

RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO: narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia

JOSÉ MARCOS SILVA RIBEIRO



Imagem 1: *Na lida*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

SALVADOR - BAHIA
2022



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação – PPG
Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET

JOSÉ MARCOS SILVA RIBEIRO

RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO:
narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia

SALVADOR – BAHIA
2022



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação – PPG
Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET

JOSÉ MARCOS SILVA RIBEIRO

RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO:
narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora da Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculada ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Estudos Territoriais.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Santos de Oliveira

SALVADOR – BAHIA
2022

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha catalográfica produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

RIBEIRO, José Marcos Silva

RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO: narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia / José Marcos Silva Ribeiro – Salvador, 2022.

187 ; il

Orientadora: Simone Santos de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Ciência Exatas e da Terra. Campus I. Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais – PROET, 2022.



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

PROET
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS TERRITORIAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ MARCOS SILVA RIBEIRO

RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO: narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos Territoriais, do Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, Salvador, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Territoriais.

Salvador, 08 de Agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Simone Santos de Oliveira – Orientadora

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Jussara Fraga Portugal

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Pós-Doutorado em Geografia, Universidade Estadual de Londrina – UEL

Lana de Souza Cavalcanti

Universidade Federal de Goiás – UFG

Doutora em Geografia, Universidade de São Paulo – USP

Pós-doutorado em Geografia, Universidad Complutense de Madrid – UCM/Espanha

Pós-Doutorado em Geografia, Universidad de Buenos Aires, UBA

À classe trabalhadora do campo e da cidade.
Em especial, aos meus pais, camponeses, que com suas histórias de vida, de lutas, resistências e rupturas, me inspiram a pensar e ousar travessias.

AGRADECIMENTOS

Assim como exprime a letra da canção “Tocando em frente¹” (TEIXEIRA; SATER, 1992), também acredito que viver exige movimentos dos quais são necessários “compreender a marcha e ir tocando em frente”. Com isso, tenho construído a minha história de vida, realizando travessias, cujos roteiros, por vezes, lembram “um velho boiadeiro levando a boiada [...] tocando os dias pela longa estrada [...]”, como colocam os compositores Renato Teixeira e Almir Sater, em 1992.

Percursos longos, trajetos desafiadores, às vezes solitários, os quais exigem paciência, persistência, sabedoria e, muito amor, respeito ao nosso tempo e acolhimento daqueles que nos rodeiam. Logo, sozinho não seria possível percorrer, tampouco atravessar os meandros dessa estrada. Então, para celebrar o fechamento desse ciclo, deixo aqui registrada as afeições por aqueles que fizeram parte desse percurso formativo.

Ao ser supremo – Deus – pelo dom da vida e por ser sustento na vitalidade dos meus sonhos.

Aos meus pais – Maria Lindenalva e José Ribeiro – que me deram a vida e me concedem amor, sobretudo minha amada mãe, que desde cedo me mostrou a importância dos estudos, agradeço pelo rigor acompanhado de afeto e cuidado ao longo de minha formação escolar. Por suas palavras que me encorajam, gestos de afeto que me sustentam e por sempre me apoiar e vibrar em cada conquista minha.

À minha irmã querida – Leidiane – pelo amor, presença e generosidade de sempre. Por atribuir sentido e significado a minha vida, sendo tão parceira nessa caminhada. Sou muito grato a Deus por me presentear com uma irmã-amiga de coração tão grande e de valores tão sólidos.

Ao meu cunhado – Cosme – pela disponibilidade de sempre e por embarcar nas empreitadas da minha vida acadêmica, quando preciso.

Às famílias – Silva e Ribeiro – e amigos, pelos gestos de afeto, generosidade e compreensão nas ausências, especialmente as minhas tias Bernadete e Maria da Conceição pelo amor, respeito e torcida que sempre demonstraram ter por mim.

¹ A menção refere-se à canção “Tocando em frente”, composta e interpretada por Renato Teixeira e Almir Sater. Álbum da letra: Almir Sater ao vivo, 1992. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

Aos meus primos e primas – Família Ribeiro – que compõem o enredo de uma infância doce e feliz na roça, carregada de alegria. Saibam que vocês me ensinaram que o amor e o cuidado são imprescindíveis. Obrigado pela torcida, bem como pela partilha durante o nosso crescimento. De maneira mais especial, agradeço a Adrielle, Carliane, Hallen, Laís, Rafalle e Tiago, pelas escutas de sempre, pela partilha da vida, pelas “resenhas” que deixam a caminhada mais leve.

Às minhas primas da Família Silva – Raiane, Rejane e Maila – por promoverem os melhores encontros em família para prostrar, celebrar a vida e manifestar afetos.

Aos meus amados sobrinhos (emprestados) – Ayla, Duda, Gael, Ísis, Yasmin e Malu – que me ensinam tantas coisas nessa vida com sabedoria e inocência do ser criança.

À minha orientadora – Simone Santos de Oliveira – por acreditar em mim e na minha proposição de pesquisa, durante os estudos de mestrado, me acolhendo como seu orientando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), pela confiança, palavras de incentivo e direcionamentos dados a cada encontro de orientação, minha eterna gratidão.

Às professoras membros da banca examinadora – Jussara Portugal e Lana Cavalcanti – primeiras leitoras deste escrito, gratidão pelo cuidado, pelas contribuições e sugestões apontadas no exame de qualificação. Que honra poder contar com essas duas grandes referências do Ensino de Geografia, fazendo inferências, apontamentos e contribuições para qualificar este trabalho. Agradeço as reflexões tecidas na banca de qualificação que horizontalizaram o caminho e me fizeram chegar até aqui. E, de modo especial, um agradecimento à professora Jussara Portugal, a quem costumo chamar de minha primeira e sempre orientadora. Quero destacar a sua importância na minha trajetória de vida e formação, obrigado por apostar em mim quando, em alguns momentos, eu até duvidava do meu potencial. Saiba que a sua singular maneira de ser no mundo e seus modos de pesquisar e docenciar, sentindo, enxergando e ouvindo o outro, será sempre uma inspiração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais, que em meio a um cenário adverso, conduziram as aulas com maestria, buscando alternativas e caminhos para que não houvessem danos na nossa formação.

Aos gestores das escolas campo dessa investigação, por me receberem de forma tão respeitosa e concederem as informações necessárias para integrar os dados aqui apresentados, como também aos professores colaboradores, cujas concepções, saberes e práticas narradas possibilitaram a construção dessa dissertação.

Aos professores de outros espaços e tempos formativos – em especial Lorena Ferreira, Maria da Paz Rodrigues e Solange Sena – que constituem a minha trajetória de escolarização e graduação, pelo carinho e respeito direcionados, pelo incentivo dado para que eu buscasse vivenciar a pós-graduação e pela alegria que demonstraram a cada nova travessia minha.

À amiga e colega de turma – Alana – por vivenciar (literalmente) este mestrado comigo, desde a seleção, as disciplinas cursadas, até os diálogos acerca dos anseios e angústias que emergiram durante a escrita desta dissertação. Obrigada pela partilha dos sonhos, pela coragem de ousar e por fazer da nossa dupla, fechada no PROET, um lugar aberto de amizade e companheirismo.

Às amigas queridas – Carine e Vanessa – pelo apoio, incentivo e vibrações positivas emanadas a cada dia que nos mostrávamos (eu e Alana) uma pilha de nervos com as apresentações, prazos e outras tantas demandas a cumprir. Obrigado pelo cuidado, generosidade, olhar atencioso e por transmitirem, através da amizade, tantos sentimentos bons.

Às amigas construídas na graduação e que felizmente extrapolaram as dimensões acadêmicas – Adislon, Luana, Mikaelly e Tailson – por serem quem são e ocupar cada um, a sua maneira, um lugar especial no meu coração.

Aos amigos das itinerâncias geográficas – Jhonatan Corrêa, Romário Santos, Rodrigo Ribeiro, Sarah Andrade e Matheus Silva – pelos diálogos, indicações de leituras, auxílio e apoio em diversos momentos, especialmente, Rafael César, cujo amor que também nutre pelas discussões que versam sobre cidades pequenas e ruralidades nos aproximou, fortalecendo nossa amizade.

Encerro esse ciclo na certeza de que o título de Mestre em Estudos Territoriais pode pertencer somente a mim, mas se efetiva mediante uma luta que foi coletiva, da qual emergiu a empatia e a solidariedade de muitos e isto representa muito, não só a mim, mas a todos os sujeitos do espaço rural e do urbano das pequenas cidades que resistem e tocam em frente.

RESUMO

Esta dissertação insere-se no campo das pesquisas em Educação Geográfica, ensino de Geografia e (auto)biografia, centrando-se na análise dos modos como as relações campo-cidade e urbano-rural emergem em narrativas, concepções e práticas de cinco professores de Geografia que exercem a docência em contextos rurais e urbanos de um pequeno município do semiárido baiano, sertão nordestino. Este estudo foi mobilizado pela seguinte questão: Como as concepções e práticas pedagógicas que os professores de Geografia empreendem em sala de aula, em torno das relações campo-cidade e rural-urbano, podem se constituir em um caminho para subverter e/ou legitimar visões dicotômicas dos estudantes sobre esses espaços no âmbito da Geografia Escolar? O objetivo geral deste estudo foi: - compreender como as concepções e práticas pedagógicas empreendidas pelos professores de Geografia para contemplação de conteúdos que versam sobre as relações campo-cidade e rural-urbano podem se constituir em um caminho para subverter e/ou legitimar visões dicotômicas dos estudantes sobre esses espaços no âmbito da Geografia Escolar. A partir disso, emerge uma outra questão que orienta a investigação: I) as abordagens de campo-cidade e rural-urbano na Obra *Teláris Geografia* da Editora Ática se aproximam ou se distanciam da realidade experienciada/vivida pelos estudantes que vivem em confluência entre o urbano e o rural nos pequenos municípios? Buscando respostas para as perguntas que mobilizam o transcurso da presente pesquisa foram pensados os seguintes objetivos específicos: - identificar as abordagens dos conceitos campo-cidade e rural-urbano que emergem do livro do 7º ano da Coleção *Teláris Geografia* do PNLD 2020-2023, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental das instituições de ensino campo da pesquisa; Apresentar os conteúdos ancorados na abordagem dos conceitos campo-cidade e rural-urbano concebidos no volume do 7º ano da coleção *Teláris Geografia* do PNLD dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do quadriênio de 2020-2023; caracterizar os professores colaboradores da pesquisa e as estratégias adotadas para abordagem dos conceitos de campo-cidade e rural-urbano a partir da análise interpretativa-compreensiva de suas narrativas; relacionar as práticas de ensino concebidas pelos professores colaboradores com as abordagens do livro didático utilizados nas escolas participantes da pesquisa; mapear, através de registros fotográficos, as expressões das ruralidades na cidade e das urbanidades no campo. Quanto à metodologia, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, ancorada na análise documental, do Guia Didático PNLD 2020/2023 e do livro didático, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental, da Coleção *Teláris Geografia*, utilizado nas três escolas campo da pesquisa. Além desses documentos, a análise interpretativa-compreensiva das narrativas dos professores, colaboradores da investigação, coletadas através da entrevista narrativa, instrumento de recolha de dados, possibilitou a caracterização de concepções, saberes e práticas empreendidas na abordagem da temática relacionada ao campo-cidade e rural-urbano, bem como no fazer pedagógico dos professores de Geografia em suas salas de aulas. O processo de investigação e a escrita da dissertação esteve alicerçado em três momentos: a) Revisão bibliográfica, através de leituras – artigos científicos, dissertações, teses e livros – que versaram sobre o ensino de Geografia, educação geográfica, livro didático, cidades pequenas e, relações campo-cidade e rural-urbano; b) Análise do Guia PNLD 2020-2023 e da

obra didática *Teláris Geografia*, destinada ao 7º ano, adotada nas escolas campo de pesquisa; c) Entrevista narrativa com os professores de Geografia, colaboradores da investigação e registros fotográficos, a fim de verificar as expressões de ruralidades e urbanidades presentes nos modos de ser dos sujeitos. A análise dos documentos (Obra didática e Guia PNLD 2020/2023) e das informações coletadas através da entrevista narrativa estão ancoradas em três dimensões analíticas: I) conceitos campo-cidade e rural-urbano presentes na obra didática de Geografia do 7º ano da Coleção *Teláris Geografia*, PNLD/2020-2023 adotada nas escolas campo de pesquisa; II) conteúdos e estratégias de ensino na abordagem campo-cidade e rural-urbano a partir do livro do 7º ano da Coleção *Teláris Geografia*, PNLD 2020-2023; III) concepções e relações estabelecidas pelos professores colaboradores da pesquisa sobre campo-cidade e rural-urbano em suas práticas pedagógicas, a partir de suas experiências de vida. O estudo revelou que o cotidiano é marcado pelas manifestações das ruralidades na cidade, bem como, das urbanidades no campo. Com este estudo, espera-se contribuir com a ampliação das discussões e reflexões sobre as relações campo-cidade e rural-urbano no processo de Educação Geográfica, sobretudo a partir do que apresenta o livro didático, importante recurso utilizado nas aulas de Geografia, nas escolas públicas brasileiras, atendidas pelo PNLD, pois as reflexões partem da contraposição do que é apresentado nos livros didáticos de Geografia sobre o campo e a cidade, o rural e o urbano, com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Palavras-chave: Campo-Cidade. Urbano-Rural. Livro Didático. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research field in Geographic Education, teaching of Geography and (auto)biography, focusing on the analysis of the ways in which the rural-city and urban-rural relations emerge in the narratives, conceptions and practices of five teachers of Geography who teach in rural and urban contexts of a small municipality in the semi-arid region of Bahia, in the northeastern hinterland. This study was mobilized by the following question: How can the pedagogical concepts and practices that Geography teachers undertake in the classroom, around countryside-city and rural-urban relations, constitute a way to subvert and/or legitimize visions? dichotomous views of students about these spaces within the scope of School Geography? The general objective of this study was: - to understand how the pedagogical concepts and practices undertaken by Geography teachers to contemplate contents that deal with rural-city and rural-urban relations can constitute a way to subvert and/or legitimize dichotomous views of students about these spaces within the scope of School Geography. From this, another question emerges that guides the investigation: 1) the rural-city and rural-urban approaches in the work *Teláris Geografia* by Editora Ática approach or distance themselves from the reality experienced/experienced by students who live in confluence between the urban and rural in small municipalities? Seeking answers to the questions that mobilize the course of this research, the following specific objectives were thought: - to identify the approaches to the countryside-city and rural-urban concepts that emerge from the 7th year book of the *Teláris Geografia* Collection of the PNLD 2020-2023, intended for to the Final Years of Elementary School of teaching institutions field of research; To present the contents anchored in the approach of the countryside-city and rural-urban concepts conceived in the 7th year volume of the *Teláris Geografia* collection of the PNLD of the Final Years of Elementary School, for the 2020-2023 quadrennium; to characterize the professors who collaborated in the research and the strategies adopted to approach the concepts of countryside-city and rural-urban from the interpretative-comprehensive analysis of their narratives; relate the teaching practices conceived by the collaborating teachers with the textbook approaches used in the schools participating in the research; to map, through photographic records, the expressions of rurality in the city and urbanity in the countryside. As for the methodology, this study was characterized as a qualitative research, of the case study type, anchored in document analysis, from the PNLD 2020/2023 Didactic Guide and from the textbook, intended for the 7th year of Elementary School, from the *Teláris Geography* Collection, used in the three schools in the research field. In addition to these documents, the interpretative-comprehensive analysis of the narratives of the teachers, collaborators of the investigation, collected through the narrative interview, instrument of data collection, made possible the characterization of conceptions, knowledge and practices undertaken in the approach of the theme related to the countryside-city and rural-urban, as well as in the pedagogical work of Geography teachers in their classrooms. The research process and the writing of the dissertation was based on three moments: a) Bibliographic review, through readings - scientific articles, dissertations, theses and books - which dealt with the teaching of Geography, geographic education, textbooks, small towns and , countryside-city and rural-urban relations; b) Analysis of the 2020-2023 PNLD Guide and the didactic work *Teláris Geografia*, intended for the 7th grade, adopted in schools in the research field; c) Narrative interview with Geography teachers, research collaborators and photographic records, in order to verify the expressions of rurality and urbanity

present in the subjects' ways of being. The analysis of the documents (Didactic Work and PNLD Guide 2020/2023) and the information collected through the narrative interview are anchored in three analytical dimensions: I) countryside-city and rural-urban concepts present in the 7th year Geography didactic work of the Collection Teláris Geografia, PNLD/2020-2023 adopted in schools field of research; II) contents and teaching strategies in the countryside-city and rural-urban approach from the 7th year book of the Teláris Geografia Collection, PNLD 2020-2023; III) conceptions and relationships established by the collaborating professors in the field-city and rural-urban research in their pedagogical practices, based on their life experiences. The study revealed that everyday life is marked by manifestations of ruralities in the city, as well as urbanities in the countryside. With this study, we hope to contribute to the expansion of discussions and reflections on rural-city and rural-urban relations in the process of Geographic Education, especially from what is presented in the textbook, an important resource used in Geography classes, in Brazilian public schools, served by the PNLD, as the reflections start from the opposition of what is presented in the Geography textbooks about the countryside and the city, the rural and the urban, with the reality experienced by the students.

Keywords: Countryside-City. Urban-Rural. Textbook. Teaching Geography.

LISTA DE IMAGENS E QUADROS

Imagem 1: <i>Na lida</i> , Wilson Vicente	01
Imagem 2: <i>Cena Rural</i> , Wilson Vicente	13
Imagem 3: <i>Travessias</i> , Wilson Vicente	20
Imagem 4: <i>Boiadeiro</i> , Wilson Vicente	44
Imagem 5: <i>Conversando</i> , Wilson Vicente	95
Imagem 6: <i>Arrumando para sair</i> , Wilson Vicente	121
Imagem 7: <i>Arrumando a cerca</i> , Wilson Vicente	125
Imagem 8: <i>Estrada com Ipê</i> , Wilson Vicente	136
Quadro 1: Organização do espaço físico do Colégio Municipal de Biritinga	59
Quadro 2: Organização do espaço físico da Escola Municipal Ana Nery	62
Quadro 3: Organização do espaço físico da Escola Municipal Manoel Souza	63
Quadro 4 - Coleções Aprovadas PNLD de Geografia 2020	66
Quadro 5 - Estrutura do livro didático do 7º ano da coleção Teláris Geografia	68
Quadro 6 – Estrutura da unidade 2 – Brasil: utilização do espaço	69
Quadro 7: Perfil biográfico dos docentes em Geografia – colaboradores da pesquisa	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Tem por lá um menino a brincar no terreiro”	25
Figura 2: Lavoura de milho e feijão – Inverno de 2022	27
Figura 3: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”	29
Figura 4: Mapa das Geo(bio)travessias do autor	42
Figura 5: Retratos do Colégio Municipal de Biritinga	60
Figura 6: Retratos da Escola Municipal Ana Nery	61
Figura 7: Retratos da Escola Municipal Manoel Souza	62
Figura 8: Redes sociais das escolas campo da pesquisa	64
Figura 9: Capa do livro de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental	67
Figura 10: Mapa de localização do município de Biritinga, Estado da Bahia	71
Figura 11: População total - Biritinga/BA (1980-2020)	72
Figura 12: Evolução da população urbana/rural - Biritinga/BA	73
Figura 13: Das plantações as criações	75
Figura 14: Tradições culturais experienciadas em Biritinga/BA	77
Figura 15: Manifestações do sagrado em Biritinga/BA	78
Figura 16: Residência urbana de trabalhador rural	83
Figura 17: Entre novos e velhos hábitos – o que permanece?	85
Figura 18: Criação de animais “rurais” no urbano em Biritinga-BA	86
Figura 19: Abertura do capítulo 5	87
Figura 20: Abertura do capítulo 6	88
Figura 21: O rural no livro didático 1	90
Figura 22: O rural no livro didático 2	91
Figura 23: O rural no livro didático 3	92
Figura 24: A cidade e o urbano 1	93
Figura 25: A cidade e o urbano 2	94
Figura 26: Apresentação dos professores colaboradores da pesquisa	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Comunidade dos Estados Independentes

CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira

CFE – Conselho Federal de Educação

DCAA – Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais

DEDC – Departamento de Educação

DCET – Departamento de Ciências Exatas e da Terra

GEO(BIO)GRAFAR – Grupo de Pesquisa Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores

FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROET – Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste Baiano

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UpT – Universidade para Todos

SUMÁRIO

1. NOTAS INICIAIS: por uma introdução	13
2. RITUAIS DE COMEÇO: Entre memórias e grafias, as geo(bio)travessias que mobilizam esta escrita	20
3. RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL-URBANO: reflexões a partir do livro didático de Geografia do PNLD 2020-2023, adotado nas escolas campo de pesquisa em Biritinga-BA	44
3.1 Campo-cidade e rural-urbano na Geografia Escolar: abordagens a partir do livro didático	51
3.2 Livro didático selecionado nas escolas do município de Biritinga-BA	56
3.3 Urbanidades e ruralidades: relações campo-cidade e rural-urbano, do vivenciado no município de Biritinga-BA ao livro didático	70
4. POR UMA GEOGRAFIA DAS EXISTENCIALIDADES: campo-cidade/rural-urbano, da abordagem do livro didático às concepções e práticas dos professores de Geografia	96
4.1 Concepções, saberes e práticas: narrativas docentes sobre campo-cidade/rural-urbano	97
4.2 Entre o dito, o feito e que se pretende fazer: abordagens geográficas campo-cidade/rural-urbano em sala de aula	107
4.3 Estratégias metodológicas para abordagens dos conceitos de campo-cidade e rural-urbano que visibilizem realidades outras	113
5. RITUAIS FINAIS: considerações	121
6. REFERÊNCIAS	125
7. APÊNDICES	136
Apêndice A – Carta Convite	137
Apêndice B – Dados Biográficos do/a Professor/a colaborador/a	138
Apêndice C – Enunciado para a Entrevista Narrativa	140
Apêndice D – Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido	141
Apêndice E – Termo de Autorização de Identificação e uso de Imagem	143



Imagem 2: *Cena Rural*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

1. NOTAS INICIAIS: por uma introdução

O mais importante e bonito no mundo é isto: que as pessoas
(as coisas e os conceitos) não são sempre iguais, ainda não foram
terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

(ROSA, 1986, p. 22)

A reflexão tecida por Rosa (1986) na epígrafe que abre e anuncia o início da escrita dessa dissertação soa-me como um convite para leitura desse enredo que busca entrelaçar as abordagens que emergem no livro didático de Geografia, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobre as relações campo-cidade e rural-urbano com as concepções que professores empreendem para contemplação de conteúdos que integram o currículo escolar e versam sobre a temática. Histórias de muitas e diferentes gentes que compõem cenários diversos do campo e da cidade são aqui visibilizadas articuladas as diferentes compreensões desses espaços em movimento as quais nem sempre estiveram alicerçadas na mesma perspectiva. Através de imagens, narrativas e fotografias, busco subverter de algum modo apagamentos historicamente produzidos nas produções acadêmicas e nos materiais didáticos em torno das relações campo e cidade.

Vale destacar que as imagens originais que compõem a abertura das seções desta dissertação foram adaptadas a partir da produção de Wilson Vicente (2021)², um artista plástico mineiro que se inspira nas paisagens rurais e das pequenas cidades que fazem parte do interior do estado de Minas Gerais para expor sua arte.

As paisagens, retratadas nas telas Wilson Vicente (2021), embora apresentem especificidades do ponto de vista geomorfológico do Estado de Minas Gerais, representam, também, outros lugares rurais e as pequenas cidades localizadas em diferentes espaços e regiões que fazem parte do território brasileiro, como as paisagens constituintes do sertão nordestino, do qual sou oriundo e me identifico como morador do espaço rural baiano, reforçando a compreensão de Corrêa (2014, p. 41) ao conceber uma análise da paisagem mediante as contribuições de Denis Cosgrove de que “[...] a

² Wilson Vicente é um artista autodidata que pinta desde os 16 (dezesseis) anos de idade. Segundo informações no seu *Blog*, diário eletrônico, este pintor não frequentou escolas para aprender a pintar. Então, acredito que ele teve que treinar bastante para retratar o cotidiano mineiro em suas telas e, ao buscar o constante aprimoramento técnico, conseguiu a perfeição, o que lhe permitiu revelar todo o seu dom artístico, retratando os elementos da paisagem rural e das pequenas cidades mineiras, as pessoas como elas são, vivem e trabalham. Com isso, as imagens que abrem a escrita desta e de outras seções foram adaptadas através do efeito artístico marcador, disponível no *word*, uma opção do autor deste trabalho. As cores utilizadas por este artista plástico são bem vibrantes e os seus efeitos bastante convincentes, cujas imagens estão disponíveis no seu blog – <http://wilsonvicentearte.blogspot.com.br>.

paisagem não é apenas morfologia, mas insere-se também no mundo dos significados, estando impregnada de simbolismo”.

Assim, a partir do exposto, justifico o uso das imagens adaptadas do artista plástico Wilson Vicente (2021) para abrir esta e as outras seções desta escrita, pois os espaços rurais e urbanos das pequenas cidades, retratadas em telas, nas pinturas deste artista, revelam elementos das relações campo-cidade e do rural-urbano que serão abordados nesta dissertação, cuja escrita decorre de uma pesquisa de mestrado vinculada à Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, Salvador.

As relações que se estabelecem entre campo-cidade e rural-urbano sempre estiveram no bojo das discussões das Ciências Humanas e, na Geografia, possuem uma expressiva atenção tendo em vista a concepção por grande parte dos estudiosos do tema de que “o espaço nasce diverso” (MOREIRA, 2013, p. 85). Logo, uma análise espacial feita a partir da leitura das relações campo-cidade e rural-urbano para compreensão da realidade possibilita uma interpretação sob distintas óticas/dimensões do espaço, tais como “dinâmica populacional, econômica, cultural, política e ambiental” (ALVES; VALE, 2013, p. 33).

Partindo do pressuposto de que, campo e cidade, rural e urbano se apresentam de formas distintas em um país de urbanização recente, como o Brasil, onde “[...] os pequenos municípios possuem maior vínculo entre o rural e o urbano, já que atividades relacionadas conjuntamente aos dois espaços são comuns e complementares, em muitos casos. (ROSAS, 2010, p. 26), justifico a escolha da temática e a minha implicação com o objeto de pesquisa.

Essa investigação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores (Geo(*bio*)grafar) e se inclui no âmbito das investigações/estudos que versam sobre educação geográfica, práticas de ensino em Geografia e livro didático, é mobilizada pela seguinte questão: *Como as concepções e práticas pedagógicas que os professores de Geografia empreendem em sala de aula, em torno das relações campo-cidade e rural-urbano, podem se constituir em um caminho para subverter e/ou*

legitimar visões dicotômicas dos estudantes sobre esses espaços no âmbito da Geografia Escolar?

Essa questão/inquietação emerge mediante a minha condição de camponês-geógrafo-professor que experiencia e defende que “o mundo rural é diverso tal qual o urbano” (OLIVEIRA, 2007, p. 01) e ambos os “mundos”, em suas múltiplas formas de existir, precisam ser visibilizados nos debates/estudos acadêmicos, nos materiais didáticos e nas práticas de ensino de professores em múltiplos contextos. Dessa maneira, surge outra questão que norteia as reflexões tecidas na presente investigação, a saber: - as abordagens das relações campo-cidade e rural-urbano na obra *Teláris Geografia* da Editora Ática se aproximam ou se distanciam da realidade experienciada/vivida pelos estudantes que vivem em confluência entre o urbano e o rural nos pequenos municípios?

Ao delimitar essas indagações, a minha intenção a partir delas não é a de trazer respostas prontas/acabadas, já que este é um debate profícuo que está longe de ser esgotado, dada a sua importância e amplitude. A intenção aqui é desmistificar e problematizar concepções, práticas e visões que tomam campo e cidade como realidades que se contrapõem, pois as narrativas geram representações que são, também, “[...] apropriadas como imagens pelo senso comum, invadindo o imaginário social e produzindo preconceitos, ordens e comportamentos variados” (COELHO NETO, 2013, p. 155).

Considero que as perspectivas que colocam campo e cidade como pares opostos, como uma das principais responsáveis por desencadear preconceitos, estereótipos e equívocos na compreensão desses espaços, sobretudo quando valoriza um (quase sempre a cidade) em detrimento de outro (o campo). Nesse cenário, a Educação Geográfica, a partir da prática pedagógica dos professores, e de seus modos de ver/apreender o mundo, pode se constituir em um mecanismo para subverter ou conservar essas dicotomias. Tendo em vista os aspectos levantados sobre as relações campo-cidade e rural-urbano, para responder a essas questões que mobilizam a investigação, o objetivo geral desta pesquisa encontra-se ancorado na busca por compreender como as concepções e práticas pedagógicas empreendidas pelos professores de Geografia para contemplação de conteúdos que versam sobre as relações campo-cidade e rural-urbano podem se constituir em um

caminho para subverter e/ou legitimizar visões dicotômicas dos estudantes sobre esses espaços no âmbito da Geografia Escolar.

Dado o reconhecimento de que a construção de uma pesquisa perpassa por um trajeto que é processual, ou seja, caminhos e estratégias são traçadas para que se possa percorrer os meandros da investigação, elegi os seguintes objetivos específicos para trilhar esse percurso formativo/investigativo:

- Identificar as abordagens dos conceitos campo-cidade e rural-urbano que emergem da Coleção *Teláris Geografia* do PNLD 2020-2023, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental das instituições de ensino campo da pesquisa;
- Apresentar os conteúdos ancorados na abordagem dos conceitos campo-cidade e rural-urbano concebidos no volume do 7º ano da coleção *Teláris Geografia* do PNLD dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do quadriênio de 2020-2023;
- Caracterizar os professores colaboradores da pesquisa e as estratégias adotadas para abordagem dos conceitos de campo-cidade e rural-urbano a partir da análise interpretativa-compreensiva de suas narrativas;
- Relacionar as práticas de ensino concebidas pelos professores colaboradores com as abordagens do livro didático utilizados nas escolas participantes da pesquisa;
- Mapear, através de registros fotográficos, as expressões das ruralidades na cidade e das urbanidades no campo.

Acreditando que “[...] uma metodologia de pesquisa é pedagógica [...] porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15), o movimento de construção dessa pesquisa está alicerçado em três momentos. O primeiro momento foi o da Revisão bibliográfica, através de leituras – artigos científicos, dissertações, teses e livros – que versam sobre o Ensino de Geografia, educação geográfica, livro didático, cidades pequenas e, relações campo-cidade e rural-urbano. O segundo foi caracterizado pela análise do Guia PNLD 2020- 2023 e da obra didática destinada ao 7º ano, adotada nas escolas campos da pesquisa. O terceiro momento foi marcado pela realização de entrevista narrativa com os professores de Geografia, colaboradores da investigação, e registros

fotográficos, a fim de verificar as expressões de ruralidades e urbanidades presentes nos modos de ser dos sujeitos da cidade e do campo, do urbano e do rural.

Do ponto de vista acadêmico-social essa investigação apresenta relevância e pertinência, ao passo que busca compreender a abordagem da relação campo-cidade e rural-urbano a partir dos conteúdos que compõem o currículo de Geografia, mediante a concepção empreendida no livro didático e nas práticas de ensino dos professores. As lentes que guiam as análises tecidas são os cenários – campo e cidade – em que se inserem livro didático e as práticas dos professores. Logo, se constitui em um estudo que problematiza e defende outros modos de pensar, praticar e conceber o ensino de Geografia em contextos diversos.

Quanto à estruturação da escrita, este trabalho encontra-se organizado em 7 (sete) seções.

A primeira seção é nomeada como *Notas iniciais: por uma introdução*, cuja intenção é apresentar a questão que mobiliza a investigação, bem como os objetivos e os procedimentos metodológicos que envolvem a pesquisa que deu origem a esta dissertação

A segunda seção, *Rituais de começo: entre memórias e grafias, as geo(bio)travessias que mobilizam esta escrita*, intenciona apresentar, através da tríade vida-formação-profissão, as implicações das experiências vivenciadas nos percursos formativos com a escolha pelo objeto da pesquisa e como estas repercutem nas reflexões tecidas neste trabalho.

A terceira seção, *Relações campo-cidade e rural-urbano: reflexões a partir do livro didático de Geografia do PNLD 2020-2023, adotado nas escolas campo de pesquisa em Biritinga-BA*, subdivide-se em 3 (três) subseções e tem a intenção de apresentar ao leitor um panorama teórico conceitual das diferentes concepções que emergem em torno das relações campo-cidade, rural-urbano na Ciência Geográfica. Além disso, apresenta a coleção didática de Geografia aprovada pelo PNLD 2020-2023, utilizada nas escolas lócus da investigação, com ênfase na obra didática destinada ao 7º ano, a qual mobiliza as análises que compõem o enredo desta dissertação. Por fim, discute a relação campo-cidade, rural-urbano, mediante as manifestações das ruralidades e urbanidades no município de Biritinga-BA.

A quarta seção, intitulada *Por uma Geografia das existencialidades: campo-cidade/rural-urbano, da abordagem do livro didático às concepções e práticas dos professores de Geografia*, subdivide-se, também, em 3 (três) subseções que intencionam apresentar, através das narrativas docentes, os modos como os professores colaboradores da investigação aprendem os espaços de campo-cidade, rural-urbano a partir de suas experiências de vida, itinerâncias formativas e profissionais e os concebem no contexto da sala de aula ao praticar a educação geográfica.

Na quinta seção, *Rituais finais: considerações*, é retomada a questão-problema e a norteadora que mobilizaram a investigação para tecer as reflexões finais e encerrar a escrita desta dissertação.

Na sequência, encontra-se a sexta seção, *Referências*, contendo os autores e obras que possibilitaram a reflexão e análises sobre a temática relações campo-cidade e rural-urbano, das obras didáticas do PNLD 2020-2023, adotadas em três escolas – Colégio Municipal de Biritinga, Escola Municipal Ana Nery e Escola Municipal Manoel Souza – localizadas no município de Biritinga-BA, bem como sobre as práticas realizadas pelos professores de Geografia destas unidades de ensino público e como as concepções e práticas pedagógicas dos professores destas três unidades escolares podem se constituir num caminho para subverter e/ou legitimar possíveis ausências do livro didático ou visões dicotômicas dos estudantes sobre os espaços de campo-cidade e rural-urbano no âmbito da Geografia Escolar.

Por fim, a última seção, constituída pelos *Apêndices*, contém a carta convite, acompanhada pelo levantamento de dados biográficos dos professores – enviados no momento inicial da pesquisa –, o enunciado utilizado na entrevista narrativa e os termos de consentimento de livre esclarecido e o de autorização de identificação.



Imagem 3: *Travessias*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

2. RITUAIS DE COMEÇO:

Entre memórias e grafias, as *geo(bio)travessias* que mobilizam esta escrita

Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido de que é um processo de formação. [...] O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa.

(MOITA, 2000, p. 115)

As memórias que serão grafadas neste capítulo, intitulado *Rituais de começo: Entre memórias e grafias, as Geo(bio)travessias* que mobilizam esta escrita, intencionam apresentar, através da tríade vida-formação-profissão as implicações daquilo que atravessa o meu ser, com a escolha pelo objeto da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Lanço um olhar de retorno, revejo trajetos, experiências e escolhas. Rememoro situações e reavalio os percursos formativos, identifico os marcos históricos presentes no repertório das minhas vivências que tecem a constituição do meu eu: camponês-geógrafo-professor e, assim, vou mobilizando memórias, articulando-as ao objeto desse estudo, acreditando que “[...] quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela será vivida conscientemente [...]” (VYGOTSKY, 2002, p. 78, tradução nossa).

Nesse sentido, recorro aos pressupostos teórico-metodológicos do método (auto)biográfico, por meio da escrita narrativa, que possibilita, a partir do tracejamento e grafia das memórias que emergem mediante questões de interesse, construir uma espécie de “conhecimento de si” como bem coloca Souza (2006), ao dizer que “A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras [...]” (SOUZA, 2006, p. 95), revelando as “maneiras de ser” (CERTEAU, 2001, p. 35) que decorrem das experiências espaciais singulares de onde, como e com quem a vida acontece.

Desta maneira, os marcos históricos que constituem as “Geo(bio)travessias” (OLIVEIRA, 2017) que aqui serão (com)partilhadas dão uma conotação do “[...] valor que se atribui ao que é vivido” (JOSSO, 2010, p. 47), às ações, influências e redes de apoio construídas ao longo da vida que possibilitam percorrer outros e diferentes caminhos, projetando alargar as experiências de mundo.

Segundo Oliveira (2017), as Geo(bio)travessias são constituídas por processos que:

[...] abrangem histórias de vida que são tecidas nos mais diferentes cenários geográficos, sociais, econômicos e culturais que envolvem os sujeitos dos mais diversos lugares, como favelas, áreas periféricas e de riscos, bairros pobres e áreas rurais empobrecidas que possuem pouca ou nenhuma possibilidade de oferta de melhoria das condições

sociais, as quais podem promover, a partir de processos de auto-reorganização, a emergência social ascendente dos sujeitos através do acesso à educação, a partir dos incentivos dos familiares e das redes de relações sociais construídas no decurso de uma vida, na pluralidade dos mundos sociais não homogêneos e contraditórios. (OLIVEIRA, 2017, p. 68)

Nesse movimento empreendido de “[...] identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem esboçar” (PINEAU, 2011, p. 29), ancorado nas “memórias que falam” (DELGADO, 2006, p. 44), darei início a essa narrativa de vida e nada mais justo do que começar a minha “geo(BIO)grafização”³ (PORTUGAL, 2013) a partir do momento em que essa vida passa a ser vivida.

As águas de março correm fechando o verão e às 15h de uma tarde de terça-feira, do ano de 1996, no sertão baiano, espaço-tempo em que minha existência começa a ganhar forma, acontece o meu nascimento. Desejado, planejado e esperado, sou o segundo e mais novo filho de Maria Lindenalva e José Ribeiro, depois de exatos sete anos do nascimento da primogênita, Leidiane. Camponês. Por ser filho de camponeses, eu vivencio, desde criança, o cotidiano rural do povoado de Coqueiro, município de Biritinga-BA⁴, um “[...]”

³ A geo(BIO)grafização é um “[...] modo singular, particular de historicizar as experiências e as vivências pessoais, formativas e profissionais a partir da apropriação dos lugares onde a vida e as histórias são narradas.” (p. 229). Ainda segundo a referida autora, o movimento de geo(BIO)grafizar-se possibilita a construção de uma “[...] grafia da vida, modo de apreensão, narração e interpretação das experiências vividas a partir da concepção, percepção e apropriação do lugar, cenário-referência, onde são construídas as cartografias das experiências, singulares e plurais, cuja narração dos enredos das histórias acontecem [...]” (PORTUGAL, 2013, p. 230)

⁴ Biritinga é um dos 417 municípios que fazem parte do estado da Bahia. Localiza-se a 192,7 quilômetros da capital baiana, possui 14.836 habitantes, destes, 2.348 correspondem a população urbana e 12. 279 a população rural. A base da economia do município está na agricultura, como propriedades agrícolas dedicando-se ao plantio de feijão, milho, mandioca e fumo. O setor pecuário dedica-se à criação de bovinos, suínos, ovinos e caprinos. A fruticultura é muito desenvolvida com a produção de acerola, caju, goiaba, graviola, manga, laranja etc. Juntamente com os municípios de Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente compõe o Território de Identidade do sisal. O Território de Identidade é uma unidade de planejamento adotada no Estado da Bahia, a partir do ano de 2008, no primeiro Governo Jaques Wagner. A partir desse novo modelo, o Estado da Bahia passou a ser reorganizado por 26 (vinte e seis) Territórios de Identidade e a inclusão de mais um no ano de 2012. Esta delimitação é baseada nos propósitos do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PNDSTR), apresentada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) / Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Neste contexto, segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN (2008), Território de Identidade é concebido como “um espaço físico geograficamente definido, não contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos,

espaço singular e ator coletivo” (WANDERLEY, 2000, p. 92) de onde tenho me constituído. Contudo, nasci no município de Serrinha-BA⁵ por conta da pequena cidade de Biritinga-BA não dispor, na época, de unidade hospitalar para realização de partos. Nesse período, Biritinga-BA já havia sido desmembrada de Serrinha-BA e não era mais um distrito deste município, tendo em vista a emancipação política concedida em 13 de abril de 1962, mas, ainda como nos dias de hoje, vivenciava uma relação de dependência quanto à oferta de uma série de serviços.

Minha mãe, carinhosamente escolheu o nome Marcos para me nomear, em homenagem ao seu, já falecido, avó paterno, Marcos Manoel, mas como o dia dezanove de março é marcado, também, pela devoção que os católicos nutrem a São José, minha vó paterna, Damiana, que é muito religiosa, sugeri que José fosse anexado ao nome já escolhido por minha mãe, passando, então, a me chamar de José Marcos.

Esse fato emerge como “[...] uma voz que testemunha algo que só o sujeito conhece” (ARFUCH, 2010, p. 72) porque durante muito tempo eu não conseguia gostar de ter o José no meu nome, as chamadas nos diários de classe eram, para mim, torturantes, achava o nome feio, ultrapassado, antigo, da roça⁶ – expressão usada comumente por muitos na intenção de menosprezar/ofender/inferiorizar e marginalizar as pessoas oriundas de espaços rurais.

A roça, para Oliveira (2017):

[...] é vista como mais um recorte do espaço geográfico que carrega consigo significações singulares, sobretudo para quem vive/viveu

que se relacionam interna e externamente por meios de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial”.

⁵ Serrinha é um município situado no Estado da Bahia, localizado mesorregião do Nordeste Baiano Nordeste, situa-se à margem da BR 116 Norte e BA 040, a 180 quilômetros da capital baiana. Segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) a população deste município é de 77.285 habitantes. Considerada a cidade polo do Território de Identidade do Sisal, Serrinha abriga no seu espaço importantes organismos da administração pública estadual e federal: Núcleo Territorial de Educação – NTE; Diretoria Regional de Saúde – 12ª Dires; Circunscrição Regional de Trânsito – 29 Ciretran; 16º Batalhão da – JUCB; Fundação Nacional de Saúde – FUNASA; Receita Federal do Brasil; 5º Delegacia do Serviço Militar do Exército; Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola – EBDA; Agência Estadual de Defesa Agropecuária da Bahia – ADAB; Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional – CAR.

⁶ Denominação muito utilizada pelos sujeitos que vivem nos pequenos municípios baianos. Para Oliveira (2017), a roça se constitui como espaço de vida, de trabalho e de aquisição de aprendizagens singulares. Segundo esta autora, a roça é mais uma categoria espacial que pode ser estudada como tantas outras, como lugar, região, território, cidade e espaço geográfico.

grande parte de sua vida neste espaço. O diferencial desta categoria espacial é que ela é marcada por uma infinidade de significações que vão além da geográfica (Espaço rural/agrário) e das discussões que envolvem a questão política (campo/campesinato). Ela envolve sentidos e significados singulares para os sujeitos que têm histórias marcadas pelas vivências rurais. (OLIVEIRA, 2017, p. 23)

Antes do início da minha vida adulta, eu não compreendia a roça como um espaço singular que precisava ser valorizado, como colocou Oliveira (2017). Não conseguia entender que o pedido da minha vó estava diretamente ligado às suas “maneiras de ser” (CERTEAU, 2001, p. 35), seus valores culturais que envolvem crenças, devoções e fé, características fortes do povo camponês, das pessoas que nascem, crescem e vivem toda uma vida no espaço rural.

Nesse sentido, essa concepção despertou em mim, desde muito cedo, o desejo de migrar do espaço rural, contexto espacial que, majoritariamente, dá vida à minha história pessoal, para um grande centro urbano quando a fase adulta chegasse porque “[...] mais do que o fato de a humanidade ser urbana vivemos como se devêssemos ser urbanizados” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 181). Então, eu me sentia fora dessa lógica, dando legitimidade à ideia de inferiorização do campo, do espaço rural, e acreditando que era preciso vivenciar o cotidiano de uma grande cidade, do contexto urbano, para alargar as minhas experiências a partir das atividades, serviços e aparatos que ela comporta. Esses anseios serão explorados mais adiante, nesse movimento em que busco “[...] explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in)decisões [...]” (SOUZA, 2006, p. 267), constituintes da minha construção enquanto sujeito.

Embora o desejo de sair do campo, do espaço rural, tenha se manifestado muito cedo, tenho em mim boas lembranças das vivências singulares, experienciadas no devir da vida campesina. A residência dos meus pais está localizada na pequena propriedade rural dos meus avós paternos, há cerca de 6 km de distância da sede do município de Biritinga-BA. Nas adjacências, estão localizadas a casa dos meus tios(as), primos(as) e, na área central da propriedade, a casa dos meus avós, que se configura, ainda hoje, como o lugar de encontro da família, ora na labuta do dia a dia, que inclui atividades na roça, ora como espaço de lazer, de diálogo, de reafirmar os

afetos e fortalecer as relações de pertencimento e cumplicidade entre os meus familiares.

Figura 1: “Tem por lá um menino a brincar no terreiro”⁷



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Viajo no tempo, volto ao passado, salta aos olhos uma infância doce e feliz na roça, pois “nada havia ali de mais presente [...] senão a infância.” (BARROS, 2006, p. 17). Assim, vislumbro o repertório de brincadeiras realizadas com os meus primos, ouço sons de chocalhos, carcarejo das galinhas, canto dos pássaros, situações nas quais emergem ruralidades⁸, que

⁷ Barros (2010, p. 367)

⁸ Na escrita desta dissertação, o conceito de ruralidades centra-se nos estudos de Wanderley (2000) e de Rios (2011) quando abordam as ruralidades dentro da perspectiva de ver o rural para além da abordagem econômica/produzida, mas, sobretudo, a partir das relações entre os sujeitos e seu espaço rural. Rios (2011, p. 78) afirma que o rural é uma “construção social específica no conjunto societário” e Wanderley (2000) defende a singularidade e o reconhecimento do rural não como uma periferia da cidade, dependendo dela política, econômica e socialmente. Portanto, as ruralidades envolvem as maneiras de ser, viver e empreender o rural e as relações nelas existentes.

soam para mim como a “sonoridade do ser” (BACHELARD, 1993). Nesse sentido, vou compreendendo que “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido” (JOVCHELOVICTCH; BAUER, 2010, p. 92).

Nesse contexto, eminentemente rural, vivenciávamos a infância nos cenários constituintes da roça. Nossas brincadeiras aconteciam debaixo das árvores frutíferas, como os cajueiros, cajazeiras, mangueiras e mangabeiras, no preparo da terra para as lavouras de milho, feijão e mandioca, nas estradas durante o trajeto casa-escola-casa, enfim, quando encontravam espaço-lugar para acontecer. Como “[...] o campesinato possui uma organização da produção baseada no trabalho familiar e no uso como valor” (MARQUES, 2008, p. 59), em momentos bem específicos da cadeia produtiva dessas lavouras, participava de algumas atividades como gesto de colaboração e aprendizagem dessas práticas laborais singulares dos povos do campo, do espaço rural. Ressalto, então, que o trabalho infantil não é elemento constituinte da minha história de vida, pois o modo como ocorria configurava-se como princípio educativo, algo muito recorrente no meu contexto familiar, pois:

A lida na roça, para a maioria das crianças do sertão do sisal, tem o seu começo ainda na primeira infância e, ainda hoje, é um ensinamento que passa de pai para filhos e de irmãos mais velhos para os mais novos e, na maioria das vezes, as crianças dividem o seu tempo, entre as lavouras e a escola. (PORTUGAL, 2013, p. 172)

Nesse sentido, o auxílio solicitado pelo meu pai era relacionado com as atividades mais leves e, geralmente, durante o período de plantio e colheita. Sempre muito cuidadoso, só me permitia fazer aquilo que não colocava em risco a minha segurança. Então, a mim era atribuída, nas lavouras de mandioca, a tarefa de semear as manivas⁹, que primeiramente eram cortadas em pedaços por um adulto para que depois eu fizesse o plantio. Além de ajudar nesse processo, contribuía na raspagem da raiz na casa de farinha, na peneiração da massa enquanto meu pai preparava a farinha no forno, dentre outras atividades. O mesmo acontecia nas lavouras de milho e feijão,

⁹ Significa o mesmo que mandiocas.

participava somente da sementeação dos grãos e sementes e, algumas poucas vezes da “ranca”¹⁰.

Figura 2: Lavoura de milho e feijão – Inverno de 2022



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Ribeiro, 2022.

O processo de preparo da terra com a limpeza da área reservada para o plantio, da aragem que acontecia de modo tradicional e da limpa durante o período em que essas lavouras ficam ativas no inverno do sertão não foram ações das quais experienciei, do ponto de vista da prática, porque são trabalhos braçais, mais densos, cansativos, desgastantes e meus pais desejavam que eu não os vivenciasse.

Dessa maneira, o que é produzido no campo, no espaço rural, em um movimento de trabalho coletivo, constituído pela partilha de conhecimentos, tem dupla finalidade, tendo em vista que:

¹⁰ Expressão popular que indica a ação de retirar algo da terra, arrancar.

No trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto do produtor, do camponês, como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria, é comercializada. (OLIVEIRA, 2007, p. 40)

Então, como ainda hoje acontece, é reservada uma quantia do que produzimos e colhemos em nossa pequena propriedade como a farinha de mandioca, milho e feijão para consumo próprio, o suficiente para durar até a safra/colheita seguinte, enquanto o restante destina-se à comercialização, através da venda aos compradores desses produtos no comércio local. Esse movimento de trocas vai estabelecendo elos entre o campo e a cidade já que em ambos os espaços existem especificidades quanto à produção e oferta de materiais, produtos e serviços, gerando uma interdependência entre eles.

Minha vó Damiana, carinhosamente chamada pelos seus netos de “mainha”, vivenciava essa permuta campo-cidade semanalmente, pois integrava à condição de feirante, da feira livre de alimentos que acontece todas às quartas-feiras no núcleo urbano central de Biritinga-BA. Havia clientes fiéis e minha avó conhecia os gostos e preferências de muitos deles, pois ela concebia a feira livre como “espaço de troca, mas também espaço de sociabilidade” (ALVES, s/d, p. 155) e, por isso, passou cerca de quarenta e cinco anos experienciando essa prática.

A permanência de minha avó na feira por longos e consecutivos anos tem relação direta com o modo cuidadoso com o qual tratava seus clientes e preparava suas mercadorias. Ela costumava recorrer aos seus netos para ajudá-la na realização de alguns serviços, principalmente, no que tange à quebra e descasco de castanhas de caju torradas que, posteriormente eram embaladas em saquinhos para venda. Além disso, “mainha” levava também goma de mandioca, beijus, ovos de galinha, dentre outras especiarias e produtos hortifrutigranjeiros produzidos e colhidos na nossa pequena propriedade rural, por meio da agricultura familiar. Como retribuição à ajuda recebida, ela sempre trazia uma guloseima para nós, que só poderia ser encontrada na cidade, e isso garantia o nosso auxílio nas demandas da semana seguinte, assim, as idas à feira, além de se configurar como uma atividade geradora de renda, também era o momento de compra dos produtos urbano-industriais.

As questões aqui já narradas evidenciam a “arte de viver” (CERTEAU, 1996), de maneira singular, o mundo rural, esse é um compartimento de “lugares aprendentes” (SCHALLER, 2008) que os identifico a partir da reflexão das/nas/entre vivências com aqueles que constituem as tessituras do meu ser, fatos e acontecimentos que marcaram a minha vida, nos deslocamentos entre o campo-cidade e o rural-urbano.

Das memórias que emergem do cotidiano na lida da roça, uma vivência bastante singular para mim, foi marcada pelos momentos de cuidados com os animais que tínhamos na nossa pequena propriedade. Eu gostava de dar nomes aos animais, de observar meu pai vacinando o gado, de acordar cedo para vê-lo fazer a ordenha das vacas e tirar o leite. Admirava sua coragem e sonhava em um dia poder fazer igual.

Figura 3: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”¹¹



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

¹¹ Barros (1996, p. 75).

Assim, casa-roça-escola, por serem espaços de partilha de saberes a partir dos sujeitos que ali estão, configuram-se como “lugares aprendentes” (SCHALLER, 2008), cujas aprendizagens construídas acompanham, alimentam e mobilizam os cursos das minhas geo(bio)travessias.

O conceito de geo(bio)travessias parte da junção de três distintas palavras: geo – bio – travessias. Assim, sua compreensão perpassa pelo sentido etimológico que cada uma delas apresenta e mesmo detendo significados diferentes conotam certas imbricações. Dessa maneira, Oliveira (2017), centrada nas significações das palavras, constrói uma definição conceitual identificando os contextos aos quais ele se reporta:

A palavra ‘geo’ indica os lugares que se constituem como cenários que dão enredo a uma história de vida. A palavra ‘bio’ designa os diferentes modos como a vida foi/é tecida ao longo dos anos. Já a palavra ‘travessias’ se refere às mobilidades geográficas, sociais e culturais experienciadas pelos sujeitos [...] Portanto, ‘bio’ e ‘travessias’ envolvem a discussão que versam sobre o conhecimento e (re)invenção de si decorrentes das aprendizagens construídas a partir das experiências e vivências durante um percurso/trajetória de vida nos diferentes lugares – ‘geo’. (OLIVEIRA, 2017, p. 67)

Nessa acepção, identifico que as travessias que constituem a minha história de vida são mobilizadas, sobretudo pela educação, através dos investimentos feitos na formação acadêmico-profissional. Reconheço que a seriedade e rigor com que fui acompanhado durante minha trajetória de escolarização pelos meus pais, principalmente por minha mãe, por ser professora, implicaram, nessas andanças geográficas, a coragem de ousar e o desejo por alargar horizontes.

Meus pais vivenciaram as dificuldades de ocupar os espaços de formação escolar que, naquele tempo, não eram pensados para os filhos da classe trabalhadora. Meu pai cursou somente até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, seu professor nessa etapa de escolarização foi o meu avó, um professor leigo, que exercia a docência. Como o mais velho de uma família de 8 (oito) filhos, ele foi impedido pelos pais de dar continuidade aos seus estudos, tendo que abandonar a escola para ajudá-los nos trabalhos na roça e, assim, contribuir com a geração de renda que garantia o sustento da família. Já minha mãe, apesar de todos os entraves que poderiam impedir de seguir a sua trajetória de escolarização como, por exemplos, a falta de transporte escolar e material didático gratuito, concluiu a Educação Básica com ajuda de parentes

próximos que possuíam um maior poder aquisitivo. Tornou-se professora com a conclusão do curso de magistério, a nível médio, exercendo a profissão por mais de 25 (vinte e cinco) anos, em classes multisseriadas dos Anos Iniciais, integrando o quadro docente efetivo da Secretaria de Educação do Município de Biritinga-BA.

Tendo em vista as dificuldades que permearam suas trajetórias de vida-formação e sabendo que eles me possibilitavam, dentro do que era possível, outros modos de vida, meus pais sempre exigiram muito de mim: boas notas, bom comportamento, respeito e obediência aos professores e gestores escolares, empenho e compromisso com a formação. Essas eram exigências ancoradas na sua percepção que eles tinham de que somente o estudo e o compromisso com a formação me levariam a outros caminhos, outras dimensões pessoais e formativas.

Minha formação escolar se iniciou no ano 2000, em uma pequena unidade de ensino pública existente no povoado onde vivia, a Escola Municipal São Luiz, que recebeu esse nome em decorrência da homenagem feita ao meu bisavô Luiz Gonzaga, em retribuição à atitude de generosidade ao doar o terreno para a instalação do prédio. Atualmente, essa escola oferece da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em classes multisseriadas. Os anos subsequentes devem ser cursados nas escolas localizadas na cidade, permitindo que os estudantes realizem um movimento migratório pendular, uma mobilidade diária campo-cidade-campo para dar continuidade aos processos de escolarização.

Então, após a conclusão da primeira etapa da trajetória de escolarização, que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2006, aos 10 anos de idade, iniciei à etapa que corresponde aos Anos Finais – 6º ao 9º ano. Este, geralmente, é um momento de entusiasmo para a maioria das crianças e adolescentes que vivem no espaço rural de Biritinga-BA, porque a partir dali o contato com a cidade passa a ser diário, já que as escolas que ofertam classes correspondentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio localizam-se na sede municipal, com exceção das

comunidades rurais de Vila Nova (Quilombola) e Campo da Ema¹² que possuem escolas nas quais os Anos Finais do Ensino Fundamental são oferecidos.

Desse modo, como a narrativa possibilita o encontro do “[...] antes e depois, o fora e o dentro da experiência presente [...]” (CHENÉ, 1988, p. 94), penso que as reflexões acerca dos caminhos trilhados para chegar até aqui, na escrita desta dissertação, vão revelando as implicações com o tema, com o enredo dado a esta investigação, a partir das ideias defendidas, com o modo de fazer pesquisa e de ser pesquisador. Tal compreensão perpassa pelo entendimento de que o objeto de estudo já me lançava inquietações muito antes da minha inserção na vida acadêmica, seja nos estudos promovidos pela graduação, no curso de Licenciatura em Geografia, do Departamento de Educação (DEDC), da Universidade do Estado da Bahia¹³, *Campus XI*, Serrinha, ou nas pós-graduações, no curso de Especialização em Ensino de Geografia, do Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais (DCAA), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)¹⁴, no Sul da Bahia e no atual

¹² Vila Nova (Quilombola) e Campo da Ema fazem parte das localidades rurais que compõem o município de Biritinga-BA. A comunidade de Vila Nova localiza-se a 17 quilômetros de distância da sede do município de Biritinga, enquanto a comunidade de Campo da Ema a 8 quilômetros. Ambas as comunidades, além de possuírem unidades escolares, contam com associações comunitárias rurais e postos públicos de saúde com atendimentos em múltiplas especialidades médicas.

¹³ A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma instituição de ensino superior que desempenha historicamente um significativo papel na formação de professores. Criada em 1º de junho de 1983 e reconhecida pelo Ministério da Educação em 31 de junho de 1995, como uma organização *multicampi*, a UNEB é considerada a maior instituição pública de ensino superior do Estado da Bahia e está presente geograficamente em 18 dos 27 Territórios de Identidade do Território baiano. Atualmente conta com 24 *Campi* e 30 departamentos, localizados em sedes de 24 municípios baianos, incluindo a cidade de Salvador, capital do Estado, a qual abriga a sede da Administração Central da instituição e outros departamentos que oferecem diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

¹⁴ A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) é uma instituição de ensino superior que está situada entre os pólos urbanos de Ilhéus e Itabuna, em Ilhéus-Bahia, a quase 500 quilômetros de Salvador, teve sua origem nas escolas isoladas criadas no eixo Ilhéus/Itabuna, na década de 60. Em 1972, resultante da iniciativa das lideranças regionais e da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), as escolas isoladas (Faculdade de Direito de Ilhéus, Faculdade de Filosofia de Itabuna, e Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna) congregaram-se, formando a Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna - FESPI. Reunidas em *Campus*, na Rodovia Ilhéus/Itabuna, no município de Ilhéus, pelo Parecer CFE 163/74, os estabelecimentos de ensino foram ganhando maturidade e competência, criando as condições para pleitear o "status" de Universidade. Mantida, entretanto, por uma fundação de natureza privada, o acesso a seus cursos tornava-se particularmente difícil, considerada à realidade regional. Assim, a Federação reorientou-se no sentido de tornar-se uma fundação pública. Em 1991, depois de muitas lutas, esse grande anseio tornou-se realidade, estadualizando-se a Federação. Em 05 de dezembro de 1991, o então Governador do Estado incorporou a FESPI, escola particular, ao quadro das escolas públicas de 3º grau da

mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, Salvador.

Sendo assim, ao (vi)ver o espaço urbano da cidade de Biritinga-BA cotidianamente, mediante às idas à escola, questionamentos emergiam sobre a diferenciação da morfologia da paisagem da minha cidade para aquilo que eu tomava como referência do que era uma cidade, porém, isso nunca foi posto por mim em nenhuma das aulas de Geografia durante os meus processos de escolarização. Tais associações estavam vinculadas aos grandes centros, ao movimento exacerbado de veículos, pessoas, às construções de grande porte, à vida acelerada.

Entendo que o imaginário criado em torno dessa representação única da dinâmica da cidade decorre do modo como ela é retratada imageticamente nos dispositivos de comunicação e informação dos quais eu tinha acesso, como a televisão, revistas, jornais e o próprio livro didático, que na grande maioria das vezes, não dão visibilidade à realidade das cidades pequenas. Assim, ao visualizar a sede do meu município pela janela do ônibus escolar, observava a proximidade existente entre o campo e a cidade em Biritinga-BA, haja vista que o perímetro urbano possuía muitas características do rural. Nas andanças pelas ruas da cidade de Biritinga-BA, durante o tempo do intervalo escolar, notava diversas ruralidades presentes no espaço urbano, em costumes, ações e práticas dos moradores, isso me causava estranheza porque não conseguia concebê-los como hábitos que deveriam estar presentes numa cidade.

Então, entre os anos de 2010 e 2012, o desejo de sair da pequena Biritinga-BA se manifestou com mais força, isso por conta que esse triênio correspondia ao período de conclusão do Ensino Médio. Como se aproximava o fechamento de um importante ciclo, cheio de sonhos e planos, eu almejava que muitos outros se abrissem. Para esse feito, acreditava que seria necessária a realização de uma travessia – a saída do campo para uma grande cidade.

Meus pais, por saberem da realidade que circunda os grandes centros urbanos, sobretudo o meu pai que vivenciou o cotidiano da grande São Paulo,

Bahia, pela Lei 6.344 de 06/12/91. Em 1995, a UESC teve seu quadro de pessoal aprovado pela Lei nº 6.898, de 18 de agosto de 1995, publicada no Diário Oficial do Estado dos dias 19-20 seguintes, ficando reorganizada sob a forma de Autarquia. Emerge, portanto, UESC, como a mais nova IES, das quatro mantidas pelo Governo da Bahia.

quando realizou a migração temporária em busca de dias melhores, desejavam, apesar de não terem vivenciado isso, que nós – eu e minha irmã – adentrássemos a universidade para dar continuidade à formação. Eu, como não tinha dimensão das contradições socioespaciais existentes, não imaginava que uma mudança não acarretaria no “usufruto da cidade” (LEFEBVRE, 1991), pois dentro do contexto da racionalidade capitalista são muitas as segregações que negam o direito a determinados espaços da cidade, impossibilitando diversos grupos e sujeitos sociais de experienciá-la em sua plenitude.

Assim, em 2012, quando cursava o último ano do Ensino Médio, aos meus 16 (dezesseis) anos de idade, vivenciava um período de incertezas e angústias sobre o futuro, algo natural para um jovem escolar que ansiava por mudanças.

O desejo de sair da roça e viver em um grande centro era o mesmo, mas o medo do que me esperava “lá fora” também começava a se manifestar, pois enfrentar um “mundo novo”, longe do aconchego da família causava estranhamento. Além disso, os índices de desemprego, as estatísticas de violência, as mazelas do cotidiano das cidades, disseminadas na mídia, também me assustavam.

Foi então que, motivado pela vontade de ir além, decidi que concomitantemente ao terceiro ano, iria cursar a Universidade para Todos (UpT)¹⁵. Este programa comportava um polo em Biritinga-BA e as turmas funcionavam na escola onde eu estudava o Ensino Médio. Foi um ano difícil, pois diariamente fazia o trajeto campo-cidade-campo nos turnos vespertino e noturno para garantir aprendizagens necessárias para enfrentar as provas do vestibular da UNEB/*Campus XI*. Essa política, associada à de isenção de taxa de inscrição no processo seletivo, é direcionada aos estudantes egressos ou concluintes do Ensino Médio das escolas públicas de toda a Bahia, vinculadas ao Programa Universidade para Todos (UpT).

¹⁵ A Universidade para Todos (UpT) é um curso de pré-vestibular, criado pelo governo do Estado da Bahia, através do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004. Este projeto é coordenado pela SEC-BA e executado em parceria com as Universidades Estaduais (UNEB, UEFS, UESB, UESC e UFRB). Trata-se de uma ação voltada para fortalecer a política de acesso à Educação Superior, direcionada a estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio da rede pública estadual por meio de aulas ministradas por monitores, sob a orientação e coordenação de professores da Instituição de Ensino Superior.

No decorrer do processo formativo no Ensino Médio, os modos de ensinar e praticar a educação geográfica das professoras do 2º e 3º anos me faziam construir outros olhares com/para/sobre a Geografia. No processo de formação no UpT, as aulas¹⁶ que assistia com maior entusiasmo eram as dos componentes Geografia e História. Nelas, os professores utilizavam outras linguagens (música, literatura, charges, tiras, gráficos, dentre outras) nas suas metodologias de ensino para promover uma articulação com os conteúdos, cujas abordagens promoviam uma melhor compreensão dos conceitos e temáticas estudadas. O tempo foi passando, mas eu ainda não sabia para qual curso deveria prestar o vestibular, principalmente por ter medo de não conseguir a aprovação, mediante a alta concorrência para determinados cursos.

Na infância, ao vivenciar a lida com meu pai, com os cuidados com os animais que a gente tinha na nossa pequena propriedade, tive o desejo de ser médico veterinário, mas, com o tempo, esse anseio foi se perdendo dentro de mim. Eu já não queria mais cuidar dos animais como antes sonhava, pois aquele garotinho que gostava de acompanhar seu pai nas atividades de base agropecuária não tinha a certeza do que estudar na graduação e a inscrição no vestibular se aproximava e eu ainda não tinha uma escolha definida. Estava muito confuso e cheio de entraves, dentre os quais destacavam os seguintes questionamentos: dentro da multicampia da UNEB, qual curso eu vou escolher? Eu teria condições de me manter em outra cidade? Será mais importante investir na formação, naquele momento, ou optar pelo mercado

¹⁶ O Programa Universidade para Todos oferta aulas presenciais nos polos (da capital e do interior), com práticas didáticas que incluam atividades síncronas e assíncronas. Realização de Simulados que possibilitam que os cursistas possam avaliar o próprio conhecimento, vivenciar como acontece o processo Enem, testar seus limites e possibilidades, estabelecer metas de redimensionamento de seus estudos e sua postura durante o processo seletivo. Realização de aulões por área do conhecimento que tem como objetivo incentivar a produção de aulas dinâmicas que favoreçam a apropriação de conhecimentos e conceitos exigidos no Enem e exame vestibular de forma descontraída, interativa, participativa e interdisciplinar; Giro das Profissões: Coletânea de vídeos com profissionais das diversas áreas falando sobre o curso, o mercado de trabalho e as atividades da sua profissão. Slides UPT / Fique por dentro – Material motivacional e explicativo com dicas de como estabelecer uma rotina de estudo em casa e apresentação de links de sites depositários de simulados, *podcast*, videoaulas, animações gráficas e quadrinhos voltados para o ENEM; Orientação Profissional que tem como objetivo orientar o estudante em sua escolha da carreira acadêmica e profissional; Cartilha UPT/ Vida Universitária – Orientações importantes sobre os cursos de graduação disponíveis nas Universidades Públicas do Estado da Bahia com o perfil profissional que cada um propõe formar; sobre as formas atuais de ingresso ao Ensino Superior; e sobre as políticas de permanência oferecidas pelas Universidades e pelo governo do Estado.

trabalho e pensar na continuidade dos estudos mais adiante? Essas eram algumas problemáticas que me atormentavam antes da tomada de decisão sobre a escolha do curso na graduação.

Como tive frequência e participação nas aulas da UpT fui contemplado com a isenção de taxa do processo seletivo da UNEB. Era chegada a hora de realizar a inscrição e identificar o curso e o *Campus* ao qual desejava concorrer. Depois de muito avaliar e reavaliar a situação ora apresentada, sobretudo após refletir sobre os entraves que me atormentavam, cheguei à conclusão de que o Departamento de Educação da UNEB de Serrinha seria o mais viável, devido às condições econômicas para me manter na universidade, em caso de aprovação, e dos cursos ofertados no DEDC XI (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Administração). Optei pela Licenciatura em Geografia, a partir das referências construídas nas aulas que vivificaram a vontade de aprender mais sobre essa ciência. Então, estava entusiasmado e com muita vontade de obter êxito no processo seletivo do curso que optei.

Era janeiro de 2013, já havia concluído o Ensino Médio e tinha urgência em vivenciar outras experiências. Chegava o momento de fazer as temidas e esperadas provas. Acordei cedo para fazer o deslocamento geográfico campo (povoado do Coqueiro/Biritinga-BA para a cidade de Serrinha-BA), cerca de 27 km de distância. Nesse dia, mesmo sem saber, iniciava uma importante travessia na minha história de vida. No mês seguinte, saiu a lista de aprovados, eu não queria criar expectativas no resultado e decidi que não iria olhar e assim o fiz. Como estava na roça onde não tem cobertura de rede telefônica móvel, não pude visualizar as muitas mensagens de textos recebidas e as ligações de amigos e professores para me parabenizar, pois havia sido aprovado. Soube disso somente ao conectar-me à internet, quando visualizei a mensagem no bate-papo de uma rede social, deixada pelo diretor da escola onde estudei o Ensino Médio, dando-me os parabéns pela aprovação. As minhas expectativas foram contempladas.

A notícia da aprovação no vestibular da UNEB foi motivo de muita alegria para mim e toda minha família, em meio à felicidade que invadia meu ser. Também pensava sobre o fato de ter que ficar mais quatro anos morando no espaço de Biritinga-BA – período mínimo para conclusão do curso.

Desejava muito migrar para outra cidade e experienciar o dia a dia da vida urbana. Assim, entre o desejo de mudar de vida e permanecer no lugar de toda uma vida, cheguei a pensar em não realizar a matrícula, mas a vontade de vivenciar a academia, intencionando garantir formação-profissão, foi sucumbindo os sonhos de viver na cidade grande e escolhi a UNEB. Então, no segundo semestre do ano de 2013, iniciou-se a minha trajetória formativa na Licenciatura em Geografia, com isso, precisei mudar para a sede do município de Biritinga-BA, pois seria mais fácil fazer os deslocamentos diários para o *Campus* universitário da UNEB, localizado em Serrinha-BA. Hoje, revisitando as memórias, concebo esse momento como um rito de passagem¹⁷, de descobertas, desconstruções e construções porque viver, como aponta Guimarães Rosa (1968, p. 76), “é um rasgar-se e remendar-se” e, assim, fui tornando-me professor de Geografia.

Muitas vivências foram importantes para que esse processo de formação-construção do professor-geógrafo se efetivasse, algumas delas, além de possibilitar saberes necessários para o exercício da profissão levaram ao reconhecimento da minha condição de cidadão no mundo, enquanto sertanejo-camponês. Numa espécie de cartografia das práticas revejo “[...] passos que foram dados [...]” e estratégias adotadas “[...] para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles” (SARAMAGO, 1984, p. 76) como se fosse um “cronotopo” (BAKHTIN, 1988), espaço-tempo de onde e quando essas ações tomaram forma e o que elas possibilitaram.

A primeira experiência que aqui destaco foi vivenciada no componente curricular Currículo, ministrado pela Professora Dra. Jussara Fraga Portugal. Uma das estratégias metodológicas utilizadas pela docente para avaliar os graduandos versava sobre as escritas de si, por meio das narrativas (auto)biográficas, sobretudo sobre as trajetórias pessoais e de formação escolar, com ênfase na Geografia aprendida na escola. Confesso que no primeiro momento estranhei ter que (bio)grafar a minha história de vida e os meus percursos formativos e, mais uma vez, tive vergonha, a de expor a minha

¹⁷ “Rito é um processo dialético social que (inter)media a relação caos e ordem.” (SOUZA *et al*, 2018, p. 33). Neste momento, a aprovação do vestibular se constituiu um rito de passagem na minha vida por se configurar o momento de escolha de um curso e as expectativas futuras de uma vida acadêmica que almejava, deixando de lado as incertezas sobre a escolha profissional.

origem rural. Acreditava que a minha vida não tinha fatos interessantes a ponto de serem compartilhados, ao mesmo tempo em que, ao compreender a intencionalidade da prática, sempre justificada pela professora no processo de “conhecimento de si” (SOUZA, 2006), decorrente de uma escrita “crítica e reflexiva” (CARRILHO *et al.*, 1997, p. 3), pude constatar que “[...] nunca existiu em nenhum lugar, um povo sem narrativa” (BARTHES, 1993, p. 253). Foi, então, que eu entendi que os fatos que compõem as tessituras do meu ser não podem ser considerados por mim como fenômenos isolados nas/das minhas travessias, nos meus percursos pessoais e formativos.

Outro marco histórico na minha formação e construção da identidade docente foi a inserção no subprojeto “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”¹⁸ (BATISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁹, espaço onde pude acompanhar, observar, exercer e viver a profissão docente. Este subprojeto estava ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa e das diversas linguagens como dispositivos didático-pedagógicos e possibilitaram, ainda no começo da minha trajetória de formação acadêmica, vivenciar o cotidiano

¹⁸ Este subprojeto do PIBID estava vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XI*, cuja vigência foi 2014 a 2018. Contemplou 45 bolsistas de iniciação à docência (graduandos), 09 (nove) professores supervisores, 3 professoras coordenadoras de área e foi desenvolvido em 6 escolas localizadas em três diferentes municípios – Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia. Os objetivos do referido subprojeto foram “Articular a Universidade à escola básica, por meio do desenvolvimento de ações situadas no campo da formação do professor de Geografia; promover a inserção dos licenciandos em Geografia no contexto das escolas da rede pública de ensino fundamental e médio dos municípios de Serrinha, Teofilândia e Conceição do Coité-BA; apropriar-se de diferentes linguagens enquanto possibilidades de mediação para trabalhar temáticas e conteúdos presentes na Geografia da escola básica; concretizar momentos de socialização, discussão e reflexão sobre as produções e ações pedagógicas dos professores e bolsistas de iniciação à docência em Geografia.” (BATISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013, p. 12).

¹⁹ Programa que concede bolsas para estudantes de licenciatura, financiado pela CAPES. O programa tem como principais objetivos: 1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018).

escolar enquanto bolsista de iniciação à docência, entre 2014-2018, pensando e praticando outras geografias na sala de aula. Essas vivências formativas permitiram, também, relevantes aprendizagens do/no/sobre o saber-fazer, possibilitando construir, outros modos de compreender e praticar a Geografia Escolar.

Além disso, é importante destacar as aprendizagens experienciadas no contexto dos componentes curricular de Prática de Ensino em Geografia (I, II, III e IV), do curso de Licenciatura em Geografia, tanto como aluno da disciplina, quanto no âmbito da monitoria de ensino voluntária. Aqui dou ênfase à Prática de Ensino em Geografia III, pois como aluno da disciplina, uma atividade que me marcou positivamente foi a análise de uma obra didática de Geografia em uso nas salas de aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa atividade, a intenção foi investigar a inserção e as potencialidades das diversas linguagens na abordagem de conceitos e temas geográficos na obra didática²⁰, aprovada no PNLD/2014. Essa prática também proposta pela professora Dra. Jussara Fraga Portugal possibilitou um contato direto, agora com o olhar de professor em formação, com o dispositivo que auxilia cotidianamente o professor no seu fazer pedagógico. Sobre esta intenção pedagógica, articulando práticas de formação com o cotidiano do espaço de atuação do professor, revela-se que:

É importante que as licenciaturas olhem para escola como um espaço individualizado e produtor de conhecimento, no qual se inclui o uso do livro didático. Assim agindo, podem ser a voz insistente e autorizada a exigir a valorização e qualificação do professor, passo indispensável para uma opção consciente quanto ao uso ou não do Livro Didático em sala de aula. (SHÄFFER, 2010, p. 148)

Neste devir, a referida prática foi permitindo aos envolvidos (re)pensar os limites, possibilidades, potencialidades e/ou fragilidades de uma obra didática, uma vez que, em muitas situações em sala de aula, defrontamos com episódios que exigem do professor, um conhecimento para além do que propõe o livro didático sobre algum conteúdo e a sua abordagem. Neste contexto, a construção da análise solicitada pela professora, naquele momento, despertou em mim o desejo de continuar analisando esse recurso didático que “[...]”

²⁰ A escolha da coleção didática deveria atender ao seguinte critério: ter sido adotada por uma escola localizada no Território do Sisal.

permanece na centralidade da prática pedagógica e com seu irresistível desejo: de comunicar-se” (TONINI, 2014, p. 150). E, foi assim que, no caminhar do processo de formação, fui construindo a proposta investigativa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, intitulado: *Campo, cidade, urbano e rural: conceitos, representações e abordagens nos livros didáticos de Geografia* (RIBEIRO, 2019), a qual intencionou analisar os modos como os conceitos de campo-cidade e urbano-rural emergem das abordagens textuais e imagéticas em obras didáticas utilizadas numa unidade de ensino pública, municipal, localizada no núcleo urbano central de uma cidade pequena que atende a estudantes oriundos de espaços urbanos e rurais.

Como desdobramento dessa experiência, alinhado ao exercício da profissão na escola onde iniciei minha trajetória de escolarização, emerge mais uma proposição de pesquisa, antes do término da graduação, que me levou a experimentar a pós-graduação em nível de especialização na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada no município de Ilhéus, no sul da Bahia. Dessa vez, a análise sobre campo e cidade foi no livro didático dos Anos Iniciais das turmas de 3^o e 4^o anos em que eu exercia a docência. Este estudo²¹ na especialização buscou apresentar contribuições ao debate sobre classes multisseriadas, povos do campo e ensino de Geografia em contextos rurais.

As discussões que emergiam dos componentes de Geografia Urbana e Geografia Agrária e o ato de narrar as minhas histórias e ouvir as histórias dos meus colegas, muitas delas se aproximavam das minhas, foram de suma importância para a desconstrução daquilo que estava enraizado em mim e que não permitia enxergar o povo camponês, enquanto classe social (MARQUES, 2008, p. 58), na qual estou inserido, na sua totalidade, bem como as relações complementares de campo e cidade.

²¹ A pesquisa intitulada “Livro didático de Geografia dos Anos Iniciais: abordagens geográficas de campo e cidade” versou sobre a abordagem de campo e cidade em livros didáticos dos Anos Iniciais utilizados em classes multisseriadas de escola rural e, teve como principal objetivo, analisar como esses espaços e as relações que neles se estabelecem são concebidas em dois volumes de livros didáticos destinados aos 3^o e 4^o anos, na intenção de apresentar reflexões sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais, com ênfase nas realidades das escolas e dos sujeitos que experienciam a vida em contextos rurais.

A vinculação ao grupo de pesquisa *Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores* (GEO(BIO)GRAFAR), desde a graduação em Licenciatura em Geografia, no DEDC da UNEB, *Campus XI*, tem se constituído como um importante espaço-tempo de formação para as minhas travessias acadêmicas. Os estudos, as ações e os encontros formativos no referido grupo têm possibilitado aprendizagens significativas sobre a aplicabilidade do método (auto)biográfico nas pesquisas acadêmicas e o uso de narrativas enquanto fonte de recolha de dados, sobretudo nas pesquisas da área de educação.

Com isso, as experiências espaciais e formativas desveladas neste “cronotopo” (BAKHTIN, 1988) revelaram espaço-tempo em que as Geo(bio)travessias foram se constituindo, mediante situações vivenciadas em diferentes contextos dos múltiplos “lugares aprendentes” (SCHALLER, 2008) aqui retratados.

Neste sentido, o espaço se reporta, também, à compreensão do lugar, conforme destaca Portugal (2015):

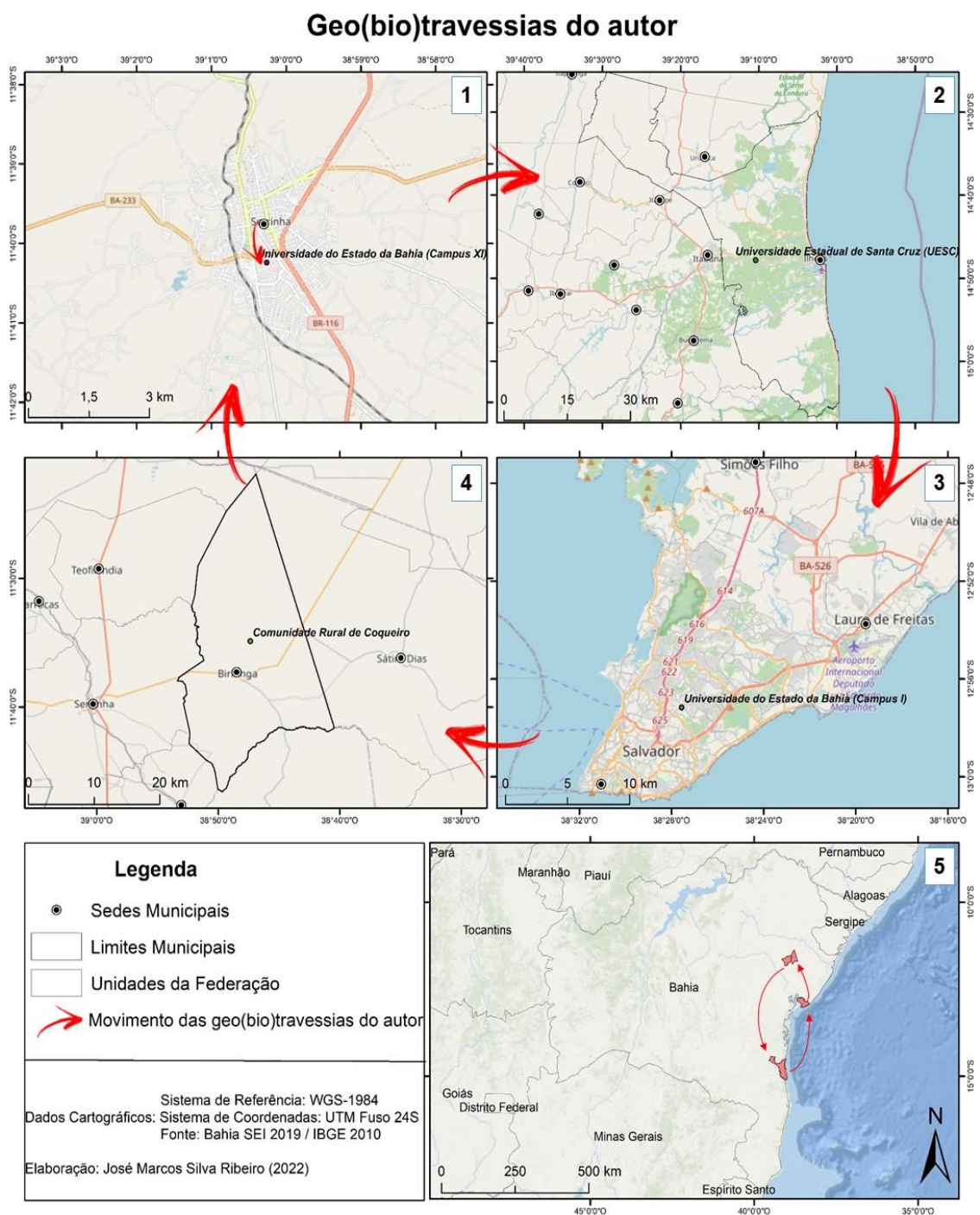
A medida que o sujeito se apropria e se relaciona com o espaço, ele o torna um lugar e confere sentido à narrativa. Esse modo singular de relação experiencial entre o sujeito e o lugar – identidade e pertencimento –, traduzido nas narrativas, torna a dimensão espacial das histórias e das biografias um elemento de referência que se funde com o próprio sujeito que se narra, que se traduz, que se interpreta. (PORTUGAL, 2015, p. 64)

Dessa maneira, os percursos evocados, em forma de narrativa, possibilitaram a tradução e interpretação de vivências singulares, do modo de ser e estar no mundo, em contextos rurais, além de reavaliar as aprendizagens, partilhas e buscas que (de)marcam e clarificam escolhas que mobilizaram e possibilitaram o transcorrer das Geo(bio)travessias (Figura 04).

Assim, como “[...] toda biografia se inscreve numa escritura do espaço, numa geografia” (DELORY – MOMBEGER, 2012, p. 69) intentei, nessa escrita (auto)biográfica, narrar acontecimentos que compõem a minha história de vida-formação-profissão através das minhas mobilidades geográficas que justificam imbricações entre as vivências pessoais e profissionais com a escolha pelo objeto de pesquisa no PROET, a partir dos fatos que julguei importantes para demarcar as relações de proximidade entre o objeto pesquisado e minha história de vida e de formação que me tornaram o pesquisador que sou. Vale

destacar, contudo, que esta narrativa não comporta toda minha história de vida, mas parte dela, as (geo)grafias que aqui tracei revelam agentes, escalas e ações que performaram/performam o meu eu – camponês-professor-geógrafo – mediante os ritos de passagem desse menino da roça que se reinventa, pois “Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”, revela poeticamente Guimarães Rosa (1986, p. 50).

Figura 4: Mapa das Geo(bio)travessias do autor



Desse modo, revelo as minhas vinculações, implicações e justificativas sobre o objeto de pesquisa, ao revelar quem sou e como esta dissertação de mestrado se originou, tendo em vista a criação de um enredo que versará sobre as relações campo-cidade e rural-urbano mediante as narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia no exercício da profissão no município de Biritinga-BA.



Imagem 4: *Boiadeiro*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

3. RELAÇÕES CAMPO-CIDADE E RURAL- URBANO:

reflexões a partir do livro didático de Geografia do PNL D 2020-2023, adotado nas escolas campo de pesquisa de Biritinga-BA

[...] vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e um povo; move-se em sentimentos e ideias, através de uma rede de relacionamentos e decisões.

(WILLIAMS, 2011, p.11)

O presente capítulo, intitulado “*Relações campo-cidade e rural-urbano: reflexões a partir do livro didático de Geografia do PNL D 2020-2023, adotado nas escolas campo de pesquisa em Biritinga-BA*”, intenciona discutir os diferentes modos de compreensão das relações campo-cidade, rural-urbano ao longo da História do Pensamento Geográfico. Além disso, discuto como essas relações se apresentam no âmbito do ensino de Geografia, caracterizo as unidades escolares campos da pesquisa e apresento o universo que compõe o enredo investigativo através das manifestações das ruralidades e urbanidades.

As relações campo-cidade e rural-urbano ao longo do tempo têm ocupado uma importante centralidade no âmbito dos debates acadêmicos. Embora elas revelem, sobretudo, transformações socioespaciais em diferentes contextos territoriais, promovidas pela expansão do modo de produção capitalista, não se constitui como objeto de estudo exclusivo da Geografia e, outras áreas das Ciências Humanas têm se debruçado a investigá-la, no entanto, a abordagem geográfica difere-se das outras porque “[...] trata das análises espaciais desse fenômeno [...]” (ALVES; VALE, 2013, p. 33) em múltiplas dimensões.

No decorrer da história do pensamento geográfico, os pares campo-cidade e rural-urbano foram concebidos em diferentes perspectivas, sob distintos prismas epistemológicos, pois a análise interpretativa-compreensiva dos espaços variava de acordo com a corrente teórico-conceitual, a qual pertencia o pesquisador. Com o advento do fenômeno da globalização, da expansão da urbanização e da industrialização sob os territórios, em decorrência do período denominado por Santos (1998) como técnico-científico-informacional, o debate se acentua, fazendo emergir perspectivas que defendiam o fim do rural, acreditando que caminhávamos para uma urbanização total da sociedade.

Diante da multiplicidade de correntes para interpretação das relações campo-cidade, Hespanhol (2006) identifica três perspectivas que se manifestam com mais força. A primeira está assentada na dicotomia campo-cidade, é uma abordagem de cunho setorial, cuja ênfase é dada nas atividades que nesses espaços são desenvolvidas e concebe a cidade como lócus de ascensão e o campo como lugar do atraso. A segunda seria o fim do rural que

surge pós a década de 1950, em decorrência da Revolução Industrial que levou a população desse recorte espacial a migrar para as cidades em todo mundo por dois aspectos principais: mecanização do campo e, em contrapartida, a oferta de emprego em abundância no setor industrial nas cidades. E, a terceira perspectiva, são as diversas ruralidades, onde os aspectos econômicos, culturais e ambientais ganham notoriedade para explicar a dinâmica socioespacial dos lugares.

Por conseguinte, esses modos de compreensão de campo-cidade, embutidos no dualismo síncrono-anacrônico, complementares-divergentes, acabam escamoteando a totalidade das relações que acontecem nesses espaços que possuem, de fato, diferenças como, também, resguardam singularidades e se complementam, justamente por conta delas.

Os equívocos que emergem nas compreensões que versam sobre os espaços do campo e cidade têm raízes profundas e são ideários carregados de estigmas e preconceitos, os quais são atribuídos desde os seus primórdios. Diante dessa questão, é notório que:

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – paz, inocência e virtudes simples. A cidade associa-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica. (WILLIAMS, 1989, p. 11)

Logo, as considerações em torno dos espaços de campo e cidade são constituídas por um conjunto de ideias que se alimentam dos contrastes, além de estarem presentes em correntes/concepções teóricas na academia, são propagadas também nos meios de comunicação e informação, no mercado imobiliário e nos incentivos governamentais que, majoritariamente, privilegiam as cidades na contemplação de políticas públicas. Essas representações chegam ao senso comum e ganham força fazendo emergir a concepção de campo e cidade como oponentes.

Nesse sentido, não podemos perder de vista que “[...] as novas associações dilataram os contrastes, criando novos mitos” (BAGLI, 2006, p. 49), os quais emergem ainda hoje retratando as diferenças que atravessam e

marcam esses espaços. Embora exista um movimento de revalorização do rural, sobretudo pelo mercado imobiliário que utiliza da ecologia das paisagens do campo para fortalecer os seus empreendimentos como os condomínios fechados, ranchos, chácaras e restaurantes pesque e pague. Ainda há um predomínio da narrativa que coloca o campo como coadjuvante da cidade, fazendo com que muitos dos sujeitos que vivem no espaço rural não consigam concebê-lo como “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES 2004, p. 137), alimentando um desejo pela vida e o cotidiano citadino.

Entretanto, na contemporaneidade, já não cabe mais a compreensão de campo-cidade ancorada nos elementos/atributos que distinguem esses espaços, já que, mais importante que as diferenças que possam existir são as imbricações, interligações e trocas que revelam o quanto campo e cidade se complementam e conectam. Assim sendo,

[...] em ambos espaços se manifestam identidades sociais que configuram ruralidades e urbanidades. Em paisagens do campo e das cidades (formas, conjuntos de objetos) existem urbanidades e ruralidade (conteúdos – heranças, origens, hábitos, relações, conjunto de ações). (BIAZZO, 2007, p. 19)

Assim, é cada vez mais evidente que “[...] a ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização” (ABRAMOVAY, 2000, p. 26). Tal entendimento deve-se ao fato de que embora ações e objetos que remetem aos modos de vivenciar o urbano possam ter adentrado o campo, as ruralidades não desapareceram e, assim, como as urbanidades se manifestam no campo, elas também insurgem nas cidades, sobretudo nas pequenas cidades que compõem a diversidade da rede urbana brasileira.

No contexto das urbanidades e das ruralidades, observa-se que os “[...] valores urbanos passam a fazer parte da realidade do homem do campo, assim como valores rurais fazem parte da vida de moradores das cidades”. (SILVA, 2008, p. 90). Revela-se aí modos de vida, práticas cotidianas, crenças, costumes, enfim, singularidades que resistem, são conservados ou

ressignificados, mesmo diante das mudanças pelas quais perpassa a sociedade moderna.

Nesse sentido, a reflexão sobre as relações campo-cidade nos possibilita:

[...] pensar sempre na interação, visto que não se pode dizer simplesmente que os valores da cidade invadiram o campo, é preciso ir além e perceber como esses valores estão, na verdade, interagindo o tempo todo no viver das pessoas. (SILVA, 2008, p. 90)

Essa forma de compreender as relações existentes entre campo e cidade exprime que não cabe mais o imaginário que atribui o rural como inóspito e os seus sujeitos rudes. Menos ainda, aquele que a adesão de hábitos ditos da sociedade urbano-industrial eliminaria as suas especificidades, uma vez que:

[...] cidade e campo se caracterizam por representar concentração e dispersão [...]. Urbano e rural se distinguem por serem atributos e constituintes, condições e condicionantes. Enfim, cidade e campo são formas espaciais. Urbano e rural possuem, [...] uma dimensão processual, são conteúdo e contingente. (WHITACKER, 2010, p. 191)

É importante não perder de vista a ideia de rural e urbano enquanto atributos que se manifestam no campo e na cidade, cujo grau de intensidade vai depender de elementos condicionantes desses espaços, como localização geográfica, funções que desempenham na rede urbana, atividades e serviços prestados. Logo, o rural não constitui apenas o campo, como também o urbano não se restringe à cidade, ainda que nesses espaços eles possam emergir com mais intensidade. Na verdade, “[...] rural e urbano fundem-se, mas sem se tornarem a mesma coisa, já que preservam suas especificidades”. (RUA, 2006, p. 86)

Por outro lado, é preciso destacar também, no caso brasileiro, a necessidade de “[...] rever metodologias referentes à definição da cidade, rever pontos de vista que delimitam o campo como um subproduto da cidade, ou seja, uma reprodução da cidade ou metrópole” (ALVES; VALE, 2013, p. 39). Com efeito, cada vez mais, os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) despontam para uma diminuição da população rural, em detrimento do aumento da população urbana. Nessa perspectiva, compreende que:

[...] a questão vai além de ser uma divisão administrativa, envolvendo interesses político-tributários e econômicos-imobiliários, que galgam pela expansão da área 'urbana' e esquecem dos sujeitos que vivem em áreas limítrofes e por vezes, 'mudam' de espaços sem mudar suas vivências. (ALVES, 2019, p. 189)

Diante disso, é recorrente a discussão do debate levantado por Veiga (2004) de que o Brasil é menos urbano do que se pensa, mediante os pressupostos que reconhecem que muitas das cidades pequenas que compõem a rede urbana brasileira possuem feições nas suas paisagens que remetem ao cotidiano do mundo rural. Essas linhas tênues entre o urbano e o rural materializam-se através da manutenção de hábitos, crenças, vivências dos sujeitos que revelam singularidades nos seus modos de ocupar e habitar suas espacialidades, pois a ruralidade é “material e imaterial” e, por conta disso, “[...] ultrapassa os limites impostos no perímetro urbano, que delimitam administrativamente o que é cidade e campo” (ALVES, 2021, p. 28).

Logo, é importante também pensar como essas questões são concebidas no livro didático de Geografia, já que este “[...] permanece na centralidade da prática pedagógica” (TONINI, 2014, p. 150). Trata-se de um dos principais dispositivos didáticos utilizados pelos professores para mobilizar as suas práticas de ensino e estabelecer, através de suas narrativas, representações e abordagens, promovendo a comunicação e a relação entre professor-estudante, acerca das temáticas que são estudadas em sala de aula.

Embora se constitua como um elemento comum para professores e estudantes de todo país, o livro didático chega às diversas realidades que se diferenciam entre si, considerando a extensão territorial do Brasil e seu caráter multifacetado, tanto nas questões socioespaciais, quanto nas físico-naturais. O interesse aqui se centra nos modos como são concebidas as relações campo-cidade e rural-urbano, mediante as afinidades que esses espaços mantêm um com o outro e se as vivências, ações e práticas que revelam os modos de ser e estar no mundo dos sujeitos que vivem em contextos rurais e urbanos de uma pequena cidade são evidenciados. Seriam esses sujeitos e seus cotidianos visibilizados ou apagados? Quais imagens predominam? O discurso que privilegia os aspectos produtivos e economicistas estaria associado aos dois espaços ou somente ao campo? Qual concepção de cidade emerge no livro

didático? Esses questionamentos aliados aos objetivos traçados tencionam o debate e mobilizam as análises das relações campo-cidade e rural-urbano a partir da abordagem do livro didático, bem como das narrativas dos professores sobre suas práticas docentes.

A abordagem qualitativa e exploratória do tipo estudo de caso foi adotada para buscar as respostas das questões de interesse. Esse tipo de pesquisa, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, [...] que não podem ser reduzidos às operacionalizações de variáveis”. (MINAYO, 1993, p. 21-22). Além disso, constitui-se como um modo que “[...] permite a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma” (CAMPOMAR, 1991, p. 96). Daí justifica-se a opção por este método que parece-me o mais apropriado para percorrer os caminhos de uma investigação, cujo universo da pesquisa é permeado por questões singulares.

Recorro à análise documental do Guia Didático PNLD 2020/2023 e do livro didático destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental da Coleção *Teláris Geografia* utilizado nas escolas campos da pesquisa – Colégio Municipal de Biritinga, Escola Ana Nery e Escola Municipal Manoel Souza, respectivamente, além da entrevista narrativa realizada com os professores colaboradores da investigação, cujas narrativas se constituíram como fontes de recolha de dados.

A análise dos documentos (Obra didática e Guia PNLD 2020/2023) e das informações concedidas pela entrevista narrativa está ancorada em três dimensões analíticas: I) conceitos campo-cidade e rural-urbano presentes na obra didática de Geografia do 7º ano da Coleção *Teláris Geografia*, PNLD/2020-2023 adotada nas escolas campo de pesquisa; II) conteúdos e estratégias de ensino na abordagem campo-cidade e rural-urbano a partir do livro do 7º ano da Coleção *Teláris Geografia*, PNLD 2020-2023; III) concepções e relações estabelecidas pelos professores colaboradores da pesquisa sobre campo-cidade e rural-urbano em suas práticas pedagógicas, a partir de suas experiências de vida.

Essas dimensões estão centradas na interpretação compreensiva em três tempos – Tempo I, Tempo II e Tempo III – (SOUZA, 2006).

O primeiro tempo de análise centra-se na leitura preliminar dos documentos – Obras didáticas e Guia PNLD – como também, na escuta e

organização/sistematização/transcrição e textualização das narrativas orais dos professores de modo a identificar as abordagens dos conceitos campo-cidade e rural-urbano. Além disso, neste primeiro tempo, são listados os conteúdos ancorados na abordagem dos conceitos campo-cidade e rural-urbano concebidos no livro didático.

O segundo tempo é marcado pela leitura temática dos documentos a partir dos eixos de análise elencados na pesquisa e das narrativas transcritas e textualizadas, destacando questões que emergem do narrado pelos colaboradores que se cruzam com o objeto investigado. A intenção é analisar as informações coletadas para discutir os modos como as relações campo-cidade e rural-urbano são apreendidas nas obras didáticas que estão em usos nas escolas lócus da investigação e caracterizar as estratégias adotadas pelos professores para abordar os conceitos campo-cidade e rural-urbano a partir da análise interpretativa-compreensiva de suas narrativas.

Já o terceiro tempo é constituído como uma leitura analítica do *corpus*, do todo da pesquisa, para compreender como a relação campo-cidade e rural-urbano é concebida em obras didáticas e como isso reverbera nas concepções e práticas dos professores colaboradores em sala de aula.

Os três tempos de análise “[...] são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes” (SOUZA, 2006, p. 79), os quais irão inspirar o processo de análise, tanto dos documentos, quanto das narrativas concedidas pelos colaboradores desta investigação.

3.1 Campo-cidade e rural-urbano na Geografia Escolar: abordagens a partir do livro didático

As abordagens sobre as relações campo-cidade e rural-urbano são discussões que permeiam a Geografia Escolar e a Educação Geográfica, pois além de serem conceitos que fazem parte do currículo da Geografia na escola básica, são recortes espaciais que retratam o modo de vida dos estudantes e devem ser discutidos a partir dos cotidianos desses sujeitos.

A Geografia Escolar difere da Geografia Acadêmica porque a primeira está atrelada à construção do “raciocínio geográfico” (CAVALCANTI, 1998) na

escola e parte do “encontro e confronto” (CAVALCANTI, 2008) de saberes e práticas espaciais dos estudantes com os conhecimentos científicos. A Geografia Acadêmica produz conhecimentos científicos os quais chegam até as escolas, principalmente através do livro didático, “[...] engrenagem principal da prática pedagógica” (TONINI, 2003, p. 36). Nesse sentido, a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, embora possuam identidades, objetivos e singularidades próprias, se relacionam e entrecruzam constantemente, conforme destaca Cavalcanti (2008):

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos, e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, [...] convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação geral. (CAVALCANTI, 2008, p. 2)

Assim, a Geografia Escolar é constituída pelo movimento empreendido no fazer cotidiano da sala de aula por professores e estudantes, cujas maneiras como os professores transpõem os conhecimentos adquiridos na academia, ao longo de seus processos formativos e ressignificam as abordagens conceituais que emergem no livro didático, devem considerar as dimensões do vivido pelos educandos, dos espaços em que suas experiências espaciais tomam forma, da lugaridade de cada sujeito em formação escolar, isso porque “[...] o lugar demonstra a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas” (CALLAI, 2011, p. 17).

Compreende-se, assim, que a Geografia Escolar busca propiciar o estudante a construção de um “[...] quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar” (CAVALCANTI, 2006, p. 32) onde ele vive, esteja ele em contextos rurais ou urbanos, tendo em vista que reconhecer as suas espacialidades, práticas socioespaciais e cotidianas no processo de ensino-aprendizagem de temáticas que versam sobre o campo e a cidade, o rural e o urbano, possibilita a imersão em sala de aula das concepções dos estudantes sobre esses espaços a partir das suas experiências de vida.

Para Callai (2010a; 2011), a Educação Geográfica é um conceito que está em processo de construção e vai além do ensinar e aprender temáticas da Geografia. Para a autora:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na educação básica. Nesse sentido, a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo. Para ir além de um simples ensinar, a educação geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece [...]. (CALLAI, 2011, p. 131)

Com isso, na perspectiva de Callai (2010a; 2011), a Educação Geográfica envolve um movimento que possibilita os escolares construir as bases de suas inserções no mundo e compreenderem a dinâmica de suas espacialidades e da espacialidade de diferentes fenômenos em diversos contextos. Sobre essa questão, a autora sinaliza:

[...] Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania. (CALLAI, 2010a, p. 412)

Desse modo, o professor, ao contemplar e abordar temáticas, que versem sobre as relações campo-cidade e rural-urbano, buscando explicá-las, exemplificá-las e aproximá-las às realidades dos estudantes, possibilita aos escolares a apreensão de conceitos articulados às suas dinâmicas de vida.

Raymond Williams (1989), ao fazer um ensaio sobre o campo e a cidade na história e na literatura, os concebe como “palavras muito poderosas” e sinaliza que se nos propusermos a avaliar “[...] o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas” (WILLIAMS, 1989, p. 11) não nos causará estranheza compreendê-las assim.

De tão poderosas, ocupam nas Ciências Humanas um vasto leque de discussões, muitas ideias vem em direções complementares, outras em posição de contestação. Com isso, esse processo de identificar as formas como campo-cidade, rural-urbano são apreendidos nas dimensões teórico-conceituais da academia, é um movimento que nos ajuda a compreender a maneira pela qual são (re)criadas as concepções para o ensino, pois a

Geografia Escolar “[...] é um conhecimento diferente da Geografia acadêmica. Ela é, pois uma criação particular original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias (CALLAI, 2013, p. 43).

Contudo, mesmo se diferenciando em suas funções, a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar não são pares opostos. Quando se institucionaliza enquanto ciência, no final do século XIX, a Geografia já fazia parte do currículo escolar e temas que correspondem aos saberes/conhecimentos geográficos eram estudados nas escolas, nos chamados Estudos Sociais. Hoje, a Geografia Acadêmica apresenta contribuições no que concerne às análises de variadas dimensões espaciais que chegam até as instituições de ensino básico e mobilizam o trabalho docente e as práticas de ensino de muitos professores. Logo, vivenciam uma relação intrínseca e de constantes trocas.

No contexto das preocupações acadêmicas, as relações campo-cidade, rural-urbano ocupam uma posição de destaque. Ainda que ocorram divergências de pensamentos, escamoteamento das relações em sua totalidade, privilégio ao urbano dos grandes centros e ao rural uma condição de desaparecimento ou de um espaço eminentemente economicista, não podemos negar a existência de uma produção em larga escala. No âmbito da Geografia Escolar, estudos que versam sobre a temática estão surgindo cada vez mais, promovendo reflexões, sobretudo nas dimensões do vivido, revelando a importância de se considerar, no processo de ensino-aprendizagem, as vivências/situações que os estudantes experienciam nos seus contextos de vida, as quais retratam espacialidades que revelam maneiras singulares de existir.

A respeito dessa questão, é salutar a compreensão de que:

[...] o currículo só ganha vida e tem seu real significado na sala de aula. É, justamente, neste espaço e neste momento em que as relações entre professor e alunos evidenciam a necessidade de uma prática pedagógica que propicie a interação entre os conteúdos e a realidade. (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 21)

Logo, a construção de uma formação espacial emancipatória, um dos objetivos da Geografia, enquanto disciplina que compõe o currículo, perpassa pela interação local-global e vice-versa. Sendo assim, a leitura do lugar e a leitura de mundo é essencial para que os estudantes compreendam as

contradições, segregações, privilégios, carências, enfim, tudo aquilo que circunda os espaços que comportam suas existências. A leitura do lugar, “foco da experiência humana” desencadeia interpretações em outras escalas, amplia e constrói horizontes outros, pois estes possibilitam revelar “[...] escalas espaciais de ocorrência dos fenômenos físicos, sociais e identitários” (MARANDOLA JR., 2008, p. 58).

Campo-cidade, rural-urbano possuem um caráter diverso e dar relevo a essa diversidade no âmbito do ensino de Geografia é reconhecer, em sala de aula, também, que:

[...] apesar das inegáveis transformações sociais, econômicas, culturais e espaciais resultantes do desenvolvimento do fenômeno urbano, o rural não deixou nem deixará de existir, apenas teve e está tendo seu significado alterado. Assim, não se trata de ver o rural como sinônimo de atraso, de agrícola, de natural, enfim de vê-lo como o oposto de uma visão estereotipada do urbano que o coloca como o locus por excelência do progresso, da modernização, da indústria e da técnica. (ALENTEJANO, 2000, p. 102)

Romper as narrativas que acentuam as dicotomias entre campo-cidade é a alternativa mais viável para desconstruir preconceitos que muitas vezes são evocados e materializados na escola. As associações pejorativas atribuídas ao imaginário do rural de tão propagadas quase sempre são acatadas pelos sujeitos que o vivenciam, ao passo que se sentem inferiores por estarem ali e, nutrem também um desejo por vivenciar a vida e o cotidiano da cidade.

Contudo, o fato que os jovens escolares não conseguem compreender é que do ponto de vista de valor espacial o campo vai aquilatar com o urbano a mesma importância. Além disso, a migração para o espaço urbano não anula os saberes, vivências, elementos culturais, tradições e hábitos constituintes do mundo rural que estão imbricados em seus sujeitos e, assim, quando encontram oportunidade, emergem facilmente, gerando um contraste rural-urbano que encontramos, sobretudo, nas pequenas cidades.

Estes centros, dotados de singularidades, também sofrem por conta suas limitações infra estruturais uma série de preconceitos que desconsideram a sua importância na rede urbana. Entretanto, mais do que o que se pensa, as cidades de pequeno porte fazem parte da realidade brasileira e revelam o processo diferenciado em que ocorreu a urbanização do país. Nesse sentido, reconhecer essas questões na esfera educacional ganha pertinência porque:

O ensino de Geografia possibilita formar cidadãos para que conheçam, de fato, a cidade em que vivem; para que compreendam essa cidade como um espaço produzido por meios de projetos sociais e políticos determinados; para que vejam sua participação nessa produção como algo viável, desejável, que pode de fato contribuir para a garantia de melhor vida coletiva possível. (CAVALCANTI, 2008, p. 152-153)

A prática de articular o conteúdo estudado com o espaço de vivência do estudante, em sala de aula, cria “[...] possibilidades de confronto entre as diferentes imagens de cidade, as cotidianas e as científicas, tal como se manifestam nas experiências e conhecimentos que trazem” (CAVALCANTI, 1999). Isso gera uma aproximação entre o que se estuda e a realidade vivida. Assim, o professor, ao possibilitar a materialização do conteúdo, ao articulá-lo com o vivido pelo estudante, faz com que o conteúdo ganhe significância, o retirando da condição de abstrato, distante, estanque, para assumir o caráter do real, fluido, espacializando os fenômenos e facilitando a compreensão, promovendo, assim, a Educação Geográfica.

Para entender a dinâmica da cidade pequena faz-se necessário recorrer às “[...] suas relações na perspectiva campo-cidade, na escala político-administrativa e na sua dependência em relação às demais esferas governamentais” (SPOSITO; JURADO DA SILVA, 2013, p. 26). Tais conteúdos gerais de análise possibilitam a compreensão das particularidades que resguardam esses centros urbanos. Nesse sentido, defende-se que discutir o fenômeno da cidade pequena no ensino de Geografia para estudantes que estão inseridos nesse contexto é ainda mais pertinente, já que são realidades que se diferem das de cidades médias e grandes, dificultando a existência de um conceito definitivo no livro didático que possa contemplar todas as suas especificidades e singularidades.

Então, “[...] por meio da vida cotidiana será possível perceber a existência de diversas cidades em uma cidade, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela” (CALLAI *et al*, 2012, p. 105). Quando se trata, das de pequeno porte, cujas visões estão engendradas nas carências, como o pouco dinamismo econômico, as ofertas limitadas nos serviços de lazer, saúde e educação, analisá-las mediante as dimensões do cotidiano possibilita um

reconhecimento de outras facetas que lhes são particulares, propondo maneiras outras de enxergá-las e concebê-las.

Nesse sentido, conceber o cotidiano que reporta às “maneiras de ser” (CERTEAU, 2001, p. 35) de cada sujeito a partir do contexto em que está inserido, no ensino de Geografia para além de uma questão metodológica, permite a articulação do local com outras escalas geográficas potencializando as abordagens do/no fazer pedagógico. Com essa articulação, constrói-se, de fato, um pensamento geográfico, retirando o estudante da condição de mero receptor de informações, por meio da Educação Geográfica:

Não é, portanto, simplesmente passar conteúdos disponibilizados em forma de informações como tem sido ainda a tendência de entendimento da Geografia. Pode ser muito mais que isso, na medida em que se considera que formar o pensamento espacial pode ser um argumento para estudar os conteúdos. Estes, por seu lado, podem ser os argumentos para desenvolver o pensamento espacial. Diante disso constata-se que a forma e o conteúdo da Geografia escolar são aspectos significativos para refletir sobre o ensino e a aprendizagem escolarizada de uma disciplina que faz parte do conteúdo curricular. (CALLAI, 2010b, p.16)

Desse modo, refletir sobre a forma como os conteúdos chegam às salas de aulas por intermédio das narrativas dos livros didáticos e da prática pedagógica do professor significa pensar no processo de ensino-aprendizagem e sobre quais aprendizagens são construídos os conhecimentos. Convém pensar em quais visões são construídas, resignificadas ou ampliadas no devir do exercício da docência em Geografia que, para além da proposição de uma abordagem conteudista busca a construção da “formação do pensamento autônomo” (CAVALCANTI, 1993, p.77).

3.2 Livro didático selecionado nas escolas do município de Biritinga-BA

Para a realização deste estudo foram escolhidas três unidades escolares de ensino público – Colégio Municipal de Biritinga, Escola Municipal Ana Nery e Escola Municipal Manoel Souza – localizadas no município de Biritinga, município baiano situado no sertão nordestino, o qual faz parte do Território de Identidade do Sisal²². Essas três instituições de ensino são mantidas pelo

²² O Território de Identidade do Sisal é uma divisão regional, criada no governo de Jaques Vagner, no ano de 2007, constituído por 20 municípios, a saber: Araci, Barrocas, Biritinga,

governo municipal e atendidas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que é uma importante política pública responsável pela avaliação, aprovação e distribuição de livros didáticos da educação básica de todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, desde os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Além dos livros didáticos, este programa é responsável, também, pelo encaminhamento de outros materiais didático-pedagógicos para as escolas da rede pública de ensino, que auxiliam e potencializam o fazer docente em sala de aula.

Vale salientar que para a proposição inicial dessa pesquisa foi pensado na contemplação de apenas duas escolas biritinguenses, cujo critério de escolha estava ancorado na localização geográfica – campo e cidade – e, na oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, no devir do processo de realização da pesquisa de campo, houve a necessidade de incorporar ao estudo mais uma escola localizada no espaço rural, visando uma equidade no número dos professores colaboradores da pesquisa.

Sendo assim, além do Colégio Municipal de Biritinga (sede municipal/cidade) e da Escola Municipal Ana Nery (Comunidade rural de Campo da Ema) a Escola Municipal Manoel Souza (Comunidade rural e Quilombola de Vila Nova) adentrou ao estudo para que mais professores de Geografia do espaço rural fossem contemplados e pudessem narrar as experiências do exercício da docência nesse contexto.

Criado em 04 de março de 1968, o Colégio Municipal de Biritinga situa-se na sede do município de Biritinga-BA e atende a estudantes oriundos de espaços urbanos e rurais. Oferta turmas de 6º e 7º anos dos anos finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino, vespertino e noturno. Conforme dados recolhidos junto à direção da escola, no censo escolar 2021, o número de matrículas registradas nesse mesmo ano corresponde a 887 estudantes, distribuídos pelos três turnos, a saber: 322 no matutino, 318 no vespertino e 247 no noturno.

A equipe gestora é constituída por oito dirigentes, a saber: o diretor, 4 (quatro) vice-diretores e 3 (três) coordenadoras pedagógicas. Quanto ao

Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Este território abrange uma área de 20. 454 km², o equivalente a 3, 6% do território baiano, com uma população total de 582. 331 habitantes (Censo Demográfico – IBGE, 2010).

quadro dos docentes, a escola conta com 55 (cinquenta e cinco) professores e mais 12 (doze) funcionários para atividades administrativas e 38 (trinta e oito) como pessoal de apoio. Quanto às condições físico-estruturais, o Colégio encontra-se organizado conforme a síntese do Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Organização do espaço físico do Colégio Municipal de Biritinga

Dependências	Nº
Diretoria	01
Coordenação	01
Secretaria	01
Sala dos professores	01
Biblioteca	01
Sala de recursos	01
Banheiro feminino	03
Banheiro masculino	03
Banheiro administrativo	02
Salas de aula	16
Cantina	01
Quadra coberta	01
Almoxarifado	03
Sala de recursos	01

Fonte: Direção escolar, 2021.
Elaboração: José Marcos Silva Ribeiro, 2021.

Nas proximidades do Colégio Municipal de Biritinga, é possível defrontar com as expressões das ruralidades na cidade em situações que revelam as singularidades do “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2002) dos sujeitos que habitam as pequenas cidades mediante práticas sociais comumente experienciadas nesses centros, como gado pastando nas ruas e as montarias a cavalo.

Figura 5: Retratos do Colégio Municipal de Biritinga

Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Ribeiro, 2021.

Dez anos depois da criação do Colégio Municipal de Biritinga, em 1978, nasce a Escola Municipal Ana Nery (Figura 5), criada com o propósito de atender os moradores da comunidade rural de Campo da Ema e adjacências. Ela carrega esse nome em homenagem à namorada já falecida de um parlamentar, natural da comunidade que solicitou, junto ao prefeito municipal da época, a instalação de um prédio físico, já que o anterior a esse feito, as aulas aconteciam em residências de duas professoras da instituição cujas turmas carregavam cada uma um nome: Escola Dois de Julho e Escola Deus Dará.

Figura 6: Retratos da Escola Municipal Ana Nery



Fonte: Acervo da escola – imagens concedidas pela coordenação pedagógica, 2021.

Atualmente, a escola possui 283 (duzentos e oitenta e três) estudantes matriculados, distribuídos entres os turnos matutino e vespertino nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais do 6º ao 8º ano.

Sua equipe gestora é composta por 4 (quatro) dirigentes, a saber: 1 (uma) diretora, 2 (duas) vice-diretoras e 1 (uma) coordenadora pedagógica. Esta unidade escolar possui 10 (dez) funcionários de apoio e 14 (quatorze) professores.

Quanto ao espaço físico, a Escola Municipal Ana Nery encontra-se estruturada com secretaria, salas de aula, banheiros e biblioteca, conforme o exposto no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Organização do espaço físico da Escola Municipal Ana Nery

Dependências	Nº
Secretaria	01
Salas de aula	05
Banheiro feminino	01
Banheiro masculino	01
Banheiro administrativo	01
Biblioteca	01

Fonte: Direção escolar.
Elaboração: José Marcos Silva Ribeiro, 2021.

Já a Escola Municipal Manoel Souza (Figura 6) foi criada em 01 de junho de 1980 para atender as necessidades dos moradores da Comunidade rural e quilombola de Vila Nova. O Censo escolar de 2021 aponta que a escola possui 163 estudantes matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, ofertando a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Figura 7: Retratos da Escola Municipal Manoel Souza

Fonte: Mario José dos Santos Fagundes, 2022.

No ano de 2004, visando atender as demandas da comunidade e evitar que os jovens escolares fizessem o deslocamento geográfico diário campo-

cidade-campo, em um percurso de 15 km de distância, que separa a comunidade da sede do município, a escola passa a ofertar os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A equipe desta unidade escolar é composta por 4 (quatro) dirigentes, a saber: 1 (um) diretor, 2 (duas) vice-diretoras e 1 (uma) coordenadora pedagógica. O quadro docente possui 13 (treze) professores, alguns deles realizam quase que diariamente a travessia cidade-campo-cidade para exercer a profissão. O deslocamento é feito por meio de transporte automotivo (Van) ofertado pela secretaria municipal de educação.

Sobre a estrutura física, a Escola Municipal Manoel Souza possui sala de direção, salas de aula, banheiros, biblioteca, sala de professor e outras dependências, conforme exposto no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Organização do espaço físico da Escola Municipal Manoel Souza

Dependências	Nº
Direção e coordenação – compartilhada	01
Salas de aula	04
Banheiro masculino	01
Banheiro feminino	01
Banheiro administrativo	01
Biblioteca	01
Sala dos professores	01
Pátio	01
Cantina	01

Fonte: Direção escolar.
Elaboração: José Marcos Silva Ribeiro, 2021.

Os arredores desta escola indicam que a comunidade rural é marcada pela presença das urbanidades. A escola, o posto de saúde, a praça pavimentada, os automóveis, a torre de telefonia móvel, as antenas de internet nas residências indicam as expressões das urbanidades no campo, aproximando, cada vez mais, os sujeitos do espaço rural às realidades

vivenciadas nas cidades, quanto ao acesso e uso de diferentes serviços e das novas tecnologias.

As três instituições de ensino – Colégio Municipal de Biritinga (sede municipal/cidade) e da Escola Municipal Ana Nery (Comunidade rural de Campo da Ema) a Escola Municipal Manoel Souza (Comunidade rural e Quilombola de Vila Nova) – utilizam de mecanismos que marcam difusão dos artefatos tecnológicos sobre diversos contextos do mundo moderno os quais alteram e concebem novas formas de comunicação e informação. Assim, ao recorrerem às redes sociais (Figura 8) como um dispositivo para divulgar e informar ações didático-pedagógicas para a comunidade escolar, as instituições revelam que as urbanidades estão presentes, tanto na cidade, quanto no campo, já que as três escolas atendem a um público desses dois espaços.

Figura 8: Redes sociais das escolas campo da pesquisa



Fonte: Instagram das escolas, 2022.

O mosaico de imagens da Figura 8 retrata a socialização de informes e orientações importantes para os estudantes e responsáveis acerca da dinâmica

das atividades que compõem o cotidiano das referidas escolas, como a culminância de projetos, o retorno das aulas presenciais no contexto pandêmico e o roteiro do transporte escolar.

Assim, o alcance dessas informações despontam a existência e uso frequente de objetos técnicos e ações vistas como urbanas no mundo rural, como o celular, o acesso à internet, as redes sociais, entre outros artefatos que são consumidos por diferentes sujeitos, em diversos contextos, mediante a espacialização das novas tecnologias e subordinação de variados atores sociais à lógica e ditames de uma sociedade global.

O Colégio Municipal de Biritinga, a Escola Municipal Ana Nery e a Escola Municipal Manoel Souza, escolas campo da pesquisa que origina esta escrita, para o quadriênio 2020-2023, fizeram a adesão da mesma coleção de livro didático: *Teláris Geografia*, de autoria de José William Vesentini e Vânia Vlach, publicada pela editora Ática.

O primeiro autor da coleção desta obra didática, José William Vesentini, é Bacharel (1973) e licenciado (1973) em Geografia pela Universidade de São Paulo (1974), doutor em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1985) e Livre Docente em Geografia Política, também pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor e pesquisador do Departamento de Geografia da FFLCH da Universidade de São Paulo. Já Vânia Vlach é Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (1977) e em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Farias Brito (1972). Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1988), Doutora em Geopolítica - Université Paris VIII (1997). Bolsista Produtividade em Pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2008-2012).

O edital do PNLD 2020 contemplou os materiais didáticos destinados ao público dos Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – e, diferentemente das edições anteriores, as coletâneas aprovadas abrangiam uma vigência de quatro anos, ficando em vigor no período correspondente aos anos de 2020 a 2023.

Conforme evidenciado no Guia Digital – PNLD, disponível para acesso no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o

componente curricular de Geografia teve doze coleções de obras didáticas aprovadas, como descrito no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Coleções Aprovadas PNLD de Geografia 2020

Coleção	Editorial / Ano	Editora
Expedições Geográficas	3 / 2018	Moderna
Geografia geral e do Brasil	1 / 2018	Scipione
Tempo de Geografia	4 / 2018	Editora do Brasil
Apoema Geografia	1 / 2018	Editora do Brasil
Teláris Geografia	3 / 2018	Editora Ática
Por dentro da Geografia	4 / 2018	Saraiva Educação
Convergências Geografia	2 / 2018	SM
Araribá mais – Geografia	1 / 2018	Moderna
Geografia Espaço e Interação	1 / 2018	FTD
Geografia: território e sociedade	1/2018	Saraiva Educação
Geração Alpha Geografia	2 / 2018	SM
Vontade de saber Geografia	1 / 2018	Quinteto

Fonte: Guia Digital PNLD.

Elaboração: José Marcos Ribeiro, 2021.

*Obra selecionada e utilizada nas três escolas campo desta pesquisa.

A coleção didática Teláris Geografia, da editora Ática, é composta por 12 (doze) livros, sendo 4 (quatro) destinados aos estudantes, 4 (quatro) manuais impressos e 4 (quatro) manuais digitais, destinados aos professores. Os livros desta coleção didática estão organizados em unidades temáticas que agrupam capítulos e seções. Conforme apresentado no item descrição que integra o Guia Digital PNLD 2020, o volume do 6º ano possui 248 (duzentas e quarenta e oito) páginas, cujos capítulos estão distribuídos em 4 (quatro) unidades temáticas, organizadas da seguinte maneira: Unidade 1: Orientação, localização e representações do espaço geográfico; Unidade 2: A Terra, nossa morada; Unidade 3: O sistema Terra e seus subsistemas; Unidade 4: Espaço geográfico, paisagem, região e território.

O volume correspondente ao 7º ano tem 256 (duzentas e cinquenta e seis) páginas, apresenta também 4 (quatro) unidades temáticas: Unidade 1: Brasil: território e sociedade; Unidade 2: Brasil: utilização do espaço; Unidade 3: Paisagens naturais e ação humana; Unidade 4: Brasil: diversidades regionais.

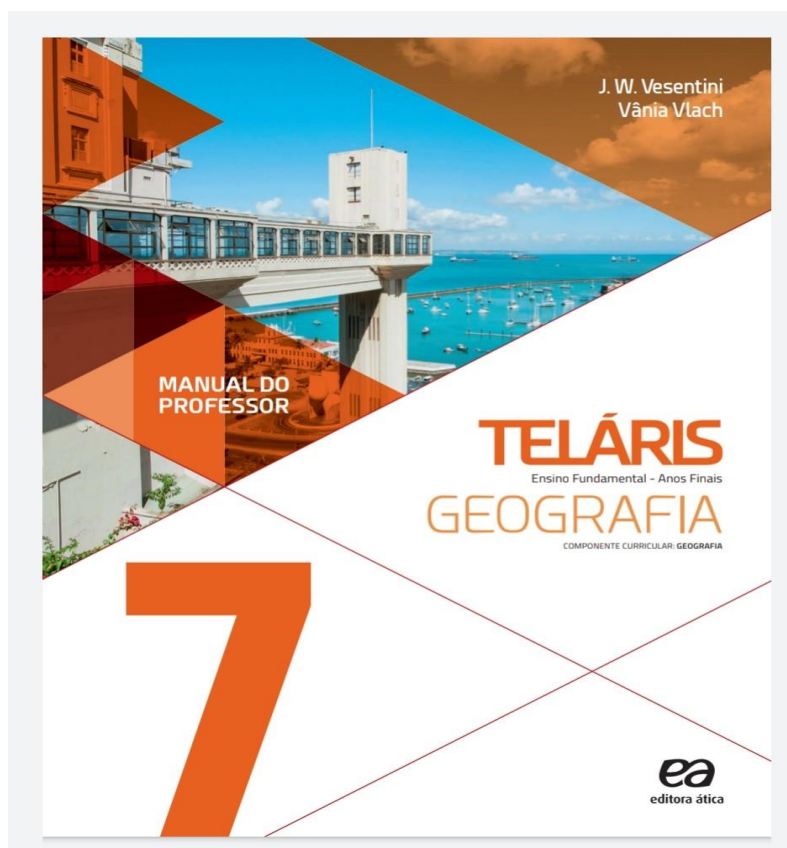
O volume do 8º ano possui 272 (duzentas e setenta e duas) páginas, comporta também 4 (quatro) unidades, a saber: Unidade 1: População e

desigualdades internacionais; Unidade 2: Regionalização do mundo; Unidade 3: As Américas: unidade e diversidade; Unidade 4: A África atual.

O quarto e último volume, destinado ao 9º ano, como o anterior, também contém 272 (duzentas e setentas e duas) páginas e apresenta 4 (quatro) unidades temáticas, nomeadas como: Unidade 1: Nova Ordem e Europa; Unidade 2: Comunidade dos Estados Independentes (CEI) e Oceania; Unidade 3: Ásia; Unidade 4: Globalização e questão ambiental.

Contudo, não analisaremos todas as quatro volumes que a compõem a coleção ou obra didática, nossos olhares estão à luz do volume destinado ao 7º ano (Figura 9), etapa de escolarização em que as temáticas nos interessam – campo-cidade, rural-urbano – são contempladas veementemente.

Figura 9: Capa do livro de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Brasil, MEC, PNLD 2020.

Embora estejam localizadas no mesmo município, as escolas que envolvem este estudo estão localizadas em cenários diferentes. A escolha por essas três escolas, localizadas em contextos distintos no município de

Birtinga-BA, para compor o enredo deste estudo foi proposital, pois reconheço que muitas vivências dos estudantes podem ser comuns, mas também existem questões singulares, principalmente, pelo fato da primeira escola atender, também, ao público que vive no espaço rural, pois boa parte dos estudantes faz o movimento migratório diário (pendular) campo-cidade-campo para poder dar continuidade às suas trajetórias de escolarização, já que em suas comunidades rurais as escolas ofertam apenas etapas correspondentes à Educação infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio da coleta das narrativas dos professores, colaboradores deste estudo, a intenção foi identificar os modos como são feitas as abordagens de um mesmo conteúdo, pela ótica do mesmo livro didático, utilizado com sujeitos que possuem um repertório de saberes e práticas cotidianas que se difere da hegemonia que, muitas vezes, predomina nos livros didáticos.

O Quadro 5 apresenta uma síntese da estrutura do volume do 7º ano da Coleção Teláris Geografia, a partir das unidades temáticas e dos conteúdos que são contemplados por capítulo.

Quadro 5 - Estrutura do livro didático do 7º ano da coleção Teláris Geografia

Unidade	Capítulos
Unidade 1 Brasil: território e sociedade	Cap. 1: Brasil: formação do Estado e do território Cap. 2: Economia e disparidades socioterritoriais Cap. 3: População brasileira
Unidade 2 Brasil: utilização do espaço	Cap. 4: Atividade industrial no Brasil Cap. 5: Urbanização e rede urbana Cap. 6: Meio rural
Unidade 3 Paisagens naturais e ação humana	Cap. 7: Relevo e clima Cap. 8: Hidrografia e biomas
Unidade 4 Brasil: diversidades regionais	Cap. 9: Regiões brasileiras Cap. 10: Nordeste Cap. 11: Centro-Sul Cap. 12: Amazônia

Fonte: Livro do 7º ano da coleção *Teláris Geografia*, 2018.

Elaboração: José Marcos Ribeiro, 2021.

A unidade 2 – Brasil: utilização do espaço – e os três capítulos – Atividade industrial no Brasil; Urbanização e rede urbana; Meio rural – que comportam o volume do 7º ano da coleção *Teláris Geografia*, destaca-se

porque apresenta conceitos, temas, fenômenos e processos que se articulam com a problemática de interesse deste estudo. Desse modo, surge a necessidade de apresentação mais detalhada destes capítulos, tendo em vista sua importância no sentido analítico-conceitual para compreensão de relações dos/nos/entre os espaços urbanos e rurais, conforme síntese elaborada no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Estrutura da unidade 2 – Brasil: utilização do espaço

Capítulos	Atividade industrial no Brasil	Urbanização e rede urbana	Meio rural
Conteúdos	Do artesanato à indústria moderna Classificação da indústria moderna Indústria e energia A industrialização no Brasil Indústria e espaço geográfico	A urbanização A urbanização no Brasil Metropolização e regiões metropolitanas Rede urbana Problemas urbanos	O novo rural brasileiro Estrutura e concentração fundiária Produtos agrícolas Pecuária

Fonte: Livro do 7º ano da coleção *Teláris Geografia*, 2018.
Elaboração: José Marcos Ribeiro, 2021.

Em termos de estruturação dos capítulos, especificamente no caso destes três em análise – Atividade industrial no Brasil; Urbanização e rede urbana; Meio rural –, identifica-se que o livro apresenta o que os autores denominaram de conexões, as quais consistem em atividades interdisciplinares que articulam questões geográficas com as outras áreas do conhecimento, como a Matemática, História, Língua Portuguesa e Artes. Ademais, além das conexões e das atividades que se apresentam nos finais de todos os capítulos dessa unidade temática, é marcante a presença e a indicação de diferentes linguagens (textual, imagética, digital, cartográfica), articuladas aos conceitos e temas abordados, como os infográficos, as fotografias de tempos e espaços distintos, mapas temáticos, gráficos, pirâmides, HQ's, indicações de sites e

reportagens nos chamados *Geolinks* e sugestões de projetos interdisciplinares com os procedimentos do que fazer e como fazer.

Nessa perspectiva, os avanços técnico-científicos-informacionais que implicaram mudanças de hábitos e comportamentos nos jovens escolares exigem adaptações da escola para atender às novas características de seu público, não levaram ao descarte ou substituição do livro didático por outros artefatos didático-pedagógicos, mas exigiram inserções de elementos que denotam uma nova possibilidade de uso deste.

3.3 Urbanidades e ruralidades: relações campo-cidade e rural-urbano, do vivenciado no município de Biritinga-BA ao livro didático

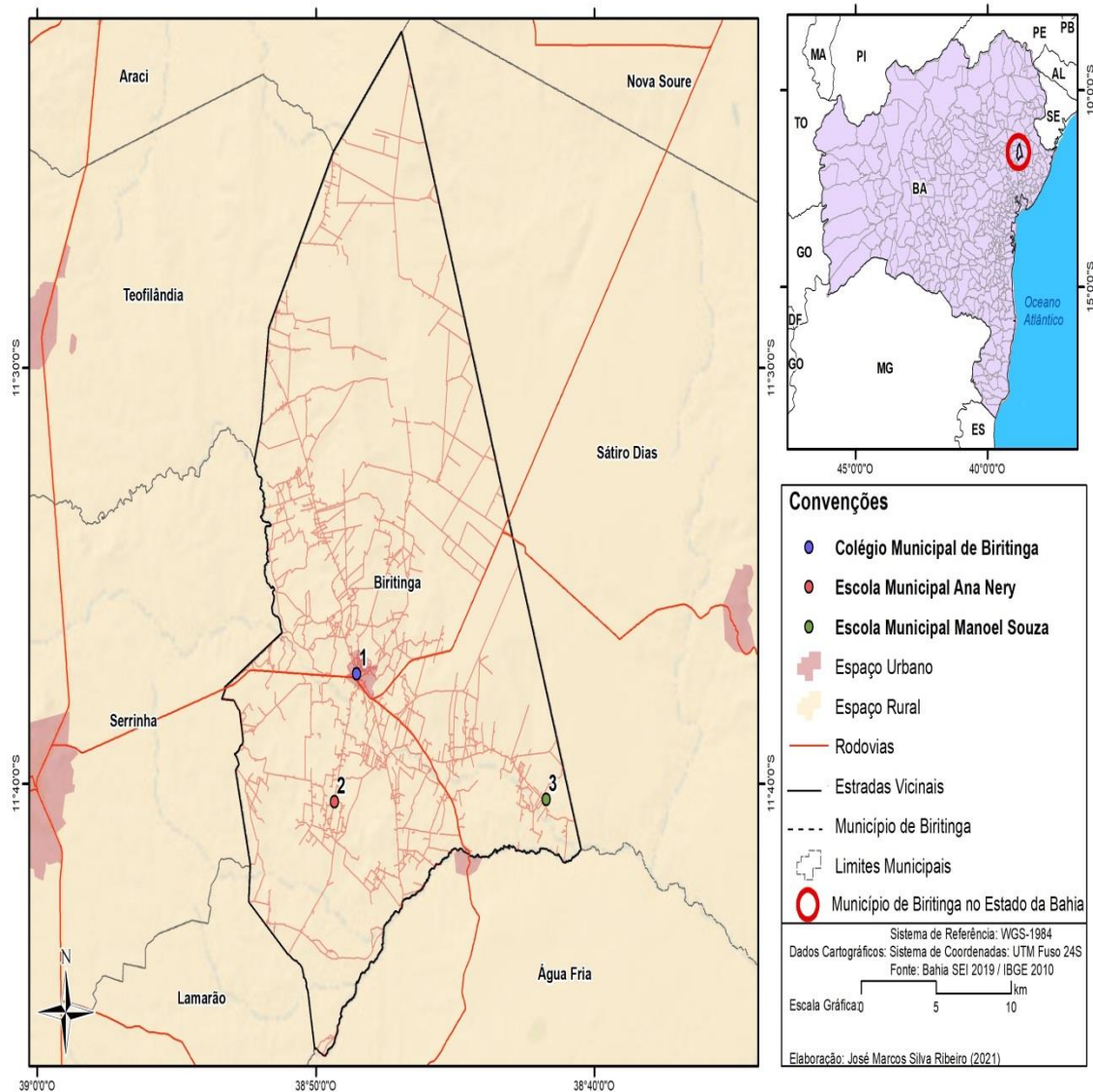
O município de Biritinga, localizado no semiárido baiano, compõe o universo deste estudo, seus dados quantitativos integrados às dinâmicas socioespaciais oferecem um enredo que merece uma atenção acadêmica. É um dos 20 (vinte) municípios que compõem o Território do Sisal, o qual possui como característica marcante, como uma população rural maior que a urbana, contrariando a lógica urbano-centrada instaurada no país, conforme destacam Araujo e Rodrigues (2021, p. 50), ao dizerem que o referido território “[...] possui 57% de sua população vivendo em áreas rurais e 43% em áreas urbanas (sedes municipais e distritos) [...]”.

O mapa da Figura 10 evidencia que a área territorial do município de Biritinga confronta-se com as terras dos municípios vizinhos de Araci e Tucano ao Norte; Água Fria ao Sul; Sátiro Dias a Leste e Teofilândia e Serrinha a Oeste. Em relação à Serrinha, Biritinga exerce certa dependência, tendo em vista a pouca dinamicidade e a carência na oferta dos mais variados serviços – educacionais, bancários, especialidades médicas, lazer, dentre outros – que seu centro urbano possui.

Com 60 anos de emancipação política, o município conta com um contingente populacional de 14.836 habitantes, 11.319 biritinguenses vivem no campo e apenas 3.517 na cidade (IBGE, 2010).

Figura 10

Mapa de localização do Município de Biritinga, Estado da Bahia

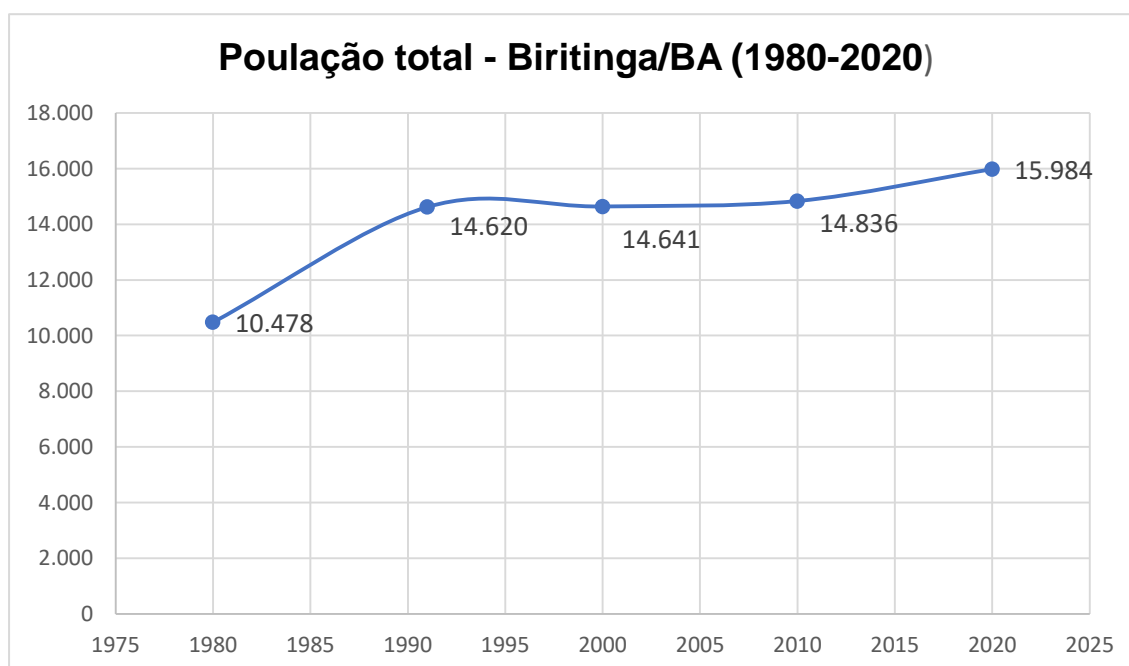


Fonte: SEI, 2019/IBGE, 2010.

Elaboração: José Marcos \Silva Ribeiro, 2021.

Conforme dados apresentados no gráfico da Figura 11, em 1980, a população rural de Biritinga-BA era equivalente a 90,1% de todo contingente populacional e apenas 9,99% correspondia à população urbana. O censo de 1991 começa apontar uma mudança nesse cenário, com a diminuição da população rural para 87,82%, em detrimento do aumento da população urbana para 12,18%. Em 2000, esse movimento continua, cuja população rural cai para 83,97% e a urbana passa para 16,03%. O censo demográfico de 2010 mostra 76,29% da população em contextos rurais e 23,71% no espaço urbano.

Figura 11: População total - Biritinga/BA (1980-2020)



Fonte: IBGE, 2010.

Elaboração: José Marcos Silva Ribeiro, 2021.

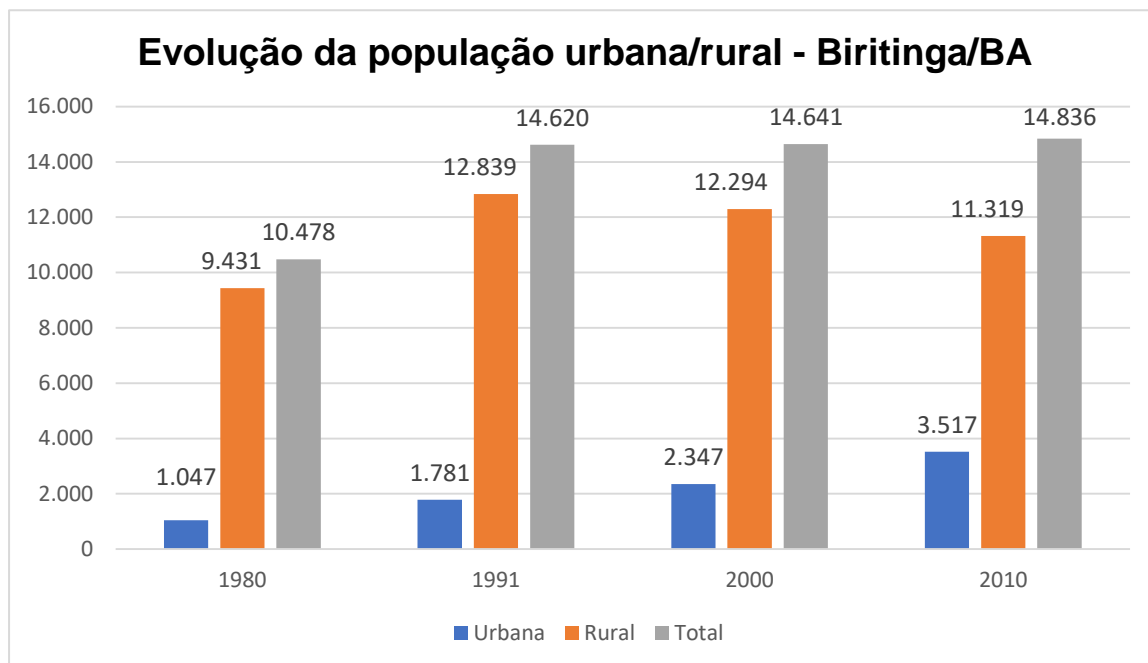
A base da economia do município está assentada na agricultura familiar, cujos cultivos agrícolas que se destacam são os de milho, feijão e mandioca, além do setor pecuário caracterizado com a criação de bovinos, suínos e caprinos e a fruticultura.

As demais atividades econômicas que possibilitam emprego e renda na cidade estão vinculadas ao comércio local e/ou prefeitura municipal, fator que pode justificar os grandes índices ainda nos dias de hoje da migração (Figura 12), principalmente, por parte dos jovens da pequena Biritinga para as cidades médias e/ou metrópoles já que essas oferecem um maior dinamismo em atividades empregatícias.

As confluências rurais-urbanas revelam intrínsecas relações entre campo-cidade no município. Como seguem linhas tênues, separar o término de um, para o começo do outro, é sempre uma tarefa difícil. Ocorre que o urbano salta os limites do seu perímetro, bem como, o rural o adentra. Nesse sentido,

identificamos a presença das ruralidades na cidade, do mesmo modo, das urbanidades no campo.

Figura 12: Evolução da população urbana/rural - Biritinga/BA



Fonte: IBGE, 2010.

Elaboração: José Marcos Silva Ribeiro, 2021.

Desse modo, ruralidades e urbanidades extrapolam as divisões político-administrativas que definem o que é campo e o que é cidade, manifestando-se em ambos os espaços. Rompem barreiras, revelando modos singulares de “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2002) dos sujeitos por meio de suas práticas espaciais. Assim, compreendemos que:

As urbanidades no rural seriam todas as manifestações materiais e imateriais com caráter inovador (nem sempre de origem urbana ou metropolitana, embora influenciadas por essa origem) em áreas rurais, sem que, por isso, fossem identificados tais espaços como urbanos. As urbanidades são constituídas por uma enorme gama de manifestações, que incluem, em seus aspectos materiais, a melhoria da infraestrutura e dos meios de comunicação, novas formas de lazer, a segunda residência, o turismo, as indústrias, o acesso a bens de consumo coletivos, especulação imobiliária e o preço da terra, novas relações de trabalho, direitos trabalhistas, aposentadoria rural etc. (RUA, 2007, p. 272)

Por suas dimensões materiais e imateriais, a ruralidade não pode ser concebida como um sinônimo do rural, embora decorra de ações, tradições e vivências típicas do mundo rural, não se materializam exclusivamente nele e, “[...] quando aplicado à noção de urbano, a ruralidade caracteriza-se por ser um conceito cuja natureza é territorial, mas não setorial” (MEDEIROS, 2017, p.185). Assim, há de se considerar que a ruralidade constitui um modo de vida que se reproduz na medida em que encontra espaço para emergir. Já as urbanidades, decorrem de avanços infraestruturais, tecnológicos e científicos que adentraram ao campo, mas não excluíram suas particularidades. Pelo contrário, o valorizou. Desse modo, a visão do inóspito, diminui. Ao mesmo tempo, abrem-se as janelas do lugar bucólico, sossegado, de conexão com a natureza, articuladas ao discurso de que é possível estar nesse espaço sem se desconectar do mundo.

Nesse sentido, Carneiro (1997, p. 59) destaca o fato de que:

[...] não podemos entender a ruralidade hoje somente a partir da penetração dos mundos urbano-industrial no que era definido tradicionalmente como ‘rural’, mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos ‘naturais’, por exemplo) e de práticas culturais que são reconhecidos como sendo próprios do chamado mundo rural (CARNEIRO, 1997, p. 59).

Assim, percebe-se que a ruralidade desponta para a incorporação de hábitos projetados tradicionalmente como rurais, nos sujeitos urbanos. Acompanhando essa lógica, vivenciamos uma revalorização do rural e de seus atributos, à medida que na sociedade contemporânea cresce o desejo pelo retorno ao campo, para morada fixa ou alternativa, como possibilidade do descanso, do encontro com a natureza, do sossego. No que concerne às cidades, as ruralidades se destacam nas sociabilidades dos sujeitos a partir da evocação de práticas e costumes apreendidos no rural que se afloram no urbano.

Nesse contexto diverso de vivências cotidianas, que apontam para as maneiras de “praticar o lugar” (CERTEAU, 1994), projetam-se com mais expressividade, o plantio de árvores frutíferas, cultivo de hortaliças e a criação de aves nos quintais para consumo próprio ou comercialização dos produtos hortifrutigranjeiros na própria residência ou comércio local (Figura 13). Toda

essa produção se soma à criação de animais de grande porte e das lavouras de milho, feijão e mandioca em terrenos ainda não ocupados, em áreas de formação recente e mais distantes do centro urbano.

Figura 13: Das plantações as criações



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Ribeiro, 2021.

Esse mosaico de imagens que constitui a Figura 13 evidencia como a cidade pequena está imbricada na interface urbano-rural, tendo em vista que os modos de viver de seus habitantes carregam marcas dessas duas representações. Nesse sentido, coaduno com as ideias de Dardel (2015, p. 34) quando afirma que:

[...] A realidade geográfica é para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte de seu vale, ou a sua rua, seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade [...].

A partir do que assevera Dardel (2015), posso dizer que essas marcas circunscrevem o existir e o habitar das pessoas que fazem insurgir as ruralidades na cidade pequena, tendo em vista que, mesmo com o passar dos anos, as aprendizagens adquiridas em outros espaços e tempos com sujeitos que exerceram alguma influência sobre suas identidades permanecem em suas práticas e se elaboram como uma tradição cultural ou atividade geradora de renda. Vejo, então, que as vivências e costumes construídos ao longo das experiências espaciais, em contextos eminentemente rurais, quando afloram na cidade pequena, revelam também uma “tática de resistência” (CERTEAU, 1994) dos sujeitos, tendo em vista que, para além dos vínculos afetivos de se praticar aquilo que foi apreendido no passado, constituem-se como um modo de subsistência dentro desses centros urbanos, os quais, em alguns casos, conforme destaca Jurado da Silva (2011, p. 58),

[...] sobrevivem somente em razão do Fundo de Participação dos Municípios, repassados pelo Governo Federal. Com isso, ampliam-se os laços clientelísticos e a prefeitura é vista como ‘mãe’ social do povo, alimentando todo tipo de assistencialismo em troca da manutenção do poder e dos laços hierárquicos eleitorais.

Desse modo, é recorrente que os indivíduos que não são contemplados com essas políticas assistencialistas, as quais, na maioria dos casos, concebem empregos vinculados à prefeitura municipal, busquem outros modos de sobrevivência por meio da realização de atividades que possam garantir rentabilidade e sustento, como a comercialização, em suas casas e na feira livre da cidade, de especiarias hortifrutigranjeiras produzidas nos quintais dos residentes urbanos ou em terrenos ainda não ocupados.

Na dimensão cultural, destacam-se os festejos juninos, com as tradicionais fogueiras, as cavalgadas e bolões de vaquejadas eventos comuns a cultura sertaneja, marcas das sociabilidades desses pequenos núcleos urbanos com pouco dinamismo na oferta de atividades que geram entretenimento em relação às médias e grandes cidades, como retrata as imagens da Figura 14.

Figura 14: Tradições culturais experienciadas em Biritinga/BA



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Ribeiro, 2022.

À medida que diferentes sociabilidades são singularizadas através dos modos como os sujeitos expressam suas maneiras de “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2002), a ruralidade vai despontando uma multidimensionalidade na forma de insurgir. Portanto, há de se considerar na análise acerca das ruralidades na cidade o espaço-tempo que as constituem. Dessa maneira, a paisagem, o lugar e as múltiplas territorialidades que integram o cotidiano de uma cidade pequena são instrumentos reveladores das diversidades que emergem nas/das ruralidades. Conforme aponta Rios (2011, p. 79):

[...] as reflexões sobre a ruralidade na atualidade exigem o reconhecimento do rural, tanto nas suas relações com o urbano, como segundo as suas relações internas e específicas. A possibilidade de se estudar novas ruralidades supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações desse espaço rural entendido, ao mesmo tempo,

como espaço físico (referência ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade).

Do ponto de vista religioso, as manifestações das ruralidades em Biritinga se expressam por meio das rezas e procissões, cultuando, principalmente, Nossa Senhora de Belém e São Sebastião, padroeira e co-padroeiro da paróquia da igreja católica da cidade (Figura 15).

Figura 15: Manifestações do sagrado em Biritinga/BA



Fonte: Instagram da Paróquia de Biritnga/BA, 2022.

Conforme destaca Rosendahl (2013, p. 176):

[...] o efeito do poder do sagrado reflete uma identidade de fé e um sentimento de propriedade mútuo. A territorialidade é fortalecida pelas experiências religiosas coletivas ou individuais que o grupo mantém no lugar sagrado e nos itinerários que constituem seu território.

Desse modo, as expressões do catolicismo em Biritinga refletem a religiosidade, a fé e a devoção experimentadas pelo seu povo, principalmente,

nos meses de janeiro e dezembro, quando acontecem as festividades em celebração a estes santos.

Portanto, diante das vastas formas de imersão, evidencio que, tanto as ruralidades, quanto as urbanidades, “[...] podem estar presentes em qualquer espaço, pois referem-se a manifestações culturais, ligadas aos modos de vida, tradições, ocupações” (LINDNER; ALVES; FERREIRA, 2009, p. 7) que acontecem concomitantemente no campo e na cidade, sem apagar as marcas que os caracterizam.

Essas constatações fizeram com que Schneider e Blume (2004) debruçassem olhares mais aguçados em torno do debate sobre ruralidade. Para eles, o referido conceito, transita em estudos que analisam feições das cidades, a partir das manifestações do rural no urbano, desde o final da década de 1990, quando ocorre uma retomada da discussão, pois no início da mesma década, o debate já era visto como algo superado. Para esses autores, as dimensões analíticas da ruralidade, diferentemente das perspectivas em torno das relações campo-cidade, não estão assentadas em dicotomias, assim, “[...] este debate pode ser dividido em duas perspectivas distintas, mas não antagônicas entre si” (SCHNEIDER; BLUME, 2004, p. 111).

As ideias concebidas nessas perspectivas estão “[...] mobilizando estudiosos, pesquisadores e instituições” (SCHNEIDER; BLUME, 2004, p. 111) a compreenderem a ruralidade na contemporaneidade sob as seguintes óticas: I) Aspectos demográficos e econômicos e; II) Aspectos Sociológicos e etnográficos. Ocorre que a primeira perspectiva defende que seja feita a análise da dinâmica social separada dos aspectos econômicos e produtivos do campo. Enquanto a segunda, focaliza as dimensões do vivido, as quais comportam os modos de vida, as sociabilidades e a cultura. Destarte, os autores identificam ainda duas perspectivas, mais recentes, que acentuam o debate acerca da ruralidade: a perspectiva ambiental, que envolve outras ciências e horizontaliza a discussão; e as discordâncias acerca dos aspectos normativos que definem o que é campo e que é cidade e, no caso do Brasil, aos parâmetros utilizados pelo IBGE para definição dessas áreas e de seus sujeitos.

Visto isso, é importante a compreensão de campo e cidade enquanto:

[...] espaços (formas) dotados de conteúdos que, por sua vez, denominam-se rural e urbano. Esses conteúdos (ruralidade e urbanidade), entretanto, podem extrapolar seus espaços de origem e, portanto, qualquer definição a priori que se apresente de forma estanque pode impossibilitar uma análise mais completa da realidade que, em si, é dotada de uma multiplicidade de sentidos. (HESPANHOL, 2013, p. 109)

Pensar sobre a condição múltipla em que se apresenta campo-cidade no Brasil é também refletir sobre o processo diferenciado em que aconteceu a urbanização do país, para evitar a visão homogeneizadora que toma esse fenômeno como igual. Por isso, é importante acrescentar o fato de que:

Por ser um país com dimensões continentais, com cerca de oito milhões e meio de quilômetros quadrados, ao abordar a urbanização brasileira, deve-se respeitar a heterogeneidade nacional e as especificidades regionais e locais. Ademais, cidades de diferentes tamanhos, populacionais e territoriais, assumem formas, funções e estruturas singulares nas diferentes regiões brasileiras, desempenham papéis distintos na rede urbana, assim como estabelecem diferentes níveis de interdependência entre si e em relação ao campo. (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 22)

Nesse sentido, analisar a cidade mediante o contexto geográfico em que se localiza é um caminho profícuo para entender suas potencialidades e carências, seu nível de desenvolvimento ou ausência dele, suas conexões com o entorno rural. Isso porque:

Há cidades que têm uma infraestrutura toda voltada a vida rural na cidade, ou seja, comércio e prestação de serviços atrelados a produção agropecuária, pessoas que moram na cidade e trabalham no campo e a inexistência de um setor industrial que envolva um cotidiano dito urbano para a população. (ALVES, 2020, p. 128)

Assim, questionam-se as lógicas que consideram apenas os dados quantitativos para definição dos espaços urbanos ou rurais porque somente isso não dá conta de explicar o cotidiano que os circunda, por meio das ações e vivências dos seus sujeitos que se direcionam para as suas “maneiras de ser” e “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2001, p. 35) no mundo. Dessa maneira, Moreira (2014, p. 289) destaca que “[...] historicamente no Brasil sempre tivemos a cidade. O urbano, não”. Essa acepção remete aos critérios adotados pelo IBGE, a partir do Decreto-Lei nº 311, de 02 de março de 1938, em vigência até os dias atuais, que:

[...] transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais. [...]. (VEIGA, 2002, p. 63)

Nesse sentido, muitas são as críticas vinculadas a esse parâmetro, assim como contribuições apresentadas para que outros condicionantes sejam incorporados, alegando a insuficiência dos dados quantitativos. Apesar disso, ainda se concebe que “[...] toda sede de município é necessariamente espaço urbano, seja qual for a sua função, dimensão ou situação.” (VEIGA, 2001, p. 64).

Sedes municipais (cidades), na perspectiva de Wanderley (2000, 2001, 2004), quando possuem menos de 20 mil habitantes, devem ser entendidas como rurais. Com isso, a autora entrelaça 5 (cinco) dimensões para analisar a trama dessas “pequenas cidades, consideradas urbanas pelo IBGE” (WANDERLEY, 2001, p. 1), a saber:

a) O exercício das funções propriamente urbanas atribuído a toda aglomeração, sede municipal, qualquer que seja o seu tamanho. b) Intensidade do processo de urbanização: o fato de ser pequeno frequentemente significa ser precário do ponto de vista dos recursos disponíveis. c) A presença do mundo rural. Esta influência pode ser percebida, por um lado, através de diversos indicadores socioeconômicos e demográficos, dentre os quais merecem especial menção: o peso da população rural no conjunto da população municipal; a proporção das pessoas que, vivendo nas áreas urbanas, trabalham no meio rural. d) O modo de vida dominante, percebido tanto através de suas manifestações “concretas”, como das representações que dele faz a população local. e) A dinâmica da sociabilidade local: O espaço social assim construído se complementa, por um lado, com a referência às diferenciações sociais, os conflitos e as redes de alianças e associações, gerados especialmente pelas formas de uso e controle da propriedade da terra e do capital e pela estrutura do poder local; por outro lado, pela percepção deste espaço, tal qual reiterado pela memória coletiva, dos indivíduos, famílias e grupos sociais e que também funciona como elemento constitutivo de uma identidade local. (WANDERLEY, 2001, p. 8)

Dessa maneira, observo que as dimensões elencadas não se restringem apenas às questões quantitativas, embora parta do princípio de que o município que possua em sua sede menos de 20 mil habitantes deva ser considerado rural, incorpora e atribui importância às questões cotidianas no/do vivido para compreensão geográfica desses centros. Nessa perspectiva, cotidiano pode ser compreendido como:

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...] (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 31).

Logo, o cotidiano constitui-se em um elemento revelador dos lugares. Exprime traços dos modos de ser e estar no mundo daqueles que o praticam, habitam e vivenciam. Essas características emergem de maneira material e imaterial, já que estão para além dos elementos físicos que podem ser visualizados, considerando as formas e os objetos. São maiores que as marcas do visível, sendo então, embutidas de questões simbólicas que permeiam saberes, vivências e práticas.

Ademais, tratar as relações campo-cidade exige também interpretação de seus pares dialéticos – rural-urbano (conteúdos), ruralidades-urbanidades (objetos, ações e práticas sociais) – indissociáveis. O modo como essa relação é concebida decorre das concepções teóricas, epistêmicas e metodológicas adotadas pelo pesquisador, a partir das suas maneiras de pensar-praticar a pesquisa. Assim, no bojo dessas discussões, identifico uma tendência para duas abordagens: materialista, ancorada na dialética, e a humanista, assentada na fenomenologia.

Diante disso, em decorrência das identificações, enquanto pesquisador, busco inspirações na fenomenologia existencial de Heidegger (2002) para explicar as maneiras de “ser-no-mundo” dos sujeitos que experienciam a vida em cenários de linhas tênues, entre o urbano e o rural, e constroem aprendizagens singulares nesses contextos. Para esse feito, me aproprio da fotografia como um dispositivo metodológico de recolha de dados para registrar manifestações de ruralidades na cidade e das urbanidades no campo para, então, interpretá-las mediante as dimensões do vivido.

Conforme destacado no início dessa seção, o cenário escolhido para vivificar as questões de interesse e compor o enredo investigativo foi o município de Biritinga-BA. O modo como acontece a “prática dos lugares” (CERTEAU, 1994) no devir práticas espaciais cotidianas dos seus habitantes

me instigam para uma análise mais aprofundada do cotidiano que circunda os espaços de campo e cidade no referido município, a partir dos modos de “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2002) desses sujeitos. Logo, as paisagens urbana e rural se constituem em elementos reveladores do acontecer singular da vida desse pequeno município, mediante as manifestações das ruralidades na cidade e das urbanidades no campo. Nesse sentido, entendo que “[...] a paisagem não se refere à essência, ao que é visto, mas, representa a inserção do homem no mundo, a manifestação de seu ser para com os outros, base de seu ser social” (DARDEL, 1990, p. 54). A partir dessa compreensão, os registros fotográficos adentram este trabalho “[...] como maneiras particulares de ver o mundo, as quais refletem e apoiam pontos de vista das relações sociais” (LINS; STEINKE, 2014, p. 191).

Desse modo, as fotografias (Figuras 16, 17 e 18) possibilitam o registro de comportamentos, tradições e práticas daqueles que experienciam a vida no contexto do pequeno município, seja no campo ou na cidade. A fotografia representada pela Figura 16 retrata elementos rurais de um morador que reside no espaço urbano. Portanto, a mudança do trabalhador rural para cidade, do ponto de vista da morada, nem sempre implica em alterações de hábitos.

Figura 16: Residência urbana de trabalhador rural



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Ribeiro, 2021.

O trator agrícola localizado na frente da residência (Figura 16) indica que o proprietário, embora viva na cidade, continua a exercer suas atividades laborais no espaço rural. Além disso, nos arredores do imóvel, por ser uma área de ocupação recente, os terrenos vazios de construções habitacionais dão lugar a lavouras, revelando que há ocorrência das ruralidades no urbano, conforme retratado na Figura 16.

Desse modo, vivências, experiências e ações que comportam o cotidiano da cidade quando reconhecidas no contexto escolar, decorrentes da prática pedagógica do professor, possibilitam “[...] explorar concepções, valores, comportamentos dos alunos em relação ao espaço vivido, além de permitir também analisar a gestão da cidade a partir da experiência dos alunos; [...]” (CAVALCANTI, 2002, p. 17). Ao observar as imagens das Figuras 16, 17 e 18, é possível inferir que as manifestações das ruralidades no urbano vão se constituindo como “[...] resultado de ações dos sujeitos que internalizam e externalizam através dessas ações a sua condição sociocultural presente que é reflexo da condição herdada de seus antepassados.” (MEDEIROS, 2017, p. 182).

Assim, as ruralidades que emergem no espaço urbano de Biritinga-BA expressam as (r)existências de aprendizagens construídas ao longo da vida que foram singularizadas por seus habitantes, os quais buscam maneiras de insurgi-las sempre, que é possível mediante o “lugar praticado” (CERTEAU, 1994).

No espaço urbano de Biritinga-BA, ainda é possível defrontar com situações de encontro entre transportes automotivos e as tradicionais formas de locomoção como a montaria (Figura 17), carroceria, dentre outras.

Recorrentemente, muitos dos moradores do espaço rural realizam suas mobilidades campo-cidade-campo para resolverem atividades não-agrícolas, como idas aos bancos, supermercados, feiras livres, consultas médicas, dentre outros serviços e ações que se concentram exclusivamente na cidade, de modo tradicional, como realizam suas atividades no campo, seria essa talvez mais uma “tática de resistência” (CERTEAU, 1994).

Figura 17: Entre novos e velhos hábitos – o que permanece?



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Ribeiro, 2021.

Outros moradores encontram ainda nos modos de “praticar o lugar” (CERTEAU, 1994) possibilidades de criação de animais de grande porte e práticas de plantio no espaço urbano da cidade pequena (Figura 18) como uma maneira de se manter próximo das convivências que remetem ao mundo rural, configurando-se como uma prática prazerosa, de bem-estar e de tradição daquilo que foi apreendido ao longo da vida em contextos rurais.

Dessa maneira, as práticas dos sujeitos sociais do campo e da cidade no espaço urbano possibilitam no ensino de Geografia um “[...] encontro e confronto entre as diferentes formas de concepção e prática da cidade, cotidianas e científicas [...]” (CAVALCANTI, 2008, p. 75). Constitui-se, assim, a cidade como um laboratório possível e potente para diferentes leituras, análises e construções de um pensamento geográfico.

Nesse sentido, entrecruzar conceitos e temas que contemplam as relações campo-cidade e rural-urbano no livro didático e relacioná-las ao vivenciado pelos estudantes, em seus cotidianos, pode ser um caminho profícuo para possibilitar, de fato, uma educação geográfica na escola.

Figura 18: Criação de animais “rurais” no urbano em Biritinga-BA



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Ribeiro, 2021.

Quanto ao livro didático do 7º ano, da Coleção Teláris Geografia, utilizado nas escolas campo da pesquisa, a abertura dos capítulos 5 e 6, os quais abordam as questões que versam sobre o campo e a cidade, possuem elementos que, de imediato, permitem identificar o quanto os livros didáticos na contemporaneidade “[...] registram uma transformação na estrutura textual ao posicionar o escrito, muitas vezes a uma função secundária diante da quantidade de elementos visuais em suas páginas” (TONINI, 2011, p. 151), possibilitando aos professores tecerem, junto com os estudantes, análises críticas a partir da leitura e interpretação das informações apresentadas, articuladas ao uso de diferentes linguagens. Chama atenção o fato do capítulo 5 que trata de urbanização e rede urbana, ao iniciar com uma fotografia de uma metrópole nacional – Belo Horizonte – e, em contrapartida, a abertura do

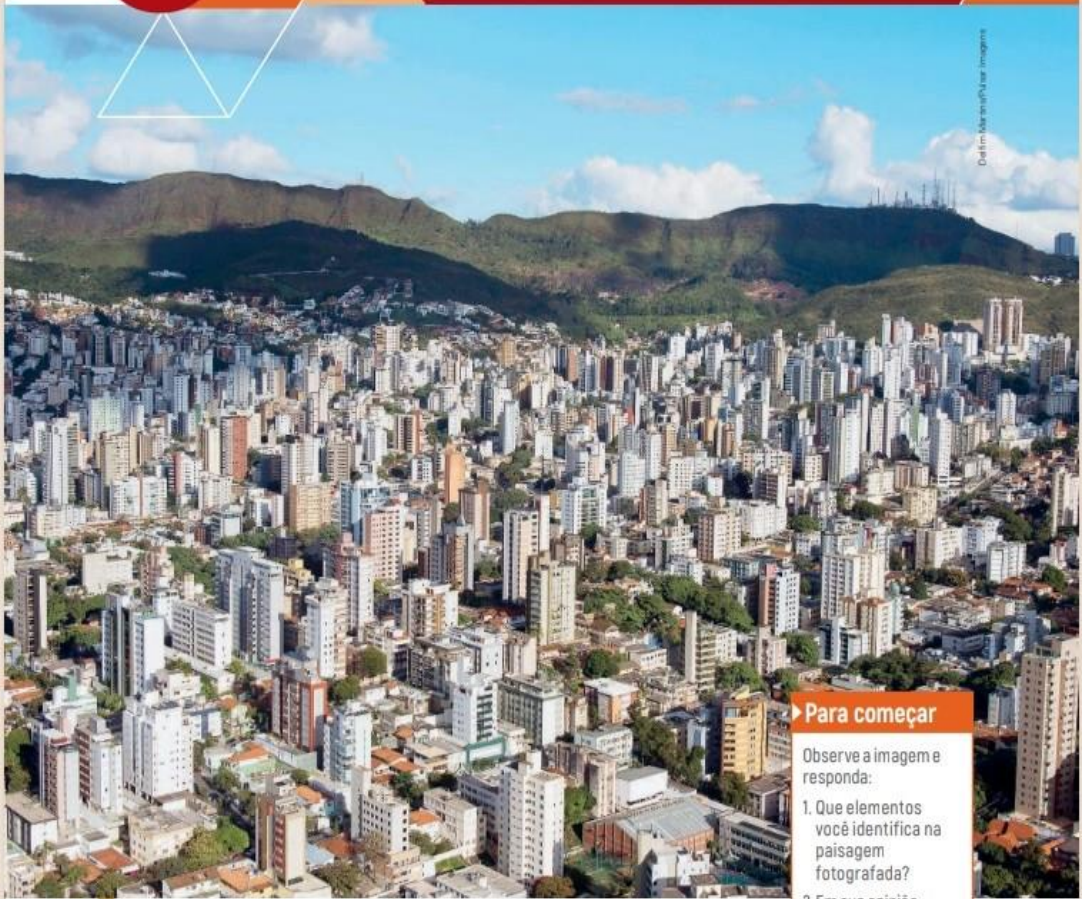
capítulo 6, que aborda o espaço rural, ao começar com um gráfico que retrata estatisticamente os principais produtos exportados do Brasil, produzidos no campo e na cidade, conforme evidenciamos nas Figuras 19 e 20.

Figura 19: Abertura do capítulo 5

CAPÍTULO

5

Urbanização e rede urbana



Vista aérea do bairro Carmo, no município de Belo Horizonte (MG). Ao fundo, trecho da serra do Curral. Foto de 2015.

Não escreva no livro!

Neste capítulo vamos estudar o que é urbanização e conhecer como e quando ela ocorreu no Brasil. Vamos ainda compreender o que são metrópoles e como é a rede urbana brasileira. Também faremos uma análise do espaço urbano do país e, por fim, estudaremos os chamados problemas urbanos.

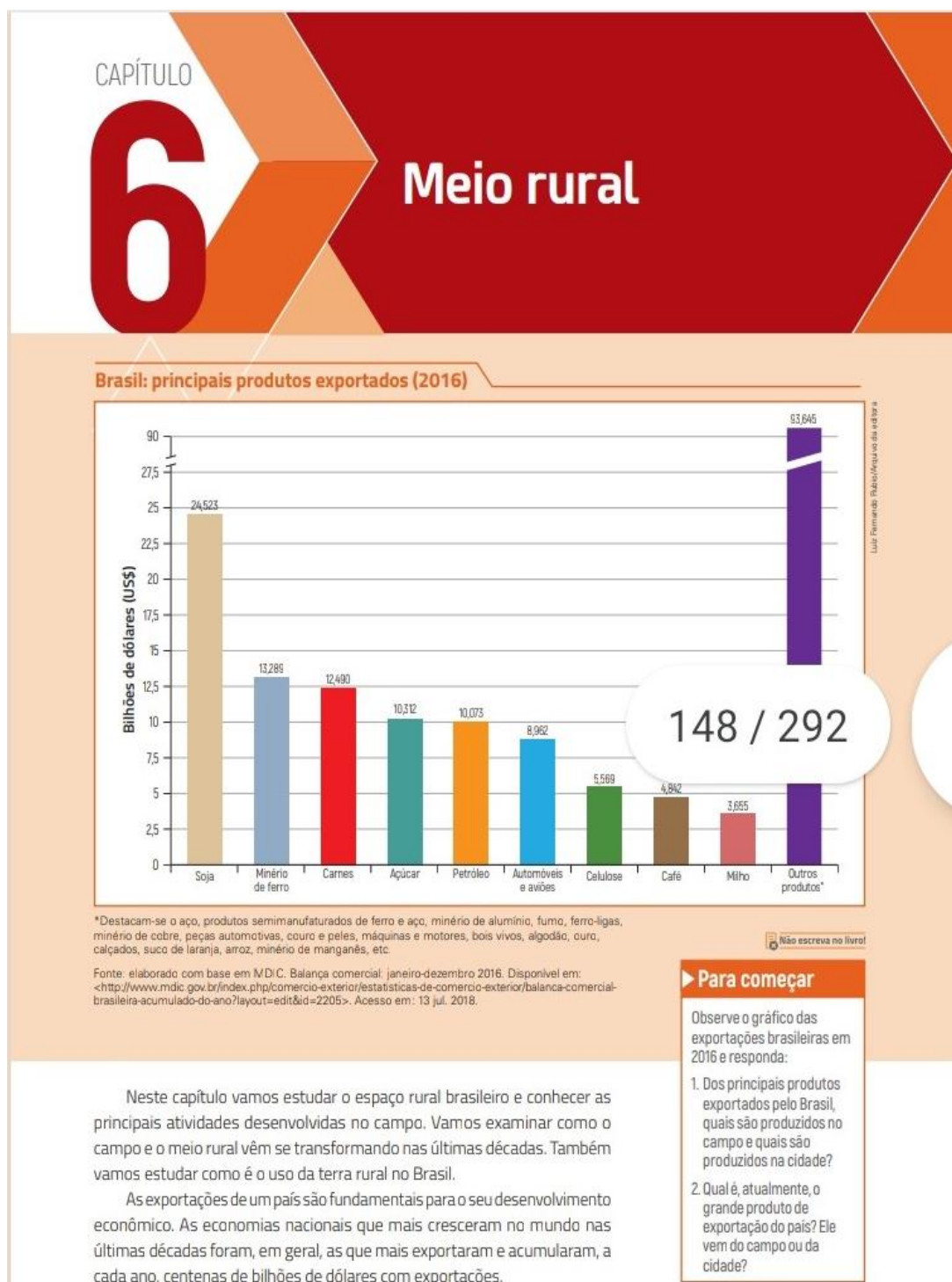
Para começar

Observe a imagem e responda:

1. Que elementos você identifica na paisagem fotografada?
2. Em sua opinião, esses elementos são comuns a todas as cidades? Por quê?
3. Quais elementos da paisagem você também observa no seu município?

Fonte: Livro 7º Ano. Coleção Teláris Geografia, 2018, p. 92.

Figura 20: Abertura do capítulo 6



Fonte: Livro 7º Ano. Coleção Teláris Geografia, 2018, p. 114.

Os autores do volume do 7º ano desta obra didática ainda destacam:

[...] vamos estudar o que é urbanização e conhecer como e quando ela ocorreu no Brasil. Vamos ainda compreender o que são

metrópoles e como é a rede urbana brasileira. Também faremos uma análise do espaço urbano do país e, por fim, estudaremos os chamados problemas urbanos. (VESENTINI; VLACH, 2018, p. 92 – 7º ano).

As representações do fenômeno da urbanização estão sempre associados aos grandes centros, às suas funções, potencialidades e tensões, nesse sentido, dentro da sala de aula, junto com os estudantes o professor não deve perder de vista o fato de que “[...] o país se urbanizou, porém isto não ocorreu de forma uniforme, tampouco atingiu todos os espaços da mesma maneira. Tratou-se de um processo heterogêneo e diferenciado” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 23).

Destarte, quando se trata do espaço rural, os autores do volume do 7º ano desta obra didática, em análise, informam que:

Neste capítulo vamos estudar o espaço rural brasileiro e conhecer as principais atividades desenvolvidas no campo. Vamos examinar como campo e o meio rural vem se transformando nas últimas décadas. Também vamos estudar como é o uso da terra rural no Brasil. (VESENTINI; VLACH, 2018, p. 114 – 7º ano).

Assim, o rural vai sendo retratado eminentemente por seu potencial produtivo, esquecem que é um “espaço de reprodução da vida e de diversos grupos, sociais”. (PORTUGAL; SOUZA, 2013, p. 100), pois os sujeitos dos contextos rurais precisam ser representados, destacando seus anseios, costumes, tradições e crenças que não são visibilizados (Figuras 21, 22 e 23).

O perfil desenhado pelos autores do que seria o “novo rural brasileiro” está diretamente ligado às atividades econômicas que nele se desenvolvem. Embora apareçam os pequenos produtores que resistem à hegemonia dominante e vivificam a agricultura familiar, aquelas que decorrem do agronegócio ganham maior destaque. Diante disso, são elencados os principais produtos agrícolas produzidos no campo e que movimentam a economia do país através da comercialização interna e de exportação, embora considerem que “o espaço rural, principalmente nos dias de hoje, não sedia apenas atividades agrárias” (VESENTINI, VLACH, 2018, p. 114 – 7º ano) e são esses aspectos que predominam no livro do 7º ano da Coleção Teláris Geografia.

Figura 21: O rural no livro didático 1

1 O novo rural brasileiro

Muitas pessoas confundem o termo rural com o termo agrário. Entretanto, rural diz respeito ao campo, ao espaço não urbano, ao passo que o agrário se refere às atividades primárias (agricultura, pecuária e extrativismo) e aos diversos elementos ligados a essas atividades (política agrícola, relações de trabalho e propriedade da terra). As atividades primárias são realizadas, em geral, no meio rural, embora possam eventualmente ser encontra-



Usina de álcool em Monte Aprazível (SP), em 2016. A indústria, atividade geralmente considerada urbana, expandiu-se bastante no meio rural nas últimas décadas.

das nas cidades, em chácaras dentro do perímetro urbano, em quintais, em algumas áreas urbanas periféricas. São atividades voltadas à produção de alimentos para a população (ou para o gado) e à produção de matérias-primas que são transformadas pela atividade secundária (a indústria).

O espaço rural, principalmente nos dias de hoje, não sedia apenas atividades agrárias. Nas últimas décadas, vêm se multiplicando o turismo rural e ecológico, fábricas, condomínios e comércio principalmente de pequeno porte. É provável que, dentro de alguns anos, a maior parte da população do meio rural brasileiro se dedique a atividades não agrárias, pois o crescimento desse tipo de emprego tem ocorrido em um ritmo maior do que o das atividades propriamente agrárias. Esse é um aspecto do chamado "novo rural brasileiro".

Outro elemento importante nesse meio "novo rural" é a expansão do **agronegócio** (do inglês *agribusiness*, "negócios agrícolas"), que consiste na integração entre as atividades primárias e o setor industrial. Em um sentido mais amplo – tal como foi criado nos Estados Unidos –, o termo designa toda uma cadeia ou um sistema integrado de produções (adubos, fertilizantes, cereais, máquinas agrícolas, criações de animais, etc.) que dependem umas das outras.

Em sentido mais restrito, bastante empregado no Brasil, o agronegócio refere-se especificamente às indústrias cuja produção tem por base um produto agrícola, como as indústrias de:

- bebidas, que utilizam cana-de-açúcar, cevada, uva, laranja, etc.;
- óleos comestíveis, que beneficiam a oliva, a soja, o girassol, a canola e outros produtos agrícolas;
- calçados, que usam o couro;
- laticínios, que fabricam queijos, iogurtes, manteiga e outros produtos derivados do leite;
- beneficiamento de carnes diversas, que produzem salsichas, carnes enlatadas, frangos congelados, etc.

Figura 22: O rural no livro didático 2

O agronegócio representa o último estágio da integração entre a agropecuária e a atividade industrial. É muito comum que as produções, mesmo quando são realizadas por pequenos agricultores – como criação de frangos ou de porcos, cultivo de uvas e outros –, sejam determinadas pelos interesses da indústria. Geralmente, é esta que fornece equipamentos e insumos aos agricultores que, em contrapartida, vendem toda a sua produção para essa indústria, que acaba estabelecendo os preços para essa produção.

Interior de granja na zona rural do município de Guarani (MG), em 2017. É comum que a produção rural esteja subordinada aos interesses industriais.



Ocupação da terra pela agropecuária

Em 2015, segundo dados do governo federal, as propriedades rurais ocupavam uma área total de 329 milhões de hectares, ou 38,7% do território nacional. A área restante era ocupada por cidades e vilas, estradas e, principalmente, áreas de matas, como a Floresta Amazônica e os Cerrados, reservas indígenas, Caatingas, remanescentes da Mata Atlântica, etc.

Por lei, toda propriedade rural deve manter suas áreas de preservação permanente e de reserva legal. As **áreas de preservação permanente** são as encostas de morros e as margens de cursos de água. A **reserva legal** é uma porcentagem da área que não pode ser explorada e que varia de acordo com a região onde se localiza a propriedade.

Essas áreas de preservação ocupam 93,8 milhões de hectares, correspondendo a 28% das propriedades rurais. Isso significa que a área realmente ocupada pela agropecuária é de 235,2 milhões de hectares (cerca de 171 milhões de hectares estão ocupados por pastagens e aproximadamente 64 milhões são terras de cultivos permanentes ou temporários).

Se o território nacional fosse totalmente ocupado por construções ou atividades econômicas ocorreria um desastre ambiental, pois há a necessidade de conservar amplas reservas florestais, especialmente as poucas áreas de matas originais que restam (Floresta Amazônica, Cerrado, trechos da Mata Atlântica, da Caatinga ou do Pantanal). Além disso, as comunidades diversas que vivem no campo, como os indígenas, os quilombolas e os povos da floresta, devem ter suas terras e costumes preservados.

Atualmente, há no país grandes trechos de terras já desmatadas e não aproveitadas economicamente. Os melhores solos e os maiores investimentos na agricultura estão voltados para o cultivo de exportação ou para a produção de matérias-primas industriais e não para a produção de alimentos para o consumo interno.

▶ **Hectare:** medida agrária equivalente a cem ares ou 10 000 m².

Mundo virtual

Conheça quais são as **Áreas de Preservação Permanente (APPs)**. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/codigo-floresta/entenda-o-codigo-floresta/area-de-preservacao-permanente/detalhe-area-pp>>. Acesso em: 17 set. 2018.

O site da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) disponibiliza diversas informações sobre as Áreas de Proteção Permanente, formas de protegê-las e também de recuperá-las.

Figura 23: O rural no livro didático 3

No Brasil predomina a raça de bovinos zebu, originária da Índia e que se adaptou muito bem ao clima do país. Contudo, em diversas áreas do Centro-Sul, o zebu sofreu aprimoramentos genéticos e modificou-se, engordando e crescendo rapidamente. Os gados nelore, gir e guzerá são o resultado de melhoramentos da raça zebu. Em áreas restritas no Rio Grande do Sul, cria-se gado de origem europeia, sobretudo raças holandesas e dinamarquesas, como *hereford*, *polled angus* e *durham*.

No Nordeste e na Amazônia predomina uma pecuária primitiva, com criações extensivas de gado zebu rústico ou "crioulo".

Outras criações

Além do gado bovino, a pecuária brasileira se destaca na criação de:

- **suínos** – depois da avicultura e do rebanho bovino, o suíno tem o maior contingente do país, com cerca de 38 milhões de porcos. Também é mais numeroso no Centro-Sul, principalmente em Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais;
- **ovinos** – os carneiros são criados em especial no Rio Grande do Sul, que atualmente detém aproximadamente 25% das 17,3 milhões de cabeças existentes no país. Depois vêm Bahia, Ceará e Piauí;
- **caprinos** – é muito comum a criação de caprinos no Brasil, especialmente no Nordeste, onde se adaptaram muito bem e são muito importantes para o fornecimento de carne e leite à população regional. Há aproximadamente 9 milhões desses animais no país, com cerca de 39% desse total no estado da Bahia, 15% em Pernambuco e 14% no Piauí;
- **aves** – com aproximadamente 1,25 bilhão de aves – principalmente frangos, mas também perus, avestruzes, codornas, galinhas-d'angola e outras –, o Brasil possui a maior criação da América e, no mundo, é inferior apenas à de alguns países asiáticos e à da Rússia. A avicultura cresceu bastante nas últimas décadas, concentrando-se em particular nos estados do Centro-Sul do país, especialmente no Paraná e em São Paulo. Atualmente, o maior consumo de carnes no Brasil é de frangos, que também é o tipo de carne que o país mais exporta.



✓ Criação de caprinos no município de São João do Piauí (PI), em 2017.

No que tange ao processo de urbanização mundial e brasileira, gráficos e infográficos são utilizados para ilustrar a passagem de uma população predominantemente rural, até os anos de 1950, para urbana, em decorrência da Revolução Industrial que altera essa realidade (Figuras 24 e 25).

Figura 24: A cidade e o urbano 1

2 A urbanização no Brasil

No Brasil, a urbanização de fato só se acelerou com a industrialização e as migrações do campo para a cidade a partir do final do século XIX e, sobretudo, na segunda metade do século XX. Ou seja, a urbanização brasileira só se expandiu quando a indústria se tornou o setor mais dinâmico da economia nacional, o que apenas aconteceu no século XX. Antes disso, ocorria um crescimento urbano no país, mas que não podia ser considerado um processo de urbanização. A urbanização moderna, de fato, é um dos aspectos da transição de uma sociedade rural e agrária para outra urbana e industrial.

Quando as atividades primárias de exportação predominavam na economia nacional – cana-de-açúcar (séculos XVI e XVII), mineração (do fim do século XVII ao século XVIII), café (de meados do século XIX até início do século XX) e outros –, a população urbana permaneceu relativamente estável, representando de 6% a 8% do total. Isso é facilmente explicado pela predominância da força de trabalho no setor primário (agropecuária e extrativismo), pela quase inexistência do setor industrial e pela pouca necessidade de mão de obra no setor terciário (na época, principalmente comércio e administração).

A partir da industrialização da economia brasileira, houve um aumento proporcional dos empregos no setor secundário e no terciário (bancos, comércio, escolas, seguradoras, setor público, entre outros) e a porcentagem da população urbana sobre o total dos habitantes do país passou de cerca de 16% em 1920 para 84,4% em 2010. Segundo estimativas do IBGE, a população urbana ultrapassará os 86% em 2020. Acompanhe esse processo no gráfico abaixo.

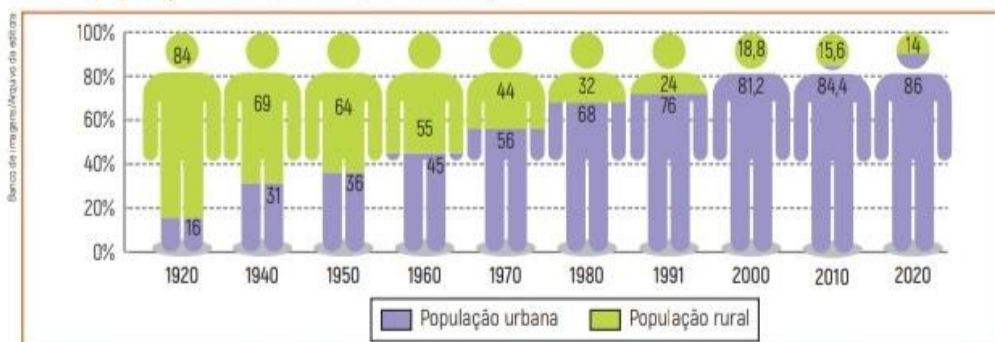
1. A maioria da mão de obra se dedicava às atividades primárias, exercidas normalmente no meio rural. Com isso a população urbana permaneceu proporcionalmente estável, entre 6 e 8% do total. Ou seja, não havia intensas migrações do campo para a cidade, que é o processo fundamental da urbanização.

2. Sim, houve uma diminuição, pois a população rural diminuiu de 35,8 milhões (24% da população) em 1991 para 25,5 milhões em 2010 (16% da população).

Minha biblioteca

A quem pertence a cidade?, de Lílina Iacocca. São Paulo: Salamandra, 2004. O livro ajuda os leitores a entender o seu papel como cidadãos ao colocar em discussão o direito de cada um ter seu espaço na cidade.

Brasil: população urbana e rural (1920-2020)



Fontes: elaborado com base em IBGE. *Censos demográficos 1940-2010*; IBGE. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: 2007; IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*, 1991, v. 42, 1979. Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vCodigo=POP122>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Fonte: Vesentini e Vlash, 2018. Coleção Teláris Geografia, Livro 7º Ano, p. 96.

Figura 25: A cidade e o urbano 2

A função das cidades

Função é a atividade principal de uma cidade: é a razão pela qual ela se expandiu. Por exemplo, algumas cidades vivem ou se desenvolvem em função do comércio, outras em função das indústrias que nelas existem, outras dependem bastante do turismo, e assim por diante.

Podemos reconhecer várias funções principais. Veja o quadro:

Função principal	Ocorre quando a cidade...	Exemplos
Político-administrativa	... depende basicamente de sediar órgãos públicos, principalmente governos.	Brasília (DF), Washington (Estados Unidos), etc.
Industrial	... cresce principalmente por causa das indústrias.	São Bernardo do Campo (SP), Volta Redonda (RJ), Cubatão (SP), etc.
Comercial	... vive basicamente em torno do comércio.	Uberlândia (MG), cuja situação faz dela um estratégico entreposto comercial, Cidade do Panamá (Panamá), Ciudad del Este (Paraguai), etc.
Portuária	... se destaca pela importância do seu porto.	Paranaguá (PR), Santos (SP), São Luís (MA), etc.
Turística	... vive principalmente do turismo.	Guarujá (SP), Camboriú (SC), Búzios (RJ), Campos do Jordão (SP), etc.
Religiosa	... depende basicamente do turismo religioso.	Aparecida (SP), Juazeiro do Norte (CE), Fátima (Portugal), Meca (Arábia Saudita), Jerusalém (Israel), etc.
Militar	... abrigou ou abriga instalações militares estratégicas.	Natal (RN), Resende (RJ), etc.
Universitária	... depende bastante das faculdades ou universidades, que atraem grande número de estudantes e movimentam o seu comércio.	Viçosa (MG), São Carlos (SP), etc.

Em geral, quando uma cidade é grande (acima de 500 mil habitantes), ou mesmo média (de 50 a 500 mil), ela exerce diferentes funções, mesmo que uma delas se sobressaia. Por exemplo: o Rio de Janeiro é ao mesmo tempo uma cidade comercial, portuária, industrial, turística e político-administrativa. São Paulo é um centro urbano financeiro, industrial, comercial, cultural e político-administrativo.



Vista do porto de Itaqui, em São Luís (MA), em 2016, cidade cuja principal função é portuária.

Noto que dentro das abordagens sobre cidade e urbano, as pequenas cidades não aparecem nas discussões, mas elas fazem parte da rede urbana brasileira com presença maciça. No quadro que compõe a Figura 25, que comporta as funções das cidades, mediante os seus potenciais naturais, culturais, econômicos e políticos, essas realidades também não são indicadas nos exemplos, talvez porque para os autores do volume deste livro didático, do 7º ano do Ensino Fundamental, “as pequenas cidades possuem um centro tradicional, onde geralmente há uma igreja e a praça principal”. (VESENTINI; VLACH, 2018, p. 99)

Ademais, acredito que as abordagens de campo-cidade e rural-urbano no livro didático de Geografia analisado, 7º ano, da Coleção Teláris, publicada pela Editora Ática, de autoria de José William Vesentini e Vânia Vlach, não foi concebida de uma maneira relacional/complementar. Além disso, os sujeitos do/no campo tiveram suas realidades sucumbidas, já que os aspectos produtivos foram privilegiados, em detrimento de seus cotidianos e modos de ser. No que tange à realidade das pequenas cidades e dos que ela habitam, também necessita de uma maior atenção. Vale salientar que essas análises não buscam desqualificar o livro didático, mas apresentar tensões que contribuam para avanços ainda maiores neste dispositivo didático pedagógico e no fazer de professores de Geografia no contexto da sala de aula.

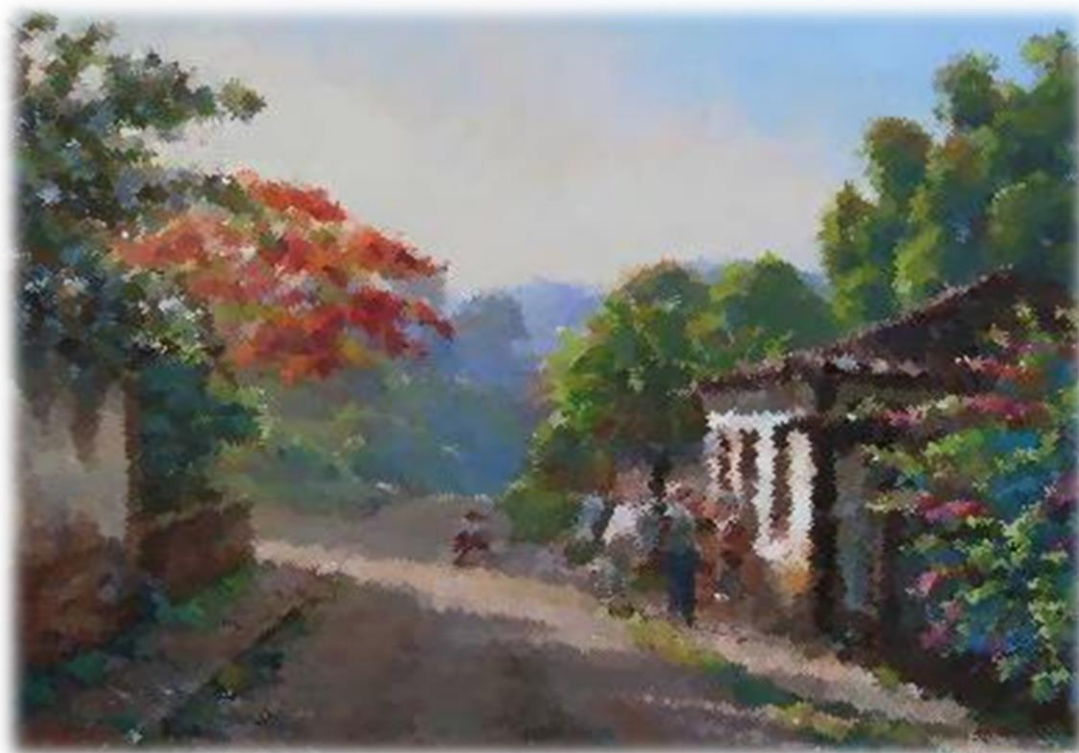


Imagem 5: *Conversando*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

4. POR UMA GEOGRAFIA DAS EXISTENCIALIDADES: campo-cidade/rural-urbano, da abordagem do livro didático às concepções e práticas dos professores de Geografia

Mostrar que sabemos geografia não é sabermos dados ou informações compartimentadas, mas sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos (...). Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano.

(KAERCHER, 2002, p. 225-226).

Este capítulo intenciona entrecruzar vivências, saberes e práticas dos cinco professores de Geografia, colaboradores deste estudo, que estão em exercício da docência nas três escolas campo da investigação que originou esta dissertação. Em vista disso, intenciono interpretar através do narrado pelos professores o modo como é feito no fazer pedagógico do cotidiano da sala de aula a ressignificação dos conteúdos que versam sobre as relações campo-cidade e rural-urbano.

4.1 Concepções, saberes e práticas: narrativas docentes sobre campo-cidade/rural-urbano

A partir das concepções, saberes e práticas protagonizadas e narradas pelos cinco professores de Geografia, colaboradores deste estudo, busco tecer uma análise interpretativa-compreensiva acerca dos movimentos empreendidos pelos docentes para contemplação de conteúdos curriculares que versam sobre o campo e a cidade, o rural e o urbano.

Para escolha dos professores colaboradores, estabeleci o seguinte critério: o professor deveria estar no exercício da profissão em turmas do 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas campo da investigação, pois é nessa etapa de escolarização que as questões que transversalizam sobre o campo e a cidade no contexto brasileiro são contempladas. Com isso, ratifico que a escolha pelo município de Biritinga para compor o universo da pesquisa se deu pela minha condição de cidadão-morador deste lugar e, quanto às escolas, por conta de serem as únicas no município a ofertarem os Anos Finais do Ensino Fundamental com o ano de escolarização escolhido como recorte para mobilizar o enredo desta escrita.

Como não existe povo sem narrativa (BARTHES, 1993, p. 253) considereei que a entrevista narrativa individual como o dispositivo de recolha de dados mais adequado para buscar respostas às inquietações postas que mobilizaram a pesquisa que deu origem a este escrito.

Conforme destaca Portugal (2013, p. 101), a entrevista narrativa se constitui como uma técnica singular e potente para recolha de informações de

interesse em pesquisas que versam sobre vida-formação-profissão e disse que:

[...] cabe ao pesquisador, ao decidir incluir a entrevista narrativa no conjunto dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa, considerar que esta técnica distingue-se das demais técnicas, ao assumir, como compromisso, ouvir, registrar e interpretar os repertórios das histórias narradas, cujos enredos são definidos pelo narrador, sem a intervenção do entrevistador, [...].

Assim, antes de contatar os cinco professores de Geografia das três unidades escolares que integram este estudo para fazer o convite à participação da pesquisa que dá origem a esta dissertação, preparei a carta convite que continha, de forma sucinta, uma apresentação com informes sobre a pesquisa, enfatizando os objetivos, justificativa e relevância social e acadêmica e, além disso, o enunciado da narrativa com as orientações das questões de interesse do pesquisador que deveriam ser contempladas nas narrativas docentes.

Contudo, vale ressaltar que o enunciado de uma narrativa não é um roteiro, não exige uma ordem cronológica do que deve ser narrado, tampouco limita o narrador a informar àquelas situações ali sinalizadas, funciona como engrenagem principal para orientar e “[...] explorar as formas e operações segundo os quais os indivíduos biografizam suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.185).

Com base nas contribuições de Portugal (2013, p. 101), compreendi que:

[...] o entrevistador, na primeira etapa do processo, desempenha a função de ouvinte atento com poder de sedução para convidar o colaborador a contar a sua história que retrata questões vinculadas ao objeto da pesquisa, sempre encorajando a definir a sua narrativa com começo, meio e fim.

Essa fase inicial do uso da entrevista narrativa como técnica e instrumento de recolha de informações em uma pesquisa, exige do pesquisador uma escuta atenta e sensível às informações narradas pelos colaboradores, sem realizar inferências, pois:

A intervenção do entrevistador, com questionamentos, só poderá acontecer após o encerramento da sessão da entrevista, questionando, indagando, enfim, realizando perguntas chamadas imanentes, cujo objetivo é completar as lacunas que o entrevistador identificar nas histórias contadas pelo narrador-colaborador. (PORTUGAL, 2013, p. 102)

Desse modo, reforço que antes de contatar os professores para fazer o fazer o convite à colaboração da pesquisa, busquei compreender melhor o dispositivo escolhido como fonte de recolha de dados para evitar cometer erros durante o processo da pesquisa de campo.

Entendi que “[...] cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (MOITA, 2000, p. 17) e isso reverbera nos modos de ser, estar e exercer a docência de cada professor. Logo, ao construir o enunciado da narrativa e estabelecer contato com os professores, decidi que faria a recolha das entrevistas narrativas de forma individual, com cada colaborador em espaço-tempo distintos. Diante do contexto ainda pandêmico²³, apresentei como opções aos colaboradores algumas alternativas: entrevista virtual e/ou presencial em suas residências ou local de trabalho.

Embora eu tenha colocado como opção os encontros presenciais, os cinco colaboradores optaram pela recolha da entrevista narrativa em ambiente virtual, o que não trouxe nenhuma implicação negativa para o trabalho, já que as tecnologias e plataformas digitais de comunicação se mostraram nesse cenário, adverso e experienciado durante a pandemia da Covid-19, como potentes aliadas em diversas situações e esferas da vida profissional, acadêmica e cotidiana.

Fiz envio previamente do enunciado da entrevista narrativa e agendei a sua recolha conforme a disponibilidade de cada professor colaborador. No primeiro momento, apenas ouvi atentamente cada história narrada, sem interrupções, sem perguntas imanentes. Posteriormente, fiz a audição das entrevistas narrativas e em seguida iniciei um trabalho cuidadoso de

²³ O contexto pandêmico provocado pelo coronavírus conforme destaca Pessôa (2020, p. 7) “[...] transformou a dinâmica da vida das pessoas [...] A pandemia de COVID-19 espalhou-se e atravessou fronteiras, sem distinção. O medo e a preocupação tomaram (e continuam tomando) conta das pessoas pela forma como os sintomas apareceram. Todos ficaram vulneráveis porque não houve preparo para enfrentar a pandemia”. Com isso, a Covid-19 constitui-se como uma mazela que “[...] afeta todos os cidadãos do globo e todas as dimensões da vida, fisicamente e psicologicamente, pois as medidas de distanciamento social, isolamento social ou até mesmo quarentena resultam em impactos na economia que são sentidos, sobretudo, através do aumento do desemprego, da precarização do acesso a serviços básicos e, conseqüentemente, na ampliação do número de pessoas na linha da pobreza. Tudo isso leva a uma consequência crucial: o aumento do número de pessoas no mapa da fome”. (PEREIRA; COCA, 2020, p. 271)

transcrição na íntegra do que cada professor-narrador-colaborador (com)partilhou.

Daciene Maiane, Elizeu, Fábio, Maria Natalice e Mario José²⁴ são os cinco professores de Geografia que compartilharam experiências das quais busco me apropriar para interpretar e explorar questões que possam revelar deslocamentos, travessias, escolhas, processos formativos e as práticas de ensino que mobilizam o saber-fazer no devir das experiências cotidianas na sala de aula.

Figura 26: Apresentação dos professores colaboradores da pesquisa



Fontes: Questionário biográfico (2021) e fotos concedidas pelos colaboradores (2022).
Elaboração: José Marcos Ribeiro, 2022.

²⁴ Os nomes dos colaboradores, com suas identificações nominais foram mantidas, conforme autorização dos mesmos, através do termo de autorização de identificação e uso de imagem (Apêndice E).

Os caminhos trilhados pelos professores colaboradores dessa investigação são distintos e resguardam singularidades, desde os deslocamentos geográficos para chegar até as escolas e exercer a profissão, bem como os percursos/trajetos de escolarização e formação, conforme informações expostas no Quadro 7 que evidencia o perfil biográfico e profissional dos mesmos e apresenta relevantes informações sobre a formação dos professores, localização geográfica das escolas em que exercem a docência, distância percorrida entre casa-escola, situação funcional e o tempo de exercício da profissão dos colaboradores.

Considero importante traçar esse perfil, pois isso clarifica e explica as questões evocadas nas narrativas docentes acerca das concepções, saberes e práticas concebidas em sala de aula para mobilizar abordagens sobre as relações campo-cidade e rural-urbano.

É possível observar no Quadro 7 que, dos cinco colaboradores, com exceção de uma professora, que é formada em licenciatura em Pedagogia, os outros quatro possuem graduação em licenciatura em Geografia. Vale ainda destacar que todos foram formados pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XI*, Serrinha. No contexto da formação continuada, quatro dos colaboradores possuem pós-graduação em nível de especialização e outros dois professores possuem mestrado, ambos pela UNEB. Três desses professores são biringuenses. O professor Fábio e a professora Maria Natalice residem na cidade, enquanto o Elizeu mora no campo. Já os professores Mário José e Daciene Maiane são de Água Fria, município fronteiriço.

Esse feito contribui para entender as posturas adotadas pelos professores frente às abordagens de conceitos e temas geográficos que emergem nas narrativas, já que a atuação profissional na área de formação potencializa o trabalho pedagógico.

Quadro 7: Perfil biográfico dos docentes em Geografia – colaboradores da pesquisa

DOCENTE	GÊNERO	FORMAÇÃO	ESCOLA QUE LECIONA	LOCAL DE MORADIA	DISTÂNCIA CASA-TRABALHO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	TEMPO DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO
Daciene Maiane	F	Licenciada em Pedagogia	Escola M. Manoel Souza	Comunidade rural de Topo – município de Água Fria/BA	18 km	Concursada	23 anos
Elizeu	M	Licenciado em Geografia	Colégio M. de Biritinga	Comunidade rural de Barro Branco – município de Biritinga/BA	8 km	Concursado	13 anos
Fábio	M	Licenciado em Geografia Mestre em Educação e Diversidade	Escola M. Ana Nery	Biritinga/BA (sede)	8 km	Concursado	20 anos
Maria Natalice	F	Licenciada em Geografia Especialista Geografia física e da população	Colégio M. de Biritinga	Biritinga/BA (sede)	250 m	Concursada	16 anos
Mario José	M	Licenciado em Geografia Mestre em Estudos Territoriais	Escola M. Manoel Souza	Distrito de Pataíba – município de Água Fria/BA	12 km	Concursado	21 anos

Fonte: Questionário biográfico, 2021.
Elaboração: José Marcos Ribeiro, 2022.

Conforme destaca Josso (2010) a análise interpretativa-compreensiva das entrevistas narrativas exige um esforço que busque:

Interpretações espontâneas [...], de voltar constantemente ao texto, às palavras, aos enunciados para acompanhar o autor na explicitação do sentido que ele dá as palavras utilizadas, às escolhas das experiências mais valorizadas. (JOSSO, 2010, p. 211)

Então, posterior à audição e transcrição das narrativas, voltei à leitura do todo, buscando identificar eixos comuns das informações narradas pelos professores para sistematização dos excertos neste trabalho.

Os professores rememoraram suas trajetórias de escolarização na escola básica, suas escolhas pela profissão e os percursos formativos na universidade e os entraves e possibilidades no devir do exercício da docência em contextos diversos. Assim, nesse processo de rememoração:

[...] o sujeito volta-se para si, para as suas histórias, com um olhar sobre a própria constituição, compreendendo-se como autor, personagem, protagonista e narrador, dos seus percursos de vida, formação e autoformação, considerando o lugar de onde narra à vida, o lugar onde dá forma ao vivido, ao experienciado, onde a geo(bio)grafização acontece, onde o enredo das suas experiências é tecido, possibilitando uma interpretação de si, uma escrita de si. (PORTUGAL, 2015, p. 63)

Os professores se colocaram como protagonistas do enredo que deveria ser narrado, trazendo à tona elementos da vida-formação-profissão, de modo entrecruzado, estabelecendo “posições avaliativas” (SCHUTZE, 1987) sobre a vida, sobre o exercício da profissão, sobre os seus posicionamentos e as suas condições de sujeitos no mundo.

Assim, a professora Daciene Maiane se autoapresentou:

Sou Daciene Maiane dos Reis, tenho 40 anos, moro na comunidade do Topo, zona rural de Água Fria, só sai daqui mesmo para estudar, desde que nasci. Só para estudar porque aqui, na minha época os meninos estudavam até 4ª série e depois ficavam repetindo porque não tinham como ir estudar no centro por causa de transporte. A minha família e algumas outras que podiam, tinham o hábito de os filhos irem morar na casa de alguém na cidade para estudar, então eu e meus irmãos, eu sou a mais nova de seis, fomos morar com uma tia do meu pai para poder estudar em Irará. Quando mudei para lá os meninos aqui começaram a ter como alternativa de transporte, uma caçamba, mas aí eu já tinha mudado. Então, eu fiz meu ensino fundamental I aqui (Água Fria), o II em Irará e o Médio também em Irará, lá tinha opção de magistério e administração eu, optei por magistério, porque eu quis e porque eu cresci em meio de professores, meus irmãos, exceto um, são todos professores. (Professora Daciene Maiane, Entrevista narrativa, 2021)

O excerto narrativo da professora Daciene Maiane revelou as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora do campo para dar continuidade as suas trajetórias de escolarização, já que o espaço rural, por vezes, foi relegado pelas esferas municipal e federal na contemplação de políticas públicas que pudessem assegurar o direito e acesso à educação, saúde e dentre tantos outros serviços básicos para manutenção da vida dos sujeitos inseridos nesse contexto espacial, os obrigando, muitas vezes, a sair de seus espaços de vivência para poder usufruir desses serviços.

Com a chegada do curso de magistério, nível médio, no município de Água Fria, localizado no Território de Identidade Portal do Sertão, o professor Mário José, diferentemente da professora Daciene Maiane, não precisou fazer o movimento migratório para outro município para conseguir dar continuidade aos seus processos formativos na escola. Ele narrou:

Eu sou professor desde 2001, período que terminei o magistério. Aqui no município de Água Fria a única modalidade que era oferecida era o Magistério, a gente não tinha a Formação Geral, digamos que o Magistério era uma espécie de ensino técnico para ser professor de Educação Infantil a 4ª série, hoje, o 5º ano. Então dessa forma eu me tornei professor, comecei a lecionar em 2005 no cursinho pré-vestibular dando aula de Geografia, porque eu fui aprovado no vestibular em 2004 para cursar a licenciatura em Geografia, o curso que eu mais me identificava e era oferecido na Universidade do Estado da Bahia, em Serrinha, então, a locomoção ficaria muito mais fácil pela proximidade com o distrito de Pataíba, aí dos três que eram oferecidos na UNEB, *Campus XI* – Administração, Pedagogia e Geografia – eu ingressei na primeira turma de Geografia. (Professor Mario José, Entrevista narrativa, 2021).

Além de destacar que a escolha pela profissão aconteceu por conta da modalidade de magistério ser a única alternativa para cursar o ensino médio no município, o professor Mário José ainda revelou a importância da interiorização do ensino superior para garantir o acesso e a permanência na universidade daqueles que vivem em áreas interioranas. No caso dos professores colaboradores dessa investigação, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XI*, Serrinha, deixa isso em evidência, já que foi a instituição formadora dos cinco professores, como destacaram os professores Elizeu e Fábio:

Meu nome é Elizeu, tenho 40 anos de idade. Sou professor efetivo desde 2009, do município de Biritinga. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia, sou morador do campo e, trabalho numa escola localizada na cidade. (Professor Elizeu, Entrevista narrativa 2021)

Meu nome Fábio Bastos, tenho 41 anos, meu Ensino Médio foi em Magistério, em seguida eu fiz bacharelado em Comunicação Social na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XIV*, Conceição Coité, me formei em 2010, no ano seguinte, comecei a Licenciatura em Geografia também na UNEB, dessa vez no *Campus XI*, em Serrinha, aí eu fiz especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes e em Prevenção da violência, promoção da segurança e cidadania pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, mais recente conclui o bacharelado em Direito pela UniFTC, unidade Feira de Santana e o mestrado profissional em Educação e Diversidade também pela UNEB, *Campus XIV*. De profissão eu tenho 22 anos, comecei no ano de 2000, mas de exercício eu tenho 20 anos, porque em alguns momentos que fiquei sem dar aulas aqui em Biritinga por estar ocupando outras funções, eu dava aula em Água Fria também, município que também tinha vinculação profissional, hoje não mais. Moro em Biritinga, na sede municipal e desde o ano passado que eu estou exercendo a profissão no povoado de Campo da Ema. (Professor Fábio, Entrevista narrativa, 2021).

Os excertos das narrativas dos professores Elizeu e Fábio revelaram as implicações positivas da presença da UNEB/*Campus XI* no Território do Sisal para a formação de professores, além dos deslocamentos geográficos que os mesmos realizam para exercer a profissão. O professor Elizeu é morador do espaço rural e se desloca do espaço rural para exercer a docência em uma escola urbana, enquanto o professor Fábio mora na pequena cidade de Biritinga e exerce a docência em uma escola rural.

A professora Maria Natalice também iniciou a sua narrativa apresentando os seus percursos formativos e as suas imbricações e itinerâncias entre o campo e a cidade e revelou:

Eu sou Maria Natalice Pedreira Oliveira Costa, tenho 41 anos, sou licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI*, conclui a graduação em 2011, sou pós-graduada em Geografia física e da população pelo Instituto PRÓ-SABER. Exerço a profissão já há 16 anos, resido hoje, na sede do município de Biritinga, porém, parte da minha vida residi no meio rural desse mesmo município, na comunidade de Salgado. Trabalho no Colégio Municipal de Biritinga, a escola hoje oferece apenas o Ensino Fundamental II e a EJA e, trabalho também, na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, localizada no município de Água Fria. (Professora Maria Natalice, Entrevista narrativa, 2021).

Essas demarcações feitas pelos professores colaboradores, acerca de suas experiências espaciais de onde já viveram e onde vivem atualmente, colaboraram para compreensão de suas concepções sobre os espaços de campo e cidade e das relações que por eles se estabelecem. Assim, ao apresentar o modo como apreende campo e cidade atualmente, o professor Mário José faz um olhar de

retorno, uma retrospectiva de como lhe foi ensinado, influenciado e levado à construção de uma perspectiva desses espaços, assentada nas dicotomias. Dessa maneira, ele destacou:

Em relação às minhas concepções, eu não vou dizer que eu não sou o que vive fora dessas concepções de dicotomias, a gente construiu isso a vida inteira, a gente aprendeu assim e hoje a gente tem um processo de desconstrução. Quando eu estava defendendo a minha dissertação, a banca questionou que no meu trabalho deixava a entender que a tecnologia era algo do urbano, como se o campo não fosse passível de se desenvolver, de criar tecnologia, sim cria, mas para a gente compreender o campo como um potencial produtor de tecnologia, em comparação com a cidade, eu não compreendo, eu não consigo perceber, eu consigo perceber as tecnologias sendo criadas nas cidades e destinadas para algumas atividades produtivas do campo, é óbvio que aí vem à questão da energia solar, uma forma de tratar melhor o esgoto, são tecnologias que podem ser criadas no campo para o campo, mas às vezes não atinge a todos, não é algo que se torna uma realidade para todos, são acontecimentos pontuais, principalmente para quem tem maior condição. Infelizmente, a minha concepção de campo vem muito disso aí, eu não posso dizer que eu tenho uma concepção totalmente diferente do que é campo e do que é cidade. Eu já percebo que essas dicotomias têm que ser deixadas de lado, muitas vezes elas vêm carregadas de preconceitos e a gente tem que conceber campo e cidade como espaços que existem dentro de uma mesma lógica, que é a capitalista, que precisa ser questionada o tempo todo, tanto no campo quanto na cidade. A gente tem uma grande massa excluída em ambos os espaços e quando vem a exclusão, essas massas migram de um lugar para o outro – do campo para a cidade – constantemente em buscas de melhorias e da cidade para o campo, trazendo, muitas vezes, os problemas que criou na exclusão das cidades. (Professor Mário José, Entrevista narrativa, 2021).

Diante das questões apresentadas pelo professor Mário José, ele ainda destaca a importância da sua formação para (des)construção das interpretações equivocadas e associações pejorativas, historicamente construídas em torno do campo e da cidade, dos seus cotidianos e sujeitos. Nesse sentido, é importante destacar que as ideias enraizadas nas concepções do professor Mário José são decorrentes de discursos evocados e reproduzidos, os quais revelam o quanto:

O conhecimento sobre campo e cidade carrega em si elementos do processo histórico do qual são resultantes, bem como a carga ideológica que está imersa na forma como estes espaços são assimilados no cotidiano, ultrapassa os limites que pontuam as diferenças neles existentes como consequência de características naturais, para evidenciar que são espaços produzidos socialmente, e que apresentam contradições que demonstram como as desigualdades do modo de produção capitalista se materializam no espaço. (LIMA, 2019, p. 32).

Então, o professor Mário José coloca as aprendizagens construídas no decurso do processo formativo da Licenciatura em Geografia na UNEB, *Campus XI*, como significativas para sua construção como professor, para sua emancipação,

enquanto sujeito, e para subverter narrativas únicas postas e disseminadas como verdades absolutas em tornos dos espaços de campo e cidade.

Na UNEB eu aprendi 90%, digamos do que eu sou hoje como professor. Hoje meu trabalho é totalmente consciente do que estou fazendo, das habilidades que precisam ser construídas em sala de aula. Então, minha identidade de professor de Geografia foi construída dessa forma: pela universidade, pelo meu interesse pessoal em relação à Geografia e, também, pela prática. Eu comecei a trabalhar no município de Biritinga em 2006, de lá para cá construí muita coisa, tanto como professor de Geografia, quanto como professor de teatro, sempre relacionando as duas áreas. Hoje, eu me encontro em uma comunidade quilombola em que a gente tem que ter uma certa sensibilidade, um trabalho diferenciado em relação a isso e o fato de eu ter feito Geografia, de compreender a importância desses povos na construção do nosso país, eu consigo fazer um trabalho que atinge os objetivos, que consegue construir conhecimentos e construir, acima de tudo, um caminho para que aqueles jovens, aqueles estudantes possam lutar por um futuro melhor, que possam também compreender, entender e assumir suas identidades como negros e quilombolas. (Professor Mário José, Entrevista narrativa, 2021).

O professor Mário José sinaliza, nas entrelinhas desse excerto narrativo que os posicionamentos assumidos, em sala de aula, decorrem de sua formação, das ações experienciadas na universidade no processo de tornar-se professor de Geografia, como também, dos saberes construídos ao longo dos seus 21 anos de exercício da profissão docente, sinalizando o “[...] cotidiano da escola, enquanto *locus* do saber-fazer docente [...]” (PORTUGAL, 2015, p. 67-68).

Nesse sentido, a formação direciona os pensamentos assumidos pelos professores ao fazerem as abordagens, resignificação e contextualização dos conteúdos, como colocou a professora Maria Natalice, ao discutir suas experiências em sala. Assim disse ela:

Concebo o campo e a cidade enquanto conteúdo em sala de aula a partir da própria experiência dos estudantes, então eles vão falando, trazendo esses conhecimentos prévios e eu vou aproveitando e comparando o que eles colocam com a abordagem presente no livro didático. O livro didático tem exatamente esse papel: nos dar um norte. Mas a gente deve verificar junto com o conhecimento dos estudantes quais são as suas singularidades, o que pode ser agregado, eu não fico preso ao livro, mas no âmbito das atividades e pesquisas sobre rural e urbano propostas no livro foram as que eles mais gostaram de fazer, talvez por eles já terem essa relação de transitar pelo campo e pela cidade. (Professora Maria Natalice, Entrevista narrativa, 2021).

As análises realizadas, em torno das relações campo-cidade e rural-urbano, por meio do livro didático, devem considerar que estes são “[...] importantes conteúdos conceituais, cujas narrativas potencializam discursos, crenças e representações sobre visões de mundo que implicam no modo como os alunos

apreendem sobre os diferentes espaços [...]” (RIBEIRO; PORTUGAL, 2022, v. 1, p. 340). Então, a professora destacou que as vivências dos estudantes, seus cotidianos e conhecimentos advindos e construídos em suas experiências espaciais não são descartados em suas práticas pedagógicas. Desse modo, o vivido pelos estudantes é confrontado, comparado e analisado junto às informações, representações e abordagens do/no livro didático.

4.2 Entre o dito, o feito e que se pretende fazer: abordagens geográficas campo-cidade/rural-urbano em sala de aula

No âmbito das pesquisas sobre ensino de Geografia, as relações campo-cidade e rural-urbano são utilizadas, sobretudo, para revelar que os sujeitos em formação escolar vivenciam cotidianos de múltiplas faces, seus contextos de vida e experiências espaciais se diferem, resguardam singularidades, subjetividades e modos distintos de “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2002).

Desse modo, os estudos defendem a necessidade de serem incorporadas outras maneiras de praticar e conceber a educação geográfica na escola, mediante discussões que intencionam promover:

[...] uma reflexão sobre a nossa própria prática, a pensar sobre a maneira como ensinamos, reafirmando que os temas e os conceitos geográficos existem dentro de um contexto que deve estar relacionado com o modo de vida singular dos alunos que vivem num determinado espaço, seja ele rural ou urbano, de modo a retratar suas relações com a realidade plural, a partir das discussões de temas, conteúdos e conceitos da Geografia no âmbito escolar. (PORTUGAL, 2017, p. 22).

Assim, a valorização dos contextos de vida dos estudantes nas abordagens de conteúdos que compõem o currículo da Geografia na escola tem se tornado uma prática cada vez mais recorrente, já que os seus cotidianos constituem lugares que podem ser utilizados pelos professores em seus fazeres docentes, tendo em vista que é “[...] pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação” (SANTOS, 1998, p. 37).

Nesse sentido, o cotidiano é, também, um modo de “praticar o lugar” (CERTEAU, 1994), comporta subjetividades, ações e experiências que são próprias daqueles que estão inseridos em um determinado recorte espacial, constituído de

singularidades que evidenciam maneiras distintas de existir dos diferentes sujeitos sociais.

Diante disso, “pensar o cotidiano enquanto redes de **fazeressaberes** tecidas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p. 07. Grifo do autor) no contexto educacional, é uma alternativa para mobilizar intervenções pedagógicas assentadas no mundo vivido dos estudantes, construindo aprendizagens que partam de uma escala local, de onde a vida desse indivíduo, em formação escolar, acontece, ampliando, assim, os seus horizontes sobre o seu lugar de vivência, sobre sua condição de cidadão no mundo e, também, das contradições nele existentes. Dessa maneira:

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos. (CAVALCANTI, 2005, p. 200-201).

Entrecruzar a Geografia cotidiana do estudante com a Geografia científica constrói um elo entre o estudado e o vivido, fazendo emergir uma compreensão geográfica acerca dos fatos, fenômenos e processos espaciais. Mas, e o que dizem os professores que praticam a Geografia na escola? É essa a Geografia escolar que eles também têm defendido? São esses professores que estão nos encontros, seminários e congressos, apresentando outras racionalidades nos modos de pensar e praticar a educação geográfica? São essas vozes e inquietudes, por vezes silenciadas, que aqui busco escutar e refletir.

Assim, ao narrar sobre as suas práticas pedagógicas para mobilizar as abordagens sobre as relações campo-cidade e rural-urbano nas suas aulas, o professor Elizeu destacou:

No início do ano letivo eu sempre pergunto aos estudantes, em uma atividade diagnóstica, os lugares que eles já foram, então, muitos deles vão sinalizando cidades pequenas do nosso entorno, além de Salvador e algumas outras cidades de outros Estados, eles também sinalizam alguns lugares que também já foram do campo. A minha intenção com essa prática é saber os lugares que eles já foram e conhecem para que, ao longo das aulas, toda vez que eu for trabalhar com essa temática, eu usar como exemplo lugares dos quais eles já estiveram. Essa prática é mais recorrente em turmas de 6º e 7º ano, já que os assuntos envolvendo as relações campo-cidade são mais abordados nessas etapas, enquanto que

8º e 9º ano já é mais para a escala mundo. Então, quando eu trabalho essas relações campo-cidade eu gosto de falar: *‘Olha, muitas vezes quando nós trabalhamos o campo, o campo que vocês entendem, que nós conhecemos, é esse campo muito voltado para a agricultura familiar, nesse campo que tem nosso tio, nosso avô, nossa avó, nossos responsáveis’*. Nesse campo, que tem além de sítio, uma fazenda, uma chácara, onde se planta algo, vende... a partir disso procuro deixar bem nítido para os meninos que esse campo tem uma relação de afetividade, tanto que busco sempre articular ao conceito de Lugar e falo bastante o quando que as pessoas que estão ali no campo possuem uma relação de afetividade e pertencimento. Na cidade também vai existir essa relação de afetividade, mas ela é muito mais presente no campo, já que nas cidades, quanto maior for essa cidade, a gente vai ter a presença dos fixos e fluxos e com o avanço da globalização, as pessoas não vão ter tanto esse apego ao local, ao lugar. Porém eu vou sinalizando para eles que muitas vezes o modo que vai sendo abordado no livro está mais voltado ao campo mecanizado, o campo que vai funcionar como uma indústria. Então, eu falo muito com eles dos diferentes modos que o campo se apresenta no Brasil a partir das divisões regionais, chamando atenção para as características naturais... na região centro-oeste, por exemplo, a gente vai ter uma predominância desse campo mecanizado. (Professor Elizeu, Entrevista narrativa, 2021).

Ao anunciar essas questões, através da narrativa, o professor Elizeu revelou ter uma preocupação com as experiências espaciais e cotidianas dos seus estudantes para de algum modo aproveitá-las no processo de ensinar e aprender Geografia. Além disso, o professor destacou o quanto “Campo e cidade foram transformados no decorrer do tempo histórico para atender aos interesses do capital” (LIMA, 2019, p. 51). Assim, é possível identificar no posicionamento deste professor, a compreensão que ele toma de campo e cidade, como espaços subordinados às determinações (im)postas pelo modo de produção capitalista. Logo, ele narrou:

Dentro do nosso próprio Estado, a gente vai ter essa diferença no modo como o campo se apresenta. Aqui na região, mais do Agreste e do Sertão, a gente vai ter o campo da agricultura familiar e no Oeste baiano já é diferente, onde a mecanização do campo já é muito maior. Assim, eu sempre falo com eles da região do MATOPIBA – que é o Maranhão, Tocantins e Bahia, onde é uma área de expansão do campo no Brasil, do agronegócio de certa forma e, essa relação que os trabalhadores do campo tem nesses locais, ao meu entender é diferente da relação do campo que os trabalhadores daqui da região do Agreste e do Sertão tem com o campo. Certo dia estava trabalhando as fases do capitalismo e quando fiz a abordagem do capitalismo industrial uma estudante chamou atenção de que, dentro das cidades, a gente vai perceber que essa jornada da carga horária de trabalho vai ser muito mais rígida que no campo. Já que no campo, esse campo da agricultura familiar, há um respeito mais ao tempo da natureza, de esperar o plantio e a colheita e, ainda fez essa relação de que na indústria é tudo muito imediatista, já no campo não. (Professor Elizeu, Entrevista narrativa, 2021).

As questões que emergem nos excertos narrativos do professor Elizeu demonstram as suas concepções sobre as relações campo e cidade. Embora

sinalize que é possível ainda defrontar com um campo permeado pela manutenção de virtudes simples, de respeito à natureza, do sentimento de pertença, de sociabilidades particulares e das relações entre os sujeitos, ancoradas na personalidade. Reconhece, ainda que em menor grau, em comparação com a cidade, a existência de um campo atravessado pela lógica do modo de produção capitalista, marcado por seus efeitos, consequências e processos.

Sobre essa questão, Lima (2019, p. 90) enfatiza:

Na cidade, é mais perceptível que a separação não se resume ao processo de trabalho, mas sim a todas as esferas da vida, onde o trabalhador tem acesso ao mínimo do que produz, e não se percebe enredado em uma condição de exploração. Mas também no campo, as relações de produção baseadas no capitalismo se fazem presentes. Mesmo com alguns espaços de resistência, o campo também já está muito subordinado aos ditames do capital, a exemplo da produção de *commodities*, bem como do uso de tecnologia e de trabalho assalariado, que enquadram o campo na dinâmica do modo de produção capitalista [...].

Assim, o professor Elizeu sinalizou as transformações ocorridas no campo, decorrente dos investimentos de agentes externos que buscam a inserção e subordinação do campo na lógica do capital. Com isso, a divisão social e territorial do trabalho, mais a acumulação do capital, caracterizam esse campo marcado pela produção em larga escala para atender ao mercado interno.

Ao revisitar as suas memórias, acerca das vivências nas imbricações campo-cidade, o professor Mário José, sinalizou:

A questão campo-cidade esteve sempre presente na minha vida. Sobre minha mãe, por exemplo, eu costumo dizer que ela era pluriativa, ela sempre trabalhou no campo, mas ela trabalha numa farmácia, ela lavava roupa, ela vendia geladinho, ela estava sempre nessa correria, então quando chegavam os invernos, o caminho era a roça para produzir o alimento e, ao mesmo tempo, costurar a noite, passar roupa na casa de alguém. Meu avô colocava barraca na feira livre e trabalhava na roça, então a gente sempre teve essa questão de campo e cidade muito forte. Na minha concepção de criança eu achava tudo lindo, era tudo divertido, ir para a roça, porque a gente não trabalhava, a gente ajudava em alguns momentos. Mas a gente ia para a roça e voltava para ir para escola à tarde, então tinha essa coisa de infância que, para a gente, era muito bom, mas hoje a gente percebe o quanto era sofrido, como o campo não era suficiente para que todos trabalhassem ali, vivessem ali, quando vinham os períodos de seca e estiagem. Pegar carona em um caminhão que ia carregado de pessoas que iam trabalhar na roça, na chamada firma das acerolas, que tinha aqui para a gente que era criança, era tão divertido, mas era uma vida sofrida. (Professor Mário José, Entrevista narrativa, 2021).

Pode-se então, inferir, mediante as experiências evocadas pelo professor Mário José, durante a sua infância rural, que a lida na roça foi vivenciada como um

“princípio educativo” (PORTUGAL, 2013). O docente ainda evidenciou a compreensão que tem de campo e cidade como espaços complementares por meio de situações experienciadas no devir da sua trajetória de vida, ao destacar dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo nos períodos de estiagem. O excerto narrativo de Mário, então revelou:

Por um lado, um meio rural fragilizado pelo isolamento, pela precariedade com que tem acesso aos bens e serviços oferecidos pela sociedade e pelos efeitos desagregadores do êxodo rural; por outro lado e apesar da primeira face um meio rural povoado, cujos habitantes são portadores de uma cultura, que dinamiza as relações sociais locais, e de uma grande capacidade de resistência aos efeitos desagregadores aos quais estão constantemente confrontados. (WANDERLEY, 2004, p. 90).

Desse modo, é possível encontrar nesse rural, possibilidades, fragilidades, ausência de políticas públicas e estratégias de convivência, enfim “[...] vários elementos, como pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos e subjetividades”. (RIOS, 2011, p. 77).

Sobre essas características constituintes do espaço rural, fortemente difundidas e evocadas no imaginário social, como representação única do campo, a professora Maria Natalice narrou:

Quando a gente pensa nessa ideia de campo e cidade, rural e urbano no imaginário dos estudantes, eles sempre pensam que o rural, principalmente os mais novos do 7º ano, é aquele local arcaico, atrasado, que está todo mundo com enxada, com a foice, acho que até porque essa ainda é a realidade que muitos deles vivem na cidade pequena do interior. Quando a gente expõe aquele rural mecanizado, que tem até avião para fazer chover, se não chover naturalmente no período certo, eles acham fantástico. Quando a gente começa falar do êxodo rural, migração do campo para cidade, em razão da transformação do campo, causada pela mecanização e inserção das tecnologias, eles ficam fantasiados com tudo que tem sido inserido. Então a compreensão para muitos do rural é aquele tradicional, sem internet, sem água encanada, sem energia. E aí também entra outra discussão porque muitos argumentam: ‘ah, professora... mas aí então já não é mais rural porque rural para a gente é aquele lugar atrasado, tradicional, bem arcaico’. Na própria Geografia, no âmbito da Geografia acadêmica, a gente vê que tem pesquisadores que discutem e defendem que o novo rural é o fim do rural e é importante a gente refletir sobre isso, que a mecanização do campo e a inserção de novas tecnologias ao espaço rural não é o fim dele, mas sim uma transformação ou um modo de viver. (Professora Maria Natalice, Entrevista narrativa, 2021).

Os apontamentos feitos pela professora Maria Natalice em torno do que constitui o imaginário de muitos estudantes sobre o campo, retrata que, “com o avanço do capitalismo, campo e cidade passaram a representar possibilidades

distintas, um atrelado mais a oportunidades, outro vinculado mais ao atraso” (LIMA, 2019, p. 91).

Nesse contexto, em que as dicotomias entre campo e cidade, embora irrisórias para compreensão desses espaços, ainda emergem de maneira muito forte, obstaculizando uma compreensão das relações campo e cidade em sua totalidade, a professora Daciene Maiane defendeu:

Eu foco na minha abordagem mais a diferença entre a zona rural e a zona urbana, mostrando a relação entre os dois, a dependência e a importância, principalmente da zona rural, para eles se sentirem importantes, se sentirem sujeitos capazes de intervir no meio, que pensem, que não se sintam menores, que não desenvolvam em si certos preconceitos, que não se menosprezem, que eles se sintam capazes de seguirem adiante, conquistarem os objetivos. Por lá ser quilombola, a luta também é essa, eu não percebo eles com uma identidade quilombola, percebo até eles reproduzindo preconceitos, então, precisamos avançar nisso, trabalhar a questão quilombola atrelada à valorização do rural, do campo. Uma das estratégias didáticas que eu sempre uso para discutir as relações campo-cidade é a construção de tirinhas. Cada estudante deve construir uma tirinha contemplando essa relação, não basta apenas falar do campo isoladamente ou da cidade isoladamente, mas como um depende do outro, como se relacionam. Na construção das tirinhas, os estudantes devem utilizar como referências a própria referência de vida, o livro didático e informações coletadas na internet, essa última etapa sempre é feita com o meu auxílio, para que juntos possamos analisar se as informações estão bem formuladas ou se contém equívocos. Nessa prática, os estudantes trazem muito isso... sem o campo a cidade não come, mas também trazem a ideia de como o campo depende da cidade, já que sem a cidade o campo não comercializa, não tem mercado. Então, é isso, fica muito nessa perspectiva. Os estudantes também trazem a questão da industrialização, de como a indústria também contribui para as plantações, através dos fertilizantes, além de abranger a questão dos agrotóxicos e de como isso pode ser prejudicial ao meio ambiente. A partir disso, eu pego as questões postas pelos estudantes e faço uma síntese das potencialidades, bem como dos aspectos negativos: o que é que de bom a cidade contribui ao campo, mas também o que de ruim a cidade pode realizar no campo. (Professora Daciene Maiane, Entrevista narrativa, 2021).

A ênfase dada às potencialidades do espaço rural pela professora Daciene Maiane conota uma preocupação com a necessidade de desenvolver nos estudantes da Escola Municipal Manoel Souza, onde exerce a docência, na comunidade rural e quilombola de Vila Nova, uma valorização de suas identidades, assim, o movimento empreendido pela docente intenciona a “ressignificação dos discursos” (RIOS, 2011, p. 80) que emergem em sala de aula sobre o campo e seus sujeitos.

Ao narrar sobre as suas experiências em sala de aula, nas abordagens de conteúdos que colocam em cena o campo e a cidade, a professora Maria Natalice destacou:

Urbano-rural e campo-cidade são sempre conteúdos que os estudantes têm sempre mais facilidade de relacionar, ficam mais participativos e engajados nas aulas, talvez pelo fato da cidade de Biritinga não ser muito grande. Eles conseguem relacionar as questões sobre esses espaços e suas relações de maneira muito rápida... alguns porque moram em áreas da cidade que se aproximam da realidade do campo ou porque os pais têm roça, ou porque têm residência alternativa, uns no campo, outros na cidade. Isso possibilita com que eles consigam assimilar mais facilmente as relações entre esses pares, por exemplo, que no campo eles plantam e na cidade comercializam. Percebo que a ideia predominante de campo-cidade e rural-urbano no imaginário dos estudantes é exatamente essa: no campo se produz os alimentos e na cidade se comercializa, além da oferta de diferentes serviços, a exemplo da própria escola que eles estudam que se localiza no perímetro urbano. Então, eles têm essa questão bem definida, na cidade se encontra mais serviços, mais atividades para realizar, enquanto no campo fica um pouco preso à questão da produção, produzir para comer ou comercializar. (Professora Maria Natalice, Entrevista narrativa, 2021).

No excerto dessa narrativa, a professora Maria Natalice destacou as potencialidades das questões locais e cotidianas para mobilizar as abordagens dos conteúdos geográficos em sala de aula. Ao conceber o ensino das relações campo-cidade e rural-urbano de maneira articulada aos modos como elas se apresentam no município de Biritinga, a professora promove um maior engajamento e participação da turma.

4.3 Estratégias metodológicas para abordagens dos conceitos de campo-cidade e rural-urbano que visibilizem realidades outras

Conceber uma educação geográfica que seja realmente significativa para os estudantes é uma busca contínua e cotidiana de muitos professores de Geografia. Logo, pensar e mobilizar estratégias para subverter lógicas que não contemplam o cotidiano dos estudantes é um desafio que muitos docentes na contemporaneidade estão buscando superar.

Ao narrarem sobre suas práticas nas escolas campo da pesquisa, os cinco professores colaboradores foram desvelando possibilidades didáticas, entraves infra estruturais das instituições, ao passo que refletiram sobre seus modos de praticar a

docência. Assim, foram mostrando “como transformar as especificações dos assuntos evidenciados na universidade em aulas com significado contido nas interpretações espaciais, no conjunto das análises e num cotidiano de experiências”. (COSTELLA, 2011, p. 178).

A professora Daciene Maiane e o professor Mário José sinalizam o lugar ocupado pelo livro didático em suas práticas na Escola Municipal Manoel de Souza, apontando as transições constituintes desse artefato didático-pedagógico ao longo do tempo, conforme comentaram:

Nas práticas pedagógicas eu procuro trabalhar o máximo possível a realidade deles, partir da realidade deles. O livro é o que eles têm em mãos, muitos só têm ele como pesquisa, aí tem imagens, textos. Algumas temáticas fogem da realidade aí a gente aproxima. Tem um livro inclusive que tem foto da comunidade, acho que é do 6º ano, quando fala de territorialidade. Eu uso bastante o livro como fonte de pesquisa porque é o que eles têm em mãos, aproveito algumas atividades que considero bacanas, outras não, algumas temáticas prefiro fazer a abordagem sem utilizar o livro, varia muito, depende da temática porque eles não conseguem muitas vezes fazer essa ponte do que está no livro com o local. Então, eu sempre levanto os conhecimentos prévios deles para que eles entendam que o estudado no livro faz parte da realidade deles, é o que eles assistem, é o que eles veem no celular e é também o que eles vivem. (Professora Daciene Maiane, Entrevista narrativa, 2021).

Eu acho que os livros melhoraram bastante, a gente quando estuda e vai fazer análise de livro didático a gente vai somente para bombar, né?! Não traz o Nordeste, está fora da realidade, está desconexo. Mas na verdade, hoje, eu percebo que, melhorou bastante a forma como os livros didáticos trabalham com essa questão de rural e urbano, as questões regionais no país, então, por exemplo, no próprio livro nós temos imagens da Bahia, constantemente, não só da Bahia, de Salvador. Então, o livro procurou descentralizar em relação ao Sudeste e discute essas questões do rural e do urbano, apesar dos capítulos estarem separados. O livro de didático é a base. Por exemplo, eu falei das tecnologias, mas nem todos os estudantes têm acesso, tem estudantes aqui que não faz trabalhos usando outros dispositivos de pesquisa porque não têm energia elétrica em suas casas. A própria escola hoje não tem um televisor, não tem um computador disponível para os estudantes, nem para os professores. Se a gente quiser fazer uma aula com data show, não temos. Então o livro didático acaba sendo uma base, não uma base de conteúdo para você seguir ao pé da letra, mas ele traz uma temática ali por unidade que a gente pode tá trabalhando, trazendo outros conteúdos e relacionando com a realidade local. Por exemplo, como falar de manufatura, de métodos de produção da indústria, sem as imagens que temos no livro. Eu passei dois filmes para eles, um relacionado à pobreza e o outro relacionado ao método de produção industrial, aí tem que reservar um data show na secretaria de educação para que naquele dia venha para escola, é um evento quando acontece algo assim. Então, o livro didático é base, é o principal recurso didático, é fundamental. Muitos estudantes têm acesso a internet, eles conseguem pesquisar muita coisa que a gente passa, mas tem aqueles que também não tem, que a única fonte de pesquisa, a única fonte de visitar o que a gente deu é o livro didático, mesmo que a linguagem para eles ainda esteja bem além do que eles conseguem captar, tem informações

fundamentais para nossa prática. (Professor Mário José, Entrevista narrativa, 2021).

Nestes excertos narrativos, os professores Daciene Maiane e Mário José apontam como o livro didático, sobretudo no contexto da escola rural, se constitui como “[...] a principal referência teórico-metodológica utilizada em sala de aula” (CORRÊA; MEIRELES, 2018, p. 85) por conta de essas realidades estarem desassistidas dos investimentos públicos. Diante dessa questão, Souza e Meireles (2015, p. 50) destacam:

[...] a escola rural sobreviveu historicamente com uma política de recursos mínimos. A ausência da materialidade das escolas rurais, que se iniciam com precariedade de seus prédios, móveis e equipamentos didático-pedagógicos, estende-se com as dificuldades de acesso e permanência dos sujeitos. Essa realidade aponta indícios dos enfrentamentos vivenciados pelas escolas rurais no sertão da Bahia, marcados por diferentes ordens de natureza organizacional, estrutural, educacional, pedagógica e financeira. A atenção a tais questões destaca-se como pertinente e essa discussão é necessária, uma vez que, o Brasil caracteriza-se por um grande número de municípios nos quais as relações sociais e econômicas centram-se nos valores, na vida e na cultura advindas dos espaços rurais, cabendo nesse contexto problematizarmos sobre a educação, a escola e à docência produzidas nesses espaços sociais [...].

Nesse cenário de esquecimento e abandono, muitas escolas rurais apresentam instalações precárias, desprovidas de materiais didáticos básicos e de artefatos tecnológicos que possibilitem aos professores a inserção de outras metodologias de ensino para condução de suas aulas. Assim, os elementos imagéticos e representações cartográficas que emergem no livro didático, junto das informações textuais, possibilitam ao professor questionar, indagar, interpretar e refletir os conteúdos geográficos.

Sobre o uso do livro didático, o professor Fábio destacou:

Eu costumo utilizar o livro didático porque ele costuma ser um parâmetro para nossas aulas, mas não sou muito de me apegar na íntegra, principalmente a questão roteirista do livro didático porque eu ainda vejo os livros didáticos como um pouco distantes do que a gente possa trabalhar para enriquecer mais as discussões geográficas em nossas aulas. Eu vejo dessa forma, o livro não trabalha muito a questão local, então, a gente tem que se adequar porque se a gente não se adequar a gente vai ter um distanciamento muito grande dos conhecimentos geográficos para nossos estudantes. A partir do conteúdo que a gente trabalha a gente traz para a realidade do estudante e a gente coloca ele neste cotidiano, coloca ele neste lugar de fala, neste lugar geográfico, neste espaço, para ele entender com precisão o que a gente está falando. (Professor Fábio, Entrevista narrativa, 2021).

Assim, uma recorrente e comum estratégia de ensino que emerge nas narrativas docentes é a de direcionar as abordagens didáticas à luz das vivências dos estudantes, dos seus modos de “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2002). Assim reforçam o professor Elizeu e a professora Maria Natalice, ao dizerem que:

Dentro das minhas estratégias didáticas eu busco sempre contemplar os lugares que eles conhecem nas abordagens dos conteúdos, gosto de saber de onde são, onde moram, onde já foram. Também gosto de saber o que eles gostam de jogar, embora eu não seja muito bom em jogo virtual, mas eu procuro saber porque muitos deles fazem relações entre os jogos e os conteúdos de forma muito legal. Eles falam muito do jogo *minecraft*, que trabalha bastante as práticas extrativas, um outro dispositivo que utilizo é o *Google Earth* e os mapas impressos que a escola dispõe, como o mapa-múndi, mapa do Brasil e mapa da Bahia, os próprios estudantes pedem muito o uso dos mapas porque eles conseguem ter uma noção melhor quando visualizam no mapa. Toda vez que vou falar sobre conteúdo que contempla a área urbana eu uso exemplos locais: ‘Olha, sabe aquela rua ali, onde fica a igreja católica é uma área mais central, mais assistida pelo poder público local. Acolhe também os moradores do campo quando vêm à cidade, já que muitos deles deixam suas montarias ali. Enquanto tal área mais afastada já se configura como um bairro mais periférico dentro da cidade pequena, carente em serviços e marginalizado pela população local. Eu sempre gosto que eles visualizem e compreendam os conteúdos também a partir de sua cidade. (Professor Elizeu, Entrevista narrativa, 2021).

Eu gosto dessa ideia de aproximar a realidade dos estudantes porque é algo muito importante, porque muitas vezes o livro didático traz uma realidade lá do oeste da Bahia, traz a realidade do centro-oeste brasileiro, do sul do Brasil, mas a gente esquece de trabalhar a nossa realidade. É sempre um trabalho bem interessante buscar fazer essa aproximação da teoria e da prática, contextualizando o indivíduo aos seus locais de vivência porque a Geografia é isso: a gente aproxima o cotidiano dos conteúdos trabalhados. Costumo usar muito o livro didático, principalmente porque é o material que os estudantes estão sempre em mãos. Tem uma discussão no âmbito da Geografia Escolar que a gente deve fugir um pouquinho do livro didático, porém não desprezando, eu acho que isso é o que mais se encaixa no meu contexto porque eu uso muito o quadro, levo apresentações de slides, data show, procuro fazer algumas dinâmicas fora do contexto da sala de aula, nos espaços comuns da escola, mas acabo sempre recorrendo ao livro didático para realizar atividades, para demarcar o que o estudante deve estudar para a prova, uso bastante as ilustrações porque nem sempre a gente tem tempo de preparar apresentações com slides, então, o livro é um elemento essencial de utilização na sala de aula, não me vejo sendo professor sem utilizar o livro didático. (Professora Maria Natalice, Entrevista narrativa, 2021).

Os relatos narrados pelos professores evidenciam uma preocupação e consciência assumida por parte dos docentes de que a aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula. Por trabalharem em uma escola que possibilita a utilização de outros aparatos didático-pedagógicos para exposição dos conteúdos, é possível

materializar, espacializar e delimitar a ocorrência de diferentes fenômenos, mediante práticas ancoradas nesses dispositivos. Ainda assim, os professores demarcam o livro didático como dispositivo mais recorrente no cotidiano da sala de aula, por conta de suas potencialidades e dos entraves encontrados para aproveitar de outras estratégias, conforme aparece neste excerto narrativo do professor Elizeu:

Tem um filme chamado 'O menino e o mundo' que trabalha toda essa relação campo-cidade, é uma animação que mostra a história do pai de um menino que sai do campo para cidade, esse menino vai atrás do pai e ele meio que visualiza todo percurso do pai, trabalhando no campo, na indústria, mostra também a Guerra Fria. Gosto também de fazer audição de músicas, toda vez que vou falar sobre capitalismo que é peça integrante das grandes cidades eu sempre levo aquela música de As meninas 'Xibom Bombom'... É mais ou menos assim: 'Analisando essa cadeia hereditária, quero me livrar dessa situação precária... Onde o rico cada vez fica mais rico e o pobre cada vez fica mais pobre e o motivo todo mundo já conhece, é que o de cima sobe e o de baixo desce'. Os meninos adoram ouvir essa música. (Professor Elizeu, Entrevista narrativa, 2021).

A cidade como palco de práticas escolares tem sido uma estratégia salutar para compreensão das questões que permeiam o espaço urbano, como a luta pelo direito à cidade por determinados grupos, as segregações (im)postas, as auto segregações, os modos de vida, sociabilidades e as experiências de habitar, enfim, as diferentes formas de "ser-no-mundo" (HEIDEGGER, 2002), conforme destaca Cavalcanti (p. 75, 2002):

[...] a cidade considerada conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, formador de sentidos de pertinência e de identidade fundamental para a formação da cidadania. Sendo assim seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular.

Assim, a cidade independente de suas características demográficas, da sua inserção e papéis desempenhados na rede urbana é um produto que expressa às relações sociais, seja por meio da vida cotidiana de quem os habita, dos modos de ser, estar e (vi)ver a cidade pelos diversos grupos que a constituem, como também o que move e alimenta os anseios de tantos sujeitos a quererem experiênciá-la.

Uma crítica comum tecida pelos professores é o fato do livro didático utilizado nas escolas lócus da pesquisa deste estudo apresentar o campo e a cidade em capítulos distintos e sem promover interrelação das nuances que aproximam e complementam esses espaços. Então, professora Maria Natalice revelou:

Normalmente, eu sempre antecipo porque o capítulo que trata do espaço urbano vem primeiro e logo depois o do espaço rural, então eu trago para trabalhar junto, faço uma abordagem conjunta para discutir esse rural e urbano associado. É bem interessante trabalhar com os alunos essas temáticas, principalmente porque nosso contexto é da cidade pequena daí, ela vai apresentar ainda muitas características do rural no contexto da cidade. Então, eu trabalho o que é uma cidade. O que é o campo. Posteriormente, eu proponho uma atividade de campo com os estudantes no contexto da própria cidade para a gente dar uma voltinha e ir identificando quais são os aspectos do rural que a gente consegue perceber ainda em meio a uma cidade, por ser uma cidade pequena são muitas marcas que a gente consegue perceber, por exemplo, no fundo da escola a gente tem uma plantação de milho, nas proximidades a gente tem plantação de maracujá, a gente costuma ver bois e cavalos ainda transitando ainda na cidade, se isso não for característica do rural o que é que pode ser?! Então, são essas as reflexões que tenho buscado fazer junto com os estudantes para tentar associar esse contexto de rural e urbano, campo e cidade. (Professora Maria Natalice, Entrevista narrativa, 2021)

Logo, as observações dos professores Fábio e Mário José se complementam com as da professora Maria Natalice e ambos orientam seus trabalhos, também, buscando fazer a articulação das relações campo-cidade, rural-urbano para subverter compreensões que tomam o campo como um subproduto da cidade.

A cidade e o campo é algo concreto que a gente consegue de fato visualizar, essa é a ideia de mostrar para os estudantes. Mas o rural e o urbano é mais uma construção social, hoje, o campo tem um aspecto urbano também, aqui por exemplo no nosso município, hoje nos temos comunidades rurais que têm um aspecto de urbanidade, então a gente pode ter também cidades que se desenvolvem pouco e podem ter características rurais. Urbano e rural são características sociais, então a gente tenta mostrar exatamente isso para os estudantes, essa diferença entre a questão do concreto e a questão social. Então, a gente tem uma comunidade do campo que acaba diminuindo um pouco as suas características sociais rurais porque as características de cidade, urbana, estão chegando para o espaço rural e a gente tem inúmeros exemplos disso aqui, de coisas que nós não víamos antes nas comunidades do campo que nós estamos vendo agora, como o desenvolvimento em relações a construções urbanas, a própria chegada de internet. (Professor Fábio, Entrevista narrativa, 2021).

Na questão rural e urbano, o livro separa bastante. Quando une uma coisa com a outra vem aquela questão do novo rural brasileiro colocado principalmente com o agronegócio, como se esse fosse o novo rural brasileiro, né? Tem muito o novo rural como se fosse o caminho que o Brasil tem a seguir, esse é o Brasil novo, esse é o Brasil moderno, mas isso aí em sala de aula a gente faz a discussão devida sobre os “poréns” de tudo isso aí. Mas não vou dizer que ele não trata das questões ambientais e sociais que o agronegócio traz. Sempre nós vamos encontrar o preconceito em relação ao rural muito forte porque isso foi construído dentro das próprias Ciências a ideia de um rural contraditório. A antítese, uma dicotomia muito forte, como se tudo que não fosse urbano era rural e vice-versa, sem uma conexão. Isso é muito forte no pensamento dos meninos, na compreensão do que é rural, e quando se vive nesse rural se constrói a perspectiva de que eu preciso sair daqui, de que um dia vou sair daqui, que tal lugar que é bom. Então aquela ideia de que o urbano, a grande cidade, principalmente, até mesmo a concepção deles de Biritinga, da sede, eles colocam como algo melhor em relação a comunidade. “Ah, vou estudar em

Biringinga!” então aquela coisa de que está indo para algo melhor, algo maior, para algo mais interessante, então isso é muito forte. Não se percebe o campo, o seu lugar, como uma área que se pode viver bem, você pode trabalhar ali, pode de alguma forma gerar renda e desenvolver. Esse pensamento infelizmente no Brasil só é colocado para o agronegócio, que ele desenvolve, que ele é o futuro e os pequenos produtores que é quem constitui grande parte dos moradores das comunidades rurais de Biringinga, para eles não tem nenhum projeto nacional e isso reflete diretamente na forma como as pessoas veem esses locais de vivências. (Professor Mario, Entrevista narrativa, 2021).

Assim, os professores evidenciam que as cristalizações e desejos pelo cotidiano urbano, em detrimento da vida no campo se faz presente até no âmbito das pequenas cidades, quando os estudantes do campo evocam um desejo de estudar na cidade para pode vivenciar ainda que ciclicamente aquele espaço. Fábio e Mário também enfatizam a existência das urbanidades no campo, como acesso às novas tecnologias da informação e comunicação e outros artefatos concebidos como urbanos presentes no campo.

O professor Mário José, em suas narrativas, visualiza no livro um campo que se distancia daquele vivido pelos estudantes na Comunidade rural e quilombola de Vila Nova, um “novo rural” que se apresenta, unicamente pelos aspectos produtivos, pelas causas e danos do agronegócio. Mas, e os sujeitos desse espaço? Suas práticas e modos de existir seguem sucumbidos. Então, o professor caracteriza o campo mediante as condições em se apresenta na comunidade rural em que exerce a profissão, ele destaca:

Hoje você anda aqui nas comunidades quilombolas você topa com facções, você escuta as músicas periféricas lá do Sudeste que fazem apologia às drogas, ao crime... Então você encontra facilmente com isso, hoje você vai no quilombo você tem festa de paredão, você tem baile funk. Eu digo isso a partir da minha vivência no quilombo de Curral de fora no meu município e no de Vila Nova que é o que trabalho. Aí eu percebo que essa troca não ocorre só na migração campo-cidade, vem muita coisa da cidade para o campo também e, muita coisa ruim. Hoje a gente não pode mais afirmar: vou morar no campo porque é mais tranquilo. A violência no campo está muito grande e são frutos de processos que também são urbanos. Essa troca das massas excluídas, desse vaivém de nordestinos para Sudeste, quando essa massa volta, vem junto a realidade de lá. Percebo muitos jovens hoje dessa forma...saem daqui, “ah, o campo não presta!” vai para lá que também não presta, aí volta pra cá e fica em lugar nenhum. Não é lá e nem cá. Lá ele sofre preconceito por ser baiano, por ser da roça. Aqui, não se encaixa mais porque rejeita tudo aquilo que é de sua própria cultura e tenta viver o que viveu lá, aqui. Eu percebo muito essa questão das relações campo-cidade muito forte, mas também percebo o rural-urbano se entrecruzando o tempo todo, convivendo e criando novas concepções. Então o que a gente presencia hoje não é mais um rural urbanizado e o que a gente vê da música sertaneja, do que vai de rural para cidade não é um urbano ruralizado, são espaços que coexistem ruralidades e urbanidades, não somente elementos materiais físicos, mas também questões simbólicas

e culturais, produzindo esses espaços híbridos. Eu não posso tá indo para Vila Nova trabalhar concebendo aquele espaço como totalmente rural porque eu vou me debater que eu vou me debater com coisas que vão me tirar desse lugar. (Professor Mario, Entrevista narrativa, 2021).

O professor Mário José ainda chama atenção dos problemas sociais que atravessam o cotidiano da comunidade rural e quilombola de Vila Nova em decorrência das correntes migratórias Nordeste-Sudeste experienciadas muitas vezes pelos estudantes da Escola Municipal Manoel Souza. Tais movimentos retratam que:

A modernização do campo brasileiro acentuou as diferenças regionais da agricultura no país, uma vez que ficou muito concentrada nas regiões Sul, Sudeste e nas áreas de fronteiras agrícolas do Centro-Oeste, enquanto que ao Norte e o Nordeste coube na divisão territorial do trabalho um papel mais periférico e ao mesmo tempo necessário. Se as relações de trabalho assalariado ganham destaque nas regiões de maior modernização técnica, por outro lado, as velhas oligarquias rurais continuavam a exercer seu domínio sob o aval da ditadura militar. Relações de trabalho análogas ao trabalho escravo, manutenção dos latifúndios e financiamento da monocultura são traços de uma modernização desenvolvida de forma desigual e combinada nos certames da produção e reprodução do capital no campo. (SANTANA SILVA, 2014, p. 56).

Com isso, a modernização do campo, sinalizada pelo professor Mário José, por vezes, acentua as desigualdades e a marginalização socioespacial de diversos grupos que são subordinados as ditaduras do capital perverso. Esses problemas sociais que atravessam o campo brasileiro não são evidenciados no livro didático, em contrapartida, os problemas sociais urbanos ganham destaque.

O professor Mário José ainda evidencia que esse “vai e vem” vivenciado por muitos dos jovens escolares despontam para espaços híbridos, pois o espaço rural atualmente é marcado pelo consumo de artefatos tecnológicos, estilos musicais, roupas, expressões e vivências que remetem a experiências urbanas, essas são “[...] consideradas louváveis, podem ser divulgadas em uma rede social [...] já tem coisas que para eles é ser tabaréu, digamos assim”. (Professor Mario, Entrevista narrativa, 2021). Logo, o professor evidencia a existência de urbanidades no campo e também das ruralidades na cidade, principalmente as de menor porte, defendendo no seu posicionamento a concepção de espaços híbridos, que coexistem, se complementam e, que são movidos pelos interesses e ditames do capitalismo neoliberal.



Imagem 6: *Arrumando para sair*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

5. RITUAIS FINAIS: considerações

Não se pode pensar o urbano e o rural, o local e o global, como polaridades, mas como interações assimétricas que não devem silenciar as intensas disputas sócio-espaciais que obrigam a permanentes reconfigurações das escalas de ação.

(RUA, 2006, p. 99)

A construção de uma pesquisa perpassa por “[...] movimentos de caminhada [...] com o ritmo que é próprio do pesquisador” (RAUBER, 2016, p. 54). Com isso, ao longo desses dois anos dedicados à realização dessa investigação, empreendi movimentos, buscando respostas para inquietações que mobilizavam este decurso formativo. O primeiro deles foi a percepção de que a cidade pequena é constituída na interface rural e urbano, logo, centros urbanos com essas características são profícuos para explicar a maneira como as relações campo-cidade se apresentam. A cidade pequena, na medida em que os sujeitos singularizam seus modos de habitar, suas maneiras de ser e estar no mundo, vai se constituindo em um lugar mundial, simples, cujas relações de afetividade, de sentimento de pertença e as trocas são contínuas e constantes.

Entendo que, no âmbito da sala de aula, articular as relações campo-cidade e rural-urbano possibilita também a compreensão das dinâmicas do fenômeno da cidade pequena, das ruralidades que se manifestam no urbano e das urbanidades presentes no campo, uma vez que:

[...] o processo de urbanização no Brasil não aconteceu da mesma maneira em todos os espaços – sejam eles urbanos ou rurais – e, embora tenha aproximado o espaço rural da realidade urbana com a inserção de objetos técnicos e ações (urbanidades) que remetem ao modo das/nas cidades, o rural não deixou de existir. (RIBEIRO; PORTUGAL, 2022, v. 1, p. 340-341)

Assim, percorrer por outras estratégias metodológicas para compreensão desses espaços em sua totalidade, no ensino de Geografia, tem se despontado como uma alternativa para romper com concepções dicotômicas que reforçam a concepção de superioridade da cidade em detrimento do espaço rural, bem como das experiências, vivências e formas de ser e ver o mundo dos sujeitos que os vivenciam.

A partir disso, a escuta dos professores de Geografia para conhecer o modo como mobilizam as suas práticas e fazeres docentes nestes contextos socioespaciais de nuances foi um movimento empreendido e necessário para a construção do enredo desta dissertação.

As narrativas, concepções e práticas evocadas pelos professores de Geografia, colaboradores deste estudo, evidenciaram que é preciso conceber o rural e o urbano como processos complementares. O cotidiano no espaço rural e urbano da pequena cidade de Biritinga/BA revelaram manifestações, símbolos e identidades

do rural que afloram no entorno do perímetro urbano, bem como manifestações das urbanidades nas comunidades rurais que fazem parte do município.

As observações no/do cotidiano de Biritinga, no devir da investigação, materializadas nas fotografias, retratam o modo como as ruralidades se constituem em “[...] expressão de identidades sociais abertas e múltiplas” (SOUZA et al., 2010, p. 47). Isso explica no fato delas não se limitarem ao campo, pois resultam de práticas sociais identitárias, múltiplas e móveis que se manifestam tanto no campo, quanto na cidade.

Dessa maneira, concebo as fotografias enquanto fontes fecundas de recolhas de dados, pois possibilitaram (foto)grafar o atravessamento das ruralidades e das urbanidades para explicar as dinâmicas e/nos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais de Biritinga/BA, as quais, aliadas às narrativas evocadas pelos professores colaboradores da pesquisa, possibilitaram uma leitura espacial crítica e reflexiva do cotidiano que se apresenta e reverbera nos modos de “ser-no-mundo” (HEIDDEGER, 2002) dos sujeitos.

A investigação, então, revelou, através do narrado pelos professores colaboradores e pelo cotidiano experimentado pelos estudantes, que as ruralidades e urbanidades constituem um repertório vasto de experiências singularmente vivenciadas, as quais se desvelam na paisagem, no lugar e nas múltiplas territorialidades que os sujeitos estabelecem em diferentes pontos para manutenção de seus hábitos. O cotidiano ainda aponta que as ruralidades transcendem o material – em objetos e formas – e se elaboram em significações, simbologias, sentidos e crenças, que são comuns aos sujeitos que possuem experiências de habitar em cidades marcadas pelas intensas manifestações dessas ruralidades.

As reflexões que partiram da contraposição do que é apresentado nos livros didáticos de Geografia sobre o campo-cidade, o rural-urbano, com a realidade vivenciada pelos estudantes, concebeu, que é preciso subverter, de algum modo, o apagamento ou a pouca visibilidade dada aos sujeitos que estão em contextos rurais e/ou urbanos dos pequenos municípios nos livros didáticos de Geografia. As práticas pedagógicas narradas pelos professores colaboradores evidenciaram posicionamentos, concepções e práticas docentes que buscam subverter os silenciamentos desses sujeitos, de modo que, o cotidiano, as experiências espaciais e os diferentes e singulares modos de “ser-no-mundo” (HEIDDEGER, 2022) são

empreendidos para mobilizar as abordagens dos conteúdos que versam sobre as relações campo-cidade e rural-urbano.



Imagem 7: *Arrumando a cerca*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

6. REFERÊNCIAS

O caminho é incerto, há mais de meio século o dilema interpretativo do que seja campo e cidade, bem como as suas metamorfoses e as relações entre estas duas realidades socioespaciais, está presente no seio dos estudos geográficos sem resolução, mas, vale frisar, todas as respostas são válidas, pois é a partir do erro que a ciência caminha.

(SUZUKI, 2007, p. 148)

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. (Texto para Discussão, n. 702)

ALENTEJANO, P. R. R. O que há de novo no rural brasileiro?. **Terra Livre**, [S. l.], n. 15, p. 87–112, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/362>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ALVES, Flamarion Dutra; VALE, Ana Rute do. A relação campo-cidade e suas leituras no espaço. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Ed. Esp. Geografia Agrária, 2013. p. 33-41.

ALVES, Flamarion Dutra. Temas e pressupostos metodológicos da ruralidade em geografia rural. *In*: MARAFON, G.J.; CHELOTTI, M.C; PESSÔA, V.L.S. (Org.). **Temas em Geografia Rural**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2019, v. 1, p. 185-203.

ALVES, Flamarion D. Ruralidade e as cidades pequenas no Sul de Minas Gerais. *In*: ALVES, Flamarion Dutra; AZEVEDO, Sandra de Castro de. (Org.). **Análises geográficas sobre o território brasileiro: dilemas estruturais à Covid-19**. Alfenas: Editora da UNIFAL-MG, 2020, v. 1, p. 127-139.

ALVES, Flamarion D. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a ruralidade. **Revista Rural & Urbano**. Recife. v. 06, n. 01, p. 27-46, 2021.

ALVES, Jorge. **Feiras e mercado interno na História Contemporânea**. Actas do 3 Encontro de História. Câmara Municipal de Vila do Conde, s/d. Disponível em: <http://repositoriooberto.up.pt/bitstream/10216/50398/2/jorgealvesfeiras000116245.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAGLI, Priscilla. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema: dos mitos pretéritos às recentes transformações**. 2006. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96752>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

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

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas para as crianças: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record; 1996.

BARTHES, R. **The Semiotic Challenge**. Oxford: Brasil Blacwell, 1993.

BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e; OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Formação docente e Geografia escolar**: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Edital CAPES 061/2013. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XI*, Serrinha-BA, 2013, 23 p. (Digitalizado).

BLAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. In: MARAFON, Gláucio José; PESSÔA, Vera Lucia Salazar (Orgs.). **Interações Geográficas**: a conexão interinstitucional de grupos de pesquisa. Uberlândia: Roma, 2007. 207 p. p. 10 - 22.

BIRITINGA. **Dados populacionais**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/biritinga.html>. Acesso 03 mar. 2020.

CALLAI, Helena C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão *et al.* (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 412-433. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: Os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, p. 15-38, 2010b. Disponível em: <<http://nepeg.com/livros/>> Acesso em: 29 maio, 2021.

CALLAI, Helena C. A Geografia escolar e os conteúdos de geografia. *Anekumene: Revista Virtual de Geografia, cultura y educación*, Bogotá, v.1, n.1, p.128-139. jan-jun. 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Apresentação. Em busca de fazer educação geográfica. In: CALLAI, Helena Copetti. (Org). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí, Rs: Ed. Unijuí, 2011. p. 15-33.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sônia Maria V. A cidade, o lugar e o ensino de Geografia, a construção de uma linha de trabalho. *In.*: CASTELLAR, Sônia Maria V; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti (Orgs.) **Didáticas de Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo, Xamã, 2012. p. 87-109.

CAMPOMAR, M. C. Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertação e teses em administração. In: **Revista de Administração**, São Paulo v, 26, n. 3 p. 95 – 97. julho/setembro 1991. Disponível em: <http://unisc.br/>. Acesso em: 22 nov. 2015

CARRILHO, M. F. P. *et al.* **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997.

CARNEIRO, M.J. Ruralidade: novas identidades em construção. Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural (SOBER), 23, **Anais...** Natal: Sober, 1997, p.147-185.

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: Formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Orgs.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008. 190 p.

CAVALCANTI, L. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra livre**. São Paulo: AGB, v. 14, 1999, 111-128.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. In: **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, Janeiro/Dezembro, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/> HYPERLINK "<http://www.revistas.ufg.br/>" HYPERLINK "http://www.revistas.ufg.br/">. Acesso em: 26 jun. 2021.

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

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Tradução: Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, ministério da Saúde, 1988, p. 87-97.

COELHO NETO, A. S. Política de desenvolvimento territorial rural no Brasil: limites da concepção de ruralidade e de territórios rurais. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 8, n. 16, ago. 2013, p. 152-169.

CÔRREA, Gabriel Siqueira; MEIRELES, Mariana Martins. Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **Geografia e livro didático: para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2018. p. 83-103.

CORRÊA, Roberto Lobato. Carl Sauer e Denis Cosgrove: a Paisagem e o Passado. **Espaço Aberto**, PPGG - UFRJ, V. 4, N.1, 2014, p. 37-46.

COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. P. 177-190.

DARDEL, E. **O Homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DARDEL, Eric. **L'homme et la terre** – nature de la réalité géographique. Paris: CTHS, 1990.

DELGADO, Lucilia de A. Neves. **História oral: memória, tempo e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C.(Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 181-200.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. vol. 28. n.98 Campinas. Jan./Abr. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 02 de mar. 2021.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** – parte I. (Trad. Marcia Sá C. Schuback) 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. Perspectivas regionais da análise cidade-campo. **Anais... II Encontro de grupos de pesquisa – Agricultura, desenvolvimento regional e transformações sócio-espaciais**. Uberlândia: UFU, 20 a 22 de jun, 2006. CD ROM.

HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo. **Mercator**, Fortaleza-CE, v.12, número especial (2), set.2013, p.103-112.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José

Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. Natal, EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

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

JURADO DA SILVA, P. F. **Cidades pequenas e indústria: contribuição para a análise da dinâmica econômica na região de Presidente Prudente-SP**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96711>. Acesso em 25 de maio de 2022.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LIMA, Eliany Dionizio. **Campo-cidade: unidade dialética na relação desigual da lógica do capital**. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

LINDNER, Michele; ALVES, Flamarion Dutra; FERREIRA, Enéas Rente. Presença da ruralidade em municípios gaúchos: o exemplo de Silveira Martins – RS. **Anais... XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária**. São Paulo: USP, 2009, p. 1-15.

LINS, Cláudia; STEINKE, Adilson Valdir. Notas introdutórias para a produção fotogeográfica. In: STEINKE, Valdir Lins; DANTE, Flávio Reis Junior; COSTA, Everaldo Batista (Orgs.). **Geografia e fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos**. Brasília: Laboratório de geoiconografia e multimídias – LAGIM, UnB, 2014, p. 188-203.

MARANDOLA JR. E. J. **Habitar em risco: mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana**. mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana. 2008. 278f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARQUES, Marta Inês Medeiros. A Atualidade do conceito de camponês. **Revista NERA**. Presidente Prudente Ano 11, n. 12, Jan.-jun./2008, p. 57-67.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Ruralidades: novos significados para o tradicional rural. In: MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; LINDNER, Michele (Orgs.). **Dinâmicas do espaço agrário: velhos e novos territórios**. Porto Alegre: Evangraf, 2017, p.179-189.

MEYER, Dagmar Estermann; PARÁISO, Marlucy Alves; (Orgs.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ **Pesquisa social teoria método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1993, p. 21-22.

MOREIRA JUNIOR, Orlando. As cidades pequenas como componente curricular para a Geografia Escolar. **Revista Formação**, v. 2, n. 23, abr. 2016.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira**: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições. 2007. Disponível em:<http://xa.yimg.com/kq/groups/17929366/910294454/name/livro_aviovaldo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, Simone Santos de. **“Travessias” de aluno de escola da roça a professor de universidade**: percursos de vida e trajetórias de formação. 2017. 304f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2017.

PEREIRA, Lorena Izá; COCA, Estevan. Agricultura e alimentação no contexto da pandemia do novo coronavírus: da crise alimentar estrutural a soberania alimentar. In: ALVES, Flamarion Dutra; AZEVEDO, Sandra de Castro de. (Org.). **Análises geográficas sobre o território brasileiro**: dilemas estruturais à Covid-19. Alfenas: Editora da UNIFAL-MG, 2020, v. 1, p. 271-273.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Prefácio. In: ALVES, Flamarion Dutra; AZEVEDO, Sandra de Castro de. (Org.). **Análises geográficas sobre o território brasileiro**: dilemas estruturais à Covid-19. Alfenas: Editora da UNIFAL-MG, 2020, v. 1, p. 7-9.

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 25-40.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PORTUGAL, J. F. Docência em territórios rurais: Geografia Escolar, práticas pedagógicas e narrativas de professores. In.: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação Geográfica**: temas contemporâneos. Salvador: Edufba, 2017, p. 21-43.

PORTUGAL, J. F. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 43-72.

PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”**: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, E. C. O Ensino de Geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 95-134.

RAUBER, Joaquim. **O livro didático de Geografia**: entre o impresso e o digital. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2016.

RIBEIRO, J. M. S.; PORTUGAL, J. F. Campo-cidade e rural-urbano nos livros didáticos de Geografia: abordagens e representações. In: VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas**: múltiplos olhares. Goiânia-GO: C&A Alfa Comunicação, 2022. v. 1, p. 339-362.

RIBEIRO, J. M. S. **Campo, cidade, urbano e rural**: conceitos, representações e abordagens nos livros didáticos de Geografia. 2019. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Serrinha, 2019.

RIOS, J. A. V. P. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia** – terceiras estórias. 2. ed., Rio de Janeiro: José Olympio. 1968.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSAS, Celso Antonio da Fonseca. **A (des)construção da dicotomia rural-urbano no extremo noroeste paulista**. 2010. 246f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geografia Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 2010.

ROSENDAHL, Z. Território e Territorialidade: uma proposta geográfica para o estudo da religião. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia Cultural**: uma antologia, volume II. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 169-187.

RUA, João. Urbanidades no Rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-Território - Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n. 1, fev. 2006, p. 82-106. Disponível em: <<http://www.campoterritorio.ig.ufu.br/viewarticle.php?id=23>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

RUA, João. As crises vividas pelo estado do Rio de Janeiro e a emergência de novas territorialidades em áreas rurais. In: MARAFON, Gláucio J.; RUA, João;

RIBEIRO, Miguel Ângelo (Orgs.) **Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007, p. 271-298.

SANTANA SILVA, José Danilo. **A trama faustiana do capital financeiro na captura da unidade de produção familiar**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1984.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O Livro Didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, [et al] (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 137-151.

SCHALLER, Jean Jacques. Lugares aprendentes e a inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M^a da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 67- 84.

SCHNEIDER, Sérgio; BLUME, Roni. Ensaio para uma abordagem territorial da ruralidade: em busca de uma metodologia. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.107, jul./dez. 2004.

SCHUTZE, Fritz. Para identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica. In: SCHUTZE, Fritz. **Die technik des narrativen Interviews in interaktionsfeldstudien**. University of Bielefeld, 1987, p. 145-186.

SILVA, O. A; RODRIGUES, M. P. J. . Cidades e municípios do sisal em síntese: entre generalidades e especificidades. In: SILVA, O. A. (Org.). **A cidade pequena na interface urbano-rural: um olhar sobre o território do sisal**. 1ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 49-77.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A – Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar**. Salvador: Edufba, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Educação em territórios rurais baianos: pesquisa-formação como dispositivo de extensão sobre cultura (i)material de classes multisseriadas. **Extensio** (Florianópolis), v. 12, p. 47-59, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/40708/30492>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, R. R. Campo e cidade: uma experiência de interação – o distrito de Martinésia e a cidade de Uberlândia. **Campo-Território**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 63-92, fev. 2008. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11844>>. Acesso em: 5 nov. 2019.

SPOSITO, E. S; JURADO DA SILVA, P. F. **Cidades Pequenas: perspectivas teóricas e transformações socioespaciais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SUZUKI, J. C. Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. **NERA**, Presidente Prudente, ano 10, n. 10, p. 134-150, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/10/suzuki.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TOCANDO EM FRENTE. Composição de Renato Teixeira e Almir Sater. Álbum da letra: Almir Sater ao vivo, 1992. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: Textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Orgs.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.149-159.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: Textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Orgs.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, v.1, p.145-155.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**. Fortaleza/CE, Ano 2, v. 1, n. 4, 2003, p. 35-44. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/148/117>. Acesso em: 29 maio 2020.

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

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. Olhares sobre o “rural” brasileiro. **Raízes**. Campina Grande, v.23, n.1-2, 2004, p. 82-98.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **Urbanização e ruralidade: relações entre a pequena cidade e o mundo rural e estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco**. Brasília, NEAD/MAD, 2001.

WANDERLEY. Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos – Sociedade e Agricultura**, n. 15, out. 2000, p. 87-146.

WHITACKER, A. M. Campo e cidade. Cidades médias e pequenas. Algumas proposições para a pesquisa e o debate. In: LOPES, Diva M. L.; HENRIQUE, W. (Orgs.). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: CEI, 2010, p. 187-194 (Série Estudos e Pesquisas, 87).

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. Tradução Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WILSON VICENTE. **Imagens diversas**. Pintura óleo sobre tela. Disponível em: <<http://wilsonvicentearte.blogspot.com.br>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VEIGA, José Eli da. A dimensão rural do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2004, p. 71-94.

VESENTINI, José William; VLASCH, Vânia. **Teláris Geografia**. 6º Ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VESENTINI, José William; VLASCH, Vânia. **Teláris Geografia**. 7º Ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VESENTINI, José William; VLASCH, Vânia. **Teláris Geografia**. 8º Ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VESENTINI, José William; VLASCH, Vânia. **Teláris Geografia**. 9º Ano. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VYGOSTSKI, Lev. **Conscience, inconsciente, émotions**. Paris: La dispute, 2002.



Imagem 8 : *Estrada com Ipê*, Wilson Vicente.
Fonte: <http://wilsonvicentearte.blogspot.com>, 2021.
Adaptações: José Marcos Ribeiro, 2021.

7. APÊNDICES

[...] o rural é concebido como um espaço singular e ao mesmo tempo plural, haja vista a diversidade de paisagens, culturas, histórias e práticas sociais que o constitui, estabelecendo ainda relações com o urbano, para além da perspectiva de dependência rural-urbano/urbano-rural, historicamente difundida e, também, questionada.

(PORTUGAL , 2013, p. 115)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA /DCET – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-REGIONAL

APÊNDICE A
CARTA CONVITE

Caro/a Colega professor/a,

Sou José Marcos Silva Ribeiro, estudante do Mestrado Acadêmico em Estudos Territoriais da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus I*, Salvador. Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado, inserida no referido Programa de Pós-graduação, que intenciona investigar os modos como os conceitos de campo-cidade e rural-urbano são concebidos nas abordagens didático-pedagógicas de professores de Geografia que exercem a docência em escolas localizadas nesses espaços (campo e cidade).

Para realizar a pesquisa, intitulada “**Relações campo-cidade, rural-urbano: narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia**”, preciso contar com o seu apoio. A recolha de dados será feita de acordo com a sua disponibilidade e os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa. Asseguro que sua identidade só será publicizada mediante a sua autorização por escrito, por meio do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

Espero, além de desenvolver esta pesquisa, ter a oportunidade de realizar um trabalho de parceria e de colaboração, no qual possamos trocar experiências, saberes e conhecimentos.

Em caso de confirmação, preencha a ficha – Dados biográficos do/a professor/a colaborador/a e o mencionado documento (termo) –, em anexo, que entrarei em contato com você o mais breve possível.

Na certeza de contar com a sua colaboração, agradeço.

Cordialmente,
José Marcos Silva Ribeiro



PROET
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS TERRITORIAIS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA /DCET – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA URBANO-
REGIONAL**

**APÊNDICE B
DADOS BIOGRÁFICOS DO/A PROFESSOR/A COLABORADOR/A**

DADOS PESSOAIS

Nome _____
Idade: _____ SEXO: () M () F
Data de Nascimento _____ Naturalidade: _____
Estado civil _____ Número de filhos _____
Endereço Residencial _____

Endereço eletrônico: _____
Contatos por telefone: _____

Composição da Família:

Pai: _____
Escolaridade: _____ Profissão: _____
Mãe: _____
Escolaridade: _____ Profissão: _____
Irmãos: nº ()
Reside no espaço urbano ou rural?

Com quem?

Você autoriza que a sua identidade seja publicizada na escrita da dissertação e em outros textos (artigos em revistas, livros e em anais de eventos acadêmicos)

() SIM () NÃO

DADOS PROFISSIONAISFormação Inicial (Graduação):

1. Curso de Pós-graduação: Ano de conclusão: _____

2. Curso de Pós-graduação: Ano de conclusão: _____

3. Curso de Pós-graduação: Ano de conclusão: _____

Há quantos anos exerce a docência na educação básica?

—

Carga horária de trabalho: ()20 h ()40 h

Turno de trabalho _____

Assinatura do/a Professor/a
Colaborador/a da Pesquisa



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA /DCET – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA
URBANO-REGIONAL**

**APÊNDICE C
ENUNCIADO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA**

Caro professor colaborador, obrigado por ter aceitado participar da pesquisa intitulada **“Relações campo-cidade, rural-urbano: narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia”**. Com a intenção de investigar os modos como os professores de Geografia concebem, mobilizam e abordam os conceitos e temas geográficos que versam sobre o campo e a cidade, o rural e o urbano, gostaria o/a senhor/a narrasse inicialmente sobre sua trajetória de vida, formação e profissão, destacando elementos como: **nome, idade, formação acadêmica, instituição formadora, tempo de exercício da profissão, onde reside e exerce a docência, como você concebe e aborda os conceitos e conteúdos relacionados às temáticas campo-cidade e rural-urbano na sala de aula**. Ao final de sua narrativa, caso ache necessário, poderei fazer alguma pergunta. A partir de agora, conte-me os seus modos de ser e exercer a profissão, os deslocamentos geográficos que realiza para chegar a escola onde trabalha, o perfil dos seus estudantes (cidadinos ou rurais), como apreende e concebe as relações campo-cidade, rural-urbano em suas aulas, como mobiliza o seu saber-fazer na abordagem de conteúdos que colocam em cena as temáticas campo-cidade, rural-urbano e, quais estratégias didáticas e metodológicas faz uso em sala de aula? e, qual o papel do livro didático nas suas práticas de ensino? As experiências dos estudantes em seus lugares/cotidianos são consideradas em suas práticas? De que modo? Qual a ideia de campo e cidade, rural e urbano predominam no imaginário dos estudantes?



PROET
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS TERRITORIAIS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA /DCET – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA
URBANO-REGIONAL**

**APÊNDICE D
TERMO DE CONSENTIMENTO, LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Relações campo-cidade, rural-urbano: narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia”**, cuja intenção é investigar os modos como os professores de Geografia concebem, mobilizam e abordam os conceitos e temas geográficos que versam sobre o campo-cidade, o rural-urbano em sala de aula.

Caso você concorde, contamos com sua participação em dia, horário e local, previamente escolhido, para realização da entrevista. Esteja ciente que esta pesquisa possui alguns riscos porque poderá acionar as emoções, a partir da rememoração de fatos e acontecimentos pessoais e formativos, podendo ser um momento de externalização de algumas situações e causar algum tipo de constrangimento. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, o pesquisador responsável deixará os sujeitos colaboradores à vontade, quanto ao tempo que precisam para desenvolver suas histórias, bem como para interromper a narrativa a qualquer momento.

A partir da assinatura deste termo, você autoriza o uso das narrativas concedidas durante entrevista narrativa para fins da referida pesquisa e está ciente que é uma ação voluntária, sem fins lucrativos, cujas informações serão socializadas em produções acadêmicas, como artigos, capítulos de livros e livros e que seu nome será preservado, sendo substituído por um nome fictício.

Para participar desta pesquisa, você declara ter conhecimento que as informações coletadas serão voluntárias e não remuneradas, sem nenhum tipo

de custo para o pesquisador, podendo o entrevistado desistir em qualquer tempo e solicitar que suas narrativas não sejam utilizadas na escrita da dissertação que decorrerá desta pesquisa.

Você terá acesso a todas as informações necessárias, bem como aos fragmentos de suas narrativas que serão utilizadas na escrita da dissertação, ficando livre e esclarecido sobre o narrado e concedido ao entrevistador/pesquisador/mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET).

Reiteramos que a participação na pesquisa é voluntária e o fato de, por algum motivo, desistir da participação não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como você será atendido (a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada, ficando o pesquisador responsável por dirimir dúvidas e esclarecimentos que possam existir.

Este Termo Livre Consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo uma arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida ao colaborador/concedente da entrevista. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e que decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos e resolverá a destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a identidade do entrevistado com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro ciência dos objetivos e riscos da participação da pesquisa e autorizo o uso das narrativas para fins acadêmicos.

Salvador-BA, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Voluntário (a)

Assinatura do Pesquisador
Nome do Pesquisador: JOSÉ
MARCOS SILVA RIBEIRO
Fone: 75 9163-6444
E-mail: jmsribeiro08@gmail.com



PROET
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS TERRITORIAIS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA /DCET – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS
LINHA DE PESQUISA II – PROCESSOS TERRITORIAIS E DINÂMICA
URBANO-REGIONAL**

**APÊNDICE E
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO E USO DE IMAGEM**

Eu, _____,
autorizo o pesquisador José Marcos Silva Ribeiro, a utilizar as narrativas concedidas por mim, identificar o meu nome de batismo nas mesmas, bem como a minha imagem, caso ache necessário, na escrita da dissertação e de outros trabalhos acadêmicos – artigos, capítulos de livros e livros. Estou ciente que sou colaborador voluntário da pesquisa “**Relações campo-cidade, rural-urbano: narrativas, concepções e práticas de professores de Geografia**”, cuja intenção é investigar os modos como os professores de Geografia concebem, mobilizam e abordam os conceitos e temas geográficos que versam sobre o campo-cidade, o rural-urbano em sala de aula. Este termo vai assinado por mim em duas vias, uma ficará comigo e outra com o pesquisador, responsável pela investigação.

Biritinga-BA, _____ de _____ de 20_____.

Colaborador/a da pesquisa