma identidade singular nos sujeitos que o frequentam. Num aeroporto, porto, rodoviária, estação ferroviária ou metroviária, a maioria dos sujeitos que frequentam estes espaços têm uma identidade coletiva: são passageiros. O mesmo ocorre na Praça Dionísio Cerqueira, espaço que se pode associar a uma plataforma de embarque e desembarque para os alunos. Assim, num determinado horário do dia, a maioria que frequenta esse local tem uma identidade coletiva, ou seja, são alunos da roça – migrantes pendulares e usuários

da cidade –, que possuem horários determinados para chegar e partir (AUGÉ, 2012):

[...] Quando a gente sai da escola, fica sentado na praça, esperando o carro chegar, conversando com os colegas da escola e com amigos que moram na mesma comunidade da gente [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Na praça eu fico com meus primos, sobrinhos e amigos que também estudam aqui. A gente fica conversando até quando chega o horário do ônibus [...]. (Daniela, Entrevista narrativa, 2017)

Benjamim e Daniela revelam a identidade coletiva que possuem e é reforçada na praça – aluno da roça. Na praça, juntamente com seus amigos e colegas rurais que estudam nas escolas da cidade, para os demais habitantes e usuários da cidade, não são Benjamim, Daniela, Moisés, Thaila, José, Gabriela, Eduarda, Mateus, Gisele e outros sujeitos que possuem diferentes identidades, diversas ruralidades e múltiplas trajetórias de vida e formação, mas são todos alunos da roça. Uma identidade coletiva que abrange sujeitos diversos e heterogêneos (AUGÉ, 2012). Essa identidade coletiva que a praça lhe confere, bem como os objetivos que possuem e realizam no período de estadia na cidade, permeiam as relações mantidas neste espaço e com os demais sujeitos (colegas e amigos rurais), ou seja, as chegadas e partidas.

Segundo Augé (2012), o retorno ao lugar, ao habitar, é o recurso de quem frequenta o não lugar. Isto é constantemente ressaltado pelos alunos da roça nos excertos narrativos, quando sublinham que a maioria das ações efetuadas no dia a dia na cidade é norteadas, direta e indiretamente, pelo retorno para casa:

Quando eu saio mais cedo da escola, vou direto para o carro. Chegando lá, eu boto a mochila e vou buscar a irmã de minha namorada no colégio Flaviana Ribeiro [Anos Iniciais do Ensino Fundamental]. Trago ela e deixo dentro do ônibus da comunidade dela [Candeal]. Aí eu volto para meu ônibus de novo [Sussuarana] e espero para ir embora [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Quando a gente desce aqui do colégio, a gente vai direto para a praça dos ônibus. Não tenho tempo ou interesse para ir para outros locais da cidade, como para ir até a outra praça que destaquei que não gosto [Praça da Liberdade]. Só tenho tempo mesmo para ir para a praça, chegar ao ônibus e ir para casa [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

O objetivo do retorno para o lugar é duplicado para Benjamim, pois ele tem que buscar a sua cunhada noutra escola, colocando-a no ônibus da comunidade do Candeal e retornando para o ônibus de sua comunidade. José enfatiza a falta de

tempo e interesse em ir a outros locais da cidade, pois seu objetivo maior é chegar até à praça, adentrar o ônibus de sua comunidade e retornar para seu lugar. Assim, observa-se que os alunos da roça mantêm entre si e com o espaço modos de uso e objetivos semelhantes, ou seja, percorrer e usar os espaços da cidade em menor tempo possível, a fim de que não possa causar atrasos ou transtornos que os impeçam de embarcar de volta para o lugar de origem. O retorno para o lugar, a roça, é a fuga do não lugar – a cidade.

Diante das ações, usos e referências que os excertos narrativos expuseram, é possível afirmar que a cidade de Castro Alves – devido ao contexto da mobilidade do rito de passagem, bem como ao conhecimento parcial, superficial e fragmentado, construído pelos alunos da roça durante uma estadia regida pela lógica temporal –, possa ser associada com as características do não lugar. É evidente que esta cidade, para muitos dos seus moradores e também visitantes, apresenta-se com lugar, com relações significativas, identidade e história, pois estes sujeitos, devido ao conhecimento e à vivência plena do/no lugar, conseguem se incorporar à coleção de histórias que ali coabitam e se entrelaçam. Assim, eles habitam a cidade e ela também os habita.

Porém, para os alunos da roça, no presente, é uma cidade que não os habita, pois não conseguem, devido ao tempo, desinteresse e falta de incentivo, conhecer e se associar às histórias e nem evocar os espíritos escondidos e que guardam as memórias do lugar. Para eles, diante das circunstâncias vividas e experienciadas no rito de passagem para estudar na escola urbana, a cidade é algo sem história e identidade, como um não lugar, ou seja, um ambiente inerte e indiferente. Nesse espaço sem identidade e história para os alunos da roça, as formas e signos urbanos não dialogam com eles e, quando o fazem, eles não as entendem (MASSEY, 2008; AUGÉ, 2012). São as representações que eles possuem da cidade, a partir dos modos que a percorrem, exploram e vivenciam no cotidiano de alunos da roça numa escola da cidade (PIRES, 2015).

Peixoto (1988) salienta que o indivíduo contemporâneo se torna um passageiro em permanente movimento, cada vez mais longe e mais rápido. Todo esse processo altera o olhar e o modo como o espaço (cidade e roça) e as coisas se apresentam, são lidas e interpretadas. Cidades, prédios, sujeitos passam por um processo de superficialização, ou seja, tudo se apresenta e se confunde com

outdoors, apenas para serem vistos, mas não apreendidos e interpretados em plenitude, pois a pressa e a rotina diária impedem.

Este também é o processo que atinge os alunos da roça no rito de passagem, pois se tornam meros espectadores e usuários da cidade que é a sede do município onde residem ou com o qual mais se relacionam. Augé (2012) reforça que, nesse momento histórico, é preciso reaprender a pensar o espaço, à medida que ele não se apresenta nas dimensões exatas que imaginávamos. E, tampouco, as diferentes leituras realizadas pelos outros sujeitos em relação ao espaço, inclusive os alunos da roça, são valorizadas e consideradas. São leituras diferentes da cidade: àqueles que chegam da roça a veem de uma forma; àqueles que moram na cidade, de outra; àqueles que a visitam ou apenas passam, fazem outras leituras.

Nisso, é preciso que a escola e a Geografia possam perceber e valorizar as outras leituras da cidade, pensando o processo de ensino e aprendizagem a partir dos contextos socioespaciais construídos e vivenciados pelos alunos - áreas centrais, periféricas, rurais, serranas, ribeirinhas, litorâneas e outras.

4.4 Onde está a cidade real nas aulas de Geografia?

Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tamara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não veem coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas: o torquês indica a casa do tira-dentes; o jarro, a taberna; as alabardas, o corpo de guarda; a balança, a quitanda. Estátuas e escudos reproduzem imagens de leões, delfins, torres, estrelas: símbolos de que alguma coisa – sabe-se lá o quê – tem como símbolo um leão ou delfim ou torre ou estrela. [...] Se um edifício não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função: palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola pitagórica, o bordel. [...] O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você acredita estar visitando. Tamara não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes. Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, ao se sair de Tamara é impossível saber [...] (CALVINO, 1990, p. 17-18).

A cidade de Tamara se apresenta e conversa com seus habitantes e usuários através de símbolos que nomeiam as formas e lugares urbanos. Quem vive ou chega a Tamara tem que decifrar estes códigos para explorar e utilizar os espaços e os serviços desta cidade. Em Tamara, o olhar deve percorrer a cidade como se

estivesse lendo páginas de um livro. De fato, segundo Rolnik (2004), a cidade pode ser comparada a um grande alfabeto que sempre reposiciona letras e palavras. Assim, a cidade é uma escrita, um registro da sociedade que a (re)constrói continuamente. E como ler esse alfabeto, essa escrita cheia de signos, códigos, referências, usos e contradições?

Lefebvre (2001) diz que é possível a leitura, interpretação e a apreensão da cidade, pois ela se escreve, é incessantemente reescrita. Porém, tem-se que recorrer ao contexto para poder interpretá-la, ou seja, conhecer e compreender as interconexões existentes entre as múltiplas histórias que coabitam neste espaço. Soares (2014) afirma que a cidade conversa com seus habitantes se utilizando de um código de linguagem que está impresso nas formas, monumentos, traçados urbanísticos, estética e espaços públicos. Estes códigos representam a história e as próprias ações e modos de existência dos seus habitantes.

Assim, o sujeito, ao andar e explorar uma cidade, deixa o seu olhar percorrer os espaços como páginas escritas que podem ser decifradas para além do visível. E como ultrapassar essa leitura superficial, adentrando no contexto da escrita, ou seja, conhecendo as histórias que se entrelaçam, são construídas e que também constroem a cidade? Segundo Cavalcanti (2013; 2015) a Geografia tem papel fundamental neste processo, pois pode propiciar uma aprendizagem com mais profundidade e reflexão para a formação de conceitos que esclareçam a produção do espaço geográfico, desvendando, assim, as relações socioespaciais (espacialidades e territorialidades) empreendidas e experienciadas pelos sujeitos no cotidiano. Nesse sentido, a Geografia auxilia o sujeito a olhar a cidade e entendê-la “por dentro”, questionando o que não se vê ou que não se nota de imediato ou ainda aquilo que está encoberto (MORAIS; CAVALCANTI, 2011).

Se para seus habitantes a cidade exige um olhar e uma formação para que se veja além das formas e rotinas cotidianas, ou seja, uma leitura que adentre no seu contexto, revelando as conexões existentes no grande texto formado por múltiplas histórias que compõem e são compostas neste lugar. Quais seriam os modos de ver e ler a cidade construídos pelos visitantes e/ou usuários temporários? A resposta encontra-se na interpretação do contexto destes sujeitos, ou seja, quais referências ele utiliza para frequentar, percorrer, usar e ler a cidade, à medida que suas experiências e vivências estão baseadas no valor de troca – o uso e o consumo dos

lugares e serviços da cidade: para visitação/turismo, realização de compras/serviços, estudos e outras atividades (LEFEBVRE, 2001).

Segundo Lefebvre (1978), a cidade não é apenas uma projeção de uma estrutura social num espaço comum, mas é um espaço-tempo, onde as histórias e processos se inter-relacionam. Lynch (2011) salienta que os estudos e análises relativos   cidade devem ir além do espaço em si, levando em conta o olhar e a leitura que seus habitantes e usuários têm e desenvolvem nas relações cotidianas no/com o ambiente urbano. Nesse sentido, não adianta analisar e explicar o fenômeno urbano sem atentar para as diferentes leituras que fazem seus habitantes e usuários. Tampouco adianta a escola e a Geografia trabalharem a temática cidade e urbano nas aulas sem perceber e valorizar os outros sujeitos e as diversas leituras que estes trazem sobre seu espaço vivido e a cidade.

Segundo Costella e Santos (2014), um ensino de Geografia que contribua para a construção de conceitos que fundamentem a apreensão do espaço deve estar pautado não apenas nos conteúdos e metodologias, mas no perceber, ler e valorizar as diferentes leituras dos distintos sujeitos que estão na sala de aula. Nesta perspectiva, a Geografia se tornaria o caminho para se conhecer e compreender os espaços ausentes e projetados, valorizando e dispondo das diferentes representações e leituras espaciais para construir novas complexidades na sala de aula e no espaço geográfico (ARROYO, 2014; COSTELLA; SANTOS, 2014).

Porém, o que se observa é que o ambiente escolar tem, na maioria das vezes, resistido a perceber e valorizar os distintos sujeitos e suas leituras de vida e de mundo. Delory-Momberger (2014a) destaca que a escola se constitui num campo de conflito entre o mundo da vida e a cultura escolar, pois ela vai de encontro   relação experi ncial que o sujeito tem com o mundo,   medida que o retira do mundo para instr  -lo sobre o mundo, presente, agora, apenas nos discursos e conhecimentos científicos transmitidos. Dessa forma, seguindo a rigidez das normas, dos processos pedagógicos e dos ritmos escolares, a escola e a Geografia tornam-se indiferentes, negando ou invisibilizando esses outros sujeitos, seus saberes e leituras sobre si e sobre o mundo.

É o que acontece com os alunos da roça na escola da cidade em relação aos diversos conteúdos escolares. Eles são retirados duplamente do seu mundo – físico/territorial e viv ncial –, e confrontados com a cultura escolar que trabalha para

subjetivá-los e normalizá-los, a partir da ideologia que norteia o processo pedagógico – urbana e industrial. Nesse sentido, buscando ir além da análise da cidade ou da vida urbana como uma coisa em si, este trabalho intenciona valorizar e interpretar quais as leituras que esses sujeitos existentes na sala de aula de Geografia da escola urbana – alunos da roça –, possuem ou constroem sobre a cidade de Castro Alves, frequentada e utilizada para dar prosseguimento e concluir os estudos do nível básico.

Cavalcanti (2008; 2013) enfatiza que a Geografia escolar não tem construído pontes entre a cidade teórica e a cidade vivida pelos seus alunos, dificultando assim o encontro e também embates construtivos entre o conhecimento científico e as experiências e práticas cotidianas dos alunos. E o que falar em relação aos alunos da roça que possuem leituras superficiais e fragmentadas da cidade que utilizam em período limitado? Como construir com eles conceitos geográficos para leitura do espaço baseando-se apenas na teoria do livro didático ou em leituras quebradas e fugazes da cidade?

Segundo Schäffer (2003), no ensino básico, torna-se relevante a reflexão sobre como os conteúdos geográficos, sobretudo àqueles ligados à temática cidade/urbano, são trabalhados em sala de aula, tendo em vista que os alunos, como sujeitos da transformação do espaço, não estão inseridos de forma ativa no processo pedagógico, o que dificulta um conhecimento e uma apropriação da cidade e de outros contextos, bem como o reconhecimento de que o mundo, a roça ou a cidade, ou seja, que o lugar é habitado e habita o sujeito, transformando-se mutuamente (SCHÄFFER; 2003; CALLAI, 2013; BERDOULAY; ENTRIKIN, 2014).

Os excertos narrativos apresentados e discutidos nas sessões anteriores deste capítulo já evidenciaram que o baixo conhecimento, a aversão, a não identificação e as relações efêmeras criadas com alguns espaços da cidade de Castro Alves provêm do pouco tempo que possuem para explorá-la, da falta de interesse e do medo em percorrer outros espaços da cidade, tendo em vista que a rede de sociabilidade destes alunos se concentra na Praça Dionísio Cerqueira, lugar que mantém maiores relações socioespaciais. Além disso, algumas narrativas também trazem indícios dos problemas relativos ao ensino da temática cidade/urbano nas aulas de Geografia, demonstrando, assim, que a escola urbana tem dificuldades em produzir conhecimentos que ultrapassem as páginas do livro e

os muros da própria escola. José, Daniela e Thailla enfatizam a ausência da cidade real nas aulas de Geografia:

[...] Como diz o título desse trabalho: "A cidade que habita em mim". Eu considero que não habita mesmo, não, pois não convivo muito aqui na cidade, não passo muito tempo e não sobra muito tempo para poder conhecer. Também esse conhecimento da cidade não é trabalhado nas aulas, não [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Eu não conheço Castro Alves, não. Conheço apenas algumas ruas porque fico na casa de minha irmã que mora aqui, mas conhecer aqui, não conheço, não, apesar de ser uma cidade pequena. Também na escola não se trabalha a cidade de Castro Alves, a sua história, não [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

[...] Se a gente aprendesse sobre a cidade de Castro Alves nas aulas, eu acho que a gente ia aprender e conhecer mais, porque mesmo a gente estando aqui na cidade todos os dias não dá para conhecer, não. A gente tem também que estudar a cidade [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

Os excertos narrativos evidenciam que, além do pouco tempo de vivência e da pressão temporal em realizar as atividades na cidade, um fator que contribui para o não conhecimento e a não apropriação do ambiente urbano é a sua ausência nas aulas de Geografia. José e Daniela deixam explícito que a cidade real – Castro Alves –, não está presente na escola e por isso têm dificuldade de conhecer e circular pela cidade. Daniela destaca que seu conhecimento da cidade é produzido a partir das explorações espaciais que efetua quando tem que ficar na casa da irmã, seja para fazer trabalhos da escola ou para resolver outras atividades. Porém, mesmo sendo uma cidade pequena, ela afirma que não a conhece plenamente. Thailla, além de ratificar as narrativas dos colegas, ainda destaca que o estar todos os dias na cidade não significa conhecimento e integração, pois é necessária uma formação para ler, interpretar e se apropriar do ambiente urbano.

Cavalcanti (2008) considera que o direito à cidade vai além do uso e da troca, passa também pelo direito à circulação, localização e orientação do sujeito. Nesse sentido, a Geografia tem papel essencial na formação escolar e extraescolar, disponibilizando instrumentos para que os sujeitos possam ler, interpretar e apreender a cidade onde residem ou onde são usuários temporários, como os alunos da roça. Essa formação é requerida por Thailla, no excerto anterior, bem como por Daniela:

[...] Se a gente conhecesse mais a cidade isso ajudaria a saber mais coisas sobre o lugar, a andar pela cidade, ajudaria a gente nas aulas,

nos trabalhos e também a gostar mais da cidade [...]. (Daniela, Círculo narrativo, 2017)

Conhecer a cidade e sua história, sentindo-se segura para percorrer seus espaços, orientando-se e localizando-se não mais por referências das formas, mas pelos topônimos dos logradouros. Ter um conhecimento da cidade que auxilie a discuti-la nas aulas e na realização dos trabalhos escolares são necessidades espaciais e cidadãs reivindicadas por Daniela. Lynch (2011) afirma que a orientação e localização no espaço vivido ou nos locais que se utiliza, é essencial para a sensação de bem-estar e equilíbrio do sujeito, inclusive influenciando no seu desenvolvimento pessoal. As narrativas sobre os espaços de aversão e afeição na cidade, contidas nas sessões anteriores deste capítulo, ratificam as discussões de Lynch (2011), pois se observou a insegurança e o medo que os alunos da roça têm em ampliar as incursões espaciais pela cidade, preferindo permanecer ou circular pela Praça Dionísio Cerqueira e seus arredores.

Além da questão do direito à circulação, orientação e localização dos sujeitos (CAVALCANTI, 2008), outro ponto sobre a formação para leitura da cidade está na necessidade de o aluno da roça sentir-se integrado ao território municipal, que abrange contextos rurais e urbanos, reconhecendo-se como cidadão do município, além de estabelecer relações entre os diferentes contextos – roça e cidade (CALLAI, 2013). Daniela também enfatiza que a formação para ler a cidade poderia propiciar uma mudança em relação à identidade com a cidade, pois influenciaria na afeição com o lugar. Outros alunos também ressaltam esta questão:

[...] Por isso que a maioria, aqui, disse que não gosta de Castro Alves, pois não conhece e também a cidade não é trabalhada nas aulas. Se fosse, a gente poderia conhecer e até mudar a consciência da gente e passar a gostar daqui. Seria bom trabalhar com coisas de perto, mas não falando de coisas fora da realidade da gente [...]. (Thailla, Círculo narrativo, 2017).

[...] Eu ando por várias ruas aqui, do centro e também na ida para escola, mas não conheço nome de nenhuma rua, não. Acho que por isso que não me identifico muito com a cidade. Se eu conhecesse mais, até que podia gostar, sei lá [...]. (Eduarda, Círculo narrativo, 2017)

[...] Também só sei algumas ruas que uso para ir para a escola. Se eu conhecesse mais a história do lugar, poderia passar a gostar mais daqui, mas não conheço e não tem muita ligação com a cidade, não. Só venho estudar e resolver coisas aqui, só [...]. (Benjamim, Círculo narrativo, 2017)

Thailla, Eduarda e Benjamim confirmam as relações entre o conhecimento superficial e fragmentado e a falta de afeição e identidade que possuem com a cidade de Castro Alves, e que também é sentido pela maioria dos colaboradores, como salienta Thailla. Eles reafirmam também a ausência da cidade real, seu cotidiano e sua história, nas aulas da escola urbana, o que dificulta ainda mais o processo de leitura, apropriação e identificação com Castro Alves, fazendo-a, devido a alguns critérios, se assemelhar ao não lugar para estes alunos (AUGÉ, 2012). Os colaboradores entendem que uma formação geográfica, tanto escolar quanto extraescolar, para leitura do espaço, pode contribuir para a superação do valor de troca que eles mantêm em relação à cidade e seus espaços, influenciando de forma positiva para a construção de uma relação mais profícua e que fundamente a sua identidade com o novo lugar, bem como o direito à circulação, localização, orientação e apropriação da cidade (CAVALCANTI, 2008; LEFEBVRE, 2001).

Lynch (2011) destaca que para a leitura e apreensão da imagem da cidade, a educação para ver será tão importante quanto a reformulação do que é visto. Nessa direção, Cavalcanti (2008; 2013) também indica que a educação para uma apreensão mais ampla da cidade e do urbano pode contribuir para que o sujeito a contemple de forma diferente e reflexiva, permitindo também que eles articulem, a partir dos conceitos geográficos, as suas práticas, relações e valores ao processo de (re)produção da cidade. José revela essa reformulação do olhar a partir de uma experiência pedagógica desenvolvida no Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães (Anos Finais do Ensino Fundamental):

[...] Quando saio daqui da escola para a praça, para esperar o ônibus, um lugar que me chama a atenção é o Casarão [Sede da Fazenda Curralinho], pois é um prédio grande e eu entrei ali uma vez quando o professor do Colégio Luís Eduardo levou a gente lá. Descobri o que tinha lá dentro. Nunca tinha entrado e foi uma experiência boa entrar ali, pois nunca tinha visto nada do que tem ali dentro. Conheci mais sobre a história daqui, a partir do que tem lá dentro. Nesse caminho para a praça, apenas o casarão me chama a atenção, somente ele, não vejo mais nada de interessante, não [...]. (José, Entrevista narrativa, 2017)

No excerto narrativo, José confirma as discussões de Lynch (2011) e Cavalcanti (2008; 2013) em relação à formação para leitura da cidade e para a reformulação e ampliação do olhar em relação à paisagem urbana, pois ao participar, através de sua antiga escola, de uma excursão para visitar o casarão da

antiga fazenda que originou a cidade de Curralinho/Castro Alves, ele pôde conhecer parte da história deste lugar. O Casarão situa-se na Praça Dionísio Cerqueira e funciona como museu da cidade, abrigando objetos, fotografias e documentos históricos. Assim, José, nos percursos realizados na cidade (praça-escola-praça) desenvolveu uma atenção especial em relação ao Casarão, ou seja, a atividade pedagógica, mesmo que não tivesse a intenção de educar para ver, reformulou a leitura que José tinha desta forma urbana. Porém, as demais formas e espaços continuam sem importância para ele, pois não os conhece e não sabe sua história: “[...] Nesse caminho para a praça, apenas o casarão me chama a atenção, somente ele, não vejo mais nada de interessante, não [...]” (2017).

Apesar da relevância da formação para a leitura geográfica da cidade, se observa, a partir dos excertos narrativos, que a cidade real, habitada pelos alunos urbanos ou apenas utilizada numa parte do dia pelos alunos da roça, está distante das salas de aula de Geografia, tanto no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves quanto nos demais colégios onde eles realizaram os Anos Finais do Ensino Fundamental. Thailla, Benjamim e Moisés evidenciam a ausência da cidade de Castro Alves nas aulas tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio:

[...] Eu acho que faltam aos professores, quando a gente estuda algo sobre a cidade, eles aprofundarem mais e falar da cidade. Eles usam mais a cidade do livro e não esta cidade que conhecemos [...].
(Thailla, Círculo narrativo, 2017)

[...] Nas aulas de Geografia, os professores só focavam mais na cidade do livro, dificilmente falavam da cidade daqui. Aqui no Poli também não, é mais o livro, só. E isso dificulta aprender mais sobre a cidade de Castro Alves, pois se focasse na cidade a gente passaria a conhecer mais os lugares que a gente não conhece, mas só ficando mais no livro, no livro, no livro, só vai ficar com o conhecimento só do livro mesmo. Se passassem a falar desta cidade, a gente ia conhecer mais a cidade que a gente não conhece, os pontos históricos que tem também aqui [...]. (Benjamim, Entrevista narrativa, 2017)

[...] Desde que comecei a estudar aqui na cidade, os professores não trabalham a cidade daqui nas aulas, não. História não trabalha a história daqui, não. Trabalha a que está no livro, só. Geografia também não trabalha não. Só os assuntos do livro. E isso dificulta gostar do lugar porque a gente já não conhece e também não é estudado nas aulas. Se os professores passassem mais coisas em relação à cidade, a gente poderia se interessar mais, procurar saber mais sobre a história da cidade de Castro Alves, só que eles não passam. Só passam alguma coisa na festa de 14 de março, no aniversário do poeta, mas é mais coisa sobre Castro Alves mesmo [...]. (Moisés, Entrevista narrativa, 2017)

Segundo Cavalcanti (2008; 2013), o ensino de Geografia deve promover o encontro e o embate entre as diferentes imagens e leituras da cidade: as experienciais e as teóricas, aproximando assim a cidade vivida ou utilizada da cidade ensinada, a fim de que o sujeito possa compreender, a partir de suas experiências e práticas espaciais, o processo de produção urbana. Porém, os excertos narrativos de Thailla, Benjamim e Moisés revelam que a escola urbana não trabalha a cidade real nas aulas de Geografia. A cidade vivida ou utilizada por eles está distante da sala de aula à medida que os professores utilizam mais a cidade teórica – fria e abstrata –, contida no livro didático, impossibilitando-os de ampliar o conhecimento em relação à cidade de Castro Alves.

Moisés salienta que, muitas vezes, a cidade real só é trabalhada em determinados períodos do ano, como no aniversário do poeta Castro Alves – 14 de março. Este trabalho pontual põe a cidade como cenário ou superfície apenas para localizar fatos históricos sobre a vida do poeta. Isto contradiz as discussões de Massey (2008), à medida que o espaço vai além de uma superfície onde os sujeitos vivem e percorrem. Ele é uma produção aberta e composta de múltiplas histórias.

A distância e os conflitos entre o mundo da vida e a cultura escolar impedem que os alunos, de modo geral, relacionem os conceitos geográficos com suas práticas e experiências espaciais cotidianas e vice-versa. Segundo Delory-Momberger (2014a), as normas, ritmos, signos e discursos da escola levam a uma apreensão do mundo, que é o mundo da escola, afastando, desvalorizando e até negando o mundo experienciado pelo aluno. No entanto, Kaercher (2003; 2007) ressalta que se faz Geografia no cotidiano e o professor deve estimular as relações entre a escola e o mundo para construir novas leituras da realidade.

Porém, a maioria das experiências geográficas produzidas pelos alunos, muitas vezes, não são valorizadas e utilizadas nas salas de aula de Geografia. Em relação aos alunos da roça, esse processo se intensifica, pois nem mesmo suas ruralidades e identidade são reconhecidas quanto mais as suas experiências espaciais. Assim, a Geografia produzida no cotidiano pelos alunos da roça – migração roça-cidade-roça; interligação entre mundos e culturas diferentes; produção de espacialidades e territorialidades; cruzamento de territórios e fronteiras; criação de relações afetivas e aversivas com o espaço circundante; realização de trajetos espaciais na cidade, dentre outras –, infelizmente, não chega à sala de aula,

e se chega, não são plenamente trabalhadas, dificultando uma aproximação entre Geografia e mundo, escola e realidade.

Os colaboradores também sublinham que a cidade teórica não contribui para ampliar seu conhecimento sobre a cidade real, à medida que os conteúdos geográficos se encerram no livro e nas atividades da sala de aula. Nesse sentido, a cidade ensinada (teórica) não se aproxima da cidade vivida/utilizada (experenciada). A cidade teórica e a cidade vivida, se aproximadas ou confrontadas, se complementariam e se explicariam. Porém, não se defrontam na sala de aula ou no cotidiano, dificultando a leitura reflexiva do espaço e a formação do cidadão.

A cidade de Castro Alves – utilizada para determinados fins, mas pouco conhecida pelos alunos da roça –, permanece impalpável e indiferenciada, pois eles não conseguem romper, sem uma formação geográfica escolar ou extraescolar para ler e apreender a cidade, as barreiras criadas pela falta de tempo, desinteresse, medo e insegurança que alimentam a não exploração do ambiente urbano e, conseqüentemente, um conhecimento mais profundo desta cidade. Contribui-se, assim, para que o espaço continue sem identidade, sem história e sem manter relações significativas com os alunos da roça, o que remete a leitura e apreensão realizada por estes sujeitos à ideia de não lugar, pois a utilizam apenas para determinados fins – valor de troca –, não criando vínculos identitários e tampouco se inserindo nas histórias que coexistem e constroem a cidade e são por ela construídas (AUGÉ, 2012; LEFEBVRE, 2001; SEAMON, 2017; RELPH, 2014).

Segundo Moraes e Cavalcanti (2011), a Geografia não se aprende apenas na escola, mas é neste espaço que há a possibilidade de maior reflexividade e profundidade em relação aos conceitos para apreensão da produção espacial. Porém, os alunos da roça narram que a ausência da cidade real nas aulas de Geografia não apenas os prejudica e sim, também, aos alunos urbanos que também possuem leituras fragmentadas da sua cidade:

[...] Muitos alunos que moram aqui na cidade também não sabem e nem conhecem direito as coisas daqui, não [...]. (Moisés, Círculo narrativo, 2017)

[...] Tem coisas na cidade que a gente não conhece. Nem os alunos que moram aqui conhecem também. Coisas antigas. Se a gente estudasse isso, ajudava a conhecer essas histórias, ajudaria os habitantes a gostarem mais da cidade, também (...). (Thailla, Círculo narrativo, 2017)

Moisés e Thaila reiteram que, além deles, muitos alunos urbanos possuem um conhecimento limitado da cidade, especialmente em relação à história do lugar, o que influencia no processo de identificação e afeição com o espaço vivido. Moraes e Cavalcanti (2011) esclarecem que o estudo da cidade real, a formação para se ver e apreender a cidade vivida ou utilizada, é também um exercício da cidadania, pois possibilita uma maior aproximação do sujeito com o espaço, ajudando-o a ver de perto e compreender os processos e práticas que resultam na sua (re)produção.

Augé (2012) salienta que o espaço do viajante ou migrante é o modelo do não lugar, pois não contém relação, identidade e história. Porém, Massey (2008), ao considerar o espaço como uma produção aberta e relacional, enfatiza que o viajante pode inserir-se nas coleções de trajetórias e histórias que compõem cada espaço, construindo lugares. Nesse sentido, ao destacarem a ausência e a importância do ensino da cidade real nas aulas de Geografia, os alunos da roça estão requerendo conhecer melhor e se inserir nessas histórias que se entrelaçam e que constituem tanto o sujeito quanto o lugar. Estão requerendo uma formação para ler, usar e se apropriar da cidade. Moisés sublinha esse anseio: “[...] Eu considero que não conheço Castro Alves, não, pois necessitaria conhecer melhor cada rua, conviver aqui e conhecer a história do lugar [...]” (Moisés, Círculo narrativo, 2017).

Apesar da relevância, não há, neste trabalho, a pretensão em aprofundar a discussão sobre o ensino de Geografia. O tema surgiu nas narrativas e resolvi abordar como esta ciência/disciplina pode proporcionar a aproximação entre a cidade ensinada e a vivida/utilizada, contribuindo para que os alunos da roça a conheçam, se reconheçam e façam outras leituras do ambiente urbano. Porém, é preciso salientar que o propósito do maior conhecimento da cidade não está na reconfiguração destes sujeitos em cidadãos urbanos e sim, que conhecendo a história e a geografia do lugar, possam, a partir dos deslocamentos proporcionados pelo rito de passagem, circular e explorar os espaços da cidade sem temores e com maior segurança; orientar-se e localizar-se nas ruas e praças da cidade; ler a cidade e seus signos; inserir-se nas trajetórias de vida que coexistem na cidade; manter relações e se identificar com a sede do município onde reside ou onde mais tem contato. Enfim, que, enquanto sujeitos rurais, tenham também o direito à cidade.



Figura 50: A janela e o mundo.
Fonte: Hanilton Souza, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] 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? [...] (CALVINO, 1994, p. 102).

Na epígrafe da introdução deste trabalho, o menino Diego, diante da imensidão do mar, faz um pedido a seu pai, Santiago: “Me ajuda a olhar” (GALEANO, 2015, p.15). Confesso que a súplica de Diego também simbolizava um pedido deste professor e pesquisador diante das inquietações provocadas pela problemática, pelas escolhas metodológicas e pelos obstáculos da pesquisa, que solicitavam novos modos de olhar, interpretar e compreender a realidade que se propunha a estudar e investigar.

Realmente, era necessário um olhar diferente, a fim de perceber as exclusões e invisibilidades sofridas pelos alunos da roça na escola da cidade. Um olhar para além daquele que eu havia construído nos poucos mais de 23 anos de magistério na educação básica, pois, ao observar a realidade, deixava à parte o eu, como se não estivesse inserido neste processo. Fitava o mundo que se apresentava, seja na sala de aula ou do outro lado da janela de casa ou do carro, mas sem perceber que este mundo diverso, complexo e contraditório também me envolvia e permeava a minha vida pessoal e profissional.

Era preciso olhar sob outros ângulos e de forma atenta, reavaliando minha trajetória pessoal e profissional para reconhecer os outros sujeitos e as suas distintas leituras de si e da realidade, percebendo que do lado de cá, ou seja, da mesa do professor, também está o mundo que observo, ensino, pesquiso e reflito. Uma realidade formada por diferentes contextos, relações e práticas espaciais, que exige outros olhares, a fim de que não mais se contribua com negações e invisibilidades em relação aos sujeitos que provêm de outros contextos e mundos.

Por conseguinte, o primeiro resultado deste trabalho é, sem dúvida, a reavaliação dos meus percursos vivenciais e formativos, à medida que a abordagem (auto)biográfica, sendo tanto instrumento de investigação quanto pedagógico, conduz seus participantes – colaboradores e pesquisador –, a um processo de autoformação e conscientização. Sendo assim, a construção da minha cartografia pessoal: histórias e memórias que compõem o primeiro capítulo deste trabalho –, foi importante nesse decurso. No entanto, é preciso destacar também as contribuições que os acontecimentos e as experiências narrados pelos colaboradores trouxeram para o pesquisador ao longo da investigação, da análise e da produção textual, pois as narrativas dos alunos da roça produziram reflexões, inquietações e proposições,

levando à reavaliação e modificação da prática docente e da pesquisa. Assim, a pesquisa não apenas trouxe respostas para os questionamentos e para a explicação do objeto, também contribui para a reflexão e formação dos sujeitos envolvidos: colaboradores e pesquisador.

A abordagem (auto)biográfica ensinou que não é mais possível aceitar, diante da singularidade do percurso de vida de cada sujeito, que haja nas salas de aula um único percurso formativo, onde as individualidades e as especificidades são sacrificadas, negadas ou invisibilizadas para que se realize um processo de homogeneização dos sujeitos, como acontece atualmente. É preciso um olhar e atenção especiais em relação aos distintos sujeitos e suas histórias de vida que compõem a sala de aula. Nessa direção, fazer minha autobiografia e também escutar, transcrever e refletir sobre as narrativas imagéticas, orais e escritas dos alunos da roça, constituiu-se num rito de passagem, à medida que provocou reconfigurações e emancipações pessoais e profissionais, inclusive no desenvolvimento de novos modos de ver e perceber os demais sujeitos.

Lispector (1978), através de um trecho da obra *Um sopro de vida [pulsações]*, conduz à concepção de que a vida de cada pessoa é inacreditável e, se analisada profundamente, pode-se melhor compreender o sujeito, suas percepções e ações:

[...] Todo mundo que aprendeu a ler e escrever tem uma certa vontade de escrever. É legítimo: todo o ser tem algo a dizer. Mas é preciso mais do que a vontade para escrever. Ângela diz, como milhares de pessoas dizem (e com razão): “minha vida é um verdadeiro romance, se eu escrevesse contando ninguém acreditaria”. E é verdade. A vida de cada pessoa é passível de um aprofundamento doloroso e a vida de cada pessoa é ‘inacreditável’. O que devem fazer essas pessoas? O que Ângela faz: escrever sem nenhum compromisso. Às vezes uma só linha basta para salvar o próprio coração [...] (LISPECTOR, 1978, p. 71-72).

A vontade de narrar suas histórias se fez presente no processo investigativo, tanto pelo pesquisador e, especialmente, em relação aos colaboradores, pois narrar sua trajetória vivencial era o modo de serem vistos e ouvidos diante das negações, obstáculos e perspectivas por eles vivenciados na escola da cidade. Como sublinha Lispector (1978), todos devem escrever suas histórias, pois até uma linha escrita pode salvar o coração. Nessa direção, Thaila reitera esta proposição:

[...] Em relação à pesquisa, até falei com meus pais que, pelo menos, tinha um professor do Poli que quis saber o que a gente passa. O

que sofremos no dia a dia para estudar aqui na escola da cidade. Eu gostei, pois pude desabafar e pensar sobre a minha vida. Falar o que estava preso sobre isso tudo que passamos [...]. (Thailla, Entrevista narrativa, 2017)

O excerto narrativo de Thailla reafirma os princípios da abordagem (auto)biográfica sobre a necessidade de inserção e valorização dos sujeitos e de suas singularidades, negligenciados pelas metodologias tradicionais de pesquisa. Segundo Augé (2012), nas análises sociais não é possível fazer economia dos sujeitos e tampouco as pesquisas com sujeitos possam ainda ignorar os espaços por onde eles transitam. Neste trabalho, cumpro tais propósitos, pois os sujeitos não desempenharam papéis de figurantes, mas de colaboradores e coautores da pesquisa. Além disso, seus contextos, relações e práticas espaciais foram considerados para se entender melhor as experiências e inter-relações que mantêm com os lugares onde habitam ou onde apenas transitam, especialmente a roça e a cidade.

Assim, a pesquisa, partindo deste princípio, tencionou compreender quais são as leituras que os alunos da roça, que provêm de diversas ruralidades e produzem múltiplas territorialidades, fazem sobre a cidade de Castro Alves. São leituras distintas e que fundamentam suas relações com o contexto urbano, tanto nas aulas e atividades da escola quanto nos percursos na cidade.

Dessa forma, escutar, valorizar e interpretar as leituras dos alunos da roça sobre o ambiente urbano é propiciar que estes sujeitos descrevam e reflitam sobre as geografias criadas e/ou percorridas nos espaços da cidade, evidenciando que as suas relações e experiências com os espaços, campestres ou citadinos, são tão complexas e relevantes quanto àquelas construídas pelos alunos urbanos. Geografias estas que são, na maioria das vezes, desconsideradas nas salas de aula, impossibilitando assim que outras e diferentes leituras de si e de mundo contribuam e façam parte do processo de ensino e aprendizagem.

Lefebvre (1978) enfatiza que os contextos rurais formam um oceano que rodeia alguns continentes e ilhas urbanas. São constituídos por sujeitos, com modos de vida e histórias próprias, que, historicamente, resistem, insistem e se reconfiguram. Assim, diante do tamanho territorial e do contingente populacional não é aceitável que a roça e os sujeitos rurais sejam menos complexos do que a cidade e seus sujeitos, pois as populações e os contextos espaciais formam estruturas

intrincadas que possuem contradições, problemas, necessidades, tendências e adaptações. São sujeitos que se inter-relacionam entre si e com o espaço, produzindo e sendo produto de inúmeras e distintas trajetórias e histórias.

Segundo Ferrarotti (2014), somente a razão dialética permite que reunamos o universal e o geral – a sociedade –, tomando por base o individual e o singular – o sujeito –, que possui experiências construídas consigo, com os outros e com o espaço vivido e que são influenciadas pela universalidade da história e da sociedade. Dessa forma, ressalto que cada uma das narrativas dos alunos da roça, residentes em diferentes contextos territoriais do município de Castro Alves, foi elementar para se compreender as leituras que os demais alunos rurais, inseridos no rito de passagem escola rural-urbana, fazem sobre a cidade.

Ao narrarem suas histórias, os alunos da roça evocaram lembranças, significados e práticas cotidianas confirmando que, na contemporaneidade, os contextos rurais e urbanos preservam características e especificidades próprias, mas mantêm entre si interações múltiplas, à medida que o espaço é aberto e relacional, ou seja, sempre em construção. Assim, as ruralidades e urbanidades, enquanto manifestações socioespaciais dinâmicas, compostas por práticas, conteúdos, heranças, origens, hábitos, leituras e relações, são influenciadas pela coexistência e inter-relações entre as histórias, trajetórias e ações dos diferentes sujeitos. Nisso, forma-se, então, territórios e identidades híbridas, à medida que há uma integração de costumes, técnicas, valores e ações, tanto nos contextos rurais quanto nos urbanos.

A globalização econômica e cultural, impulsionada pela evolução científica e tecnológica do mundo contemporâneo, atinge, de formas e intensidades variadas, os lugares e territórios, ocasionando reconfigurações socioespaciais e produtivas. Por isso, notam-se traços de ruralidades na cidade, bem como de urbanidades na roça, ratificando que tais manifestações se articulam e se combinam em cada recorte espacial, através das ações e leituras de mundo que os alunos da roça realizam e reconfiguram. Nesse sentido, as narrativas dos colaboradores, revelaram a existência de novas e diversas ruralidades, criando territórios e identidades híbridas, mas preservando as especificidades de cada contexto espacial.

Em relação à transição escola rural-urbana, quando os alunos da roça são inseridos no rito de passagem, as narrativas demonstraram diferenças entre aqueles

que realizaram o rito nos Anos Finais do Ensino Fundamental e aqueles que o fizeram apenas no Ensino Médio. Os primeiros realizaram um triplo deslocamento: territorial/cultural, escola/nível de ensino e organização curricular, no final da infância e início da adolescência, enquanto os demais fizeram essa transição tripla mais tarde, no meio da adolescência. Assim, para os alunos que chegaram para estudar na escola da cidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o rito se tornou mais traumático do que para aqueles que o fizeram no Ensino Médio, à medida que, além da adaptação à nova escola: ritmos, rotinas, regras e estrutura curricular –, tiveram que realizar, no início da adolescência, itinerários, marcas e referências para a localização e circulação por um espaço desconhecido – a cidade.

As narrativas revelaram que os alunos da roça criam um mundo presumido em relação à cidade e à escola urbana, que logo é subvertido pela realidade que se impõe pelo rito de passagem. A separação do mundo anterior (a escola da roça) e a chegada ao mundo novo (cidade e escola da cidade) requerem dos alunos da roça um esforço e uma reconfiguração e si e dos seus projetos de vida, pois têm que tentar se associar às experiências, trajetórias e cotidianos que possuem especificidades distintas daquelas que conhecem e vivenciam. Dessa forma, esse processo de adaptação e reconfiguração causa confrontos, questionamentos, negociações e reflexões sobre suas práticas socioespaciais e, sobretudo, sobre sua identidade enquanto aluno da roça na escola da cidade.

Os múltiplos deslocamentos desencadeados pelo rito de passagem, sobretudo os territoriais e culturais, levam os alunos da roça a experienciar e se relacionar com dois mundos distintos – a roça e a cidade –, num processo denominado como entre-lugar. Dessa forma, tais alunos, seja no Anos Finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, realizam negociações e confrontações que irão impactar na construção identitária, tendo em vista as inquietações, diferenciações, invisibilidades e, também, o processo de hibridização a que são inseridos e submetidos quando passam a estudar na escola da cidade. Assim, frequentar o entre-lugar é não se sentir pertencente, de forma plena, a nenhum dos dois mundos socioespaciais, pois a sua identidade rural é contestada e negada na escola, levando-os a reconfigurá-la, bem como não se sentem inseridos e tampouco pertencentes/identificados com a cidade.

O rito de passagem e a mobilidade espacial que vivem diariamente, propiciaram que os alunos da roça também conectassem territórios e efetuassem múltiplas territorialidades – transitórias, sobrepostas ou em rede, também denominadas como multiterritorialidades. A mobilidade e as transições espaciais dos alunos da roça interligam e articulam múltiplos contextos espaciais, cotidianos diversos e referências de vida. Nessa transição, os alunos da roça, a partir das práticas, normas e discursos da escola, se viram convocados a refletir e reconfigurar, individualmente, os vínculos, saberes, valores e práticas que foram produzidos coletivamente na roça.

As narrativas expuseram que os alunos da roça criam, experimentam e exercem, entre si e com o espaço (vivido – a roça; e/ou experienciado/utilizado – a cidade) múltiplas territorialidades, a partir das estratégias, comportamentos, referências e marcas construídas nos itinerários rurais e urbanos. As múltiplas territorialidades tanto servem para reafirmar as suas identidades quanto ressignificá-las. Além disso, também dão suporte para que possam ser apropriar e/ou utilizar, mesmo que de forma temporária, determinados espaços da cidade, a fim de garantir, enquanto aguardam o retorno para casa, o seu bem-estar, a sua sociabilidade, circulação e, sobretudo, a sua segurança.

As fotografias e narrativas orais e escritas evidenciaram que a cidade não é vista como habitar pelos alunos, pois não há, no presente, uma ligação identitária, relacional e histórica. A ausência de interesse ou estímulo em circular e conhecer outros espaços da cidade, a pressão espaço-tempo para percorrer distâncias em pouco tempo e não se atrasar para a escola ou para o retorno para roça, bem como a distância entre a cidade teórica e a cidade real nas aulas de Geografia, impossibilitam uma leitura e apropriação plenas da cidade. Os alunos da roça, como intrusos ou estrangeiros, não conseguem se inscrever e nem serem inscritos pela cidade, ou seja, conhecer sua história e memória, entrecruzando as suas trajetórias de vida com as que coexistem na cidade, a fim de que, além da roça, possam reconhecer a sede do município como integrante de sua história e identidade.

Nos itinerários que os alunos da roça realizam pela cidade, eles mantêm determinadas relações e experiências com alguns espaços, especialmente com a Praça Dionísio Cerqueira, mas ainda tem sua identidade territorial ligada à roça. A cidade, especialmente a Praça Dionísio Cerqueira, oferece, no presente momento,

abrigo ou segurança por determinado período de tempo, mas não o habitar no sentido de ser e existir no lugar. As instruções geográficas e as referências espaciais fornecidas por familiares e amigos para que os alunos circulem e realizem atividades na cidade, contribuem também para que eles criem mapas urbanos preenchidos com localizações e orientações para a realização, num tempo estipulado, de determinados fins: ir e voltar da escola, realizar atividades e serviços, dentre outros.

Porém, o caminhar pela cidade, regido pela pressão temporal e pela necessidade constante de localização, orientação e segurança, não contribui para um conhecimento, vivência e apropriação da cidade, tampouco para criar laços afetivos e de identidade, pois o valor de troca (uso e consumo dos lugares) se sobrepõe ao valor de uso (a cidade, a vida e ritmos urbanos).

As espacialidades e territorialidades: idas e vindas, usos e permanências, improvisações e referências, afeições e aversões a determinados locais emergem das narrativas dos alunos da roça, preenchendo os vazios existentes nos mapas pessoais urbanos. No entanto, estes mapas, desconsiderados nas aulas de Geografia, também revelaram negações e rejeições dos alunos da roça a determinados espaços da cidade. A coerção espaço-temporal; a não identificação e o escasso conhecimento da história e memória do lugar; as experiências superficiais e parciais, sem grandes significações, que constroem com alguns trechos urbanos, remetem a cidade ou partes dela à definição de não lugar. Um local que utilizam para determinado fim, mas sem se constituir num lugar.

Por conseguinte, a partir das narrativas, defendo a tese de que a cidade não habita os alunos da roça, pois diante da mobilidade territorial e das circunstâncias vividas e experienciadas a partir do rito de passagem para estudar na escola urbana: reconfigurações de si; limitação de tempo; desinteresse e insegurança em explorar e conhecer a cidade; baixo conhecimento espacial e, sobretudo, da história do lugar; resistência em realizar experiências urbanas mais significativas e se inscrever na cidade; problemas relativos ao encontro e confronto da cidade ensinada com a cidade vivida/utilizada nas aulas de Geografia –, levam os alunos da roça a ler, na atualidade, o ambiente urbano como indiferenciado, inerte e sem importância, em contraposição ao lugar que habitam e também os habita: a roça.

Assim, a pesquisa permite-me dizer que a leitura que os alunos da roça têm da cidade de Castro Alves é de um local apenas para realização dos estudos e

atividades diversas, que realizam em determinado período temporal diário. Assemelha-se a uma estação de passageiros, tendo a Praça Dionísio Cerqueira, local que mais mantêm relações, como plataforma principal desta “estação”. Realizam trajetos pela cidade, bem como atividades e serviços nos arredores da praça, sempre guiados pela questão dos horários de desembarque e chegada à escola, embarque e retorno para casa.

Esta cidade “estação/plataforma” não habita os alunos da roça, à medida que sua história e os espíritos que a povoam e guardam suas memórias, permanecem ocultos e distantes destes alunos. As formas da cidade, seus monumentos e significados não conseguem dialogar com os alunos, pois eles não compreendem a linguagem utilizada, tendo em vista que não há uma formação para a leitura geográfica da cidade, sede do município, que utilizam para concluir seus estudos no nível básico. Nesta cidade, eles são passageiros que têm que cumprir, diariamente, determinados afazeres num tempo estipulado entre a chegada e o retorno para a roça: lugar onde habitam.

As configurações realizadas pelas etapas do rito de passagem, aliado às normas, discursos e ritmos da escola da cidade, conduzem o aluno da roça à reconfiguração de si e dos seus modos de vida. Nesse processo, os alunos se adaptam e se associam à escola e ao seu projeto. Porém, tanto o rito quanto a escola urbana, não têm conseguido associar e integrar o aluno da roça à cidade, que continua sem identidade, relação e história para estes sujeitos. Sem uma formação geográfica escolar ou extraescolar para leitura, uso e apropriação da cidade, ela se constitui para os alunos da roça como um espaço indiferenciado, que utilizam por necessidade e obrigação, ou seja, para concluir seus estudos ou para realizar atividades e serviços, mas sem se tornar um habitar.

Os alunos da roça, como migrantes pendulares por um turno, tornam-se usuários da cidade que é a sede do município onde residem ou onde tem mais relações, mas não conseguem se inscrever e nem serem inscritos pelo lugar nem pelas trajetórias que coexistem e coabitam este espaço, devido ao seu baixo grau de inserção na história do lugar. Assim, a cidade, entendida sob a lógica do valor de uso, permanece indistinta e impalpável, à medida que os alunos da roça, sem uma formação geográfica para ler a cidade, não conseguem transpor os obstáculos criados pela falta de tempo, desinteresse, falta de incentivo, medo e insegurança

que dificultam a exploração, o conhecimento e a vivência na/da cidade. Assim, neste momento, a cidade de Castro Alves não os habita.

O espaço – concebido como aberto, relacional e contínuo, ou seja, construído pelas inter-relações com o sujeito e deste com os demais habitantes através da articulação entre as múltiplas histórias e trajetórias que aí coexistem e convivem –, está em permanente (re)construção: ações, desfechos e histórias em curso. Dessa forma, as leituras realizadas, atualmente, pelos alunos da roça em relação à cidade de Castro Alves não são definitivas, pelo contrário, podem ser modificadas a partir da efetivação de outras experiências mais significativas, da integração com as trajetórias existentes e da imersão na história do lugar.

Os problemas relativos aos ensino e aprendizagem da Geografia, sobretudo em relação à temática cidade/urbano, suscitados nos relatos dos alunos, evidenciaram a relevância desta discussão neste trabalho, tendo em vista que a escola e a Geografia devem perceber e valorizar as distintas leituras dos espaços habitados e/ou frequentados pelos diferentes sujeitos que compõem a sala de aula: alunos rurais, urbanos, periféricos, dentre outros. É preciso pensar e fazer Geografia considerando os espaços e leituras realizadas pelos alunos, a fim de produzir um conhecimento contextualizado e significado que resulte numa análise, interpretação e ação sobre a realidade vivida por cada um.

As questões relativas à distância entre a cidade teórica e a cidade real nas aulas de Geografia, evidenciaram os desencontros e os obstáculos para uma formação geográfica para a leitura da cidade, seja em relação ao aluno urbano e, especialmente, em relação ao aluno da roça. Diante disso, ressalta-se a relevância da aproximação, encontro e confronto entre a cidade teórica e a real, bem como o reconhecimento, na sala de aula, das distintas leituras em relação à cidade feitas pelos alunos da roça, pensando as práticas pedagógicas a partir da realidade destes sujeitos.

As discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia para os alunos da roça, podem ser aprofundadas em pesquisas posteriores, pois tais estudos, apesar de relevantes, são escassos, pois a maioria das discussões e produções acadêmicas tem como base o aluno urbano, sem atentar que, na sala de aula das diversas cidades deste país, existem sujeitos singulares, oriundos de contextos espaciais ricos e diversos: periféricos, campestres, ribeirinhos, manguezais,

litorâneos, migrantes sazonais: ciganos, circenses e funcionários de pequenos parques de diversão, dentre outros. São mapas e geografias ausentes na sala de aula, mas que possuem representações espaciais bastante fecundas para se pensar e discutir como os diferentes sujeitos leem e se inter-relacionam no/com o espaço.

Desse modo, acrescenta-se que é imprescindível uma formação para a leitura geográfica da cidade, a fim de que o sujeito leia e interprete o ambiente urbano e, assim, possa se apropriar e se identificar, não com o intuito de reconfigurar sua identidade, mas para que possam conhecer e se sentir também pertencentes à sede do município, se inserindo às histórias, ações e complexidades que se articulam e produzem a cidade. Que os alunos da roça tenham direito à cidade e possam também se inscrever e serem inscritos pela cidade, sentindo-se orientados, localizados e seguros para circular e explorá-la.

Em suma, as leituras sobre a cidade realizadas pelos alunos da roça, bem como as discussões e conhecimentos produzidos nesta pesquisa, geraram novas conjecturas e complexidades para se refletir sobre a formação escolar destes sujeitos, especialmente na área de Geografia. Na investigação o pesquisador torna-se a janela (os olhos) através da qual o mundo contempla o mundo, já que ele é parte integrante e não algo separado daquilo que se propõe a pesquisar, como salienta Calvino (1994), na epígrafe desta seção. Dessa forma, analisar e compreender o mundo dos alunos da roça me fez perceber que também faço parte desta realidade, embora, erroneamente, antes dessa pesquisa, pensasse o contrário, ou seja, que o mundo rural estava do outro lado da janela.

Ao finalizar a tese, manifesto minha fascinação em relação às possibilidades de interpretar e apreender a cidade que habita em cada sujeito. Conhecer, através das narrativas de vida e formação, os mapas geográficos do lugar: pontos, referências e significados apenas revelados pelas experiências e trajetórias construídas no/com o espaço vivido. Devo admitir, como professor e pesquisador, que a abordagem (auto)biográfica ampliou o interesse e a atenção em apreender a rica Geografia presente em cada sujeito.

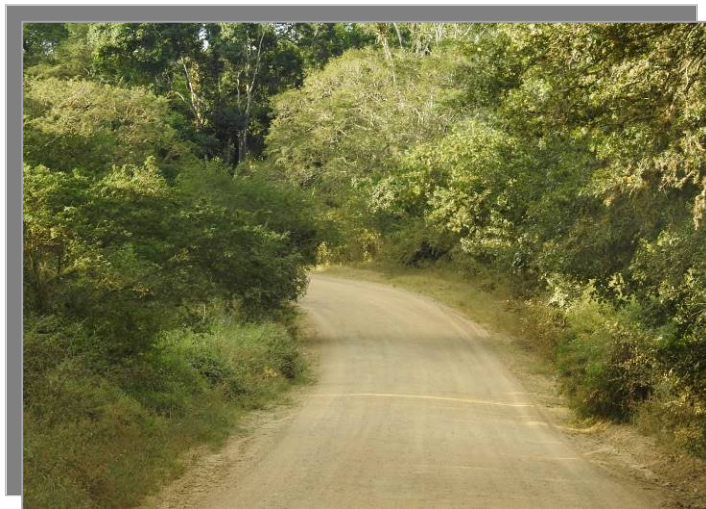


Figura 51: A estrada, sua beleza e seus perigos.
Fonte: Hanilton Souza, 2018.

REFERÊNCIAS

[...] As citações são no meu trabalho como salteadores à beira da estrada, que irrompem armados e retiram ao ocioso caminhante a sua convicção [...]

(BENJAMIM, 2013, p. 57)

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisa com histórias de vida e memoriais de formação. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n.1, p. 13-26, jan/abr 2014.

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 149-170.

ABREU, Maurício. Sobre a memória das cidades. In: CARLOS, Ana. F. A. SOUZA, Marcelo L. SPOSITO, Maria E. B. (Orgs.). **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011, p. 19-39.

AMIGUINHO, Abílio. A escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? In: **Revista Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16>. Acesso em: 25 Nov 2017.

ARAÚJO, Rosane. **A cidade sou eu**. Rio de Janeiro: Novamente, 2011. 248 p.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. 336 p.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION (ASIHVIF). **Objetivos e princípios da ASIHVIF**. Disponível em : <http://www.asihvif.com/>. Acesso em : 08 Dez 2016.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira – 9.ed. – Campinas/SP: Papirus, 2012. 111 p.

BANDEIRA, Manuel. **O ritmo dissoluto**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. 86 p.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo** [Antologia]. São Paulo: Alfaguara Brasil, 2015. 130 p.

BAGLI, Priscilla. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. WHITACHER, Arthur Magon. (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural – 3. ed. – São Paulo: Outras expressões, 2013, p. 81 – 109.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 17-36.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: infância berlinense: 1900. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 155 p.

BERDOULAY, Vicente. ENTRIKIN, J. Nicholas. Lugar e sujeito: perspectivas teóricas. In: MARANDOLA JR, Eduardo. HOLZER, Werther. OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 93-116.

BERNADELLI, Maria Lúcia F. H. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. WHITACHER, Arthur Magon. (Orgs). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural** – 3. ed. – São Paulo: Outras expressões, 2013, p. 33 – 52.

BERNET, J. Trilla. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia S. (Org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora UFPR, 1997, p.13-34.

BERTRAND, Georges. Prefácio. In: STEINKE, Valdir Adilson. REIS JÚNIOR, Dante Flávio. COSTA, Everaldo Batista (Orgs). **Geografia e Fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos**. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídia – LAGIM, UNB, 2014, p. 6 – 9.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 398 p.

BIAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. In: **Anais IV ENGRUP** [Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa], São Paulo, p. 132 – 150, 2008a. Disponível em: http://www.guiadeturismo.inf.br/images/arquivos/joao/biazzo_p_p.pdf. Acesso em: 09 Ago 2016.

_____. Considerações sobre as categorias rural e ruralidade em suas dimensões de conhecimento. In: **Revista Geo**. UERJ. Ano 10, nº 18. Vol.1. 1º semestre de 2008b, p. 111 – 126. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1381>. Acesso em: 10 Ago 2016.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian. PFAF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. – 3ª ed. – Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013, p. 114 -134.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. In: **Estudos avançados**. São Paulo, v.17, n.47, Jan/Abr 2003, p. 198-211. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000100012. Acesso em: 20 Fev 2015.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. 488 p.

BRIZUELA, Natália. Depois da fotografia: uma literatura fora de si. Tradução de Carlos Nougué. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2014. 271 p.

CAEIRO, Alberto. Poema VII - O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro** (Heterônimo de Fernando Pessoa). Lisboa: Luso-Livros, 2013. 143 p. E-book disponível em <http://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/06/Poemas-de-Alberto-Caeiro.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

CALLAI, Helena Copetti. O município: uma abordagem geográfica nos primeiros anos da formação básica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da geografia na escola básica**. 1ª ed. – Campinas: Papyrus, 2013, p.135-158.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 112 p.

_____. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi-SP: Cia das Letras, 1990. 150 p.

CAMPOS, Álvaro de. Là-bas, je ne sais où. In: PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ed. Ática, 1944 (reimp. 1993), p. 307. Disponível em: <http://multipessoa.net>. Acesso em: 25 Mar 2018.

CANDIOTTO, Luciano Z. Pessoa. CORRÊA, Walquiria Kruger. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. In: **CAMPOTERRITÓRIO**: Revista de Geografia Agrária, v.3, n.5, p. 214-242, fev. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11839/6928>. Acesso em: 25 Fev 2018.

CANDIOTTO, Luciano Z. Pessoa. SANTOS, Roseli Alves. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio. SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 315 – 340.

CARDOSO, Sérgio. O olhar do viajante. In: NOVAES, Adauto (Org). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 347 – 360.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007. 184 p.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996. 85 p.

CARNEIRO, Maria José. Do “rural” como categoria de pensamento e como categoria analítica. In: CARNEIRO, Maria José (Coord.). **Ruralidades contemporâneas**: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012, p. 23-50.

CARVALHO, Marcelo. Cidade-metrópole. In: ALVES, Luiz Roberto. CARVALHO, Marcelo (Orgs.). **Cidades – identidade e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 39-54.

CASSAB, Clarice. Da casa para a rua: a dimensão espacial da juventude. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. CHAVEIRO, Eguimar Felício. PIRES, Lucineide Mendes. **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p. 137-158.

CATANI, Denice Barbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizeu C. de. ABRAHÃO, M. Helena. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 77-87.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. CHAVEIRO, Eguimar Felício. PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p. 13 – 29.

_____. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da geografia na escola básica**. 1ª ed. – Campinas: Papirus, 2013, p. 65-93.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana. Campinas: Papirus, 2008. 190 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22.ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. 316 p.

CERTEAU, Michel de. GIARD, Luce. MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2 Morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12.ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. 372 p.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e lugar – elos da produção da existência. In: MARANDOLA JR, Eduardo. HOLZER, Werther. OLIVEIRA, Livia de. (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 249 -279.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A e FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. – 2ª ed. - Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2014, p. 121-132.

CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família da fábrica”: a fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, Maria. ALVES, Nilda. **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 37 -59.

CLAVAL, Paul. Geografia Cultural: um balanço. In: **Revista Geografia** (Londrina), v.20, n.3, set/dez. 2011, p. 05 - 24. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/14160>. Acesso: 25 Mar. 2014.

CLAVAL, Paul. A volta do cultural na Geografia. In: **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, ano 01, n.01, 2002, p. 19 - 28. Disponível em: http://geografias.net.br/pdf/01_A_volta_do_cultural_na_Geografia.pdf. Acesso: 22 Mar 2015.

COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CASTRO ALVES. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** [2017-2020]. Castro Alves/BA, 2017, 53 p.

CORALINA, Cora. Minha cidade. In: CORALINA, CORA. **Poema dos becos de Goiás e histórias mais**. – 18ª ed. - Rio de Janeiro: Global, 1993, p. 47-48.

COSTA. Everaldo B. Paisagem-Memória e a função social da fotografia. In: STEINKE, Valdir Adilson. REIS JÚNIOR, Dante Flávio. COSTA, Everaldo Batista (Orgs). **Geografia e Fotografia**: apontamentos teóricos e metodológicos. Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídia – LAGIM, UNB, 2014, p. 79 – 106.

COSTELLA, Roselane Zordan. SANTOS, Leonardo Pinto dos. Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo – a construção do conhecimento geográfico. In: GIORDANI, Ana Claudia. Et al (Orgs). **Aprender Geografia**: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 195 – 204.

DE CONTI, Luciane. Abordagem narrativa em psicologia: articulações entre transmissão genealógica e narração da experiência de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. GALLEGGO, Rita de Cássia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações**:

perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 57-72. [Série Artes de viver, conhecer e formar].

DELORY-MOMBERGER. Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2ª ed., Natal/RN: EDUFRN, 2014a. 147 p.

_____. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014b. 350 p.

_____. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012a, p. 181-200.

_____. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal/RN: EDUFRN, 2012b. 155 p.

_____. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu C. de. ABRAHÃO, M. Helena. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p.105-117.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A e FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa – 2ª ed. - Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2014a, p. 133-141.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A e FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa – 2ª ed. - Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2014b, p. 77 - 90.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A e FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa – 2ª ed. - Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2014c, p. 177 - 212.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. WHITACHER, Arthur Magon. (Orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural – 3. ed. – São Paulo: Outras expressões, 2013, p. 11 – 31.

FERNANDES, Diogo L. HORODYSKI, Graziela S. FILIPPIM, Marcos L. O uso de entrevistas narrativas na pesquisa geográfica: reflexões a partir de uma experiência teórica-empírica. In: **Anais do 14º EGAL**, Peru, 2013, p. 1 - 14.

FERNANDES, Maria Esther. Imagem e olhar em pesquisa: para além do visível. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. VIII, n. 2, p. 38 - 51, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/51598>. Acesso em: 03 Nov. 2015.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. Cidade, imagem e imaginário. In: SOUZA, Célia Ferraz. PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). **Imagens urbanas**: os diversos olhares na formação do imaginário urbano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p.193 - 201.

FERRAROTTI, Franco. História e histórias de vida – o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi -. Natal/RN: EDUFRRN, 2014. 155 p.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria. ALVES, Nilda. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 109 - 125.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa** – um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre/RS: Penso Editora Ltda, 2013. 256 p.

FORMENTI, Laura. Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos biográficos. In: **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade.** Salvador: UNEB – DEDC I, v. 22, n.40, jul./dez. 2013, p. 105-117.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 139 p.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p.35-49, abr.2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/266>. Acesso em: 20 jan 2017.

GALEANO, Eduardo. Tradução de Eric Nepomuceno. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2015. 271 p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GATTI, Bernardete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian. PFAF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** – 3ª ed. – Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013, p. 29-38.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 319 p.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo.** Petrópolis: Vozes, 1999. 328 p.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos** – 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2006. 173 p.

_____. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 396 p.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências.** Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Foge, Márcia Sá Cavalcante Schuback. – 8. ed. – Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012. 269 p.

IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação.** [IBGE/Coordenação de Geografia]. Rio de Janeiro:

IBGE, 2017. 84 p. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/classificac-o-e-caracterizac-o-dos-espacos-rurais-e-urbanos-do-brasil-uma-primeira-aproximac-o.html>. Acesso em 23 Nov 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 29 Jan. 2016.

IBGE. **Evolução da População de Castro Alves/BA**. Censo Demográfico 2010. Disponível: [http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=290730&search=ba hialcastro-alves|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria](http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=290730&search=ba%5Bcastro-alves%5Dinfograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria). Acesso em: 26 Set. 2016.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 25 Mar. 2018.

JODELET, Denise. A cidade e a memória. In: DEL RIO Vicente. DUARTE, Cristiane Rose. RHEINGANTZ, Paulo Afonso (Orgs.). **Projeto do Lugar** – colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa/PROARQ, 2002, p. 31-43.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa – 2ª ed.- Natal/RN: EDUFRN, 2014, p. 57-76.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu C. de. ABRAHÃO, M. Helena. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 21-40.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-33.

_____. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 11 - 21

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. SP: Centauro, 2001. 141p.

_____. **De lo rural a lo urbano**. [antología preparada por Mario Gaviria]. Tradución de Javier González-Pueyo. 4.ed. Barcelona: Ediciones Península, 1978. 168 p. Disponível em: <http://www.tecnologia.ufpr.br/porta/lahurb/wp->

content/uploads/sites/31/2017/09/LEFEBVRE-Henri-De-lo-Rural-a-lo-Urbano.pdf.
Acesso em: 05 Ago 2018.

LEITÃO, Lúcia. **Onde coisas e homens se encontram** – cidade, arquitetura e subjetividade. São Paulo: Annablume, 2014. 174 p.

LIMA, Eli Napoleão de. Novas ruralidades, novas identidades. Onde? In: MOREIRA, Roberto José (Org.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 41-63.

LISPECTOR, Clarice. Fragmento de texto. In: **Um sopro de vida** (pulsações) - 3ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1978, p. 71-72. Disponível em: <http://www.valdiraguilera.net/bu/um-sopro-de-vida.pdf>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 137-155.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 3ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 227 p.

MACHADO, António. Caminhante. In: **Poesias completas**. 14ª ed. Madri/Espanha: Calpe, 1973, p. 158. Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=124695&cat=Poesias&vinda=S>. Acesso em: 25 Jan.2016.

MARANDOLA JR., Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR, Eduardo. HOLZER, Werther. OLIVEIRA, Livia de. (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 227-247.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda P. Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MELO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JR, Eduardo. HOLZER, Werther. OLIVEIRA, Livia de. (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 33- 68.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p.35-49, abr.2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/266>. Acesso em: 20 jan 2017.

MONTEAGUDO, José González. Diversidad cultural y migraciones: investigación con menores migrantes a través de enfoques biográfico-narrativos. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Orgs.). **Diversidades**: culturas, ruralidades, emigração, formação e integração social. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 149-171. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 5).

MORAIS, Eliana M. Barbosa. CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade, os sujeitos e suas práticas cotidianas. In: MORAIS, Eliana M. Barbosa. CAVALCANTI, Lana de Souza (Orgs). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011, p. 13 – 30.

MOREIRA, José Roberto. Ruralidades e globalização: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, José Roberto (Org.). CARNEIRO, Maria José [et al]. **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15 – 40.

NÓVOA, António. FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa – 2ª ed.- Natal/RN: EDUFRN, 2014. 212 p.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido do lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo. HOLZER, Werther. OLIVEIRA, Livia de. (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 03-16.

ORTIZ, Renato. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Editora Olho D'água, 2005. 206 p.

PARAGUASSU, Marcos. Roteiros de viagem para os sertões da Bahia no século XVIII. In: NEVES, Erivaldo Fagundes. MIGUEL, Antonieta (Orgs). **Caminhos do Sertão**: ocupação territorial, sistema viário e intercâmbios coloniais dos sertões da Bahia. Salvador: Arcadia; FAPESB, 2007, p. 201-246.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. Conceição. SILVA, Vivian B da. (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130. [Série Artes de viver, conhecer e formar].

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no campo educacional. In: **Revista Investigación Cualitativa**. Vol 2, nº 1, 2017, p. 6-26. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 30 Nov 2017.

PAULA, Flávia Maria de Assis. Juventudes e cidade : uma leitura espacial. In : PAULA, Flávia Maria de Assis. CAVALCANTI, Lana de Souza. PIRES, Lucineide Mendes (Orgs). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia/GO : Editora Espaço Acadêmico, 2016, p. 21 – 44.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: In: NOVAES, Adauto (Org). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 361 - 365.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora d UFG, 2007, p. 13-28.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa – 2ª ed.- Natal/RN: EDUFRN, 2014, p. 91-109.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu C. de. ABRAHÃO, M. Helena. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 41-59.

PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012. 181 p.

PIRES, Lucineide Mendes. Os jovens na/da cidade: da cultura geográfica ao direito à cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. CHAVEIRO, Eguimar Felício. PIREs, Lucineide Mendes. **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p.159 – 184.

PORTELLA, Josep Centelles. **Cidade educadora (território educador)**: valores para o DEL. Brasília, 10ª Expo Brasil, Abril 2012, p. 1-9. Disponível em: <http://www.expobrasil.org/principal/images/avulsas/CentellesJosepTerritorioEducador2012.pdf>. Acesso em: 30 Mai. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTRO ALVES. Castro Alves – Mapa escolar, político e rodoviário [1:100.000; 1:10.000]. Recife: D'Leon Mapas Municipais e Materiais Didáticos, 2013.

QUINTANA, Mário. **O mapa**. [1976]. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/o-mapa-mario-quintana>. Acesso em: 01 Nov. 2015.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo. HOLZER, Werther. OLIVEIRA, Lívia de. (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 17-32.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. 438 p.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009. 134 p.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB – DEDC I, v.20, n.36, jul./dez. 2011a, p. 127-136. Disponível em: www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/Revista-n36.pdf. Acesso em: 20 Abr 2017.

_____. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011b. 212 p.

RODRIGUES, Ana Isabel. COSTA, António Pedro. A imagem em investigação qualitativa: análise de dados visuais. In: AMADO, João. CRUSOÉ, Nilma Margarida de C. (Orgs). **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista/BA: Edições UESB, 2017, p. 195 – 219.

ROLNIK, Raquel. **O que é a cidade?** São Paulo: Brasiliense, 2004. 87 p.

RUA, João. A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. In: **Revista da ANPEGE**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 45 - 66, 2005. Disponível em: <http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/view/81>. Acesso em 25 Set. 2017.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina. FERRARI, Maristela (Orgs.). **Territorialidades Humanas e Redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 63 – 89.

SANDEVILLE JÚNIOR, Euler. A paisagem do município como território educativo. In: PADILHA, Paulo Roberto. CECCON, Sheila. RAMALHO, Priscila (Orgs.). **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010, p.81 – 86.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade** – um estudo sobre identidade e escola. [Dissertação de Mestrado] Salvador: UNEB, 2005. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/fabio_josue_souza_dos%20santos.pdf. Acesso em: 25 Jul 2016.

SANTOS, Fábio Josué Souza; SOUZA, Elizeu. Clementino de. A produção acadêmica sobre o tema Classes multisseriadas no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012). In: **Anais do XXII EPENN**, Natal-RN, out. de 2014. (GT 26)

SANTOS, Lúcia Leitão. **Os movimentos desejantes da cidade**: uma investigação sobre processos inconscientes na arquitetura da cidade. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1998. 171 p.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 169 p.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000. 176 p.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3.ed. – São Paulo: Hucitec, 1999. 308 p.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo** – Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1998. 190 p.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado** – 5.ed. – São Paulo: Hucitec, 1997. 132 p.

_____. O retorno do território. In: SANTOS, Milton. SOUZA, Mª Adélia A. de. SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação – 4.ed. – São Paulo: Hucitec, 1994, p. 15 – 20.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio. SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73 - 94.

_____. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 192 p.

SCHALLER, Jean-Jacques. O lugar aprendente como criador da inteligência coletiva: da estratégia dos fluxos às táticas dos lugares. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Memória, (auto)biografia e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 97 – 113.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian. PFAF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. – 3ª ed. – Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013, p. 210 - 222.

SEAMON, David. Lugarização vivida e a localidade do ser: um retorno à geografia humanística?. **Revista NUFEN**, Belém, v. 9, n. 2, p. 147-168, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 28 Abr 2018.

SEI (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia). **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2016 (Série Territórios de Identidade da Bahia, v. 2). 259 p.

SEI (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia). **Estatísticas dos Municípios Baianos** [Território de Identidade nº 16 – Piemonte da Diamantina]. Salvador: SEI. v.4, n.2. 2014. 208 p.

SGE (Sistema de Gestão Escolar). Dados do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/sge/sge.html>. Acesso em: 15 Fev 2018.

SILVEIRA, Maria Laura. Novos acontecimentos, novas territorialidades. In: DIAS, Leila Christina. FERRARI, Maristela (Orgs.). **Territorialidades Humanas e Redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 39 – 62.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Grafias urbanas: a cidade de vidro de Paul Auster. In: MARANDOLA JR, Eduardo. HOLZER, Werther. OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 173-190.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Educação**. Santa Maria/RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 25 Jul. 2015.

_____. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-28.

_____. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. In: **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB – DEDC I, v. 20, n.36, jul./dez. 2011, p. 15-18. Disponível em: www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/Revista-n36.pdf. Acesso em: 20 Abr 2017.

_____. (Auto)biografia, identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, v.4, jul-dez de 2008, p. 37-50.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C. de. ABRAHÃO, M. Helena. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006a, p. 135-147.

_____. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006b. 184 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Et alli*. **Escola Rural**: diferenças e cotidiano escolar. Salvador: EDUFBA, 2017. 103 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. O lugar do escritor: diálogos sobre imagens, (auto)biografias e escrita. In: **Revista Teias**, v.16, n. 42, p. 70 - 82 (jul./set. 2015): Ética e pesquisas com imagem. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1920>. Acesso em: 19 Nov. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: AMADO, João. CRUSÓE, Nilma Margarida de C. (Orgs). **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista/BA: Edições UESB, 2017, p. 167 – 194.

SOUZA, Elizeu Clementino de. ORRICO, Nanci Rodrigues. SOUZA, Hanilton Ribeiro de. Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho. In: **Debates em Educação**. Maceió, AL, Vol. 10 | Nº. 20 | Jan./Abr. | Ano 2018. p. 64 – 82. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p64. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4281>. Acesso em: 07 Mai 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. ORRICO, Nanci Rodrigues; SANTOS, Fábio Josué Souza. PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9269>. Acesso em: 20 Set. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. PINHO, Ana S. Teixeira. de. MEIRELES, Mariana. M. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. In: **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351 - 364, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4128>. Acesso em: 27 Mai 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. SOUZA, Hanilton Ribeiro de. ORRICO, Nanci Rodrigues. Metamorfoses do eu: estudantes rurais nas escolas urbanas. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.17 n.3 p. 542 - 557 set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>. Acesso em: 27 Mai 2016.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. SOUZA, Ivanice M. Silva. ANDRADE JR. Aldo de Oliveira (Orgs). **Cidade e Memória**: um outro olhar sobre Castro Alves/BA. Castro Alves: Gráfica Castro Alves, 2015. 183 p.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **O povo e o poder**: a partilha do poder local e o desenvolvimento de Castro Alves/BA. (Dissertação de Mestrado). Santo Antonio de Jesus/BA: Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DCH Campus V), 2008. 180 p.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A questão cidade-campo: perspectiva a partir da cidade. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. WHITACHER, Arthur Magon. (Orgs). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural – 3. ed. – São Paulo: Outras expressões, 2013, p. 111 – 130.

TEIXEIRA, Aurino de Azevedo. **Informações Históricas sobre a Cidade de Castro Alves**. Salvador: Prefeitura Municipal de Castro Alves/BA, 1990. 44 p.

TUAN, Yi-Fu. **Cosmos y hogar**: um ponto de vista cosmopolita. Tradução para o espanhol de Ana Duque de Veja. Barcelona: Melusina, 2005. 236 p.

_____. **¿Quién soy yo?** Una autobiografía de la emoción, la mente y el espíritu. Traducción: Olga Sala. Barcelona: Melusina, 2004. 215 p.

UNEB [Universidade do Estado da Bahia]. **A Universidade**. Disponível em: <http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/>. Acesso em: 03 Out. 2017.

VAN GENNEP, Arnold. **Los ritos de paso**. Madrid: Alianza Editorial, 2008. 184 p.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. 304 p.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Norma Giarracca. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001, p. 31-44. ISBN: 950-9231-58-4 Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acesso em: 30 Mar 2017.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. – 3ª ed. – Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013, p. 54 – 66.

WELLER, Wivian. PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. – 3ª ed. – Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013, p. 12 - 28.

WELLER, Wivian. ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB – DEDC I, v. 22, n.40, jul./dez. 2013, p.131-143.

ZAPPELLINI, Marcelo Beckert. FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. In: **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 16, n 2, p. 241 – 273, Abr/Mai/Jun 2015. ISSN 2358-0917. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/309848757/o-uso-da-triangulacao-na-pesquisa-cientifica-brasileira-em-administracao>. Acesso: 25 Nov 2017.

Músicas

BRANT, Fernando. NASCIMENTO, Milton. **Bola de meia, bola de gude** [1978]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/102443/>. Acesso em 05 Fev. 2016.

FRANCO, Walter. Serra do Luar [1981]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/walter-franco/388644/>. Acesso em: 25 Set. 2017.

PARRA, Violeta. **Gracias a la vida**. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroearte.com/violeta-parra-gracias-a-la-vida-um-verdadeiro-hino-a-vida/>. Acesso em: 30 Out 2018.

RIBEIRO, Edmilson. Minha velha. In: **Prá calejar esperança**. Natal: Megafone Estúdio, 2000. 1 CD-ROM, faixa 09.

VEROCAI, Arthur. **O Mapa** [1972]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arthur-verocai/o-mapa>. Acesso em: 22 Set 2017.

VEROCAI, Arthur. **Na boca do sol** [1972]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arthur-verocai/na-boca-do-sol/> . Acesso em: 08 Fev. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Diário Oficial do Estado da Bahia – alteração da nomenclatura do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves



DIÁRIO OFICIAL

República Federativa do Brasil - Estado da Bahia

EXECUTIVO 13

SALVADOR, QUINTA-FEIRA, 1º DE FEVEREIRO DE 2018 - ANO CII - Nº 22.351

Oliveira, 523199-0 Marcos Fernandes de Souza, 523664-9 Marinalva Lina Barbosa de Carvalho, 523673-8 Jose Pereira Misquita, 523678-9 Luzia Teixeira Pereira, 524482-0 Adão Fernandes dos Santos, no município de PINDAÍ; 408938-3 Maria Isabel da Silva, no município de ANDORINHA; 493888-7 Nivaldo Souza de Azevedo, 493085-1 Adenor Jesus, 493095-9 Terezinha de Jesus Santos, 493064-9 Jose Carlos Brito dos Santos, 493182-3 Agripino Souza de Lima, 448532-7 Odalia Sousa Silva, 493975-1 Idael Lopes de Arruda, 93876-3 Daniel Tertuliano dos Santos, 493115-7 Antonio Carlos Conceicao dos Santos, 448533-5 Clerivaldo Souza dos Santos, 493998-0 Osvaldo Sacramento dos Santos, 495755-5 Nelson Pereira Lima, 493883-6 Maria Conceição Queiroz dos Santos, 495749-0 Joao Ribeiro da Silva, 493187-4 Maria de Oliveira Silva, 448531-9 Carmelito Bispo dos Santos, 493855-0 Jose Mario Felix da Silva, 493176-9 Joedes Jesus de Oliveira, 495754-7 Fernando Queiroz dos Santos, no município de BOA VISTA DO TUPIM; 429903-5 Ramiel Matos dos Santos, no município de CAPELA DO ALTO ALEGRE; 390838-0 Jose Neuton Pimentel, no município de CIPO; 492366-9 Maria Leila Santana Oliveira, 491021-4 Josiene Militao de Jesus, no município de FATIMA.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO URBANO

EXTRATO DE PORTARIA - PRORROGAÇÃO DE PRAZO

PORTARIA N.º 011/2018. OBJETO: Prorrogar o prazo para conclusão da Tomada de Contas do Termo de Adesão 032/2006 ao Convênio N.º 121-A/2005, celebrado entre o Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Urbano, e a Associação Comunitária dos Moradores de Gameleira e Adjacências, 11/02/2018 a 11/05/2018. Processo Administrativo N.º 1411150031129 DATA: 26/01/2018. JUSMARI OLIVEIRA - Secretária.

Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER

PORTARIA N.º 629/2018. O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso das suas atribuições e com base no Parágrafo Único, do art. 79, da Lei n.º 2322, de 11.04.1966, que orienta a adoção de providências quando da formulação de Tomada de Contas Especial, RESOLVE: Designar a Comissão Permanente de Tomada de Contas, constituída pela Portaria n.º 8678/2016, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 11/10/2016, para efetuar a Tomada de Contas ao Convênio n.º 015/2015, Termo Aditivo 01, (Programa de Ação e Parceria Educacional Estado- Município) - Prefeitura Municipal de Itagi / BA. Salvador, 29 de janeiro de 2018. Walter de Freitas Pinheiro - Secretário da Educação.

PORTARIA N.º 630/2018. O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso das suas atribuições e com base no Parágrafo Único, do art. 79, da Lei n.º 2322, de 11.04.1966, que orienta a adoção de providências quando da formulação de Tomada de Contas Especial, RESOLVE: Designar a Comissão Permanente de Tomada de Contas, constituída pela Portaria n.º 8678/2016, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 11/10/2016, para efetuar a Tomada de Contas ao Convênio n.º 056/2015 (Programa de Ação e Parceria Educacional Estado- Município) - Prefeitura Municipal de Ibiquera / BA. Salvador, 29 de janeiro de 2018. Walter de Freitas Pinheiro - Secretário da Educação.

PORTARIA N.º 683/2018. O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso das suas atribuições e com base no Parágrafo Único, do art. 79, da Lei n.º 2322, de 11.04.1966, que orienta a adoção de providências quando da formulação de Tomada de Contas Especial, RESOLVE: Designar a Comissão Permanente de Tomada de Contas, constituída pela Portaria n.º 8678/2016, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 11/10/2016, para efetuar a Tomada de Contas ao Convênio n.º 251/2012, Termo Aditivo 02, (Programa de Ação e Parceria Educacional Estado- Município) - Prefeitura Municipal de Serrinha / BA. Salvador, 30 de janeiro de 2018. Walter de Freitas Pinheiro - Secretário da Educação.

PORTARIA N.º 682/2018. O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE: determinar, a mudança de denominação da instituição pública de ensino, COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CASTRO ALVES, código MEC n.º 29163374, código SEC n.º 1109059, processo SIIG n.º 0005187-3/2018, localizado na Rua da Corrida, s/n, Centro, município de Castro Alves, criado por meio do decreto n.º 22808, D.O.E. de 20/03/1972, passando a denominar-se COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE CASTRO ALVES, a partir de 2018, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado da Bahia. Salvador, 30 de janeiro de 2018. Walter Pinheiro - Secretário da Educação

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Título da pesquisa:

A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: DIVERSAS RURALIDADES, MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES E NARRATIVAS DE ALUNOS DA ROÇA SOBRE A CIDADE

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante:

Documento de Identificação nº: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: M () F ()

Endereço: _____ Complemento _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Contato: (____) _____ / E-mail: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: DIVERSAS RURALIDADES, MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES E NARRATIVAS DE ALUNOS DA ROÇA SOBRE A CIDADE

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Hanilton Ribeiro de Souza (Mat./UNEB: 74.433.350-7)

3. DURAÇÃO DA PESQUISA: 01/09/2016 a 01/05/2018 (20 meses)

III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

O/A Senhor(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: DIVERSAS RURALIDADES, MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES E NARRATIVAS DE ALUNOS DA ROÇA SOBRE A CIDADE, de responsabilidade do pesquisador Hanilton Ribeiro de Souza, professor do Curso de Geografia do Departamento de Ciências Humanas, UNEB – Campus V, Santo Antônio de Jesus/BA, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB. O presente estudo tem por objetivo principal: Analisar e compreender as narrativas dos alunos da roça sobre a cidade, a partir das suas ruralidades e das múltiplas territorialidades, no contexto de uma escola urbana. Destacamos que sua participação, nesta pesquisa, consistirá em conceder entrevistas narrativas, participar de grupos de discussão e registrar imagens da cidade de Castro Alves/BA. Salientamos que a participação é voluntária e não apresenta gratificações financeiras aos participantes. A qualquer momento o/a Senhor(a) poderá

desistir de participar e retirar a sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Conforme o que estabelece a Resolução 466/12 CNS/MS, caso se sinta prejudicado, terá direito a indenização. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua identidade. Ao concordar, o Senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone do pesquisador, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

(X) Risco Mínimo; () Risco Maior que mínimo

DESCRIÇÃO: É importante ressaltar que a pesquisa referenciada não coloca em riscos, prejuízos, desconforto e nem lesões aos sujeitos envolvidos, sendo respeitados os princípios da autonomia dos colaboradores da pesquisa, bem como a beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Ressalto mais uma vez que todas as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo, respeitando a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação dos dados na Tese, artigos e/ou quaisquer outras formas de comunicação nos quais forem referenciados os resultados da investigação, já que os participantes não serão identificados pelos seus nomes e/ou quaisquer dado que permita reconhecê-los, sendo apenas identificada a sua função (aluno/a) e/ou informações genéricas.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

Pesquisador: Prof. Hanilton Ribeiro de Souza – Rua Dr. Reinaldo Barreto Rosa, 127 – Centro – Castro Alves/BA – E-mail hrsouza@uneb.br – 75 3522 1564 / 98148 5580.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepenb@uneb.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP - Ministério da Saúde – Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl. 13-B - Cep: 70.058-900 Brasília – DF - Telefone: (61) 3315-2951 Telefax: (61) 3226-6453; E-mail: conep@saude.gov.br

VI-CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a identificação não seja realizada.

Castro Alves/BA, _____ de _____ de 20____

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Prof. Hanilton Ribeiro de Souza
Pesquisador

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Pesquisador/Orientador

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e responsáveis (TCLE)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PAIS E RESPONSÁVEIS)

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual é responsável participe da pesquisa: A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: DIVERSAS RURALIDADES, MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES E NARRATIVAS DE ALUNOS DA ROÇA SOBRE A CIDADE, que tem como pesquisador responsável o Prof. HANILTON RIBEIRO DE SOUZA.

Esta pesquisa pretende analisar e compreender as narrativas dos alunos da roça sobre a cidade, a partir das suas ruralidades e das múltiplas territorialidades, no contexto de uma escola urbana. O motivo que nos leva a fazer este estudo é tentar explicar como os modos de ser e ver em áreas rurais constitui a identidade dos indivíduos e como isso contribui para a percepção em relação ao entorno/mundo.

Caso você decida autorizar, ele deverá participar da pesquisa da seguinte forma: captura de fotografias da cidade de Castro Alves/BA por meio de celular e/ou máquinas fotográficas, participação em grupos de discussão e concessão de entrevistas narrativas. Os grupos de discussão e as entrevistas terão apenas o áudio (voz) gravado. Para a gravação da voz, será feito um termo para autorização, bem como para a cessão/consentimento sobre o uso de tais informações fornecidas, sem revelar a identidade do participante.

Durante a realização da pesquisa, o participante não será obrigado a falar e nem será questionado quanto a isso, como trabalhamos com o método (auto)biográfico, o participante torna-se autônomo para falar e contar sua história de vida. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa em educação, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que ele corre é semelhante àquele poderia correr durante as aulas, numa discussão de temas ligados à cidade nas aulas de Geografia.

Pode acontecer um desconforto em relação à timidez, mas que será minimizado pela interação e autonomia em falar no momento desejado. Como benefício principal, teremos a valorização da identidade dos alunos da roça, bem como o autoconhecimento e a reflexividade desencadeadas pela entrevista narrativa, ou seja, o conhecimento de si.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para o professor HANILTON RIBEIRO DE SOUZA – 75 3522 1564/ 98148 5580 (celular e Whats App), e-mail: hirsouza@uneb.br.

Você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para ele(a). Os dados que ele(a) irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo(a). Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Se você tiver algum gasto pela participação dele(a) nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se ele(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Comitê de Ética em Pesquisa em Seres

Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável: Hanilton Ribeiro de Souza.

=====

Consentimento Livre e Esclarecido

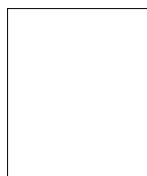
Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo sua participação na pesquisa A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: DIVERSAS RURALIDADES, MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES E NARRATIVAS DE ALUNOS DA ROÇA SOBRE A CIDADE.

Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Castro Alves/BA ____/____/____

Assinatura do representante legal



Impressão
datiloscópica do
representante legal

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo A CIDADE QUE NÃO HABITA EM MIM: DIVERSAS RURALIDADES, MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES E NARRATIVAS DE ALUNOS DA ROÇA SOBRE A CIDADE, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Castro Alves/BA ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C: Termo de Cessão Gratuita das Fotografias produzidas na pesquisa



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**



TERMO DE CESSÃO GRATUITA DAS FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS NA PESQUISA

Eu, _____, colaborador(a) da pesquisa "A cidade que não habita em mim: diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e narrativas de alunos da roça sobre a cidade, executada pelo professor Hanilton Ribeiro de Souza, concedo a cessão gratuita das fotografias produzidas por mim durante as etapas da referida pesquisa, a fim de que tais imagens componham a tese, podendo também serem utilizadas em artigos e trabalhos científicos para apresentação em congressos, revistas, livros, dentre outros. Contudo, que seja preservada a identidade dos colaboradores, citando apenas os codinomes escolhidos.

Castro Alves/BA, ____/____/____.

Colaborador(a) pesquisa

Coordenador da pesquisa