

# ENTRE A POEIRA DA ESTRADA, AS RUAS DA CIDADE E OS MUROS DA APRENDIZAGEM: A APREENSÃO DO ESPAÇO URBANO PELOS ALUNOS DA ROÇA NAS AULAS DE GEOGRAFIA<sup>1</sup>

*BETWEEN THE ROAD DUST, THE STREETS OF THE CITY AND THE WALLS OF LEARNING: THE SEIZURE OF URBAN SPACE BY THE STUDENTS OF THE FIELDS IN GEOGRAPHY LESSONS*

## HAMILTON RIBEIRO DE SOUZA<sup>2</sup>

*Doutorando em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC - UNEB)*

*Professor Assistente do Colegiado de Geografia – UNEB DCH Campus V*

hrsouza@uneb.br

## ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA<sup>3</sup>

*Doutor em Educação*

*Professor Titular do PPGEduC - UNEB*

esclementino@uol.com.br

**RESUMO:** O TEXTO ANALISA MODOS COMO AS DIVERSAS RURALIDADES E AS MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES, PELAS QUAIS VIVEM E PASSAM OS ALUNOS DA ROÇA, INFLUENCIAM NA PERCEPÇÃO DA CIDADE A PARTIR DAS AULAS DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE CASTRO ALVES, MUNICÍPIO DE CASTRO ALVES, NA BAHIA. AS SISTEMATIZAÇÕES APRESENTADAS VINCULAM-SE A UM SUBPROJETO DA PESQUISA “MULTISSERIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: DIFERENÇAS, COTIDIANO ESCOLAR E RITOS DE PASSAGEM”, DESENVOLVIDA PELO GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL, COM FINANCIAMENTO DA FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DA BAHIA (FAPESB) E DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO METODOLÓGICOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA, ALIADOS ÀS CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS DA GEOGRAFIA E DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA CONTRIBUÍRÃO PARA AS REFLEXÕES SOBRE AS APROPRIAÇÕES DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS RELACIONADOS ÀS MOBILIDADES TERRITORIAIS VIVIDAS POR ALUNOS DE ESCOLAS DA ROÇA PARA UMA ESCOLA URBANA, COM SEUS (DES)ENCONTROS, CONFRONTOS E ENTRECruzAMENTOS DE HISTÓRIAS, FACE AS DISPOSIÇÕES BIOGRÁFICAS CONSTRUÍDAS SOBRE SI, O OUTRO E A CIDADE. BUSCA-SE, ASSIM, ANALISAR IMAGENS SOBRE A CIDADE CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DA ROÇA, POSSIBILITANDO-NOS APREENDER, ATRAVÉS DE SUAS TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO, PERCEPÇÕES REFERENCIAIS SOBRE AS RURALIDADES, AS MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES POR QUAIS TRANSITAM E COMO REFLETEM SOBRE A APREENSÃO DO ESPAÇO URBANO. A CENTRALIDADE DO TEXTO CONSISTE NAS DISCUSSÕES SOBRE OS SIGNIFICADOS FORJADOS SOBRE A CIDADE SUBJETIVA E A CIDADE TEÓRICA QUE SE ENCONTRAM E/OU CONFRONTAM NAS AULAS DE GEOGRAFIA, DESDOBRANDO-SE NAS RELAÇÕES QUE OS SUJEITOS VIVEM CONSIGO, COM OS OUTROS, COM OS LUGARES E O MUNDO.

**PALAVRAS-CHAVE:** RURALIDADES; TERRITORIALIDADES; CIDADE; ENSINO DE GEOGRAFIA; PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.

**ABSTRACT:** THE PAPER EXAMINES THE WAYS IN WHICH VARIOUS RURALITIES AND MULTIPLE TERRITORIES, THEY LIVE BY AND PASS STUDENTS FROM THE COUNTRY, INFLUENCE THE PERCEPTION OF THE CITY FROM THE GEOGRAPHY LESSONS IN STATE COLLEGE POLYVALENT DE CASTRO ALVES, MUNICIPALITY OF CASTRO ALVES, IN THE BAHIA. SYSTEMATIZATIONS PRESENTED ARE LINKED TO A SUBPROJECT OF THE RESEARCH “MULTISSERIAÇÃO AND TEACHING: DIFFERENCES, EVERYDAY SCHOOL LIFE AND RITES OF PASSAGE”, DEVELOPED BY THE RESEARCH GROUP (AUTO) BIOGRAPHY, EDUCATION AND ORAL HISTORY, WITH FUNDING FROM THE RESEARCH SUPPORT FOUNDATION THE STATE OF BAHIA (FAPESB) AND THE NATIONAL COUNCIL FOR SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT (CNPQ). EPISTEMOLOGICAL PRINCIPLES AND METHODOLOGICAL THEORY OF LIFE STORIES, COMBINED WITH THEORETICAL CONCEPTS OF GEOGRAPHY AND RESEARCH (AUTO) BIOGRAPHICAL CONTRIBUTE TO THE REFLECTIONS ON THE APPROPRIATION OF MEANINGS AND MEANINGS RELATED TERRITORIAL MOBILITY EXPERIENCED BY STUDENTS IN FARM SCHOOLS FOR AN URBAN SCHOOL, WITH THEIR (UN) MEETINGS, CONFRONTATIONS AND CROSSOVERS STORIES, FACE THE BIOGRAPHICAL PROVISIONS BUILT ON THEMSELVES,

*EACH OTHER AND THE CITY. THE AIM IS TO THUS ANALYZE IMAGES OF THE CITY BUILT BY THE FARM STUDENTS, ENABLING US TO LEARN THROUGH THEIR TRAJECTORIES OF LIFE-TRAINING, REFERENCE PERCEPTIONS ABOUT RURALITIES, THE MULTIPLE TERRITORIES FOR WHICH TRANSIT AND TO REFLECT ON THE SEIZURE OF URBAN SPACE. THE CENTRALITY OF THE TEXT IS IN DISCUSSIONS ABOUT THE FORGED MEANINGS OF THE SUBJECTIVE CITY AND THEORETICAL CITY THAT MEET AND /OR CONFRONT IN GEOGRAPHY LESSONS, UNFOLDING IN THE RELATIONS THAT SUBJECTS LIVE WITH YOU, WITH OTHERS, WITH THE PLACES AND THE WORLD.*

*KEYWORDS: RURALITIES; TERRITORIALITIES; CITY; GEOGRAPHY TEACHING; RESEARCH (AUTO)BIOGRAPHICAL.*

## INTRODUÇÃO

No mundo atual, cada vez mais se procura compreender como os indivíduos se relacionam, interagem e apreendem o lugar onde habitam, além do sentido e das significações dessas relações para sua vida e apreensão da realidade. É sabido que os lugares, através dos seus usos, signos, valores, sentimentos, memórias, informações e contradições, fundamentam nossa identidade e também nossa visão de mundo, como destaca o trecho inicial do poema VII - O Guardador de Rebanhos:

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se  
pode ver no Universo...*

*Por isso a minha aldeia é tão grande como  
outra terra qualquer*

*Porque eu sou do tamanho do que vejo*

*E não, do tamanho da minha altura...*

*(CAEIRO, 2013. p. 20-21).*

Nesta perspectiva, nossas histórias de vida estão atreladas ao espaço vivido, o qual nos fornece elementos basilares para constituição do nosso ser. Mesmo conhecendo e vivendo em lugares diversos, nossa ligação com o lugar de origem é forte e tende a fundamentar a nossa percepção do mundo. Segundo Claval (2011), podemos dizer que o indivíduo é uma construção realizada pela sociedade através da cultura, e que o espaço vivido nunca é um suporte neutro na vida dos indivíduos e grupos, pois tanto a cultura quanto o espaço influem na formação do ser e na sua apreensão da realidade.

Calvino, no livro *As cidades invisíveis* (1990), destaca um diálogo entre Marco Polo e

Kublai Khan, imperador dos tártaros, quando este desaprova o fato de que as suas narrativas deixam de fora os espaços entre uma cidade e outra, ou seja, das áreas não urbanizadas: rurais, costeiras, ribeirinhas, montanhosas, florestais, desérticas etc., áreas que são esquecidas ou silenciadas por uma descrição sobre as cidades, suas sociedades e seus modos de vida.

*Você reprova o fato de que as minhas histórias  
o transportam para o meio de uma cidade sem  
falar a respeito do espaço que separa uma da  
outra: se é coberto por mares, campos de centeio,  
florestas de lariços, pântanos. Responderei com  
uma história.*

*Pelas ruas de Cecília, cidade ilustre, uma vez  
encontrei um pastor que conduzia rente aos  
muros um rebanho tilintante.*

*- Bendito homem do céu – parou para me  
perguntar –, saberia me dizer o nome da cidade  
em que nos encontramos?*

*- Que os deuses o acompanhem – exclamei.  
Como é possível não reconhecer a ilustríssima  
cidade de Cecília?*

*- Perdoe-me – o outro respondeu –, sou um  
pastor em transumância. Às vezes ocorre de que  
eu e as cabras atravessarmos cidades, mas não  
sabemos distingui-las. Pergunte-me o nome dos  
pastos: conheço todos, o Prado entre as Rochas,  
o Declive Verde, a Grama à Sombra. Para mim as  
cidades não têm nome: são lugares sem folhas  
que separam um pasto do outro e onde as cabras  
se assustam nas encruzilhadas e debandam. Eu e  
o cachorro corremos para manter o rebanho unido.  
- Ao contrário de você – afirmei –, só reconheço*

*as cidades e não distingo o que fica fora. Nos lugares desabitados, as pedras e o prado confundem-se aos meus olhos com todas as pedras e prados [...] (CALVINO, 1990, p. 138).*

No diálogo entre Polo e o pastor de cabras, podemos observar como os espaços de vivência de cada um são importantes para as significações que se dão aos demais locais: urbanos ou não urbanos. Gomes (2013), afirma que as imagens que temos das coisas não estão separadas dos lugares, à medida que há uma geografia ligada diretamente à produção de significações, baseada em nossos referenciais. Nesse sentido, explica-se a oposição entre a percepção e o olhar diferenciado das duas personagens em relação à cidade de Cecília, e de nossa percepção quanto aos lugares.

A história da cidade de Cecília nos faz refletir sobre as percepções diferenciadas existentes nas salas de aula, especialmente em relação aos alunos oriundos da roça<sup>4</sup> e que estudam em escolas urbanas, pois grande parte de nós, professores, deslocamos, no tempo e no espaço, os alunos para assuntos ligados à cidade e ao urbano, esquecendo-se, ignorando e, ainda pior, anulando a existência de indivíduos com outros modos de vida atrelados a referenciais que não são urbanos, e que por isso fogem da regra da identidade proposta pela escola (RIOS, 2011a).

Num mundo fundamentado na ideologia urbana e industrial, onde a maior parte da população brasileira e mundial já vive em cidades, pode parecer normal uma realidade escolar onde não se perceba nem se valorize as diferenças culturais e territoriais, à medida que os modos de vida que destoam do urbano ainda são percebidos como atrasados, rústicos, selvagens, tradicionais e resistentes às mudanças (MOREIRA, 2005; RIOS, 2011a, 2011b; SOUZA, 2012). Sendo assim, tais identidades e modos de vida, segundo a lógica vigente, devem ser substituídos por uma identidade e cidadania urbanas. Porém, tal situação nega, silencia e/ou anula a existência destes indivíduos, seus saberes, suas memórias e seus referenciais, fazendo-os assumir outra identidade e visão de mundo baseadas na ideologia urbana, capitalista e industrial.

Diante de tal realidade, é imperativo que tenhamos outro olhar para com nossos alunos e as suas singularidades, pois, segundo Cavalcanti (2008, p. 75), “[...] a escola, por meio do ensino de geografia, pode ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepção e prática da cidade, cotidianas e científicas [...]”. Sendo assim, o espaço escolar deve ser local do encontro e confronto entre as múltiplas percepções de mundo e não um espaço de configuração e subjetivação do sujeito a partir de uma única lógica científica.

Cavalcanti (2008), apoiada nas discussões de Bernet (1997), afirma que é preciso promover o confronto e encontro entre as diferentes imagens de cidade – cotidianas e científicas, combinando e refletindo sobre as três imagens que se tem em relação ao espaço urbano: 1- subjetiva (criada espontaneamente e de acordo com nossos referenciais culturais e territoriais); 2- objetiva (configurada, a partir da subjetiva, pelas instituições educativas); 3- a construir (fundada a partir dos desejos).

Por conseguinte, Cavalcanti ainda destaca que “a geografia, em todos os níveis de ensino, aborda diferentes temáticas que têm relação com espaços urbanos; ainda que não sejam propriamente temas da cidade” (2013, p. 72). Nessa lógica, é preciso destacar que os (des)encontros não apenas acontecem entre a cidade vivida/percebida e a cidade ensinada, mas, também, em relação à cidade que não é vivida pelo aluno da roça e a cidade ensinada nas aulas de geografia, à medida que os referenciais, saberes, histórias e modos de vida destes alunos são negados, ignorados ou anulados pela escola.

Nessa perspectiva, advêm algumas reflexões que consideramos pertinentes para pensarmos sobre tal realidade escolar: Que percepção o aluno da roça tem da cidade? E como seus referenciais de vida, baseados nas ruralidades vividas, e as múltiplas territorialidades por quais transitam, refletem na apreensão deste espaço? Como a cidade subjetiva - percebida e/ou vivida parcialmente, e a cidade dos desejos/a construir se encontram/confrontam, e podem até ser sobrepostas, pela cidade objetiva/teórica - configurada pela/na escola? De que forma a cidade objetiva/



Segundo o IBGE (2010), a população castroalvensense é de 25.408 habitantes, sendo 15.686 pessoas na zona urbana (61,7%) e 9.722 pessoas na zona rural (38,3%). Os dados do IBGE deste município, nos últimos censos, indicam migrações tanto internas (campo-cidade): 2000: Rural: 42,7%, Urbana: 57,3%; 2010: Rural: 38,3%, Urbana: 61,7%, quanto externas: 1991: 26.773; 2000: 25.561; 2010: 25.408.

A diminuição da população local não está pautada na queda do crescimento vegetativo, mas nas migrações ocorridas nas últimas décadas por conta da crise econômica que se abateu sobre o município a partir da decadência do transporte ferroviário (1960/1970) e da quebra da indústria fumageira (1980/90), principais bases econômicas locais, juntamente com a pecuária extensiva. É preciso destacar que a migração não apenas ocasiona perdas para quem parte, ou seja, o abandono do local de referência identitária, mas, sobretudo, para o lugar, que perde tecido social, o qual poderia contribuir na busca por transformações locais.

Por conseguinte, ao propormos a análise de como os jovens rurais, oriundos de diversas ruralidades e que atravessam múltiplas territorialidades para estudar numa escola urbana, percebem a cidade nas aulas de Geografia, também estamos contribuindo para uma melhor apreensão da imagem deste lugar, o que deve culminar num maior entendimento de si e do papel do indivíduo na apropriação e gestão do espaço vivido, pois aprender a cidade possibilita o aprender para/pela a cidade.

O referido município é composto por 04 distritos: Sede, Sítio de Meio, Crussaí e Petim, abrangendo cerca de 60 comunidades rurais, que tem distintas ruralidades, seja pela sua localização no amplo território municipal quanto em relação aos seus costumes/modos de vida. Há no município comunidades ribeirinhas, com resquícios quilombolas, em áreas do semiárido, em áreas serranas e de difícil acesso, em áreas de mata atlântica, em áreas mais férteis e produtivas, dentre outras que também tem suas singularidades.

O Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, constituindo-se na única escola estadual de ensino médio do município, torna-se, então,

um espaço de passagem, cruzamento de histórias, (des)encontros, e também confrontos, entre essas diversas ruralidades, à medida que recebe alunos de todas as comunidades do município. Segundo a Secretaria da referida escola, em dezembro de 2015, havia 973 alunos matriculados, sendo que 405 (41,6%) eram oriundos das diversas comunidades e regiões do município, e estudavam prioritariamente no turno matutino por conta do transporte escolar e das dificuldades de acesso às áreas onde residem.

Diante do exposto, nota-se que há significações, usos do espaço, valores, maneiras de ser, de viver e perceber o mundo, bastante diferenciadas no município, tanto em áreas urbanas (periféricas e centrais) quanto rurais. Esta realidade justifica a escolha da escola e dos jovens (alunos do ensino médio) como colaboradores para esta pesquisa, visto que, segundo Cavalcanti (2013), há uma necessidade de ampliação dos estudos sobre a cidade para a formação cidadã, sobretudo com os jovens escolares, articulando-se práticas e imagens da cidade.

Além da relevância social de tal escola, pois esta é o destino final do ensino básico para a maioria dos jovens do lugar, a escolha desta unidade escolar como lócus da pesquisa também se justifica devido ao fato deste pesquisador atuar como professor de Geografia do Ensino Médio em tal colégio, o que o faz refletir sobre a sua atuação, e também dos demais colegas da instituição, em relação ao acolhimento e a condução do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da roça, os quais compõem um percentual considerável da clientela da escola, e que, infelizmente, nem sempre são notados e tampouco tem suas singularidades consideradas.

É preciso destacar o nosso entendimento sobre ruralidades e territorialidades. Segundo Souza (2011 e 2012) e Rios (2011a e 2011b), ruralidades são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural, maneira de ser e viver o rural. Sendo assim, as diversas ruralidades seriam os modos de ser e viver o rural de cada comunidade castroalvensense. Em relação às territorialidades, podemos destacar que são os tipos gerais em que

podem ser classificados os territórios, conforme suas dinâmicas, propriedades, fenômenos, usos, valores etc. (SOUZA, 1995). Observa-se, então, a existência de múltiplas territorialidades nos espaços que utilizamos, seja de moradia ou passagem: a roça, a escola, a cidade, a praça, etc.

Sobre as múltiplas formas de perceber e apreender o mundo, Massey discute:

*Mas o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos [...] tem implicações específicas. [...] O que poderia reorientar essa imaginação, questionar esse hábito de pensar o espaço como uma superfície? Se, em vez disso, concebêssemos um encontro de histórias, o que aconteceria às nossas imaginações implícitas de tempo e espaço? (MASSEY, 2008, p. 22-23).*

Dessa forma, é preciso que nós, professores, tenhamos novos olhares sobre o espaço: escolar, local, nacional ou mundial, vendo-o não são apenas superfície, mas como local de encontros e cruzamentos de histórias que devem ser valorizadas, à medida que nossos referenciais são construídos a partir dos modos de vida, memórias e experiências com os lugares/territórios que habitamos e/ou estamos de passagem/utilizamos.

### **ESCOLA DA CIDADE E ALUNOS DA ROÇA: (DES)ENCONTROS E PERSPECTIVAS**

Apesar de não ser mais predominantemente um país rural e agrícola, o Brasil possui um contingente populacional rural considerável. São cerca de 30 milhões de pessoas que vivem e trabalham no campo, ou seja, 15,6% da população brasileira. A Bahia também possui a maior população rural do Nordeste do país, com cerca de 4 milhões de pessoas (27,9% do total). O município de Castro Alves/BA possui 9.722 moradores rurais, ou seja, 38,3% de sua população total (IBGE, 2010).

Sabemos que o projeto da modernidade, torna, ideologicamente e concretamente, a cidade como lócus do progresso, da cultura e da civilização, enquanto o espaço rural é tido como

atrasado, tradicional e incivilizado. São as imagens construídas e disseminadas para ratificar o projeto econômico, político e social vigente.

Dessa forma, nota-se que o preconceito, a negligência e a indiferença em relação ao meio rural e a sua população se assentam nas bases do projeto de sociedade da modernidade. Sendo assim, podemos destacar que a escola também foi pensada e funciona com base nesse projeto. A sociedade urbana subjuga a tudo e todos, e a escola não escapou de tal controle e influência, à medida que visa também formar um cidadão urbano universal, apagando as referências que destoem de tal projeto. Segundo Pessoa (2007), em muitos lugares, até a escola rural, que funciona como extensão - negligenciada em termos físicos e de concepções didático-pedagógicas -, da escola urbana, segue este projeto da modernidade, difundindo discursos, conteúdos e práticas que irão ratificar tal ideologia.

Nessa perspectiva, devemos refletir como os alunos da roça, que, apesar de frequentarem muitas vezes escolas rurais que seguem o projeto da modernidade, mas ainda mantém suas singularidades, saberes e modos de vida atrelados às ruralidades vividas, são recebidos, notados e valorizados pela escola urbana, quando vão para a cidade dar continuidade aos seus estudos. E também, de que forma tal escola da cidade influencia na formação e visão de mundo de tais sujeitos, a partir dos discursos, práticas e conhecimentos que dissemina.

Segundo Delory-Momberger (2014), a escola produz o primeiro confronto, e também porque não dizer os primeiros desencontros, entre as experiências de vida e as expectativas do sujeito com os conhecimentos, práticas e discursos que propõe sobre a realidade/mundo. Agora, imaginemos, se a escola urbana já desencadeia tais rupturas num aluno urbano, como tal processo atinge o aluno da roça, que vem de outra realidade e possui outros modos de ser, agir e ver o mundo, e está tentando se adaptar/inserir nesse novo espaço.

Rios (2011a) afirma que a escola da cidade não se organiza para receber e tampouco valorizar as experiências, os saberes, modos de vida, ou

seja, as ruralidades vividas pelos alunos da roça, pelo contrário, age com indiferença e negligência em relação a tal diversidade e especificidades, utilizando-se das regras, práticas e discursos para suplantiar tais ruralidades e as experiências formativas e vivenciais dos alunos, direcionando-os a adquirir outra identidade – urbana, a qual é a norma. Assim, qualquer identidade que fuja de tal proposta é considerada desviante e precisa ser resignificada e redirecionada.

Dessa forma, a escola da cidade ao invés de valorizar as diferenças e utilizar tais saberes e modos de vida para a construção do conhecimento tenta suplantá-los, influenciando assim na formação da identidade do sujeito, homogeneizando-o e normalizando-o, como discute Foucault (1997), fazendo-o perder toda a sua singularidade e beleza enquanto ser diverso e que apreende o mundo, a partir de suas experiências, saberes e modos de vida, ou seja, as ruralidades construídas no lugar.

Como explica Delory-Momberger (2014), a escola trabalha para retirar o sujeito do mundo para instruí-lo sobre este mundo. Da vivência e experiência autônoma de mundo parte-se para o discurso frio e distante sobre o mundo, colocando, assim, à prova o mundo de vida original dos alunos. Sendo assim, “[...] não há transparência, inocência e neutralidade da cultura da escola [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 116).

Tais práticas e discursos são ratificados por muitos professores das escolas urbanas, que veem com normalidade tal processo, pois concebem que não é a escola da cidade que deve se adaptar aos alunos da roça, mas estes que devem se enquadrar nas normas da escola e no seu projeto (RIOS, 2011a; SOUZA, SOUZA, ORRICO, 2015). Dessa forma, os conhecimentos e discursos científicos disseminados pelos professores substituem e transformam as diversas concepções de mundo dos alunos da roça, as quais são baseadas nas suas vivências, saberes e modos de vida ligados ao espaço rural, reposicionando e resignificando suas identidades, influenciando assim diretamente no conhecimento e na apreensão da realidade (RIOS, 2011a; 2011b).

Sendo assim, a escola da cidade, através de seus signos e discursos, trabalha para modificar

a visão dos alunos em relação a si mesmos e ao mundo, especialmente os alunos da roça, apresentando-lhes uma outra realidade, construída pela escola e seus discursos, colocando em lados opostos e até contraditórios o mundo da vida destes alunos e o mundo escolar. Dessa forma, a relação construída pelos alunos com o saber, com os signos e representações da escola vão influenciar a forma de relação consigo mesmo e com o mundo (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Segundo Rios (2011a) e Souza, Souza e Orrico (2015), na busca pela normalização e homogeneização dos alunos da roça, a escola negligencia, silencia e/ou redireciona saberes e modos de vida diversos, os quais fundamentam outras relações do sujeito com seu eu, com os outros e com seu entorno/realidade. São experiências e vivências construídas a partir de outra lógica, distintas do projeto de modernidade, ou seja, que não tem como centro do mundo a cidade/indústria, mas o espaço rural. Porém, essas ruralidades construídas e vividas não são valorizados pela escola da cidade, sendo subjugados pela racionalidade moderna.

Diante do exposto, vemos que é preciso romper com tal lógica que coloca em lados opostos a vida dos alunos e o projeto da escola (saberes científicos, normas/regras, signos e discursos). Dominicé (2014) salienta que já não basta aproximar a educação da vida, mas torna-se imprescindível considerar a vida como espaço de educação, levando os sujeitos a produzir conhecimento e não apenas consumir saberes e informações, bem como a repetir slogans (FINGER, 2014; NÓVOA, 2014).

Delory-Momberger (2014) discute que é preciso reconhecer a vida “[...] como a única fonte verdadeira de experiência e de ‘saber’ verdadeiro [...]” (p.124), refletindo que os alunos, especialmente àqueles oriundos do espaço rural, trazem consigo uma história de vida, com experiências vivenciais e formativas construídas a partir das ruralidades vividas, e que são anteriores à escola. Uma vida que seguirá após a escola.

Por isso, nós professores temos que ter uma atenção especial a tal processo de formação, respeitando e valorizando as diversidades e singularidades dos alunos da roça. Segundo Catani

(2006), é preciso que os professores, no seu processo de formação, e na sua prática docente, desenvolvam e aperfeiçoem uma cultura da atenção, a fim de que possam se situar nas realidades sociais de seus alunos, valorizando tais realidades para a produção autônoma do saber, respeitando assim o ser e suas singularidades.

## A PERCEPÇÃO E APREENSÃO DA CIDADE E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Que percepção se tem da cidade? Como ler e decifrar a imagem, carregada de símbolos, conceitos e associações? Como tal percepção e interpretação da cidade influenciam na nossa apreensão da realidade? E como nossos referenciais de vida e de mundo interferem neste processo? Qual o papel da escola e da Geografia para apreensão plena da cidade? Qual cidade nos habita/constitui?

Tais indagações nos levam a entender a cidade como uma escrita – um registro da sociedade que a (re)constrói: cheia de signos, referências, usos, contradições e informações, que precisam ser decifrados (LEFEBVRE, 2001; LYNCH, 2011; CAVALCANTI, 2008; CARLOS, 1996; ROLNIK, 2004). Além de guardar significados, a própria cidade é um símbolo com forte representação para os indivíduos (LYNCH, 2011; CAVALCANTI, 2008; TUAN, 1983), especialmente quando se consegue interpretá-la e apreendê-la.

Porém, salienta Lefebvre que “[...] sim, lê-se a cidade, pois ela se escreve, porque ela foi escrita. Entretanto, não basta examinar esse texto sem recorrer ao contexto” (2001, p. 61). Na verdade, podemos complementar, afirmando que para examinar esse texto que é a cidade, torna-se imprescindível também uma atenção especial ao outro contexto: o do indivíduo, ou seja, os seus referenciais (territoriais, culturais, sociais, simbólicos etc.) e as suas experiências de vida, pois tais fatores também influenciam na leitura, percepção e apreensão da cidade (LYNCH, 2011; GOMES, 2013; ARAÚJO, 2011; CAVALCANTI, 2013).

Atualmente, apesar de um país e mundo com maioria urbana, em grande parte dos municípios baianos e brasileiros, a população rural

ainda é considerável. Sendo assim, vem-nos uma reflexão: sobre qual indivíduo se tem direcionado os discursos e as práticas, visando à formação de cidadãos – leitores e gestores críticos da cidade? Será que temos levado em conta que um percentual dos nossos alunos é oriundo da roça e tem outras experiências de vida e cotidiano que influenciam na percepção e apreensão do espaço urbano? E como as ruralidades vividas, aliadas à passagem por outras territorialidades, influenciam na apreensão da cidade?

Segundo Rios (2011a) os sujeitos que circulam na escola carregam consigo diferentes experiências de mundo, especialmente os alunos da roça, porém, tais saberes/ruralidades são silenciados por não serem aceitos e valorizados. Assim, observa-se que, ao negar ou silenciar, as referências identitárias e territoriais de tais alunos, pode-se comprometer também uma leitura e apreensão reflexivas da realidade, pois Santos (1998, p. 37) enfatiza que “[...] é pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação”. Delory-Momberger (2012) também discute que há uma relação intrínseca entre a aprendizagem da escola e as aprendizagens biográficas para compreensão de si e do mundo. Assim, o espaço escolar é campo privilegiado da pesquisa biográfica, pois é espaço de vida e de experiência particular, local de encontro de contextos, procedimentos, papéis, tarefas e relações sociais.

Nessa perspectiva, observa-se que os lugares biográficos, aos quais possuímos ou criamos laços íntimos, tem ligações importantes para o processo de leitura e apreensão do mundo, à medida que tais lugares fundamentam nossas histórias de vida, nossos sentimentos, valores e memórias. Porém, na maioria das vezes, tais ligações não são valorizadas e/ou utilizadas pela escola para produção do conhecimento, especialmente se tais lugares biográficos não estejam adequados à norma escolar: identidade urbana e industrial.

Souza (2011) também enfatiza sobre a necessidade de se refletir sobre as articulações entre práticas escolares e o território, pois tais fatores intervêm no processo pedagógico e nos resultados de qualquer escola. Gomes também

insiste que “[...] lugares, práticas sociais e sentidos têm que ser pensados em conjunto [...]” (2013, p. 188). E sabemos que a escola é um espaço privilegiado, pois é local para o encontro, passagem e também confronto entre tais fatores, que nem sempre são valorizados e reconhecidos.

Lynch (2011) salienta que não somos meros observadores da cidade, mas parte dela, ou seja, somos produtores e produto da cidade, e, com ou sem nossa participação ou consciência, a cidade nos educa e deseduca, informa ou desinforma. Segundo Portella, “[...] nada do que acontece, nada do que seja feito na cidade, é educativamente inócuo [...]. A cidade é uma fonte permanente de educação difusa” (2012, p. 9). Nesse sentido, ao propormos refletir sobre a apreensão de tal espaço, especialmente dos alunos da roça, estamos destacando que cidadãos de todos os espaços do município possam ler e se apropriar da cidade, preservando e refletindo sobre seus referenciais para tal apreensão, o que fundamentará a valorização e conhecimento de si próprio e do mundo.

De acordo com Cavalcanti (2008; 2013), a escola e a geografia têm papel fundamental na dimensão do aprender a cidade, à medida que o espaço escolar deve ser o local do encontro e confronto entre as práticas, vivências e concepções de mundo, munindo assim os alunos com os instrumentos necessários para realizar uma leitura, apreensão e luta pelo espaço vivido.

Enfim, enxergar, percorrer e desenrolar os fios e tramas existentes no espaço vivido, ou seja, as histórias de vida que se (re)constroem e se entrecruzam, influenciando nossos sentimentos, práticas e identificações. Esta é uma das buscas desta pesquisa, a fim de perceber que o espaço e as práticas sociais devem ser pensados em conjunto, pois o que somos tem ligações íntimas com os lugares de nossa vida.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DIÁLOGOS INICIAIS**

As discussões desta pesquisa, que se encontra em desenvolvimento, levantam questionamentos em relação às ruralidades e territoriali-

dades vivenciadas pelos alunos da roça e como tais processos refletem na apreensão da cidade numa escola urbana. Assim, percebe-se uma interrelação entre a vida cotidiana e os saberes escolares, os quais atuam na formação do indivíduo e como mediadores para a construção da realidade do sujeito, ou seja, da sua relação consigo, com o outro e com o mundo.

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

Por se tratar de uma pesquisa relacionada ao campo educacional, mas que traz também conjecturas quanto às influências do social, cultural e territorial na formação do sujeito para sua apreensão da realidade, cremos que o método escolhido deva propiciar uma visão e análise holística do fenômeno e componentes envolvidos, levando em conta as experiências cotidianas dos sujeitos, as interações e influências sociais e territoriais (GATTI & ANDRÉ, 2013). Assim, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo.

Em relação à abordagem metodológica, a escolha recai sobre a (auto)biografia, tendo em vista que a utilização de tal abordagem em educação tem contribuído para demonstrar e aprofundar pesquisas sobre processos e experiências educativas e educacionais dos sujeitos, permitindo penetrar, através das narrativas, num campo subjetivo para compreensão de como se vivencia e se experimenta o mundo, e como tal processo influencia na formação do sujeito (SOUZA, 2006).

O caráter qualitativo da pesquisa, bem como a sua abordagem, permite adotar uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, a fim de satisfazer aos objetivos propostos, ou seja, escutar, interpretar e compreender as grafias do sujeito sobre a cidade. Dessa forma, indicamos a utilização de três dispositivos de recolha, quais são: a) entrevistas narrativas; b) imagens (fotografia) da

cidade; c) grupos de discussão. Tais dispositivos, aplicados com os colaboradores (alunos/as da roça), produzirão narrativas orais/escritas e fotográficas que se constituirão no *corpus* da pesquisa. Devemos destacar que ainda não possuímos dados completos, pois tal pesquisa está em andamento.

Ressaltamos que utilizaremos a análise interpretativa-compreensiva das narrativas para o tratamento dos dados, visando compreender os significados que os alunos dão às suas falas subjetivas e que revelam como estes atribuem valor ao mundo vivido a partir de suas experiências de vida. Ricouer (2009) discute que todo discurso feito pelo sujeito se atualiza como um evento e que deve ser compreendido como significação, à medida que o “[...] sentido da enunciação aponta para o significado do locutor graças à auto-referência do discurso a si mesmo enquanto acontecimento [...]” (RICOUER, 2009, p. 27). Sendo assim, as narrativas dos alunos da roça sobre as suas trajetórias, modos de vida e apreensões do mundo podem nos auxiliar na compreensão de como tais indivíduos significam e apreendem a realidade, contribuindo, então, para refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo da cidade, nas aulas de Geografia.

## (IN)CONCLUSÕES: DIÁLOGOS ABERTOS

É preciso salientar que o presente texto resulta de reflexões relacionadas à entrada vinculada à pesquisa “Multisseriação e Trabalho docente”, configurando-se numa síntese do subprojeto de pesquisa que objetiva compreender a apreensão da cidade por alunos da roça. Assim, as questões aqui sistematizadas expõem inquietações quanto à percepção e apreensão da cidade realizada pelos alunos da roça numa escola urbana, tem em vista que tais alunos, por não vivenciarem e experienciarem plenamente o espaço urbano, possuem determinadas dificuldades nas aulas de Geografia em relação aos conteúdos sobre a cidade e o urbano. Dessa forma, tal pesquisa vem propor reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do espaço urbano, e, sobretudo, sobre a valorização das ruralidades e territorialidades vivenciadas

pelos alunos da roça para o conhecimento de si, do outro e do mundo, enfim, da Geografia presente no espaço geográfico e em cada um de nós.

Por conseguinte, é preciso escutar os alunos da roça, interpretando, através de suas narrativas, seus modos de ser, agir e interpretar o mundo, pois, como discute Lispector (1978), a vida de cada pessoa é inacreditável e se analisada profundamente, podemos melhor compreender o indivíduo, suas percepções e ações. E a escritora/poetisa ainda incentiva que todos devem escrever suas histórias, pois até uma simples linha escrita pode salvar o coração.

Nessa perspectiva, é preciso destacar que histórias de vida, quando escritas/contadas, constituem um processo de formação que envolve o espaço vivido (ecoformação), os outros que caminham conosco (heteroformação) e a nós mesmos (autoformação) (PINEAU, 2014). A educação de crianças, jovens e adultos deve ser pensada nessa direção, a fim de se considerar suas histórias de vida para a produção autônoma do conhecimento.

Enfim, é isso que esperamos no desenvolver desta pesquisa: que as histórias de vida dos alunos da roça nos auxiliem a desvendar e valorizar outras formas de ver e apreender a cidade e o mundo, bem como valorizar a nossa vida como espaço de aprendizado.

## NOTAS

<sup>1</sup> O presente texto vincula-se ao “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Trata-se de uma pesquisa de inovação educacional que tem como objetivo minimizar processos de exclusão sofridos por estudantes de escolas do campo na passagem para a escola urbana e de elaborar materiais e propostas pedagógicas que acolham suas especificidades. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, no âmbito da Chamada Universal n. 14/2014, desenvolvido e coordenado pelo GRAFHO/UNEB em parceria com os grupos Diversidade, Narrativas e Formação (DIVERSO/UNEB); Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB), Currículo, Avaliação e Formação, da Universidade do Recôncavo da Bahia (CAF/UFRB) e o Laboratório EXPERICE (Paris 13/Paris8).

<sup>2</sup> Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB), vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Práxis Pedagógica

e Formação do Educador. Membro do Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Membro do Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores (GEO(BIO) GRAFAR/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa A Cidade e o Urbano. Professor Assistente da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e da SEC/BA (Secretaria Estadual de Educação da Bahia). Integrante do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

<sup>3</sup> Orientador da pesquisa. Pesquisador 1D CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/

UNEB). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13-Paris 8). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Diretor Financeiro da ANPEd (2013-2015) Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Historiens de Vie en Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do Projeto: “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”.

<sup>4</sup> O termo roça, utilizado neste trabalho, vai muito além da definição de plantação, pois, no Recôncavo Sul baiano, segundo as discussões de Santos (2005), tem também o significado de terreno ou pequena propriedade rural. Além disso, remete também ao sentido de rural. Dessa forma, trata-se de um termo identitário na região, ligado aos alunos oriundos de contextos rurais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane. **A cidade sou eu**. Rio de Janeiro: Novamente, 2011.

CAEIRO, Alberto. Poema VII - O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Lisboa: Luso-Livros, 2013. E-book disponível em: <<https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/06/Poemas-de-Alberto-Caeiro.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CATANI, Denice Barbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizeu C. de & ABRAHÃO, M. Helena. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS / EDUNEB, 2006. p. 77-87.

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

\_\_\_\_\_. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da geografia na escola básica**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 65-93.

CLAVAL, Paul. Geografia Cultural: um balanço. **Revista Geografia** (Londrina), v. 20, n. 3, p. 05-24, set./dez. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2014. p. 177-212.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2014. p. 111- 119.

FORMENTI, Laura. Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos biográficos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 105-117, jul./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GATTI, Bernardete & ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian & PFAF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

IBGE. **Evolução da População de Castro Alves/BA**. Censo Demográfico 2010. Disponível: <<http://cod.ibge.gov.br/3ASL>>. Acesso em: 26 set. 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida** (pulsações). 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOREIRA, José Roberto. Ruralidades e globalização: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, José Roberto & CARNEIRO, Maria José (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-40.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2014. p. 143-175.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). **Educação e ruralidades**. Goiânia: EDUFG, 2007. p. 13-28.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2014. p. 91-109.

PORTELLA, Josep Centelles i. **Cidade educadora (território educador): valores para o DEL**. Brasília, 10ª Expo Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.expobrasil.org/principal/images/avulsas/CentellesJosepTerritorioEducador2012.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2009.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez. 2011a.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011b.

ROLNIK, Raquel. **O que é a cidade?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor”**: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade – um estudo sobre identidade e escola. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)-PPGEduC, UNEB, Salvador, 2005.

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

SOUZA, Marcelo Lopez. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias. GOMES, Paulo C. Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C. de. ABRAHÃO, M. Helena. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 135-147.

\_\_\_\_\_. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n.36, p. 15-18, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, Hanilton Ribeiro de; ORRICO, Nanci Rodrigues. Metamorfoses do eu: estudantes rurais nas escolas urbanas. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17 n. 3 p. 542-557, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>>. Acesso em: 27 maio 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.