



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDIMAR EDER BATISTA

**ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE CAMPO E CIDADE DE
ALUNOS DE ÁREAS RURAIS E URBANAS E A
APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA**

Londrina
2014

EDIMAR EDER BATISTA

**ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE CAMPO E CIDADE DE
ALUNOS DE ÁREAS RURAIS E URBANAS E A
APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
graduação em Geografia da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo
Salvi

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B333a Batista, Edimar Eder.

Análise de concepções de campo e cidade de alunos de áreas rurais e urbanas e a aprendizagem geográfica / Edimar Eder Batista. – Londrina, 2014.
318 f. : il.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Vida urbana – Formação de conceitos – Teses. 3. Vida rural – Formação de conceitos – Teses. 4. Percepção geográfica – Teses. 5. Cidades e vilas – Teses. I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

EDIMAR EDER BATISTA

**ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE CAMPO E CIDADE DE ALUNOS DE
ÁREAS RURAIS E URBANAS E A APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vanzella Castellar
Universidade de São Paulo – USP

Prof^a. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 14 de Novembro de 2014.

PALAVRAS

Sérgio Britto e Marcelo Fromer

Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras não são frias
Palavras não são boas
Os números pra os dias
E os nomes pra as pessoas
Palavra eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que se usem
em caso de emergência
Dizer o que se sente
Cumprir uma sentença
Palavras que se diz
Se diz e não se pensa
Palavras não têm cor
Palavras não têm culpa
Palavras de amor
Pra pedir desculpas
Palavras doentias
Páginas rasgadas
Palavras não se curam
Certas ou erradas
Palavras são sombras
As sombras viram jogos
Palavras pra brincar
Brinquedos quebram logo
Palavras pra esquecer
Versos que repito
Palavras pra dizer
De novo o que foi dito
Todas as folhas em branco
Todos os livros fechados
Tudo com todas as letras
Nada de novo debaixo do sol

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela capacidade cognitiva e pela família a que pertenço que, em conjunto, permitiram a realização desta pesquisa.

A meus pais, João e Irene, pela educação a mim dada, pelo exemplo de luta e perseverança e pelo incentivo em estudar.

A meus irmãos, Ederval e Mariza, pelo convívio fraterno com suas novas famílias que me estimulam a continuar acreditando naquilo que os homens têm de bom.

Aos meus sobrinhos, Gabriela, Gustavo, Emanuel, Maria Eduarda, Eloá e João (ufa) pelos momentos alegres e por permitirem ao acompanhar suas vidas, compreender um pouco a evolução afetiva, cognitiva e existencial pelas quais crianças vão se transformando em mulheres e homens.

Aos meus professores e professoras, mestre(a)s e doutore(a)s que, desde a Graduação, contribuem para minha formação intelectual, técnica e humana; em especial às professoras Jeani pelas apreciações em meu Projeto de Pesquisa, e a professora Ruth, pela leitura atenta deste texto durante o Exame de Qualificação e pelo constante incentivo para entrar no Programa e também pelas considerações relativas à fase inicial do elaboração do referido projeto.

Aos amigos do Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA) pelas leituras, correções e indagações em relação à produção textual ao longo da pesquisa.

Aos demais amigos da universidade pela convivência profícua de formulação e contestação de ideias, em especial ao Marcos pelo esclarecimento dos meandros do ingresso no Programa.

Aos meus amigos da vida fora da academia pelo cotidiano de relações e experiências que contribuem, sem que eles saibam, para que as agruras da pesquisa científica sejam dissipadas na suavidade dos bons momentos compartilhados.

A minha orientadora, Prof. Rosana, por aceitar-me e orientar-me de forma segura, sem tirar-me liberdade para que eu trilhasse caminhos próprios de amadurecimento intelectual e humano. Obrigado pela convivência tranquila e instigante.

Ao governo do estado do Paraná que, via Secretaria Estadual de Educação, concedeu-me afastamento remunerado das atividades docentes pelo período de dois anos, o que contribuiu sobremaneira para a realização desta pesquisa.

Aos diretores, equipe pedagógica e professores dos colégios nos quais a pesquisa realizou-se pela colaboração e acolhida.

Finalmente, agradeço a todos os vinte e nove alunos participantes da pesquisa, sem os quais ela não existiria, pela atenção, interesse, seriedade, envolvimento nas atividades propostas e pela sinceridade expressa em suas concepções.

Campo e cidade são palavras muito poderosas.

Raymond Willians

BATISTA, Edimar Eder. **Análise de concepções de campo e de cidade de alunos de áreas rurais e urbanas e a aprendizagem geográfica**. 2014. 318f. Dissertação (Mestrado Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Nesta pesquisa analisam-se concepções de campo e cidade de vinte e nove alunos do último ano da Educação Básica, moradores de áreas rurais do distrito de Lerroville, município de Londrina, do município de Tamarana e das sedes (áreas urbanas) do referido distrito e município, localizados no norte do estado do Paraná, com o intuito de responder a seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções dos alunos sobre campo e cidade e do lugar onde vivem e como elas contribuem para a concepção de ensinar Geografia visando à formação conceitual, de modo a contemplar elementos da relação entre os espaços rurais e urbanos? Objetiva mais especificamente identificar vínculos de pertencimento destes estudantes em relação aos espaços rurais e urbanos, interpretar como as relações entre campo e cidade são por eles apreendidas e apontar fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente a estes dois espaços. Para tanto, procura-se compreender a complexidade das relações entre campo e cidade tomando-se o lugar como categoria de análise geográfica, respaldando-se também em alguns preceitos da Educação do Campo. As concepções dos alunos são analisadas com foco na palavra enquanto generalização na qual o pensamento traduz-se em linguagem, sob a perspectiva da formação conceitual vigotskiana, utilizando-se a abordagem qualitativa e procedimentos da Análise de Conteúdo para a organização e interpretação dos dados produzidos pelos alunos segundo três instrumentos de coleta de dados: um teste de associação de palavras, uma produção de texto e uma entrevista semi-estruturada. Pretende-se que este trabalho contribua para a construção de concepções de ensinar Geografia visando à formação conceitual de modo a contemplar elementos da relação entre os espaços rurais e urbanos.

Palavras-chave: Campo. Cidade. Concepções dos alunos. Aprendizagem geográfica. Formação conceitual.

BATISTA, Edimar Eder. **Interpretability of the conceptions of students from rural and urban areas of rural and urban from geographical learning.** 2014. 318p. Dissertation (MSc Geography) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014

ABSTRACT

In this research we analysed the conceptions of rural and urban of twenty-nine senior students of Basic Education, who live in rural areas of the district Lerroville, Londrina, Tamarana municipalities and the headquarters (urban areas) of this district and municipality, located in the north of the state of Paraná, in order to answer the following research question: What are the students' perceptions about the countryside and the city and the place where they live and how they contribute to the concept of teaching Geography aiming at a conceptual training, in order to include elements of the relationship between rural and urban areas? More specifically it aims at identifying ties of these students belonging in relation to rural and urban areas, interpret how the relations between country and city are seized by them and highlight weaknesses and potential of geographic learning at school regarding the conceptual training in relation to these two spaces. Therefore, we seek to understand the complexity of the relations between town and country taking the place as a category of geographical analysis, also getting support in some principles of the Countryside Education. The student's conceptions are analysed focusing on the word as a generalization in which the thought is translated into language, from the perspective of the Vygotskian conceptual training, using a qualitative approach and procedures of Content Analysis for the organization and interpretation of the data produced by the students according to three instruments of data collection: a test of word association, a text production and a semi-structured Interview. It is intended that this work will contribute to the construction of conceptions of teaching Geography aiming at a conceptual training in order to include elements of the relationship between rural and urban spaces.

Keywords: Countryside. Town. Student's conceptions. Geographical learning. Conceptual training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização dos municípios de Londrina e Tamarana.....	46
Figura 2 –	Área urbana do distrito de Lerroville.....	56
Figura 3 –	Área urbana do município de Tamarana.....	57
Figura 4 –	Teste de associação de palavras: primeiro instrumento de coleta de dados.....	160
Figura 5 –	Produção de texto: segundo instrumento de coleta de dados.....	162
Figura 6 –	Diagrama da presença dos objetivos específicos da pesquisa nos três instrumentos de coleta de dados.....	166
Figura 7 –	Registro de um teste de associação de palavras de um Aluno da Cidade (Aluno 6.....	170
Figura 8 –	Registro de um teste de associação de palavras de um Aluno do Campo (Aluno 17).....	171
Figura 9 –	Unidades de Contexto e de Registro construídas com base nos textos dos alunos.....	192
Figura 10 –	Diagrama sintético das concepções dos Alunos da Cidade pertencentes à Unidade de Contexto 1.....	200
Figura 11 –	Diagrama sintético das concepções dos Alunos do Campo pertencentes à Unidade de Contexto 1.....	201
Figura 12 –	Diagrama sintético das concepções dos Alunos da Cidade pertencentes à Unidade de Contexto 2.....	207
Figura 13 –	Diagrama sintético das concepções dos Alunos do Campo pertencentes à Unidade de Contexto 2.....	208

LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	Plantação de trigo no distrito de Lerroville com a área urbana deste em segundo plano.....	50
Foto 2 –	Plantação de trigo no distrito de Lerroville com as áreas, urbana e rural, do município de Tamarana em segundo plano.....	51
Foto 3 –	Avenida Dr. Gustavo Avelino Corrêa, no centro da área urbana de Lerroville.....	55
Foto 4 –	Rua Evaristo Camargo, no centro da área urbana de Tamarana.	55
Foto 5 –	CEMCA: Visualização do colégio a parti da Avenida João Domingues Gonçalves.....	143
Foto 6 –	CEMCA: Entrada da Secretaria e características arquitetônicas..	143
Foto 7 –	CEMHD: Visualização do colégio a partir da Rua Ginez Navarro.	144
Foto 8 –	CEMHD: Visualização do colégio a partir do cruzamento das ruas Santos e Gerônimo A. Domingues.....	144
Foto 9 –	Principal praça da área urbana de Lerroville, onde se localizam a igreja católica, o salão paroquial e residências paroquiais.....	262
Foto 10 –	Principal praça da área urbana de Tamarana, onde se localizam a igreja católica e a biblioteca pública municipal.....	262
Foto 11 –	Área urbana de Lerroville: exemplo da presença conjunta de estabelecimentos comerciais.....	263
Foto 12 –	Área urbana de Tamarana: exemplo da presença conjunta de estabelecimentos comerciais.....	263
Foto 13 –	Área urbana de Tamarana: exemplo de padrão arquitetônico de prédios comerciais não existente na área urbana de Lerroville....	264

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Comparação das ocorrências das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo em relação ao campo.....	181
Gráfico 2 –	Comparação das ocorrências das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo em relação à cidade.....	182
Gráfico 3 –	Frequência das Unidades de Registro nos texto dos alunos.....	193
Gráfico 4 –	Alunos da Cidade: Influência do campo e da cidade enquanto espaços de vivência no modo de pensar das pessoas.....	216
Gráfico 5 –	Alunos do Campo: Influência do campo e da cidade enquanto espaços de vivência no modo de pensar das pessoas.....	216
Gráfico 6 –	Alunos da Cidade: Propensão a viver em um lugar diferente de onde residem atualmente no futuro.....	221
Gráfico 7 –	Alunos do Campo: Propensão a viver em um lugar diferente de onde residem atualmente no futuro.....	222
Gráfico 8 –	Alunos da Cidade: Pertencimento em relação ao campo ou à cidade.....	226
Gráfico 9 –	Alunos do Campo: Pertencimento em relação ao campo ou à cidade.....	226
Gráfico 10 –	Total de alunos: Pertencimento em relação ao campo ou à cidade.....	227
Gráfico 11 –	Disciplinas escolares nas quais o estudo do campo e da cidade se destaca.....	239
Gráfico 12 –	Relevância do dia a dia e da escola na construção dos conhecimentos a respeito do campo, da cidade e de suas relações.....	242
Gráfico 13 –	Alunos da Cidade: conceitos utilizados para compreender o campo e a cidade.....	254
Gráfico 14 –	Alunos do Campo: conceitos utilizados para compreender o campo e a cidade.....	254
Gráfico 15 –	Alunos da Cidade: conceituações acerca de Tamarana e Lerroville enquanto cidades.....	261
Gráfico 16 –	Alunos do Campo: conceituações acerca de Tamarana e	

Lerroville enquanto cidades.....	261
Gráfico 17 – Abordagem da delimitação de campo e cidade.....	274

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Origens e significados das palavras.....	35
Quadro 2 – Síntese das vertentes clássicas de análise das relações entre campo e cidade segundo Rua (2005, 2006)	89
Quadro 3 – Local de moradia dos alunos dos colégios nos quais se realiza a pesquisa.....	141
Quadro 4 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa	167
Quadro 5 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos do Campo relacionadas ao campo	174
Quadro 6 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos do Campo relacionadas à cidade	176
Quadro 7 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos da Cidade relacionadas ao campo	177
Quadro 8 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos da Cidade relacionadas à cidade	178
Quadro 9 – Ocorrências de palavras distintas relacionadas ao campo e a cidade.....	180
Quadro 10 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto aos Elementos naturais e questões ambientais dos espaços rurais e urbanos	185
Quadro 11 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto aos Atributos Simbólicos dos espaços rurais e urbanos	186
Quadro 12 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto aos Serviços, instituições e locais de uso comum dos espaços rurais e urbanos	187
Quadro 13 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto a Infraestrutura e organização espacial dos espaços rurais e urbanos	188
Quadro 14 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto a Mobilidade espacial dos espaços rurais e urbanos	189

Quadro 15 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto as Atividades Produtivas dos espaços rurais e urbanos	190
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Área da Sede e dos Distritos Administrativos do Município de Londrina.....	52
Tabela 2 –	Evolução da População residente no Município de Londrina – 1940/2010.....	52
Tabela 3 –	Distribuição da População do Município de Londrina por Distrito Administrativo – 2010.....	53
Tabela 4 –	Evolução da população do distrito de Lerroville – 1970-2010.....	54
Tabela 5 –	Evolução da População de Tamarana – 1940-2010.....	54
Tabela 6 –	Utilização das terras do Município de Londrina por Distrito Administrativo – 2006.....	58
Tabela 7 –	Município de Tamarana: estabelecimentos agropecuários e área segundo as atividades econômicas – 2006.....	59
Tabela 8 –	Efetivo da Pecuária do Município de Londrina por Distrito Administrativo – 2006.....	60
Tabela 9 –	Município de Tamarana: efetivo de pecuária e aves – 2012.....	60
Tabela 10 –	Município de Londrina: Pessoal ocupado na agropecuária por distrito administrativo.....	61
Tabela 11 –	Município de Tamarana: população ocupada segundo as atividades econômicas – 2010.....	62
Tabela 12 –	CEMCA e CEMHD: Número de turmas e de alunos em 2010 e 2011.....	145
Tabela 13 –	CEMCA e CEMHD: Recursos Humanos.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMCA	Colégio Estadual Prof. Maria Cintra de Alcântara
CEMHD	Colégio Estadual Prof. Maria Helena Davatz
GEMPEA	Grupo de Estudos dos Processos de Ensino e Aprendizagem
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPPUL	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Londrina
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
SANEPAR	Companhia de Saneamento do Paraná
UC	Unidade de Contexto
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UR	Unidade de Registro

SUMÁRIO

PRÓLOGO	20
INTRODUÇÃO	26
1 COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE CAMPO E CIDADE	34
1.1 CAMPO, CIDADE E SEUS HABITANTES: DESCONSTRUINDO OPOSIÇÕES E IDEALIZAÇÕES	34
1.1.1 Campo: espaço de produção e de vida	39
1.2 CAMPO E CIDADE ENQUANTO RECORTES ESPACIAIS DA PESQUISA	44
1.2.1 Lerroville e Tamarana: breve caracterização	45
1.2.2 Lerroville e Tamarana: campo e/ou cidade?	64
1.3 COMPLEMENTARIDADE ENTRE CAMPO E CIDADE	67
1.4 RURAL E URBANO, RURALIDADES E URBANIDADES	75
1.5 CAMPO E CIDADE ENQUANTO ESPAÇOS CULTURAIS E DE VIVÊNCIA	79
1.6 TRÊS MANEIRAS DE PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE CAMPO E CIDADE	88
2 APRENDIZAGEM, CONCEITOS E ALUNOS NA PERSPECTIVA DO LUGAR	94
2.1 IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS PARA A APRENDIZAGEM	94
2.1.1 Desenvolvimento, aprendizagem e tipos de conceitos	94
2.1.2 Fases da formação conceitual	103
2.1.3 A relevância da palavra	107
2.1.4 Geografia escolar e conceitos	113
2.2 O LUGAR ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE GEOGRÁFICA	117
2.3 POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	127
2.3.1 Educação urbana, educação rural e Educação do Campo	127
2.3.2 As especificidades da Educação do Campo e as particularidades da pesquisa: um diálogo possível	134
2.4 ESPAÇOS ESCOLARES E ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: VÍNCULOS RURAIS E URBANOS	141

3	O PREPARO PARA LER E OUVIR: A CONCEPÇÃO DA INTERLOCUÇÃO COM OS ALUNOS	150
3.1	ANÁLISE DE CONTEÚDO ENQUANTO TÉCNICA QUALITATIVA	150
3.2	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E CONCEPÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	157
3.2.1	Teste de associação de palavras	159
3.2.2	Produção de texto.....	161
3.2.3	Entrevista.....	163
3.2.4	A complementaridade dos instrumentos de coleta de dados, caracterização e agrupamento dos alunos	164
4	OS ALUNOS TÊM MUITO A DIZER: PALAVRAS E CONCEITOS	173
4.1	CAMPO E CIDADE TÊM A VER COM O QUE?	173
4.2	ESCRITOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CAMPO E CIDADE.....	191
4.3	CONVERSAS SOBRE CAMPO, CIDADE, A ESCOLA E A VIDA.....	211
4.3.1	Lugar e pertencimento: campo, cidade e perspectivas futuras.....	215
4.3.2	Aprendizado e conceitos: campo, cidade, Geografia, a escola e o cotidiano	235
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
	REFERÊNCIAS	291
	APÊNDICES	297
	APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas com os alunos.....	298
	APÊNDICE B – Fichas para verificação do tempo de moradia no campo.....	300
	APÊNDICE C – Registro do primeiro instrumento de coleta de dados, um teste de associação de palavras (Aluno 12)	302
	APÊNDICE D – Registro do segundo instrumento de coleta de dados, uma produção de texto (Aluno 4).....	303
	APÊNDICE D – Registro do terceiro instrumento de coleta de dados, transcrição de uma entrevista (Aluno 8)	305

ANEXOS	317
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	318

PRÓLOGO

Até os vinte anos vivi em Lerroville, ou melhor, na sede do distrito de Lerroville, um dos oito distritos do município de Londrina. Posteriormente residi, aproximadamente dois anos na cidade de Londrina, dois meses na cidade de Piracicaba, e retornei a Lerroville em fins de 2004, onde permaneço até hoje.

Tanto a saída quanto a volta a Lerroville deveram-se a minha atuação profissional. Quando cursava o terceiro ano da Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2002, passei a residir em Londrina para trabalhar na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, conciliando então o trabalho diurno com os estudos noturnos. No final de 2004, quando cursava o Bacharelado em Geografia, na mesma instituição, deixei o emprego nos Correios e migrei para a cidade de Piracicaba – São Paulo, onde iniciei minha carreira como professor estatutário da Educação Básica. Permaneci nesta cidade por apenas dois meses, pois, como também havia sido aprovado em concurso público, para o cargo de professor no estado do Paraná, exonerei-me do cargo em São Paulo e em dezembro do referido ano voltei a Lerroville, passando a atuar como professor do Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná, no Colégio Estadual de Lerroville e no Colégio Estadual Prof. Maria Cintra de Alcântara, na cidade de Tamarana, com carga horária de vinte horas semanais em cada um deles.

As migrações descritas acima também fazem parte da vida de muitos jovens estudantes que, ao concluírem a escolarização básica, tanto de Lerroville, quanto de Tamarana, migram para outras cidades, principalmente Londrina, seja para ingressar no mercado de trabalho, seja para prosseguir estudando. No meu caso houve o retorno à “cidade” natal, (explicando: cidade está escrita entre aspas em razão da dúvida: Lerroville é uma cidade? Refletir sobre esta questão insere-se nos objetivos da presente pesquisa). Por hora cumpre destacar algumas inquietações do exercício da prática docente.

Nos primeiros anos de atuação profissional, como professor de Geografia, possuía uma concepção – que aos poucos foi se desconstruindo – de que o bom professor é aquele que tem pleno domínio dos conteúdos que ministra e de que outras competências ou habilidades, como motivar os alunos, compreender que singularidades socioeconômicas e familiares influenciam em sua aprendizagem,

considerando-as portanto nas práticas de ensino, eram elementos bem menos significantes para a aprendizagem dos mesmos do que capacidade teórica e técnica do professor.

O aprender a ser professor, a partir do exercício da profissão em sala de aula, processo inconcluso e em construção permanente, tem demonstrado o equívoco desta concepção. Contudo, aceitar a erroneidade de nossas concepções pressupõe duros processos de desconstrução de ideias fortemente arraigadas em nossa forma de pensar e a reconstrução de concepções novas. Acredito que tais processos iniciaram-se de forma intuitiva ao longo do meu processo de profissionalização.

Aos poucos, ao observar as características dos diversos professores com os quais trabalhei nestes quase dez anos de docência e suas formas de interação com os alunos percebi que, a forma de interpretar a singularidade humana presente em cada aluno poderia potencializar as práticas de ensino, tornando-as então, práticas de ensino-aprendizagem.

Contudo, creio que muitas das concepções presentes nas escolas, no tocante à consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, baseados no senso comum e nos processos de ensino-aprendizagem, representam uma aceitação acrítica de determinados preceitos pedagógicos que redundam em práticas docentes nas quais, corre-se o risco de se considerar que tudo o que o aluno fala e produz é importante, mas sem a contextualização devida com os conhecimentos científicos historicamente produzidos, tornando assim o conhecimento não escolar um simulacro do saber, e não um elemento constitutivo deste.

Por meio de algumas leituras compreendi que o conceito pode representar um elo de ligação entre os conhecimentos não-escolares dos alunos, adquiridos ao longo de seu cotidiano, com os conhecimentos escolares dos mesmos construídos via contato com os saberes científicos.

Além da questão de como considerar nas atividades docentes os conhecimentos não escolares dos alunos, ao longo do exercício profissional outra questão foi tomando forma, qual seja, as possíveis especificidades educacionais dos alunos moradores de áreas rurais.

Como professor da rede estadual de ensino do estado do Paraná, entre 2005 e 2008 tive a oportunidade de participar de dois Simpósios Estaduais de Educação do Campo, organizados pela Secretaria de Educação deste estado. Nestes eventos, mais que um despertar teórico acerca da questão da Educação do Campo, houve uma sensibilização quanto às demandas educacionais dos moradores do campo.

Nestes eventos, o foco dos direitos e ações para a efetivação de uma Educação do Campo era, de certa maneira, restrito aos participantes de movimentos sociais no campo, principalmente os reivindicatórios de reforma agrária e demandas a elas correlatas, aos indígenas, ilhéus, quilombolas e faxinalenses. Sentia falta da abordagem da realidade de meus alunos. Que realidade era essa? Alunos moradores de áreas rurais, mas que não se enquadravam nos grupos acima citados e de áreas urbanas, de sedes distritais ou de pequenas cidades, estudando em colégios estaduais que os atendiam conjuntamente.

Minhas inquietações assentavam-se no fato de que os colégios onde lecionava atendiam alunos de áreas rurais – alunos do campo de acordo com os preceitos da Educação do Campo – e alunos que moravam em áreas urbanas com pequenos contingentes populacionais que possuíam estreitas relações com as populações rurais em seu entorno. Estes alunos eram do campo como os moradores de áreas rurais? Se a resposta fosse afirmativa, tais colégios deveriam adotar práticas didático-pedagógicas e de ensino-aprendizagem alinhadas com as concepções da Educação do Campo.

Se a resposta fosse negativa, teríamos um impasse. Um mesmo colégio atenderia a alunos do campo e a alunos da cidade. Que rumo esta instituição escolar deveria seguir? Três cenários e três possibilidades: continuar com suas práticas que, segundo a Educação do Campo, eram de escola urbana, atendendo assim aos “interesses” educacionais somente dos alunos da cidade; alterar suas práticas em direção as orientações da Educação do Campo, o que poderia atender aos “anseios” educacionais somente dos alunos do campo; ou, tentar mesclar as duas formas, atendendo parcialmente aos dois grupos de alunos.

Até pela falta de reivindicação (por desconhecimento ou confiança extremada na instituição escolar) dos pais e alunos moradores das áreas rurais das escolas em que trabalho, em exigir uma educação mais voltada as suas possíveis

necessidades educativas específicas, mesmo procurando aprofundar-me teoricamente na questão, senti-me, de certa forma, intimidado em tentar propor, em minha disciplina, alterações drásticas no sentido de orientar minhas práticas de ensino-aprendizagem, rumo a um enfoque notadamente, do campo, pela ressignificação curricular, teórica e metodológica.

Tal retraimento explicava-se pela ausência de conteúdos pertinentes a tal mudança nos livros didáticos, a possível incompreensão dos colegas de trabalho e principalmente, em razão da dubiedade de minhas convicções, visto que, as escolas dos distritos e municípios com pequeno contingente populacional que atendem a alunos de áreas urbanas e rurais – o caso dos dois colégios em que trabalho – a meu ver, não são nem escolas do campo e nem escolas da cidade, mas uma instituição com características de uma e de outra.

Minha atuação docente nos anos seguintes apresentou mudanças sutis no sentido de incluir, sempre que possível, conteúdos e temáticas ligadas ao campo, ou às relações entre campo e cidade; ou tão somente, durante as exposições dos conteúdos, enfatizar a importância do campo e de seus moradores.

O desejo de voltar ao convívio acadêmico profícuo para a sistematização de ideias, que neste contexto de desconstrução de algumas certezas do início da atuação profissional, levou-me a cursar algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como aluno especial, a partir do segundo semestre de 2011, no intuito de amadurecer certas concepções através de um Projeto de Pesquisa que subsidiasse a entrada ao Programa como aluno regular, o que ocorreu em 2013.

Surgiu então, a seguinte questão: qual conceito da geografia poderia ser estudado enquanto mediador dos saberes escolares e não-escolares dos alunos? A resposta a este questionamento requer a volta breve ao início deste Prólogo.

Como descrito, minha infância e adolescência passaram-se na sede do distrito de Lerroville e em suas cercanias rurais. Nunca vivi em uma propriedade rural, nem trabalhei em atividades agrícolas. Até meus quinze anos meu contato com as cidades propriamente ditas resumiam-se a duas ou três idas anuais a Londrina, geralmente para algum tipo de atendimento médico. As idas a Tamarana eram mais frequentes; cursei o Ensino Médio lá em razão de não haver oferta do

mesmo em Lerroville no período de 1997 a 1999, mas, mesmo após sua emancipação político-administrativa, ocorrida em 1995, Tamarana era uma cidade bem pequena. Em Lerroville estudei com alunos que, como dizíamos na época, “moravam no sítio” ou “eram do sítio”; tinha amigos morando no campo, portanto, frequentava suas casas algumas vezes.

Não sei se considerava Lerroville uma cidade. Revisitando aquele período de minha vida após ter ampliado a quantidade de lugares e espaços por mim conhecidos a partir da Graduação, dos trabalhos de campo, viagens familiares e turísticas, de morar nas cidades de Londrina e Piraciacaba e de voltar a viver em Lerroville, penso que me considerava, e ainda me considero uma pessoa não pertencente – ao menos não de maneira preponderante – nem ao campo ou ao espaço rural nem à cidade ou ao espaço urbano. Como assim?

Embora morando num lugar com certa aglomeração de casas, pessoas, algumas atividades comerciais e serviços públicos básicos, não me considerava um morador da cidade. Ainda que vivendo num lugar tranquilo, onde, quando criança, brincava nas ruas e frequentava as casas de amigos comendo fruta direto das árvores do quintal de minha ou de suas residências ou dos sítios que frequentava, fazendo incrusões em pequenos riachos e córregos; não me considerava um morador do campo.

Culturalmente, a formação inicial de meu gosto musical e o convívio universitário talvez tenham, entre os treze e os vinte anos, representado uma preponderância do urbano em meu modo de viver e de pensar, contudo, o fato de morar em cidades de grande porte em comparação a Lerroville e Tamarana, e voltado a viver na primeira, certamente me fizeram ponderar os aspectos positivos do campo e da cidade, gerando um equilíbrio entre urbano e rural enquanto influências em meu modo de viver e ver o mundo.

Acredito que a problemática desta pesquisa foi se concebendo aos poucos no contexto profissional descrito neste Prólogo. Estas constatações a respeito da presença urbana e rural em minha vida, mesmo que de forma implícita, geraram o questionamento: como alunos que moram em áreas rurais ou em pequenas cidades concebem o campo, a cidade e suas relações?

Este questionamento centra-se no fato de que a análise dos conceitos/concepções de campo e cidade, por tratar-se além de uma abstração de

espaços concretos onde se vive, permite interações entre os conhecimentos científicos e escolares e os conhecimentos não escolares dos alunos.

Concebendo a compreensão das relações entre os homens e seu meio geográfico de vivência, uma das funções da Geografia, analisar as concepções de campo e cidade daqueles que vivem em espaços rurais ou em espaços urbanos com proximidade territorial e simbólica em relação a espaços rurais em sua escolarização, pareceu-me um instigante objeto de investigação científica.

Talvez eu não tenha conseguido ainda mediar construções conceituais concernentes ao campo e à cidade que capacitem os alunos a pensarem espacialmente estes seus lugares de vivência num âmbito geográfico generalizante, isso porque é sempre difícil vislumbrar e mensurar, o quanto um professor contribui para o desenvolvimento cognitivo ou intelectual de seus alunos.

Assim, analisar como os alunos interpretam o campo, a cidade e suas relações, procurando discernir o que advém da escolarização e o que advém do seu cotidiano vivido no lugar, seja ele uma propriedade rural ou um lote nas áreas urbanas do distrito de Lerroville e do município de Tamarana, apresenta-se como uma problemática eminentemente geográfica, que será descrita na Introdução.

Realizar esta pesquisa proporciona de certa maneira um feedback, um repensar destes, quase dez, anos de docência. Provavelmente após sua conclusão não terei encontrado a maioria das respostas aos vários questionamentos que a originaram, entretanto surgirão outras indagações ao longo do percurso investigativo que, mesmo sem respostas imediatas, inquietarão-me rumo a uma incompreensão constante o que, ao mesmo tempo que é angustiante, apresenta-se também como instigante.

INTRODUÇÃO

Estudar as concepções de campo e cidade de alunos sob um viés geográfico de análise permeou a estruturação/organização da pesquisa que, alterou e aprimorou-se ao longo dos anos de 2013 e 2014, pelo amadurecimento teórico-metodológico do pesquisador conquistado no desenrolar das atividades discentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia, quer pelo cumprimento dos créditos das disciplinas, participação em eventos e no Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA), reuniões e leitura do material produzido com a orientadora, conversas com alguns professores, mestrandos e doutorandos do Programa acerca da pesquisa. Esta Dissertação é, portanto, uma produção individual, mas também coletiva, pelas trocas de saberes e experiências com pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem universitário.

Ao final de 2013 e início de 2014 o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa estavam finalmente formulados. Em linhas gerais o objetivo deste estudo é *analisar concepções de campo e cidade que os alunos possuem ao final de sua escolarização básica e as possíveis influências que o meio social e a geografia escolar exercem nesta conceituação.*

Especificamente *buscará identificar nos alunos vínculos de pertencimento aos espaços rurais e urbanos; interpretar como as relações entre campo e cidade são apreendidas pelos alunos e apontar fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente ao campo e à cidade.*

Em razão do tema em estudo referir-se ao ensino de Geografia, mas também dialogar com a Geografia Agrária, a escolha e a conciliação dos distintos referenciais teóricos requereu um longo período de tempo, fazendo com que a definição da questão norteadora da pesquisa, embora implícita nas escolhas concernentes à organização e estruturação da mesma, fosse formulada objetivamente após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados aos alunos.

Sua formulação implicava na concepção da Geografia escolar no contexto da junção do ensino de Geografia com a Geografia Agrária, com alguns preceitos da Educação do Campo e com a teoria pedagógica socioconstrutivista, tendo como foco a questão da formação conceitual. Somente após o contato direto

com os alunos e a análise de suas primeiras concepções, estas diversas formulações teóricas passaram a dialogar mais estreitamente e puderam ser conciliadas na elaboração da **questão norteadora da presente pesquisa**, a saber:

Quais as percepções dos alunos sobre campo e cidade e do lugar onde vivem e como elas contribuem para a concepção de ensinar Geografia visando à formação conceitual, de modo a contemplar elementos da relação entre os espaços rurais e urbanos?

Pelo exposto, os objetivos e a questão norteadora desta pesquisa compõem uma problemática abrangente que comporta a questão da formação conceitual na aprendizagem geográfica, estando nela inserida as relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, e a questão de como o aprendizado escolar contribui para a compreensão do lugar onde se vive e de suas relações com outros lugares através da construção de uma forma de pensar geográfica ou espacial.

Embora se considere o papel mediador do professor essencial ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, pela singularidade intrínseca do aprender de cada pessoa, buscou-se neste estudo analisar a aprendizagem destes em suas especificidades.

A investigação das concepções de campo e cidade dos estudantes justifica-se em razão de constituir-se, no âmbito do ensino-aprendizagem de geografia, uma análise de conceitos menos pesquisados em relação à paisagem, território, lugar, e região, por exemplo. Além disso, campo e cidade são espaços nos quais a percepção dos mesmos pode ser mais palpável que tal apreensão em relação aos outros conceitos geográficos citados.

Concebe-se que, quando os alunos pensam utilizando os conceitos de campo e cidade, enquanto elementos abstratos que contribuem para a compreensão da materialidade inscrita no espaço, utilizam-nos em sua função primordial, ou seja, organizar, sistematizar o pensamento.

Pesquisar como campo e cidade são compreendidos pelos alunos e, se estes conceitos desempenham funções relacionadas à estruturação das formas de pensar dos mesmos, apresenta-se como um objeto de estudo enriquecedor pelos possíveis questionamentos que sua investigação pode aprofundar e originar para o ensino-aprendizagem de geografia: quais potencialidades a abordagem que estes

conceitos na escolarização geográfica já possuem ou podem ser intensificadas, ou criadas, no sentido da construção de um raciocínio espacial pelos alunos? A aprendizagem de tais conceitos na escola constrói-se tendo como referência espacial o campo e a cidade nos quais os alunos vivem, ou estes espaços vistos em contextos mais amplos, nacionais e internacionais? Campo e cidade são concebidos como espaços dicotômicos ou complementares? As relações entre os espaços rurais e urbanos são concebidas com privilégio de um em detrimento do outro? Quais são vínculos de pertencimento dos alunos em relação ao campo e a cidade?

O presente estudo certamente não responderá a todas estas questões, mas ao empreender uma análise sistematizada da problemática em foco poderá colaborar para o entendimento de alguns de suas nuances pelos menos, cumprindo, portanto, seu papel científico de análise e apresentação de resultados acerca de um determinado objeto de estudo, que possam ser utilizados em outras investigações contribuindo, em algum grau para o ensino de geografia enquanto área de pesquisa.

A presente pesquisa é pertinente por ter como recorte espacial a escola localizada no município com pequeno contingente populacional e no distrito, que atende tanto a alunos de áreas urbanas quanto a alunos de áreas rurais. Não se tratando, pois, nem de escolas do campo, nem de escolas urbanas, por considerar-se que a simples localização em áreas urbanas não faz destas instituições que possam ser consideradas como urbanas, no sentido de atender somente a alunos da cidade.

São escolas onde impera a diversidade no conjunto de seu alunado. Provavelmente representem a situação de um número considerável de instituições de ensino espalhadas pela vastidão territorial brasileira. E é preciso que pesquisas sobre escolas com estas características sejam desenvolvidas para juntar-se ao rol de estudos científicos já existentes em nosso país sobre as escolas urbanas e as escolas rurais ou do campo.

Compreender as maneiras como os alunos estruturam suas formas de pensar é imprescindível à concepção das estratégias de ensino-aprendizagem pelo professor. A análise as concepções dos estudantes procurando entender seu raciocínio, o intuito desta pesquisa, ao apresentar um cenário da aprendizagem geográfica escolar destes representará uma contribuição para a produção científica

acerca do ensino de Geografia, principalmente no âmbito dos conceitos de campo e cidade e das escolas situadas no contexto espacial descrito anteriormente.

Pelo exposto até o momento percebe-se que a nível metodológico, a abordagem qualitativa constitui a escolha mais apropriada para nortear a presente pesquisa em razão de suas características anteriormente citadas.

Considerando-se, pois, os processos de aprendizagem como particulares a cada indivíduo, a pesquisa qualitativa apresenta-se como a perspectiva metodológica escolhida para a análise em questão. Compreende-se que a investigação da aprendizagem de cada aluno é única, singular. Para abranger um determinado grupo de alunos, uma pesquisa quantitativa que busque uma regularidade, seria de complexa execução em função do caráter idiossincrático da aprendizagem.

Concebe-se que a Metodologia Científica, conforme Goldemberg (1999) envolve algo maior que as regras de como fazer uma pesquisa, auxilia a reflexão e a procura de um novo olhar sobre o mundo, um olhar científico, indagador, curioso, criativo, estando o pesquisador, numa pesquisa científica em busca também do jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente em busca de um aprimoramento cognitivo/intelectual e, portanto, humano.

Na pesquisa qualitativa pesquisador e participantes da pesquisa são vistos como sujeitos dotados de conhecimentos que são singulares, podendo ser, pois, complementares ou contraditórios. Cabe ao pesquisador planejar e encaminhar a pesquisa de maneira a não supervalorizar nem subvalorizar os seus conhecimentos, sejam eles provenientes da fundamentação teórica, ou de sua visão e concepção de mundo (NUNES, 2009).

O participante da pesquisa qualitativa – no caso o aluno – possui assim quase que um papel de “co-autor” desta. Esta proposta investigativa centra-se no aluno, em suas concepções, conhecimentos, por compreender, conforme Goldemberg (1999) que como a realidade social aparece somente sob a forma como os indivíduos vêem o mundo, a maneira mais adequada do pesquisador captar e realidade é ver o mundo por meio dos olhos dos seus pesquisados.

Investiga-se, pois, um grupo de alunos, no intuito de analisar como a escolarização geográfica e o meio sociocultural interagem na formação conceitual destes em relação ao campo e a cidade.

Sobre as características centrais da pesquisa qualitativa pode-se citar que nela os pesquisadores estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos da pesquisa, sendo o significado a preocupação essencial desta abordagem (TRIVIÑOS, 1987). A percepção dos significados está intimamente ligada ao foco no processo como um todo. Tais elementos são de relevância ímpar na caracterização desta pesquisa, visto que, as concepções dos alunos mantêm íntima relação com os significados de suas palavras, cuja análise pretende desvendar alguns elementos de seu modo de pensar. Ressalta-se também que o desenrolar das atividades de contato com os participantes da pesquisa, provavelmente fornecerá grande quantidade de informações que devem ser analisadas o mais rápido possível, em razão de uma grande análise das informações coletadas ao final do processo ser algo pouco comum e mesmo não característico da abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa, por não conter regras e etapas rígidas a serem seguidas pressupõe que o pesquisador esteja consciente dos resultados que pretende alcançar e que a estruturação das etapas e procedimentos utilizados influenciará nestes resultados. A concepção, escolha e aplicação dos procedimentos metodológicos é, portanto, tão importante quanto a análise dos resultados da aplicação destes.

Segundo Triviños (1987) na pesquisa qualitativa as necessidades teóricas para respaldar as análises vão se consumando em face das interrogações que aparecem ao longo da coleta de dados e informações. Estas orientam as singularidades dos rumos das análises teóricas, fazendo com que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa seja marcado pela retroalimentação e reformulação constantes. Nunes (2009) destaca que na pesquisa qualitativa o pesquisador não deve ir a campo procurando confirmar teorias, mas, ao contrário, que estas devem servir de “lentes” para que ele interprete o que observa, vê, ouve e vivencia.

O texto apresentado nos dois primeiros capítulos, que versam sobre as questões teóricas concernentes a esta pesquisa não foge a estas características. Embora a escrita de parte dele seja anterior ao contato com os alunos e a coleta de informações, o processo de organização e análise destas, fez com que o mesmo

fosse bastante modificado, reelaborado, reestruturado e reescrito para que a teoria pudesse tentar explicar a contento as concepções dos alunos.

Após estas considerações a respeito da construção do objeto de estudo, de sua problematização e de algumas questões metodológicas explica-se a estruturação do texto escrito.

Esta Dissertação estrutura-se em três capítulos cuja lógica de organização sequencial e interlocução de ideias neles contidas apresenta-se a seguir.

O primeiro capítulo, **Complexidade das relações entre campo e cidade**, delinea uma fundamentação teórica acerca das relações entre campo e cidade no sentido de desconstruir concepções de urbanização enquanto processo civilizatório pleno, no qual prevalecem oposições e idealizações em relação aos espaços rurais e urbanos, na maioria das vezes em detrimento do primeiro. Situa também o recorte espacial da pesquisa, duas pequenas áreas urbanas circundados por áreas rurais; e destaca a presença humana no campo brasileiro.

Salienta-se a complementaridade entre campo e cidade e vislumbra-se a possibilidade de pensá-los enquanto espaços culturais e de vivência, espaços distintos que se complementam justamente pelas diferenças que possuem; cuja concepção envolve o rural e o urbano, as ruralidades e as urbanidades que, simbolicamente, extrapolam suas existências espaciais enquanto materialidades.

O capítulo pretende respaldar os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, principalmente o segundo, por meio da análise das relações entre campo e cidade. Ao apresentar os espaços rurais e urbanos nos quais os alunos vivem, pressupõe-se o entendimento mais palpável das elaborações teóricas realizadas.

O capítulo dois, **Aprendizagem, conceitos e alunos na perspectiva do lugar**, versa, inicialmente, a respeito da questão conceitual na aprendizagem, sob um enfoque vigotskiano. A teoria pedagógica socioconstrutivista assevera que a aprendizagem de cada aluno é singular. A formação dos conceitos espontâneos e científicos é analisada em suas relações com o meio social e a escolarização; a palavra é destacada enquanto generalização que possibilita a expressão do pensamento em linguagem. Apresenta ainda a formação conceitual no

intuito de estabelecer relações entre o pensamento conceitual e a aprendizagem, nas quais campo e cidade são concebidos como conceitos escolares geográficos.

Ao apontar a formação conceitual no tocante as interações entre pensamento e linguagem, pretende-se que o capítulo respalde o entendimento das concepções idiossincráticas dos alunos.

O lugar é analisado enquanto categoria de análise geográfica passível de auxiliar no entendimento das concepções dos alunos em relação ao campo e a cidade, em nível local; e também na compreensão dos vínculos de pertencimento destes em relação a estes dois espaços. Em razão de parte dos estudantes viverem em áreas rurais, e parte em áreas urbanas, tecem-se algumas considerações a respeito da Educação do Campo sob uma perspectiva de evolução histórica e dos possíveis diálogos com a presente investigação. Realiza-se também uma breve caracterização dos dois colégios onde eles estudam.

Objetiva-se que este capítulo fundamente teoricamente as concepções de aprendizagem e formação conceitual utilizadas neste trabalho; forneça subsídios para possíveis análises dos vínculos de pertencimento dos alunos moradores do campo ou de pequenas cidades com o lugar onde vivem; e que também aponte a cidade e o campo, nas abordagens escolares, enquanto espaços de vivência cujas distinções não podem conduzir à valorização de um em detrimento do outro.

Ao apresentar alguns elementos das relações entre formação conceitual e aprendizagem as potencialidades da geografia, enquanto disciplina escolar para o entendimento do lugar de vivência e de suas relações com outros lugares por intermédio dos conceitos de campo e cidade, podem ser pensadas.

Desta forma, contempla-se neste capítulo o objetivo geral deste estudo bem como seu primeiro e último objetivos específicos.

No capítulo três, **O preparo para ler e ouvir: a concepção da interlocução com os alunos**, retoma-se a caracterização metodológica desta investigação enquanto qualitativa, já iniciada nesta Introdução, que emprega a técnica da Análise de Conteúdo respaldando-se em Bardin (2011). Descrevem-se as atividades de organização, planejamento da pesquisa empírica, e a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, a saber, um teste de associação de palavras, uma produção de texto e uma entrevista. Destaca-se que a complementaridade dos três

instrumentos objetiva ampliar as possibilidades de análise das concepções dos alunos.

A análise das concepções dos estudantes expressas nestes três instrumentos de coleta de dados é realizada no quarto capítulo, **Os alunos têm muito a dizer: palavras e conceitos**, sua apresentação segue a sequência com que os mesmos foram aplicados aos alunos, procurando com base na Análise de Conteúdo, organizar e apresentar ao leitor as informações produzidas pelos participantes da pesquisa e as análises a partir delas realizadas, de maneira clara e objetiva por meio de quadros, gráficos e diagramas. Inicia-se com a linguagem escrita das palavras em forma individual no teste de associação de palavras para as palavras em conjunto na produção de texto e conclui-se com as palavras faladas presentes na Entrevista Semi-estruturada.

Espera-se que a análise propicie a apresentação das concepções dos alunos em sua diversidade no intuito de esclarecer se campo e cidade podem ser considerados conceitos que estruturam/organizam o pensamento dos alunos no sentido de um raciocínio geográfico ou uma leitura espacial de mundo.

1 – COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE CAMPO E CIDADE

Neste capítulo abordam-se as relações entre campo e cidade a partir da complexidade que as caracterizam por meio das oposições, idealizações e, sobretudo, complementaridades entre estes espaços e de seus conteúdos rurais e urbanos, que resultam em ruralidades e urbanidades, permitindo que campo e cidade sejam concebidos não somente como espaços produtivos, mas também enquanto espaços culturais e de vivência.

As relações entre campo e cidade em sua essência são bastante complexas, mas, geralmente, sua abordagem aparente é caracterizada por distorções, concepções evolutivas lineares marcadas pela naturalidade dos processos, conforme se analisa no item a seguir.

1.1 CAMPO, CIDADE E SEUS HABITANTES: DESCONSTRUINDO OPOSIÇÕES E IDEALIZAÇÕES

Campo e cidade constituem espaços distintos. Distinção não significa oposição. Estas premissas fazem-se necessárias de imediato para se evitar que se aceitem as oposições e idealizações entre ambos como corretas.

O que as palavras campo e cidade expressam? Considerando-se a palavra como um conceito e, portanto, uma abstração dotada de generalização, sentido e significado, todo conceito carrega consigo o caráter subjetivo da interpretação, que, no entanto, é bastante influenciado pelo meio social. “Palavras têm seu verdadeiro sentido alterado, influenciado por idealizações e depreciações, sejam elas construídas na atualidade ou buscadas no passado” (BAGLI, 2006, p. 14). A origem e os significados de algumas palavras do campo semântico de cidade e campo são apresentadas no Quadro 1.

A análise do Quadro 1 possibilita a constatação de que enquanto as palavras relacionadas ao campo e ao rural referem-se à aspectos naturais e à características depreciativas de seus habitantes, as palavras relacionadas à cidade e ao urbano referem-se à organização societária e à qualidades de seus habitantes.

Quadro 1 – Origens e significados das palavras

CIDADE - URBANO	CAMPO - RURAL
Civitas <i>f.</i> 1. Condição de cidadão; direito de cidadão. 2. Conjunto de cidadãos. 3. Sede do governo; Estado; cidade; pátria. 4. = urbs.	Campus <i>m.</i> 1. Planície; terreno plano; veiga; campina cultivada. 2. Campo ou terreno para exercícios. 3. Campo de batalha. 4. Os exercícios do Campo de Marte; os comícios; as eleições. 5. Produtos da terra.
Civis <i>m. e f.</i> 1. Cidadão livre; cidadã livre; membro livre de uma cidade, a que pertence por origem ou adoção. 2. Concidadão; concidadã. 3. Habitante. 4. Soldado romano. 5. Companheiro.	Campensis <i>adj.</i> 1. Relativo aos campos; campestre. 2. Epíteto de Isis que tinha um templo no Campo de Marte.
Urbs <i>f.</i> 1. Cidade (em opos. a <i>rus</i> ou a <i>arx</i>) 2. A cidade por excelência. 3. Cidade, população duma cidade, os cidadãos; Estado. 4. Morada; asilo.	Rus , <i>n.</i> 1. Campo (em opos. a <i>domus</i> “casa” e <i>urbs</i> “cidade”). 2. Terras de lavoura. 3. Casa de campo. 4. Território, região. 5. <i>Fig.</i> Rusticidade, rudeza. 6. <i>Pl.</i> Propriedade rural; o campo (em geral)
Urbanus <i>adj.</i> 1. Da cidade (em opos. a <i>rusticus</i>); da cidade de Roma; urbano. 2. Civil (em opos. a <i>castrensis</i>); pacífico. 3. Polido; fino; delicado; urbano. 4. Espirituoso; engraçado; engenhoso. 5. Divertido; folgazão; gracejador. 6. Elegante; esmerado; (fal. Do estilo); que usa linguagem apurada. 7. Impudente; desavergonhado; indiscreto.	Rusticus <i>adj.</i> 1. Dos campos; do campo; rústico; campestre; rural. 2. <i>Fig.</i> Rústico; agreste; rude; inculto; grosseiro; tosco; labrego; saloio; desajeitado; sem elegância. 3. Simples; ingênuo; pouco atilado; estúpido. 4. Inacessível ao amor; esquivo; bisonho. 5. Camponês; lavrador; campônio.

Fonte: BAGLI, (2006, p. 43)¹

Considerando a questão etimológica, há relações entre as palavras cidadão, civilidade e cidade. Civilidade, civilização e civilizar são conceitos que denotam qualidades de polidez, cortesia, boa educação, e estabelecem hierarquias legitimando a superioridade dos cidadãos – moradores das cidades – sobre os demais – os rústicos, rudes, a plebe e o campesinato – no sentido de representar o alto grau de evolução social de um grupo ou sociedade e a ação transformadora do barbarismo à civilização. O campo seria caracterizado por uma realidade antagônica à da cidade (BAGLI, 2006).

Construiu-se uma ideologia na qual, o campo e o modo de vida rural passaram a ser relacionados ao atraso enquanto a cidade e o modo de vida urbano passaram a ser relacionados ao novo, ao moderno. A ruralidade seria substituída pela urbanidade num processo de civilização no qual o objetivo era “civilizar o campo”.

¹ A autora organizou o quadro com base em informações de TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino-português.**

Observou-se nas concepções de muitos dos alunos participantes desta pesquisa a associação do campo à desinformação, ao isolamento e ao bucolismo e da cidade às informações, ao contato entre as pessoas e ao caos,

O processo de industrialização, iniciado no século XVIII, contribuiu para ampliar as associações do campo ao atraso e da cidade ao progresso e para a atração populacional exercida por esta. O rápido crescimento das cidades industrializadas com a contribuição dos grandes fluxos populacionais do campo gerou e gera problemas urbanos ligados à falta de infraestrutura e planejamento adequados ao ritmo deste crescimento.

Atrelado às problemáticas de falta de planejamento urbano para receber os grandes contingentes populacionais vindos do campo surge, paulatinamente, um processo de idealização da vida rural e do campo como um lugar de vida natural, tranquilo e repleto de belezas. O romantismo baseava-se na ideia obsessiva de recuperar a unidade perdida entre homem e natureza. Em contraposição, à vida nas cidades passou a ser associada ao caos, à ambição, aos problemas sociais, fortalecendo a visão dicotômica, contrapondo a viciosidade da cidade à virtuosidade do campo (BAGLI, 2006).

O campo que antes se vinculava apenas aos aspectos negativos passou a ser relacionado aos aspectos positivos. Houve, portanto, uma valorização do campo. Contudo, o mundo rural é idealizado de forma homogênea, mais em razão dos problemas da cidade do que das potencialidades do campo.

O contra-ataque ao processo de idealização romântica do campo concebia que a realidade caótica tinha sua origem, mas não estava fundamentada na expansão da urbanização e sim na sua ausência. “[...] a crise das cidades passou a ser entendida em razão da ausência de urbanização e pela falta de hábitos urbanos. Como se a culpa de todos os problemas das cidades estivesse na ausência de urbanidade dos indivíduos que vinham do campo” (BAGLI, 2006, p. 53). Assim, a vida urbana deveria contrapor e eliminar o embrutecimento da vida rural.

Temos, portanto, a idealização da cidade e do modo de vida urbano, seguida da idealização do campo e do modo de vida rural e uma reafirmação do modo de vida urbano, civilizado, sempre com a predominância do caráter dicotômico.

Compreende-se, conforme Willians (2011) que as ideias e representações surgidas em relação ao campo e à cidade em diferentes épocas, e sob tantas formas, não representam meras ilusões, pelo contrário, possuem conteúdos e desenvolvimento histórico específicos,² que culminaram na predominância da visão dicotômica.

Como panorama geral dos mitos e representações acerca do campo e da cidade prevalece as oposições, mas, pode-se também vislumbrar a complementaridade presente nas relações de afirmação e negação entre estes espaços.

Os mitos construídos sobre o campo e o modo de vida rural fundamentaram-se no passado. Seja em um passado representante do atraso, quando relacionado à lógica feudal, seja um passado redentor, quando relacionado à busca da harmonia entre homem e natureza. Contrariamente ocorreu com os mitos construídos sobre a cidade e o modo de vida urbano, que se basearam no futuro. Um futuro promissor, quando pensado sob a lógica do desenvolvimento tecnológico. A cidade vista como expressão e símbolo do novo criado por tal desenvolvimento. Lugar onde o homem consolidaria sua emancipação criadora. Ou um futuro decadente, pois os problemas das cidades se acentuavam mesmo com todo avanço tecnológico, degradando valores e virtudes humanas. Mitos criados: oposições e complementaridades. Opunham-se no sentido de que as virtudes exaltadas de um se fortaleciam sobre as deficiências de outrem. Afirmação e negação. [...] Complementavam-se, pois funcionavam como fuga para ambas realidades. A monotonia e o atraso do campo poderia ser vencido pelo contato com a cidade, da mesma forma que caos das cidades seria solucionado pela fuga ao campo (BAGLI, 2006, p. 56).

Percebe-se pelo exposto que a idealização ocorre tanto em relação ao campo quanto à cidade. De maneira geral, Willians (2011) constata uma associação da cidade a uma sensação de ilimitadas possibilidades de encontro e movimento, mas também de isolamento e de intranquilidade e, do campo, a uma idealização, no sentido de volta ao passado, na qual, além da ideia de um passado mais feliz havia a ideia de inocência rural, destacando que, em relação ao campo, “[...] talvez o que se celebre seja uma concepção de sociedade rural em contraposição às pressões de uma nova era” (2011, p. 55). Ou seja, a idealização do campo seria uma espécie de fuga ao processo de industrialização.

² Willians (2011) analisa o campo e a cidade na Inglaterra por meio de sua evolução histórica e da produção literária procurando compreender as razões da permanência e mudanças de ideias e idealizações a respeito destes espaços.

Consolida-se, com o tempo, o caráter centralizador e civilizador da cidade e a compreensão de que com o processo de industrialização e urbanização todas as pessoas capazes foram para as fábricas e para as cidades, ou resolveram emigrar, restando apenas os lerdos, os incapazes e os ignorantes. Onde? No campo.

Analisando a produção literária inglesa como reflexo das concepções predominantes na sociedade, Willians (2011, p. 385) constata que chega um momento no qual

A experiência urbana se generalizava tanto, e um número descomunal de escritores estava tão profundamente envolvido nela, que qualquer outra forma de vida parecia quase irreal; todas as fontes de percepção pareciam começar e terminar na cidade, e, se havia alguma coisa além dela, estaria também além da própria vida.

Sob análises evolutivas lineares do tempo histórico ocorre a aceitação da cidade como lócus da mudança, da heterogeneidade e do campo como algo imutável e homogêneo, residual. Contudo, em análises dialéticas, há que se considerar a utilização de duas escalas temporais, do tempo rápido e do tempo lento, para compreender que, frente à constatação da velocidade superior das mudanças que ocorrem na cidade, não se deve conceber que a mudança e a heterogeneidade sejam características apenas da cidade, mas que no campo as mudanças se processam de forma mais lenta.

Neste sentido, corrobora-se com Marques (2002) ao conceber cidade e campo como segmentos de uma totalidade dialética, ou seja, totalidade cuja unidade se forma na diversidade, com base no conceito de divisão social do trabalho, considerando-se a influência da lei do desenvolvimento desigual e combinado que nos remete às diferenças de ritmo e intensidade com as quais as mudanças se processam no campo e na cidade e internamente a estes espaços.

Sob a abordagem linear, as concepções de campo como sinônimo de atraso, de ineficiência, e da cidade como o contrário, cristalizam ideias errôneas, estereotipadas que obstaculizam o vislumbre do campo e de seus moradores a partir de um prisma positivo. Deveria ser o contrário, dada a extrema importância da agricultura para a vida humana, por meio da produção de alimentos. Desta forma,

As realidades da crise de alimentos e de população vêm sendo ampla e corretamente divulgadas. **Para que possamos sobreviver, teremos de desenvolver e ampliar a agricultura. Assim, a ideia comum de um mundo rural perdido [...] está em contradição direta com qualquer visão efetiva de futuro, no qual o trabalho agrícola deverá se tornar mais importante e central, e não menos.** É uma das mais impressionantes deformações do capitalismo industrial o fato de uma de nossas atividades mais centrais, urgentes e necessárias ter sido tão deslocada, no espaço, no tempo ou em ambos, que só é associada ao passado ou a terras distantes (WILLIANS, 2011, p. 488-489 grifo nosso).

O próximo item aborda a permanência das pessoas no campo ou em áreas rurais, sua importância para a produção agrícola e a existência de um modo de vida singular no campo.

1.1.1 Campo: espaço de produção e de vida.

Nas concepções da urbanização, enquanto processo emancipador, construídas tanto pelos teóricos liberais, quanto pelos revolucionários socialistas, pode-se considerar que o conceito campo e o rural são tomados como realidades estanques no tempo e no espaço, como aquele que existia na Idade Média.

Segundo Bagli (2006), para os liberais, a racionalidade representava a convicção do progresso histórico da sociedade humana, o fio condutor do progresso histórico da civilização. Assim, o pleno aperfeiçoamento da sociedade seria algo inevitável. A ideia de progresso estava atrelada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista que traria consigo a civilização a todos os povos. Tomando-se como ideal a sociedade burguesa, para civilizar e progredir era necessário urbanizar.

Os revolucionários marxistas acreditavam que para alcançar o comunismo a passagem pelo desenvolvimento da sociedade capitalista – com suas contradições necessárias ao acirramento dos conflitos entre as classes sociais – seria inevitável. Para que o proletariado urbano – classe verdadeiramente revolucionária, por não possuir nenhum tipo de propriedade – crescesse, seria necessário que a burguesia arrastasse para a civilização todas as nações, arrancando a população rural de seu embrutecimento, submetendo o campo à cidade, urbanizando-o. Por esta lógica evolutiva, o processo de urbanização seria uma das etapas necessárias ao desenvolvimento da sociedade (BAGLI, 2006).

O campesinato se mantinha conservador. Seu modo de vida estava fundamentado nas estruturas feudais. Prendiam-se ao sentimento com a terra, com extremo apreço pela sua propriedade. Dessa forma, não poderiam ser revolucionários, pois lutavam para manter sua condição de proprietário de terras (BAGLI, 2006, p. 86-87).

Da cidade viria a salvação. Com o processo de urbanização ocorreria a emancipação dos camponeses que se tornariam proletários sem nenhuma propriedade. Com a expansão do modo capitalista de produção no campo, este, então faminto e miserável, estaria liberto e destituído de posses, apto a derrubar a base do sistema: a propriedade privada dos meios de produção.

A partir destas concepções o campo e seus habitantes representariam a sobra, o não incorporado pelas cidades. Contudo, apresenta-se a seguinte situação atualmente. Poucos países no mundo podem ser considerados como socialistas, e no mundo todo existe, tanto percentualmente quanto em números absolutos, expressiva quantidade de pessoas vivendo em áreas rurais.

As reflexões a seguir, pretendem demonstrar que a permanência de pessoas vivendo e produzindo no campo constitui uma característica e uma necessidade da sociedade capitalista e não um resquício da mesma, ainda em vias de extinção, e também que o cultivo dos produtos alimentícios realiza-se geralmente em pequenas propriedades e com mão-de-obra familiar³.

Como compreender a permanência de pequenos produtores agrícolas numa lógica de produção capitalista? Acerca das contradições características do modo de produção vigente, há que se considerar que o capitalismo não é um modo de produção de mercadorias, mas um modo de produção de mais-valia (MARTINS, 1983) e (OLIVEIRA, 2010). A partir desta constatação pode-se compreender que a produção familiar camponesa, mesmo sendo uma relação não-capitalista de produção insere-se no modo de produção capitalista em razão das contradições do capital, não para produzir mercadorias apenas, mas para gerar cada vez mais mais-valia, que se realiza no momento da

³ Neste ponto do texto dois esclarecimentos são necessários. Primeiro: como o objetivo desta pesquisa é analisar as concepções dos alunos e nestas, não se identificou, entre os estudantes participantes da mesma que vivem no campo, uma auto-conceituação generalizante adotada por todos enquanto camponeses, pequenos produtores, agricultores, sitiantes, dentre outras, não se utilizará uma terminologia específica ao longo do texto, respeitando-se os termos que os autores e os alunos utilizarem. Segundo: o fato de respaldar-se em alguns teóricos que se utilizam do conceito de camponês, além do já explicitado nesta nota justifica-se em razão dos mesmos utilizarem-no para designar um modo de viver característico dos espaços rurais, dotado de uma cultura particular.

circulação destas. Assim, “[...] o capitalismo se nutre de realidades não-capitalistas, e essas desigualdades não aparecem como incapacidades históricas de superação, mas mostram as condições recriadas pelo desenvolvimento capitalista” (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

A produção camponesa não apenas encontra abrigo nas contradições do capital, como desempenha considerável papel na expansão do capitalismo no campo. “A pequena unidade camponesa de tradicional agricultura familiar não é marginal à expansão do capital agrário e nem é uma experiência social em extinção. Ao contrário, ela é orgânica e essencial à expansão do capitalismo no campo” (BRANDÃO, 2009, p. 39).

A produção realizada em pequenas propriedades, geralmente com mão-de-obra familiar, é orgânica e essencial à expansão do capitalismo no campo em razão de nela ser cultivado aquilo que não é tão atrativo ao capital, por gerar menos renda, como produtos utilizados na alimentação humana como: arroz, feijão, mandioca. Conforme Martins (1983) o capital atua apropriando-se diretamente de grandes propriedades em setores do campo nos quais a renda da terra é alta, como na cana, na soja e na pecuária de corte. Nos setores de alimentos de consumo interno generalizado em que a renda é baixa, o capital não se torna proprietário de terra, criando condições para extrair a renda dos camponeses.

Conforme Moura (1986, p. 64), no capitalismo, há um contraditório movimento de manter o camponês no campo, ainda que o empobrecendo. “A agricultura, ao mesmo tempo que recebe estímulos à capitalização, enfrenta permanentemente a questão de produzir alimentos a custos mais baixos, missão desempenhada, ainda que não com exclusividade, pela produção camponesa”.

Além de sua importância no tocante à produção de gêneros alimentícios, conforme se analisará posteriormente na abordagem da Educação do Campo, alguns autores destacam a existência de estreitos vínculos com a terra e de traços culturais comuns como atributos dos camponeses. Para Moura (1986), por exemplo, o conceito de camponês, mais do que a materialidade econômica, sugere características de uma organização social, no sentido da cultura e do modo de vida.

Nesta pesquisa, cujo foco não se centra somente nos alunos que moram em áreas rurais, filhos de agricultores, mas também nos estudantes que vivem em áreas urbanas, optou-se não discutir o caráter de classe do campesinato.

No âmbito educacional, mais precisamente da Educação do Campo – que será abordada ao longo do trabalho – a concepção adotada é de que quando os moradores do campo reivindicam e lutam por uma educação para seus filhos que atenda às especificidades enquanto moradores de espaços rurais, por uma Educação do Campo, estes sujeitos sociais estão inseridos na luta de classes, defendendo seus interesses que são distintos dos interesses de outros grupos, segmentos, ou classes existentes na sociedade brasileira atual. Esta luta, no entanto, é mais perceptível nos grupos de agricultores que participam dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), não sendo constatada pelo pesquisador ao longo dos anos trabalhados nos dois colégios onde a pesquisa foi realizada.

No caso dos alunos residentes em áreas rurais, dos alunos residentes nas sedes do distrito de Lerroville e do município de Tamarana que já tenham vivido em áreas rurais, e dos alunos que sempre viveram nestas sedes ou em outras em áreas urbanas, que constituem o corpus dos participantes desta pesquisa, a concepção de que as pessoas que vivem no campo podem possuir um modo de vida distinto daquelas que vivem na cidade apresenta-se como uma possibilidade conceitual a ser considerada quando da análise das concepções dos alunos, até porque, dentre outros elementos, pretende-se analisar qual o grau de identidade, pertencimento dos mesmos ao campo e a cidade.

Contudo, a existência de modos de vida distintos, rurais e urbanos e de vínculos de pertencimento também diferentes em relação ao campo e a cidade nas concepções dos alunos se confirmarão, ou não, somente após a análise dos dados provenientes da pesquisa empírica.

O que se pretende demonstrar nesta parte do texto é que a permanência de pessoas vivendo e produzindo em áreas rurais, no campo não constitui um resquício a ser extirpado com o tempo, mas uma característica da própria manutenção do sistema capitalista. Mesmo com a diminuição da população rural e o conseqüente aumento da população urbana no mundo e, também no Brasil, sua existência não constitui um resíduo da sociedade urbano-industrial condenado à extinção. Pelo contrário, a presença de pessoas “vivendo” e produzindo no campo, nas áreas rurais é vital para o pleno funcionamento desta sociedade urbano-industrial. Não apenas produzindo, mas também vivendo. Se a tecnificação do

campo possibilitasse a produção mecanizada e com restrita necessidade de mão-de-obra nos espaços rurais em todos os tipos de cultivos, a migração campo-cidade seria ainda mais intensa, gerando novos e, intensificando os já graves problemas urbanos relacionados aos elevados contingentes populacionais presentes em muitas cidades brasileiras.

Mesmo considerando-se, que tanto em casos individuais quanto em termos de comunidades inteiras, com o aumento significativo do número de cidades e de sua população e, portanto, do contato entre campo e cidade, rural e urbano, praticamente não existem mais “tipos puros” de sujeitos rurais (BRANDÃO, 2009), pode-se ponderar que as pessoas que vivem ou viveram por muito tempo em espaços rurais possuem um modo de vida distinto daquelas que vivem ou viveram por muito tempo em espaços urbanos.

Segundo Brandão (2009, p. 51) as especificidades rurais existem, mas nem sempre são notadas,

Um olhar algo mais complexo e interativo sobre os horizontes dos mundos rurais deveriam convidar-nos a uma leitura não tanto do que, real ou ilusoriamente, domina espaços e campos de relações rurais, mas do que em seus intervalos e de maneira bem mais ativa e diferenciada do que podemos imaginar, existe, resiste e se renova, para reocupar espaços e reinventar formas de ser e viver no campo.

Para entender a permanência humana no campo brasileiro é preciso, em primeiro lugar, analisar a exclusão a que estas populações estiveram submetidas ao longo de nossa história.

No Brasil, as palavras mais antigas que denominavam os moradores do campo eram: caipira, caiçara, tabaréu e caboclo, segundo Martins (1983, p. 22-25)

São palavras que desde tempos remotos têm duplo sentido. Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades, e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. [...] e como aquele que não está senão ocasionalmente, e nas margens, nesta sociedade. Ele não é de fora, mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um excluído.

Analisando a exclusão das pessoas que viviam no campo na história brasileira, durante o período colonial, em razão da organização econômico-espacial brasileira estar voltada à produção para o mercado externo, primordialmente de

açúcar e depois café, em grandes propriedades com a utilização de trabalho escravo, aqueles que, apesar de não serem escravos, não possuíam doações de grandes sesmarias e condições financeiras de inserção neste sistema de produção agrícola estavam à margem da sociedade colonial.

A forma de propriedade da terra decorria da escravidão, sendo a exclusão social, econômica e política do campesinato no Brasil durante o período colonial determinada, fundamentalmente pelo trabalho escravo. Os agregados, posseiros e sitiantes que constituíam o campesinato da época caracterizavam-se pela produção de gêneros alimentícios de consumo interno (MARTINS, 1983). Assim sendo:

[...] diferentemente do camponês europeu, o camponês brasileiro tradicional foi concebido às margens do sistema escravista-latifundiário-exportador. A ele não foi dado o direito à terra, restando a posse como alternativa. No entanto, a concessão da sesmaria tinha precedência legal sobre a terra dos posseiros, cabendo ao fazendeiro decidir sobre sua permanência ou não na situação de agregado (ALMEIDA, 2006, p. 104).

Neste contexto, o sertão constituía as terras que podiam ser “apossadas”, por ser a sobra dos domínios do senhor de terras, único meio de os homens pobres e livres terem a sua terra (BRANDÃO, 2009).

A ocupação das terras que atualmente pertencem ao distrito de Lerroville e ao município de Tamarana, onde vivem os alunos participantes desta pesquisa, caracterizou-se pela presença dos posseiros, conforme se discorrerá posteriormente.

Antes de prosseguir com a abordagem teórica a respeito da complexidade das relações entre campo e cidade é oportuno caracterizar o recorte espacial da pesquisa, o local de moradia dos alunos, no intuito de situar a leitor a respeito das referências espaciais cotidianas de campo e cidade, de rural e urbano destes.

1.2 CAMPO E CIDADE ENQUANTO RECORTES ESPACIAIS DA PESQUISA

O recorte espacial da pesquisa, realizado a seguir, não possui a pretensão de apresentar um levantamento exaustivo das características

socioeconômicas e demográficas do distrito de Lerroville e do município de Tamarana, mas situar o leitor em relação ao contexto socioespacial em questão.

Destaca-se que a apresentação de dados relativos à produção agropecuária pretendeu dar visibilidade a mesma, em razão de sua presença constante na escrita e na fala dos alunos.

Salienta-se também que o fato das distintas situações político-administrativas de Lerroville e Tamarana impediu a obtenção de dados e informações similares para os dois lugares.

Realiza-se a seguir uma caracterização de Lerroville e Tamarana e, posteriormente uma análise destes espaços no tocante à sua concepção enquanto campo ou cidade.

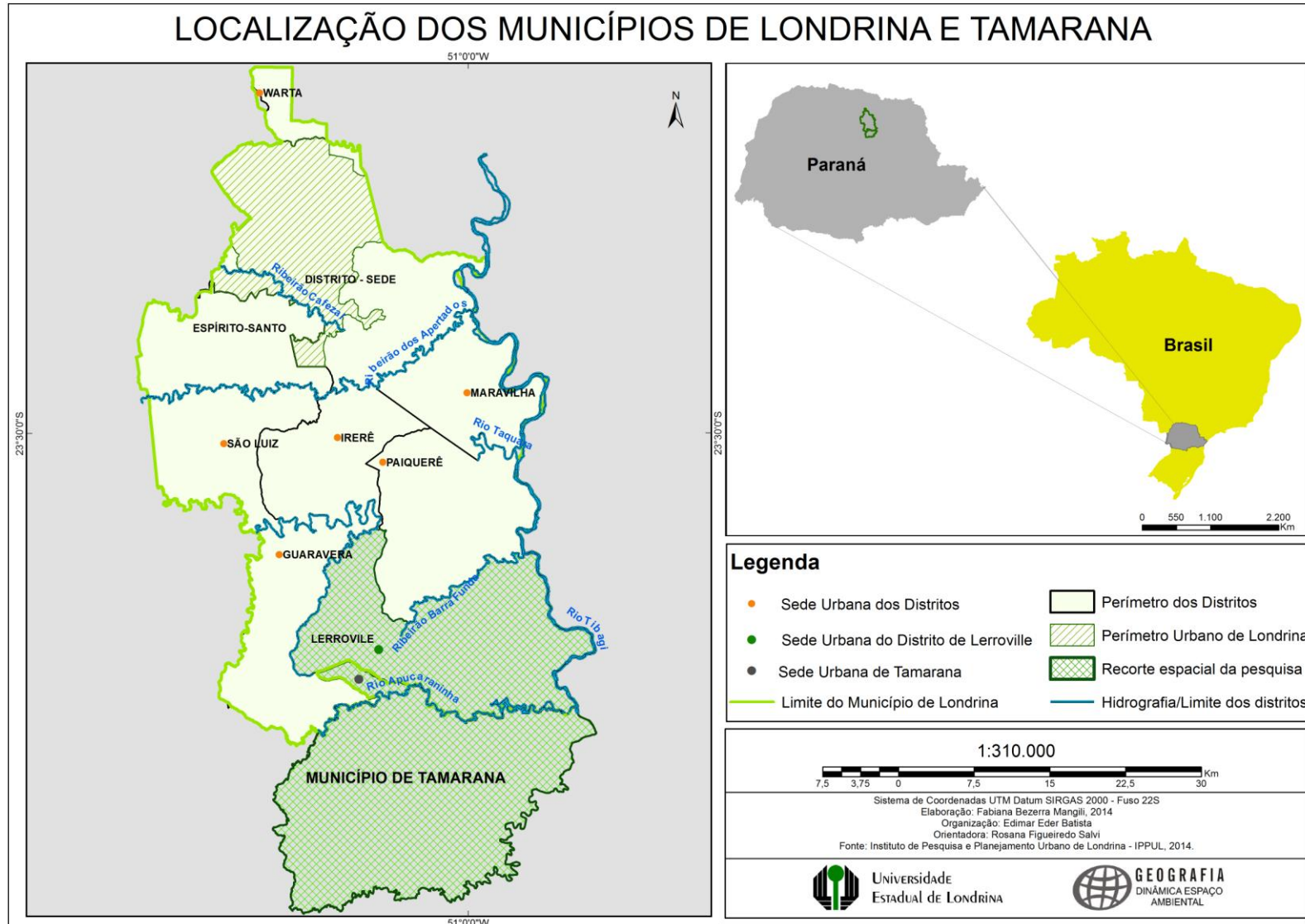
1.2.1 Lerroville e Tamarana: breve caracterização

Lerroville e Tamarana localizam-se no norte do estado do Paraná, o primeiro é um dos oito distritos administrativos do município de Londrina, além do distrito sede. Tamarana também foi distrito deste município até o ano de 1995, quando conquistou sua emancipação política tornando-se um novo município que faz fronteira com o distrito de Lerroville. As sedes deste distrito e do município de Tamarana distam cerca de 4 km, ver Figura 1.

Apresenta-se a seguir uma breve caracterização de Tamarana e Lerroville situando o lugar em que os alunos participantes da pesquisa vivem e estudam.

Tamarana e Lerroville localizam-se ao sul da cidade de Londrina, numa porção territorial denominada Gleba Três Bocas, cujo povoamento não se inseriu no processo de colonização capitaneado pela Companhia de Terras Norte de Paraná (CTNP). Nas terras da Companhia predominou a comercialização de pequenas propriedades adquiridas principalmente por paulistas e mineiros, com início em fins da década de 1920 e início da década de 1930. Na Gleba Três Bocas a ocupação iniciou-se com posseiros “safistas” vindos do sul do estado do Paraná em período anterior a 1920.

Figura 1



Conforme Batista (2010) as terras da Gleba Três Bocas ocupavam área de aproximadamente 50.000 alqueires⁴ ou 121.000 ha, estendendo-se de leste para oeste desde o Rio Tibagi até o espigão geral, onde atualmente se situam Apucarana e outros municípios; e de norte para sul, desde o Ribeirão Três Bocas, próximo ao sítio urbano de Londrina até o vilarejo São Roque, atual Tamarana, chegando até o Rio Apucarantina, caracterizando-se como uma zona de transição entre o sul do Paraná ou Paraná Tradicional, povoado desde o Brasil Império e o Norte do Paraná, área de terras desbravadas e colonizadas em épocas mais recentes.

O referido autor cita que em 1908 houve uma primeira divisão judicial de parte das terras da Gleba Três Bocas localizadas próximas ao Rio Tibagi, no lado leste da grande gleba, beneficiando primitivos proprietários paranaenses de cidades do sul do estado, Tibagi, Castro e São Jerônimo que se tornaram proprietários sem mesmo conhecer as terras.

Com efeito, estas terras foram ocupadas primeiramente pelos índios Kaingangues. Tratando-se dos não indígenas, no entanto, foram posseiros, safristas, que “[...] efetivamente foram os primeiros a povoarem a área e nela exercerem uma atividade econômica: a engorda de suínos” (BATISTA, 2010, p. 102).

Sobre os safristas na Gleba Três Bocas Batista (2010) analisa que, nas primeiras décadas do século XX, embora o milho não tivesse mercado, a banha de porco tinha, a suinocultura passou a ser a atividade dominante enquanto geradora da banha utilizada na alimentação humana, assim, ao lado de produtores de subsistência existiam os safristas que além de criadores de suínos possuíam certo capital e compravam porcos dos caboclos. Estes safristas ajudaram a constituir a fronteira demográfica que avançava sertão adentro buscando terras para reproduzir seu modo de vida baseada na posse e venda da única mercadoria passível de comercialização naquela época, os suínos. Sobre a importância da suinocultura no norte do Paraná, Monbeig (1998, p. 253) cita que “[...] na região de Londrina, o número de porcos eleva-se a 280.000 em 1943”.

⁴ Medida agrária, ainda usada no Brasil, mas de valor variável: nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás (alqueire mineiro), 48.400m²; e em São Paulo (alqueire paulista), 24.200m². O hectare, outra medida usada em nosso país, possui 10.000 m². Neste trabalho a palavra alqueire, utilizada por alguns alunos em seus textos e falas, refere-se ao alqueire paulista, que corresponde a 2,42 hectares.

Ao abordar a ocupação da região pelos safristas, Batista (2010, p. 107) cita São Roque, hoje Tamarana:

Especificamente nas terras da Gleba Três Bocas, em sua porção sul, chegou-se a formar um núcleo aglutinador, o de São Roque, constituído basicamente de caboclos conhecidos pela denominação de safristas. Estes safristas eram criadores de porcos, seminômades que, vindos do Sul, começavam a penetrar nas florestas do Norte em busca de regiões novas e mais férteis.

A comparação com Londrina e o papel dos safristas na formação de Tamarana é destacado no trecho a seguir,

Sua formação não esteve ligada a iniciativas de empresas, como ocorreu com Londrina e outros municípios do Paraná. A iniciativa de seu povoamento é oriunda primeiramente do Paraná tradicional e de proprietários paulistas, nas primeiras décadas do século XX. Seu núcleo urbano, no princípio, tinha relação estreita com o município de Tibagi - localizada a 160 Km de distância - já que Londrina só veio a se formar algum tempo depois. [...] Ressalta-se que foram os safristas oriundos do Paraná tradicional que fundaram o núcleo urbano, atraindo, um tempo depois, pequenas casas de comércios (secos e molhados) e bares, [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 12)

Apesar da divergências de datas das fontes pesquisadas Oliveira (2008) aponta que as primeiras movimentações de safristas na região foram verificadas no período entre 1915 e 1925.

São Roque se tornou distrito em 1930, pertencendo ao município de Tibagi. A falta de ligação com Londrina explica-se pelo fato de que somente a partir da década de 1940 a abertura de estradas rurais e a circulação de veículos permitiu que a mesma ocorresse efetivamente. Em 1939 São Roque é anexado ao município de Londrina e através do Decreto Lei nº 199, de 30 de outubro de 1943 há a alteração do nome do distrito de São Roque para Tamarana.

Retomando a questão da ocupação da terra na região, talvez em virtude da comercialização das terras da área colonizada pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) e pelo receio por parte dos proprietários de terras na Gleba Três Bocas de que os posseiros requisitassem a propriedade das terras em que viviam, em 1941 realizou-se a segunda divisão judicial das terras da gleba, nas quais, segundo Batista (2010) cerca de duzentos condôminos tiveram a situação de suas terras regularizadas, tornando-se proprietários, denotando o predomínio da grande propriedade na referida área.

Conforme já mencionado, no Brasil, os camponeses, de acordo com Martins (1983), são tidos como possuidores de uma existência marginal na sociedade. Os posseiros ao não possuir a propriedade da terra vivem situação ainda mais desfavorável, “[...] tal como ocorreu em outras regiões do país, sobretudo nas áreas de fronteira agrícola, onde o posseiro chega antes do proprietário e limpa a terra, sendo depois expropriado. Na Gleba Três Bocas isso não foi diferente” (BATISTA, 2003, p. 70).

O sistema de safras começou a declinar a partir de 1944, período em que o café já havia se disseminado por vastas extensões de terra no norte paranaense e também se iniciado na Gleba Três Bocas, principalmente em duas de suas maiores Fazendas: a Santa Tereza e a Guairacá (BATISTA, 2010).

O fim do regime de trabalho dos safristas é abordado no trecho a seguir:

Esta forma não representava uma dinamização das atividades econômicas, pois a terra era ocupada e não comprada e, guardadas as devidas proporções no tempo e no espaço, os safristas desenvolviam um sistema fechado em que, raramente, iam ao mercado adquirir as mercadorias que não conseguiam produzir ou até mesmo confeccionar. Desta forma **não contribuíam com o crescimento da fronteira econômica, geralmente representada pela vila ou município** para onde conduziam, uma ou duas vezes por ano, os animais para a venda. [...] A partir do momento em que o estado passou a vender ou fazer concessões de grandes extensões de terra para que companhias privadas loteassem e as vendessem na forma de pequenos lotes, a terra tornou-se propriedade privada e não mais devoluta. Isto conferiu valor de mercadoria às terras norte paranaense, denotando o fim do regime de trabalho dos safristas (BATISTA, 2010, p. 104-105 grifo nosso).

Embora existisse a presença dos posseiros e safristas a propriedade oficial ou legal das terras na porção territorial que constitui atualmente as áreas do distrito de Lerroville e do município de Tamarana, no entanto, caracterizou-se pela grande propriedade, ao contrário do ocorrido nas terras colonizadas pela CTNP.

A abordagem das distintas formas de apropriação da terra nas áreas colonizadas pela CTNP e nas áreas da Gleba Três Bocas pode ser entendida como uma das razões do surgimento e crescimento de várias cidades próximas a Londrina enquanto os distritos deste município, localizados na gleba, não alcançaram semelhante incremento populacional. Um destes distritos é Lerroville.

O núcleo urbano de Lerroville surge no ponto mais alto do espigão onde passava a estrada que ligava os distritos de Tamarana e Paiquerê, sendo 29

de novembro de 1963 a data da criação do distrito através da Lei nº 4.783, constituindo-se no início nas vendas de comércio para os agricultores circunvizinhos.

A cultura cafeeira foi intensificada no distrito entre 1963 e 1964 em decorrência da decisão de muitos proprietários em explorar as terras desmatadas em razão de um grande incêndio ocorrido em 1963. Desde então, de forma distinta dos demais distritos de Londrina, em Lerroville o cultivo de café foi preservado e se destaca em pequenas propriedades de agricultura familiar.⁵ Desenvolvem-se também lavouras, pastagens, horticultura e criação de frangos.

As fotos 1 e 2 fornecem um panorama da área rural do distrito de Lerroville e do município de Tamarana, bem como da visualização das áreas urbanas destes, a partir do campo. Destaca-se nas duas imagens a produção de trigo, comum na região nos meses de inverno.

Foto 1 – Plantação de trigo no distrito de Lerroville com a área urbana deste em segundo plano



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

⁵ Estas são as poucas informações disponíveis sobre o distrito de Lerroville no site da Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento de Londrina. Sobre a produção agrícola, a cultura cafeeira reduziu-se significativamente nos últimos anos. Um estudo acerca da permanência da produção cafeeira no distrito pode ser encontrado no trabalho de Ederval E. Batista **A importância da agricultura para a permanência dos sítiantes na terra: uma análise dos bairros rurais da Laranja Azeda e da Limeira em Lerroville, Londrina – PR. 2010**

Foto 2 – Plantação de trigo no distrito de Lerroville com as áreas, urbana e rural, do município de Tamarana em segundo plano



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

Após este breve resgate da ocupação da região em estudo, apresentam-se algumas informações a respeito de Lerroville e Tamarana no intuito de permitir a comparação entre ambos e com os demais distritos de Londrina.⁶

O município de Londrina possui uma área de 1.650,809 Km², cerca de 1% da área total do estado do Paraná, dos quais 217,95 km² são de área urbana⁷. Além do Distrito Sede, onde se localiza a cidade de Londrina, é constituído por oito Distritos Administrativos: Espírito Santo, Guaravera, Irerê, Lerroville, Maravilha, Paiquerê, São Luis e Warta. Na tabela 1 pode-se verificar as áreas dos distritos e permite observar que Lerroville possui área menor apenas que o Distrito Sede. O município de Tamarana possui área de 472,155 km².

A evolução da população rural e urbana do município de Londrina pode ser visualizada na tabela 2. Nota-se que a população urbana superou a rural ao longo da década de 1950, aproximadamente trinta anos após o surgimento da cidade de Londrina. Destaca-se também que até o ano de 1995 Tamarana era um distrito de Londrina, estando sua população incluída na deste município até esta data.

⁶ Salienta-se que por tratar-se de um distrito e de um município, as informações disponíveis são díspares, dificultando a padronização em sua apresentação.

⁷ Dados obtidos do Perfil do Município de Londrina, 2012.

Tabela 1 – Área da Sede e dos Distritos Administrativos do Município de Londrina.

Distritos	Área (Km²)
Londrina - Sede	338,268
Espírito Santo	184,924
Guaravera	177,305
Irerê	135,955
Lerroville	298,590
Maravilha	124,806
Paiquerê	211,958
São Luiz	153,361
Warta	27,730
TOTAL	1 650,809

Fonte: Adaptado de LONDRINA (2012, p. 18)

Tabela 2 – Evolução da População residente do Município de Londrina – 1940/2010

ANO	POPULAÇÃO RESIDENTE					
	Urbana		Rural		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
1940	11 175	36,90	19 103	63,09	30 278	100,00
1950	34 230	47,93	37 182	52,07	71 412	100,00
1960	77 382	57,40	57 439	42,60	134 821	100,00
1970	163 528	71,69	64 573	28,31	228 101	100,00
1980	266 940	88,48	34 771	11,52	301 711	100,00
1991	366 676	94,00	23 424	6,00	390 100	100,00
1996	396 121 ⁽¹⁾	96,19	15 679 ⁽¹⁾	3,81	411 800 ⁽¹⁾	100,00
2000	433 369	96,94	13 696	3,06	447 065	100,00
2010	493 520	97,40	13 181	2,60	506 701	100,00

⁽¹⁾Já subtraída a população de Tamarana, que era distrito do Município de Londrina e foi desmembrado deste, através da Lei Estadual nº 11.224, de 13/12/1995.

Fonte: Adaptado de LONDRINA (2012, p. 61)

A tabela 3 apresenta a população rural e urbana dos distritos administrativos do município de Londrina. Nota-se que Lerroville apresenta a maior

população rural e a segunda maior população urbana e população total, ficando atrás do distrito de Guaravera apenas, excetuando-se o Distrito Sede, que também possui população rural na área do entorno da cidade de Londrina que, na tabela, apresenta-se mesclada com a população do distrito do Espírito Santo.

Tabela 3 – Distribuição da População do Município de Londrina por Distrito Administrativo - 2010

MUNICÍPIO DE LONDRINA	POPULAÇÃO			
	Distritos Administrativos	Urbana	Rural	Total
Espírito Santo ¹		2	2	2
Guaravera		2 229	1 636	3 935
Irerê		1 421	896	2 317
Lerroville		1 673	2 102	3 775
Maravilha		485	501	986
Paiquerê		1 319	1 676	2 995
São Luiz		762	831	1 593
Warta		1 105	450	1 555
Total		9 064	8 092	17 156
Sede		484 456	5 089	489 545
Total Geral		493 520	13 181	506 701

⁽¹⁾ O Distrito do Espírito Santo foi criado pela Lei Municipal n.º 5.842, de 20/07/94.

⁽²⁾ O IBGE não considerou a delimitação do Distrito do Espírito Santo, prevista na Lei 5.842/94, em virtude da existência de conflitos (sobreposição de áreas) entre esta Lei e a legislação que dispõe sobre a área urbana municipal. Assim, a população do Distrito do Espírito Santo está computada no Distrito Sede.

Fonte: Adaptado de: LONDRINA (2012, p. 63).

As tabela 4 e 5 apresentam a evolução das populações rurais e urbanas do distrito de Lerroville e de Tamarana, respectivamente. Observa-se que em ambos a população rural ainda é superior à urbana, mas que no passado era consideravelmente maior e também, que nas décadas de 1970 e 1980, estes, então dois distritos do município de Londrina, apresentavam total de habitantes bem semelhantes.

Tabela 4 – Evolução da população do distrito de Lerroville – 1970-2010

	1970	1980	1991	2000	2010
População urbana	409	1120	1172	1686	1673
População rural	11752	6720	3874	3018	2102
Total	12161	7840	5046	4704	3775

Fonte: Adaptado de LONDRINA, (1994) e IBGE, Censos Demográficos 2000 e 2010

Tabela 5 – Evolução da população de Tamarana – 1940-2010

	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
População urbana	644	493	1053	2081	3148	4201	4719	5858
População rural	5117	7175	12309	10444	5773	4555	4994	6404
Total	5761	7668	13362	12525	8921	8756	9713	12262

Fonte: Adaptado de (OLIVERIA, 2008, p. 20).

A diminuição da área cultivada com a lavoura cafeeira no município de Londrina, a partir da década de 1970, responsável pelo emprego de grande quantidade de mão-de-obra no campo, aliado ao aumento do cultivo de lavouras nas quais a mecanização diminui a necessidade desta, como a soja, ajuda a explicar o declínio da população rural tanto em Lerroville quanto em Tamarana. Neste último, a instalação de assentamentos rurais, a partir da década de 1980 contribuiu para que esta diminuição fosse inferior a observada em Lerroville, assunto que será abordado posteriormente.

Lerroville e Tamarana possuem, portanto, população rural maior que a população urbana. Isto deve ser destacado. Mesmo com o processo de diminuição da população rural verificada tanto no município de Londrina, quanto no de Tamarana, o recorte espacial em análise nesta pesquisa caracteriza-se pela expressividade do campo, tanto em termos territoriais quanto populacionais. A escolarização geográfica das populações destes lugares não pode ficar alheia a esta realidade. As relações entre campo e cidade e a abordagem conceitual destes dois espaços devem estar presentes nas escolas de Lerroville e Tamarana para que o espaço enquanto lugar de vivência de seus alunos seja compreendido enquanto tal e não a partir de outros espaços mais amplos.

Nas fotos 3 e 4 visualiza-se as paisagens da região central das áreas urbanas do distrito de Lerroville e do município de Tamarana. Nota-se em Tamarana a presença de alguns elementos ausentes em Lerroville, como a sinalização de trânsito e placas indicativas dos nomes das ruas. As áreas urbanas de Lerroville e Tamarana podem ser visualizadas, respectivamente, nas figuras 2 e 3.

Foto 3 – Avenida Dr. Gustavo Avelino Corrêa, no centro da área urbana de Lerroville



Foto do autor, realizada em 04/10/14

Foto 4 – Rua Evaristo Camargo, no centro da área urbana de Tamarana



Foto do autor, realizada em 04/10/14

Figura 2

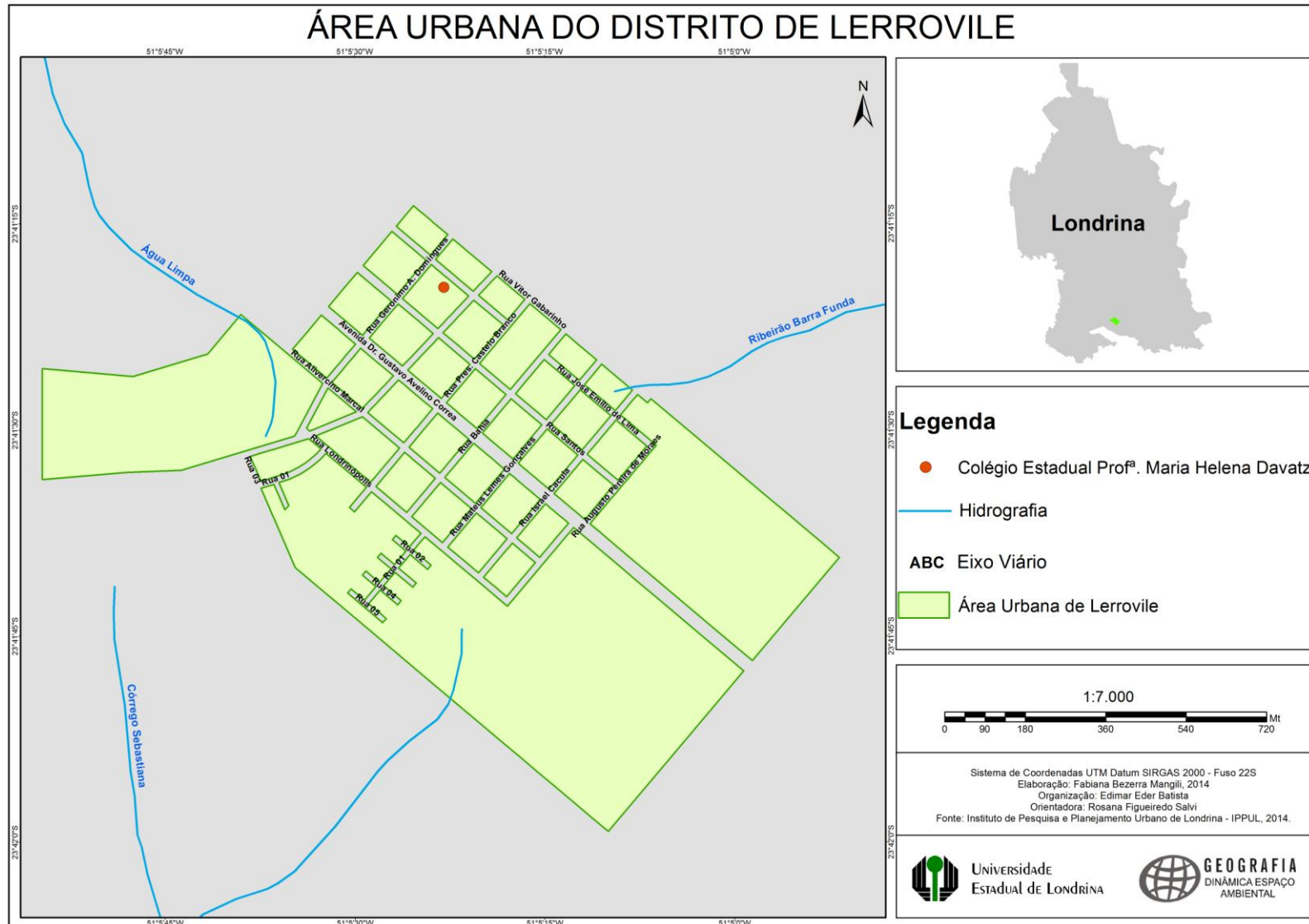
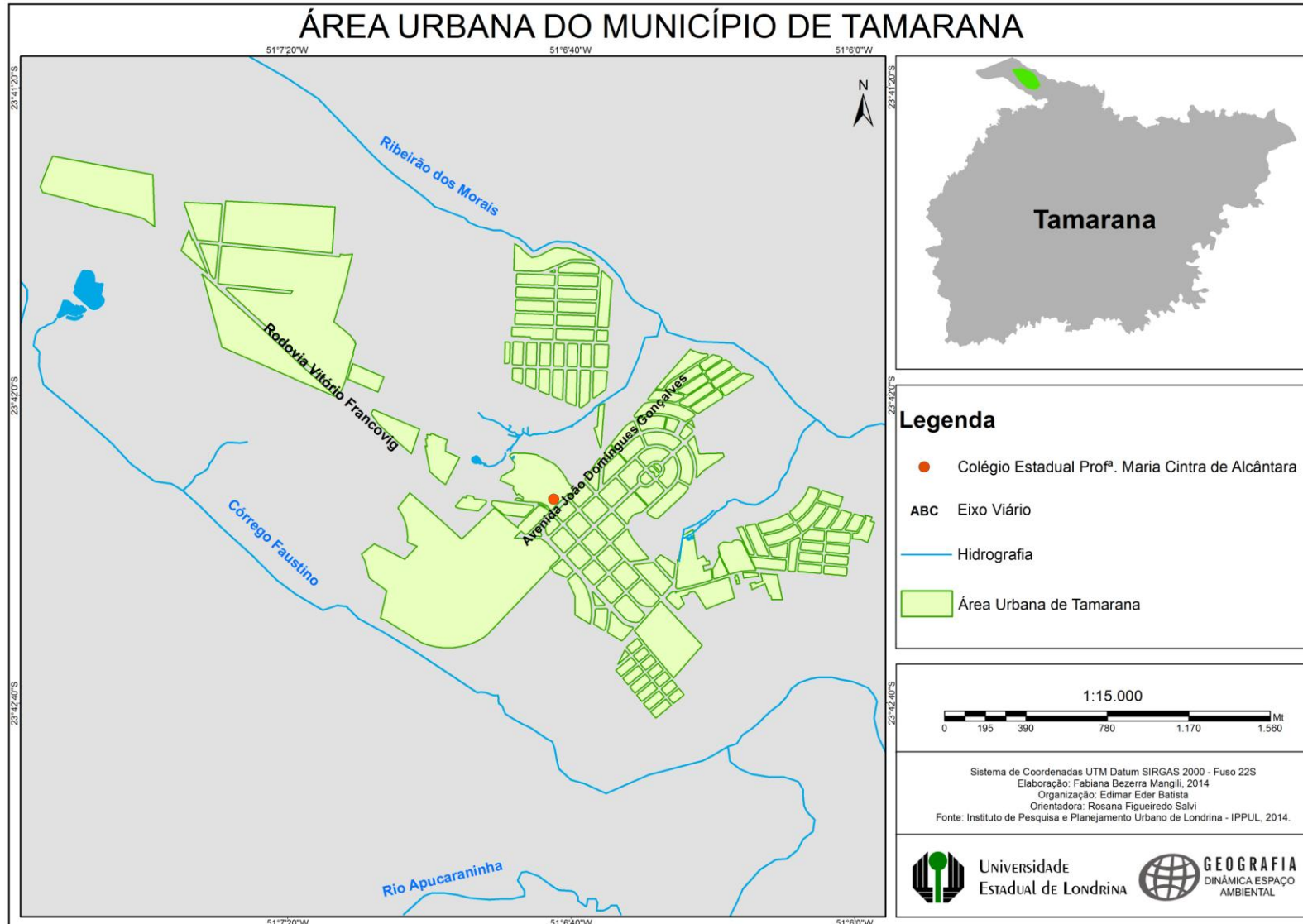


Figura 3



Observa-se, nas figuras 2 e 3, que o município de Tamarana possui uma área urbana maior que a do distrito de Lerroville. Este fato e estas figuras serão retomados no capítulo 4 para a análise das concepções dos alunos em relação a estas duas áreas enquanto cidades ou não.

Considerando-se a relevância do campo para Lerroville e Tamarana, bastante citado, inclusive, pelos alunos, apresenta-se nas tabelas 6 e 7 informações sobre a produção agropecuária dos mesmos.

Tabela 6 – Utilização das terras do Município de Londrina por Distrito Administrativo - 2006

Distritos	Lavoura permanente		Lavoura temporária		Pastagens		Matas e florestas		Área irrigada	
	E	Área (ha)	E	Área (ha)	E	Área (ha)	E	Área (ha)	E	Área (ha)
Londrina	721	3 494	1 120	15 574	510	4 648	646	-	164	2 922
Guaravera	101	1 130	279	10 912	115	9 284	196	-	71	197
Irerê	67	470	205	6 226	113	4 865	77	2 003	23	111
Lerroville	223	1 555	277	8 123	246	9 140	309	5 201	38	134
Maravilha	19	596	83	5 737	65	2 991	49	1 440	3	9
São Luiz	101	524	234	4 971	106	10 281	115	2 271	15	12
Paiquerê	82	761	257	5 424	91	3 583	161	2 104	32	134
Warta	76	336	94	1 938	36	241	43	173	19	33
Total	1 390	8 866	2 449	58 905	1 282	45 033	1 596		365	3 552

E: Estabelecimentos

Fonte: LONDRINA (2012, p. 196).

Nota-se em Lerroville um predomínio (em área) das lavouras temporárias e das pastagens, embora as lavouras permanentes estejam presentes em número significativo de estabelecimentos. Este distrito possui também a maior área de matas e florestas do município de Londrina.

Em Tamarana a lavoura permanente é menos expressiva que em Lerroville, destacando-se a pecuária e a lavoura temporária e também a horticultura e floricultura. A produção florestal provavelmente abasteça uma fábrica de papel existente no município.

Tabela 7 – Município de Tamarana: estabelecimentos agropecuários e área segundo as atividades econômicas - 2006

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECEMENTOS	ÁREA (ha)
Lavoura temporária	461	16.932
Horticultura e floricultura	209	2.633
Lavoura permanente	51	908
Pecuária e criação de outros animais	377	24.555
Produção florestal de florestas plantadas	19	1.806
Produção florestal de florestas nativas	1	X
Aquicultura	1	X
TOTAL	1.119	46.873

Nota: A soma das parcelas da área, não corresponde ao total porque os dados das Unidades Territoriais com menos de três informantes estão desidentificados com o caracter "x". Dados revisados e alterados após divulgação da 2ª Apuração do Censo Agropecuário 2006, em outubro de 2012.

Fonte: IPARDES (2013, p. 5)

As tabelas 8 e 9 informam sobre os efetivos da pecuária nos municípios de Londrina e de Tamarana, respectivamente. Para o município de Londrina nota-se a expressividade da criação de aves e que a criação de suínos, mas na atualidade apresenta números bem inferiores aos cerca de 280.000 porcos indicados por Monbeig na década de 1940.

Em Lerroville, considerando-se o número de estabelecimentos destaca-se a criação de bois e depois de aves e suínos.

Em relação à Lerroville Tamarana apresenta rebanho bovino muito semelhante, o de aves um pouco inferior e o de suínos também um pouco superior.

Tabela 8 – Efetivo da Pecuária do Município de Londrina por Distrito Administrativo - 2006

Distritos	Bovinos		Suínos		Galinhas, Galos, Frangas, Frangos e Pintos		Bufali- nos		Caprinos		Ovinos	
	E	NC	E	NC	E	NC	E	NC	E	NC	E	NC
Londrina	322	12 393	288	5 604	440	1 427 685	1	1	17	200	51	1 560
Guaravera	84	6 110	107	1 492	135	1 424 025	0	0	2	30	7	467
Irerê	85	8 385	68	1 698	109	180 277	1	30	3	36	16	494
Lerrovilla	159	15 379	106	2 775	124	300 921	0	0	4	107	18	842
Maravilha	49	5 645	27	1 124	38	53 019	0	0	1	60	9	468
São Luiz	78	20 408	88	1 243	103	146 682	1	120	4	59	10	237
Paiquerê	65	5 727	53	786	67	313 053	0	0	3	29	3	166
Warta	18	785	36	521	50	43 998	0	0	1	28	1	60
Total	860	74 832	773	15243	1066	3 889 660	3	151	35	549	115	4 294

E: Estabelecimentos

NC: número de cabeças

Fonte: LONDRINA (2012, p. 196).

Tabela 9 – Município de Tamarana: efetivo de pecuária e aves - 2012

EFETIVOS	NÚMERO
Rebanho de bovinos	15.545
Rebanho de equinos	322
Galináceos (galinhas, galos, frangos(as) e pintos)	273.126
Rebanho de ovinos	2.000
Rebanho de suínos	3.361
Rebanho de asininos	15
Rebanho de caprinos	405
Rebanho de muares	36
Rebanho de ovinos tosquiados	400
Rebanho de vacas ordenhadas	2.000

Fonte: IPARDES (2013, p. 6)

Da análise da tabela 10 depreende-se que a mão-de-obra familiar é predominante em Lerroville e no município de Londrina, sendo o trabalho não familiar mais expressivo nas áreas rurais do entorno da cidade de Londrina.

Tabela 10 – Município de Londrina: Pessoal ocupado na agropecuária por distrito administrativo

Distritos	Total	Sem laço de parentesco com o produtor		
		Com laço de parentesco com o produtor	Estabelecimentos	Número
Londrina	4 457	3 308	278	1 149
Guaravera	1 114	728	103	386
Irerê	944	428	89	516
Lerroville	1 527	1 030	126	497
Maravilha	489	289	46	200
São Luiz	897	678	76	219
Paiquerê	810	550	63	260
Warta	474	408	18	66
Total	10 712	7 419	799	3 293

Fonte: Adaptado de: LONDRINA (2012, p. 63).

Quase metade da população ocupada do município de Tamarana dedica-se a atividades econômicas relacionadas diretamente ao campo, como pode ser observado na tabela 11. Considerando-se que as demais atividades econômicas dependem do consumo da população rural, que representa mais da metade da população municipal, tem-se um panorama da relevância daqueles que moram no campo para o município de Tamarana.

Além da expressividade da população rural em Tamarana, sobre este município Oliveira (2008, p. 20-21) afirma que “[...] a população urbana tem uma forte ligação com a zona rural, [...] a população, em sua maioria, reside na zona rural e a cidade torna-se o centro comercial mais próximo para a satisfação das primeiras necessidades”.

Tabela 11 – Município de Tamarana: população ocupada segundo as atividades econômicas - 2010

ATIVIDADES ECONÔMICAS (CNAE Domiciliar 2.0)	Nº DE PESSOAS
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	2.283
Indústrias de transformação	455
Eletricidade e gás	34
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	36
Construção	265
Comércio; Reparação de veículos automotores e motocicletas	582
Transporte, armazenagem e correio	122
Alojamento e alimentação	59
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	44
Atividades profissionais, científicas e técnicas	61
Atividades administrativas e serviços complementares	41
Administração pública, defesa e seguridade social	164
Educação	199
Saúde humana e serviços sociais	125
Artes, cultura, esporte e recreação	19
Outras atividades de serviços	77
Serviços domésticos	357
Atividades mal especificadas	675
TOTAL	5.600

Fonte: IPARDES (2013, p. 15)

Um viés de análise acerca da influência da população rural de Tamarana para o desenvolvimento econômico do município pode ser expresso pelo seu consumo no comércio local. A partir da década de 1980 a instalação de vários assentamentos rurais neste município tem alterado mais do que somente a estrutura fundiária do mesmo.

Conforme Silva (2007) existiam no município de Tamarana em 2005 14 assentamentos rurais onde viviam 382 famílias. Considerando-se uma média de quatro pessoas por família, pode-se cogitar a população assentada em aproximadamente 1.500 pessoas.

Segundo a autora antes da instalação dos assentamentos rurais a agricultura do município de Tamarana poderia ser considerada como de baixo dinamismo, com grandes áreas de pastagens, plantação de pinus ou eucalipto ou mesmo relegadas ao abandono. As desapropriações e a repartição da terra provocaram um rearranjo no processo produtivo da agricultura municipal com desdobramentos socioeconômicos no espaço rural e urbano, concluindo que “O fluxo demográfico, de que muitas vezes demanda o assentamento, contribui sensivelmente para a revisão das políticas públicas locais e para a dinamização do comércio da cidade, [...]” (SILVA, 2007, p. 104).

Através de entrevistas com comerciantes da cidade Silva (2007) constatou que a territorialização dos assentamentos rurais em Tamarana, ao provocar mudanças na forma de uso do solo do município tem ampliado e diversificado a oferta de alimentos, contribuindo simultaneamente para a circulação do capital e para novas formas de relações sociais que podem representar transformações e redefinições de outras práticas a partir das relações sociais redefinidas em torno da posse da terra.

A instalação dos assentamentos rurais, ao aumentar a demanda por produtos agropecuários em Tamarana, favoreceu o estabelecimento de novas lojas relacionadas ao setor nos últimos dez anos (SILVA, 2007). Ao estabelecer uma escala de quatro níveis para a importância dos assentamentos para o comércio da cidade: muito importante, importante, pouco importante e nada importante, segundo a autora, 75% dos comerciantes entrevistados os reconheceu como muito importante, enquanto 25% como importante.

Na pesquisa de Silva (2007, p. 121) os comerciantes relatam que a população da cidade de Tamarana consome menos no comércio local que a população rural do município:

A população rural de Tamarana tem peso na movimentação do comércio do município, os próprios comerciantes reconhecem a participação da população rural nos estabelecimentos, pois 88% dos entrevistados disseram que seus fregueses mais freqüentes são moradores da zona rural, 12% não souberam diferenciar, enquanto nenhum dos entrevistados citou a população urbana.

Tais constatações demonstram que a dinamicidade do comércio das pequenas cidades depende da população rural de seu entorno, tanto quanto ou até mesmo mais que de sua população urbana.

Nos municípios e distritos com sede ou cidade com pequeno contingente populacional, muitas vezes menor que a população rural do mesmo, como é o caso de Tamarana e Lerroville, existem distinções significativas entre estas populações rurais e urbanas? Tratar-se-á desta questão no item seguinte.

1.2.2 Lerroville e Tamarana: campo e/ou cidade?

Qual o grau de urbanidade das “cidades” de Lerroville e Tamarana? Esta questão parece central em relação ao tema em estudo nesta pesquisa. A resposta pode mudar de acordo com o referencial espacial utilizado para se conceber o que é campo ou rural e o que é cidade ou urbano.

Talvez Tamarana e Lerroville sejam consideradas pelos alunos cidades em relação às áreas rurais em seu entorno, mas será que continuarão sendo em comparação com cidades maiores como Londrina? As respostas virão à tona somente a partir da análise das informações ou dados produzidos pelos alunos.

Apresenta-se a seguir algumas definições a respeito utilizadas pelo IBGE (2013).⁸

- **Município:** constitui a unidade federativa autônoma de caráter local criado por meio de lei estadual;

- **Distrito:** subdivisão territorial dos municípios para fins administrativos;

- **Cidade:** é a localidade com o mesmo nome do município a que pertence (sede municipal) e onde está sediada a respectiva prefeitura, excluídos os municípios das capitais. É constituída pela área urbana do distrito sede, delimitada pelo seu perímetro, em regra geral, definido por lei municipal. Todos os municípios do Brasil possuem suas respectivas cidades;

- **Área Urbana:** é a área interna ao perímetro urbano de uma cidade ou de uma vila, definida por lei municipal;

⁸ Tais definições foram retiradas do Manual da Base Territorial, publicação do IBGE que não foi consultada na íntegra, sendo disponibilizadas apenas partes da mesma conforme solicitação do pesquisador à seção local do órgão na cidade de Londrina.

- **Área Urbana Isolada (AUI):** é a área definida e denominada por lei municipal, e separada da sede municipal (cidade) ou distrital (vila) por área rural ou por outro limite legal (Unidade de Conservação ou Terra Indígena, por exemplo);

- **Área Rural:** é toda área externa ao perímetro urbano, excluindo-se as AUIs, se houver;

- **Área Urbanizada de Cidade ou Vila:** áreas legalmente definidas como urbanas e caracterizadas por construções, arruamentos e intensa ocupação humana, estando estas áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano. Constituem áreas urbanizadas:

- áreas intensamente ocupadas com edificações, ruas, praças, etc. e

- áreas com uso do solo menos intenso que as da categoria anterior, onde se identificam a presença de reservatórios de água, áreas de lazer, cemitérios, estações agrícolas experimentais, depósitos ligados à atividade industrial ou comercial, aterros sanitários etc., formando um espaço contínuo com o da categoria anterior;

- **Área não Urbanizada de Cidade ou Vila:** é aquela legalmente definida como urbana e caracterizada por ocupação predominantemente de caráter rural. Constituem áreas não urbanizadas de cidade ou vila:

- áreas ocupadas com atividades agropastoris (lavouras em geral e pecuária), e atividades extrativas; e

- áreas reservadas à expansão urbana, isto é, terras ociosas sem qualquer uso rural, ainda não ocupadas por construções ou equipamentos urbanos;

- **Aglomerado Rural:** localidade situada em área legalmente definida como rural e caracterizada por um conjunto de edificações adjacentes, com características de permanência, em área continuamente construída, com arruamentos reconhecíveis ou dispostos ao longo de uma via de comunicação. Deve possuir um número de domicílios igual ou superior a 10. A distância entre os prédios que o compõem não deve ultrapassar 50m ou o seu equivalente em passos, excetuando-se os templos, estabelecimentos de comércio ou serviços e domicílios

que se encontrem junto aos mesmos e que sirvam a população do aglomerado rural, que podem estar distantes a até 150m;

Os Aglomerados Rurais ainda se dividem em Aglomerados Rurais de Extensão Urbana e Aglomerados Rurais Isolados e este último se classifica em: povoados, núcleos e lugarejos.

Pelo exposto, percebe-se o quanto a definição oficial de campo e cidade é complexa, possuindo variantes entre um e outro, prevalecendo critérios político-administrativos em sua delimitação. Conforme o IBGE, a sede do município de Tamarana é uma cidade e a sede do distrito de Lerroville é uma vila.

Mesmo sob esta definição de campo e cidade segundo critérios político-administrativos, o distrito de Lerroville e o município de Tamarana são exemplos de lugares nos quais a população rural ainda é maior que a população urbana. E esta possui fortes vínculos econômicos e socioculturais com os espaços rurais.

Retomando as questões teóricas do início deste capítulo, concebe-se que a compreensão da permanência humana nas áreas rurais prescinde a superação de oposições e idealizações acerca do campo, da cidade e de seus habitantes.

A presente pesquisa, ao analisar as concepções dos alunos em relação ao campo e a cidade, seus espaços de vivência, dando voz a quem vive no campo e em pequenas cidades, pretende contribuir para a compreensão destes espaços a partir do olhar de seus moradores.

Em relação aos alunos que vivem em áreas rurais, no campo – que compõem parte dos participantes da presente estudo – em pesquisa realizada por Souza (2012, p. 211) as características atribuídas pelos estudantes para gostarem do campo são: sossego, liberdade, tranquilidade, ou seja, “[...] não são adjetivos ligados à dimensão econômica que foram apontados como o motivo para eles gostarem no campo, mas, sim adjetivos que caracterizam a cotidianidade no campo, seu modo de vida.” Como se observará no capítulo 3 há similaridades entre estas constatações de Souza e as da presente pesquisa quanto às razões apontadas pelos alunos que residem no campo para gostar de viver neste lugar.

Esta constatação indica que a complexidade das relações entre o campo e a cidade não pode ser explicada a partir de um reducionismo fundado em oposições e idealizações com foco preponderante nos aspectos econômicos.

Uma forma de entender as relações entre campo e cidade, de forma menos idealizada e dicotômica e, portanto, mais dialética e contextual, é analisá-las, não pela oposição, mas, pela complementaridade destes espaços. Para tanto, pode-se partir da divisão do trabalho.

1.3 COMPLEMENTARIDADE ENTRE CAMPO E CIDADE

A separação entre a cidade e o campo toma lugar entre as primeiras e fundamentais divisões sociais e territoriais do trabalho, grosso modo, trabalho manual no campo e trabalho intelectual na cidade, Lefebvre (2001) e Spósito (2010). A constituição destes dois espaços distintos entre si é condição, e consequência do estabelecimento da divisão social do trabalho e das relações de poder que o sustentam, nas quais a cidade é marcada pela concentração, espaço propício à realização de atividades que requerem encontro, proximidade ou possibilidade de comunicação, especialização e complementaridade de papéis e funções, enquanto o campo caracteriza-se pela extensão e dispersão atendendo, técnica e economicamente, ao desempenho de outras atividades (SPÓSITO, 2010).

As leituras de Lefebvre (2001) e Marques (2002) possibilitam a constatação de que nas sociedades agrárias a cidade existia enquanto centro político-administrativo que organizava o meio rural, sendo, porém, dominada e delimitada por este, uma vez que dele dependia para o seu abastecimento. A cidade aparece como consumidora e o campo como o lugar da produção por excelência.

Na Idade Média europeia, as cidades eram, além de políticas, lugar do culto e de encontro, tornando-se centros de vida social e política, na medida em que prevalecia seu caráter comercial. Neste período, a separação entre cidade e campo pode ser entendida como separação entre capital e propriedade da terra, ou seja, como o início da existência e de um desenvolvimento do capital independente da propriedade da terra.

O passo seguinte no processo de divisão do trabalho foi a **separação entre a produção e o comércio** com o surgimento da classe dos comerciantes e com a expansão do comércio para além da vizinhança próxima da cidade. **As cidades passam a se relacionar umas com as outras**, dando origem a um processo de especialização e a uma divisão do trabalho entre as cidades.

A produção agrícola deixa de ser a principal atividade e a riqueza deixa de ser sobretudo imobiliária. **A cidade torna-se o locus principal da produção, passando a influenciar diretamente o sentido e o ritmo da produção no campo** bem como sua forma de organização do trabalho. **Completa-se a vitória da cidade sobre o campo** (MARQUES, 2002, p. 105-106 grifo nosso).

Esta vitória da cidade sobre o campo sugerida pela autora pode ser compreendida no contexto em que a cidade passa a ser centro de decisões. Além da centralidade econômica, passa a exercer uma nova centralidade, a do poder, tornando-se centro privilegiado do consumo e o lugar onde se concebe a gestão do espaço.

Para Lefebvre (1999) a centralidade sempre possível constitui um caráter essencial e fascinante do espaço e do fenômeno urbano. Esta característica de que tudo que o compõe pode se aproximar ainda e sempre mais permeia a percepção e as idealizações em relação ao urbano, bem como, representa seu diferencial em relação à dispersão característica do rural.

A cidade atrai para si tudo o que nasce, da natureza e do trabalho, noutros lugares: frutos e objetos, produtos e produtores, obras e criações, atividades e situações. O que ela cria? Nada. Ela centraliza as criações. E, no entanto, ela cria tudo. Nada existe sem troca, sem aproximação, sem proximidade, isto é, sem relações. Ela cria uma situação, a situação urbana, onde as coisas diferentes advém umas das outras e não existem separadamente, mas segundo as diferenças (LEFEBVRE, 1999, p. 109).

Este autor constata que com o passar do tempo, nas relações entre campo e cidade, o peso da cidade no conjunto social aumenta, suplantando o peso do campo; e que as contradições passam a não se situar mais entre cidade e campo, deslocando-se para interior do fenômeno urbano: entre a centralidade do poder e as outras formas de centralidade.

As relações entre campo e cidade, rural e urbano passam a caracterizar-se mais pela complementaridade e menos pela oposição. Esta última encontrará lugar nos conflitos e contradições próprios dos espaços urbanos em expansão. Contudo, identificar a intensidade e o sentido de tais mudanças e das possíveis permanências torna-se complexo.

Quisiera señalar el hecho de que la oposición ciudad-campo está en desaparición en cuanto oposición dominante em el lenguaje, en las ideas y las representaciones sociales. No ha desaparecido, ni mucho menos; se mantiene como supervivencia de una época revolucionada: una de nuestras mayores dificultades, puestos a afinar conceptos, consiste en distinguir qué es supervivencia y qué no es. Esta oposición ciudad-campo se difumina a favor de una oposición en auge: la de la gran ciudad y su periferia. Para precisar la terminología, la oposición en auge en la conciencia y en el lenguaje es la oposición entre tejido urbano compacto y tejido urbano de mallas esponjadas. O bien, la oposición entre centro y no centro, medio y entorno (LEFEBVRE, 1978, p. 192).

A complementaridade passa a suplantar as oposições e dicotomias. A cidade e o urbano passam a ter o controle das relações de complementaridade com o campo e o rural. Gomes (2006, p. 64) destaca que a cidade passa a representar o papel de centro da organização do espaço e cita Pierre George para concluir que “[...] na geografia clássica, a região fazia a cidade e agora, na geografia moderna, a cidade faz a região.” Para Santos (1994), a expansão do consumo (de saúde, educação, lazer, viagens, ideias, informações, esperanças) leva a ampliação e diversificação do fenômeno da urbanização.

Em território brasileiro, como a existência de cidades no período colonial era quantitativamente e qualitativamente, muito menos expressiva que atualmente, e como estas estavam muito ligadas às práticas agrícolas, pode-se considerar que as “cidades não tinham vida própria. As atividades do campo é que determinavam a vida ou a morte de cada uma delas” (RODRIGUES, 1992, p. 38). Não havia uma distinção profunda entre os habitantes das vilas ou cidades e das áreas rurais. Para Candido (1998, p. 223), a mudança da agricultura de subsistência à agricultura de exportação é que acentua a diferenciação do homem do campo em relação ao homem da cidade.⁹

Antes, o atraso técnico e a economia de subsistência condicionava, em São Paulo, uma sociedade global muito mais homogênea, não havendo discrepâncias essenciais de cultura entre o campo e a cidade. O desenvolvimento da economia baseada na exportação dos gêneros tropicais acentuou a diferenciação dos níveis econômicos, que foram aos poucos gerando fortes distinções de classe e de cultura. Quando esse processo avultou, o caipira ficou humanamente separado do homem da cidade, vivendo cada um o seu tipo de vida.

⁹ A agricultura de exportação esteve sempre presente ao longo do litoral brasileiro. Candido (1998) trata da região do atual estado de São Paulo, caracterizada pela produção de subsistência e atividades de preação de indígenas e busca por ouro, no período colonial.

A partir de então, os processos descritos anteriormente a nível mundial se materializam no território nacional. Santos (1994), tendo por base o consumo, constata que as cidades locais, que antes eram as cidades dos notáveis (padre, tabelião, promotor, entre outros) se transformam em cidades econômicas (do agrônomo, do veterinário, do bancário) entre outros.

O consumo produtivo rural não se adapta às cidades, mas ao contrário, as adapta. “A cidade se torna o lócus da regulação do que se faz no campo. [...] o trabalho no campo é cada vez mais carregado de ciência tudo isso faz com que a cidade local deixe de ser a cidade no campo e se transforme na cidade do campo” (SANTOS, 1994, p. 52). Nota-se que a postura analítica do autor compreende a dinâmica contraditória do espaço, na qual, embora a cidade possua função organizadora das atividades do campo, este, por meio do consumo produtivo, interfere também na dinâmica urbana.

A divisão social e territorial do trabalho permite a compreensão de que as relações entre o campo e a cidade devem ser concebidas a partir da complementaridade existente entre estes espaços. É preciso pensar o campo e a cidade não como espaços dicotômicos, mas sim como espaços diferenciados que se complementam justamente pelas diferenças que possuem.

Se a complementaridade é tão flagrante por que campo e cidade continuam sendo associados a visões dicotômicas? A força das aparências e das análises evolutivas lineares pode explicar tal fato. Para Willians (2011, p. 94) a superficialidade da abordagem do campo em relação à cidade e sua idealização serviam para escamotear e não enfrentar os problemas da nova sociedade urbana ou urbano-industrial a “ficção de “cidade e campo” era útil para promover comparações superficiais e impedir comparações reais”.

Constitui-se, assim, um mito do pensamento social moderno, a visão segundo a qual a transição da sociedade rural para a industrial é encarada como uma espécie de decadência, verdadeira causa e origem dos nossos problemas e convulsões sociais. Constroi-se a ideia de que “não é o capitalismo que nos está prejudicando, e sim o sistema mais visível e mais facilmente isolável do industrialismo moderno” (WILLIANS, 2011, p. 165). A ênfase na superficialidade

representada pela oposição na abordagem da relação campo-cidade não é, portanto, aleatória. É pensada, concebida com a finalidade de escamotear o real.

Temos outro exemplo de análise dialética em Bagli (2006), para quem o entendimento das diferenças entre rural e urbano passa pelo movimento da negação e da afirmação no qual um espaço é negado por aquilo que não possui e que torna o outro valorizado por tê-lo, portanto, afirmado. A valorização de um ocorre, assim, pela deficiência do outro.

O rural, por exemplo, é valorizado por suas ruralidades e negado por não possuir certos aspectos do urbano como a centralidade de recursos. O caráter de complementaridade ocorre justamente pela possibilidade de contactar o outro buscando pelo que não se tem em seu espaço de origem. “Não há estabelecido, entre campo e cidade, uma oposição sem complementaridade, como se houvesse uma independência total entre eles. Há, sobretudo, uma contradição, fortalecida e complementada pela diferença” (BAGLI, 2006, p. 75).

Embora alicerçada no movimento de negação e afirmação de ambos os espaços, rurais e urbanos, a complementaridade se consolida sob o predomínio de uma supervalorização da afirmação da cidade e do urbano e da negação do campo e do rural. As análises lefebvrianas constituem um exemplo desta forma de pensar. Embora conceba que a relação cidade-campo se altera com o passar do tempo histórico, o autor é enfático ao apontar a urbanização como processo geral e inevitável no qual

[...] a cidade em expansão ataca o campo, corrói-o, dissolve-o. [...] A vida urbana penetra na vida camponesa despojando-a de elementos tradicionais: artesanato, pequenos centros que definham em proveito dos centros urbanos (comerciais e industriais, redes de distribuição, centros de decisão, etc.) (LEFEBVRE, 2001, p. 74).

Para o autor francês, além da expansão material da urbanização, o urbano possui uma dimensão simbólica, virtual que potencializa este processo. Neste ataque ou dissolução do campo pela cidade, via tecido urbano,¹⁰ tem papel de destaque os signos e as significações ligadas ao consumo, “[...] a Cidade teve a singular capacidade de se apoderar de todas as significações a fim de dizê-las, a fim

¹⁰ A conceituação de Lefebvre sobre tecido urbano será abordada com mais profundidade no item 1.1.3. Neste momento o termo é utilizado com o significado de instrumento da expansão urbana.

de escrevê-las (estipulá-las e “significá-las”) inclusive as significações oriundas do campo, da vida imediata [...]” (LEFEBVRE, 2001, p. 61).

A urbanização total da sociedade é prevista pelo autor, contudo, suas concepções de sociedade urbana são caracterizadas pelo usufruto da cidade enquanto valor de uso por seus moradores, constituindo-se numa sociedade a se buscar, construir. Lefebvre (1999) parte da hipótese da urbanização completa da sociedade, considerando a sociedade urbana – resultante da urbanização completa da sociedade – mais que um fato consumado, uma tendência, uma orientação, uma virtualidade, que se concretizará no futuro. “O urbano (abreviação de “sociedade urbana”) define-se, portanto, não como uma realidade acabada, situada, em relação à realidade atual, de maneira recuada no tempo, mas, ao contrário, como horizonte, como virtualidade iluminadora” (LEFEBVRE, 1999, p. 26).

Na referida obra o autor concebe a existência de três campos, camadas ou épocas – considerados como fenômenos sociais, modos de pensamento, de ação e de vida – a saber: o rural (camponês), o industrial e o urbano, que podem ser interpretados como formas de organização socioespacial. Considerando o urbano um objeto virtual, Lefebvre desenvolve uma lógica na qual se conhece “o passado a partir do presente, mais do que o presente a partir do passado” (1999, p. 70). Assim como a ascensão da industrialização revelou as características da sociedade camponesa, atualmente, o urbano revela o industrial que aparece como hierarquia reforçada por uma refinada exploração.

A sociedade urbana suplantaria, portanto, a sociedade industrial, contudo, dadas as características singulares de cada país, pode haver predomínio do rural, do industrial, ou do urbano. “Os países ditos desenvolvidos caracterizam-se atualmente por conhecerem simultaneamente a era rural, a era industrial e a era urbana” (LEFEBVRE, 1999, p. 38). Conforme as concepções do autor, os países ditos “subdesenvolvidos ou emergentes” somente vivenciarão a era urbana após passarem pela era industrial.

Na análise lefebvriana a passagem do industrial ao urbano atravessa um ponto crítico, marcado pela confusão, conflito e indefinição, mesmo nos países europeus de industrialização clássica e consolidada. No caso do Brasil, país de industrialização recente e incompleta, em comparação à realidade da Europa Ocidental, tais conflitos e confusões são ainda mais intensos, podendo-se considerar

que, embora possa haver a simultaneidade do rural, do industrial e, em menor grau, do urbano, a presença do rural é mais relevante que no contexto europeu, no qual a centralidade urbana é mais significativa.

Pode-se conceber a presença e onipresença do urbano como diretamente proporcionais à intensidade da centralidade exercida pelo urbano e pela cidade em relação ao rural e ao campo. Para Endlich (2010) a noção de centralidade exercida sobre áreas exteriores à cidade indica a tendência do urbano de estender-se para além dela. Influenciada pelas ideias lefebvrianas a autora concebe o urbano como não restrito a um território, abrangendo a sociedade como um todo, extrapolando a cidade, irradiando-se a partir dela, atingindo os limites territoriais de sua influência. Assim, “[...] o modo de vida urbano estende-se até os limites geográficos alcançados pelos interesses, ações e conteúdos presentes nas cidades” (ENDLICH, 2010, p. 20).

Como na perspectiva da sociedade urbana de Lefebvre (2001) o rural designa uma concepção de vida pretérita, que vem sendo superada material e culturalmente, na concepção do urbano como modo de vida, o rural é bastante atingido e praticamente superado. Integrando este modo de vida urbano estão os investimentos, o predomínio da mentalidade econômica e monetária como imposições dos valores urbanos disseminadas pela mídia (ENDLICH, 2010).

O estabelecimento da cidade nos planos objetivo e subjetivo também é destacado por Spósito (2010) para quem o importante não é distinguir ou diferenciar os espaços rurais e urbanos, mas compreender seus sentidos e papéis, compreender que em cada espaço-tempo distintas relações políticas, econômicas e valores culturais orientam as articulações entre cidade e campo.

Contudo, mesmo no pensamento de Lefebvre (2001) é possível encontrar indícios da permanência do rural. A urbanização, vista como um processo ideológico e abstrato pelo autor permite que se encontre em suas concepções elementos de permanência do campo, do rural ou da ruralidade em meio ao processo global de urbanização e de industrialização. Por exemplo, considera que a cidade se situa entre uma ordem próxima e uma ordem distante. Entre as relações dos indivíduos organizados em grupos mais ou menos estruturados e a ordem da sociedade, regida por grandes e poderosas instituições como a Igreja e o Estado e por um código jurídico que pode ser formalizado por uma cultura.

Uma interpretação possível a partir destas concepções é a de que a ordem distante abstrata, formal e dotada de poderes se projeta na/sobre a ordem próxima que a encarna, projeta-a sobre um terreno, o lugar, e sobre um plano, o plano da vida imediata. Esta ordem próxima não reflete a ordem distante na transparência, ela subordina assim o imediato através das mediações, ela não se entrega.

Esta questão da intensidade com que o urbano atinge, influencia ou se apodera do rural, constitui-se uma das inquietações mais gerais que deram origem à presente pesquisa. Enquanto docente, o pesquisador encontra-se inserido num contexto territorial no qual seus alunos residem, ou em áreas rurais propriamente ditas, ou em áreas urbanas da sede do município de Tamarana que até 1995 pertenceu ao município de Londrina e da sede do distrito de Lerroville, um dos oito distritos do município de Londrina, que, com 506.701 habitantes (2010), inquestionavelmente é a principal cidade de uma região metropolitana localizada no norte do estado do Paraná, sendo menor apenas que a capital Curitiba. Estes estudantes, habitantes de propriedades rurais ou casas na sede do referido distrito e município, podem possuir identidades e inserções distintas em relação às dinâmicas socioeconômicas e culturais rurais e urbanas, justamente em razão da proximidade com a cidade de Londrina, cerca de 50 Km de Lerroville e de Tamarana.

O recorte espacial da pesquisa, portanto, permite que se procure investigar o quanto o urbano está presente nas concepções dos alunos enquanto ordem distante – em razão de sua virtualidade – (veiculação e valorização/afirmação do modo de vida e da cultura urbanas nos meios de telecomunicações, por exemplo) e enquanto ordem próxima – em razão de sua materialidade – (proximidade com Londrina, uma das maiores cidades da Região Sul do Brasil).

Seria insensato negar a supremacia da cidade e do urbano em determinados aspectos, como também seria insensato amputar a capacidade do campo e do rural em originar mudanças consolidando permanências frente ao urbano. No contexto de um país-continente com relevante diversidade étnica, econômica, social, cultural e regional como o Brasil, afirmações generalizantes a respeito da supremacia rural ou urbana somente são possíveis a partir de análises de contextos territoriais específicos, nas escalas locais, no plano do lugar.

1.4 RURAL E URBANO, RURALIDADES E URBANIDADES

Rural e urbano não podem ser entendidos como estágios de desenvolvimento nem como setores econômicos. A complexidade inerente a ambos pode ser compreendida através da abordagem espacial. Abramovay (2000, p. 26) entende que a “ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização”, sendo um conceito de natureza territorial e não setorial.

As diferenças e similitudes, as oposições e as complementaridades, as particularidades e as generalidades do campo e da cidade expressas em seus conteúdos rurais e urbanos materializam-se espacialmente, mas também se manifestam simbolicamente nos habitantes destes espaços. Uma possibilidade de abordagem do rural e do urbano é por meio do espaço de vivência das pessoas, do lugar, abrangendo a materialidade e a imaterialidade presentes no espaço e no cotidiano das pessoas.

Ampliando a escala de análise, as concepções de urbano enquanto virtualidade de Lefebvre (2001) e da onipresença da metrópole de Santos (1994) são exemplos interessantes da abordagem das relações entre campo e cidade.

Para Lefebvre, a cidade pode representar dois tipos de valores: valor de uso e valor de troca. O primeiro referindo-se à vida urbana, ao tempo urbano, ao desfrutar da cidade e o segundo, aos espaços comprados e vendidos, ao consumo dos produtos, dos bens, dos lugares e dos signos. Considera que a cidade vem perdendo constantemente seu valor de uso, predominando o valor de troca, sendo o direito à cidade a vivência desta enquanto valor de uso por seus habitantes.¹¹

A cidade como valor de uso é como o autor concebe a sociedade urbana, como lugar portador da possibilidade de superar a lei do valor de troca, na qual o urbano se faz pouco presente. Apesar da cidade enquanto valor de uso estar morta, “[...] “o urbano” persiste, no estado da atualidade dispersa e alienada, de embrião, de virtualidade” (LEFEBVRE, 2001, p. 106).

¹¹ Lefebvre (2001) concebe as cidades como centros de vida social e política onde se acumulam riquezas, conhecimentos, técnicas e obras de arte. Ao conceber que “a própria cidade é uma obra” distingue esta como valor de uso e o produto como valor de troca, destacando que o uso principal da cidade, de suas ruas, praças, construções deve ser o convívio, a festa e não a produção com orientação irreversível na direção do dinheiro. Assim, há um conflito no sistema urbano entre o valor de uso e o valor de troca.

O urbano pode ser entendido atualmente como uma virtualidade, Lefebvre (2001) afirma que o urbano enquanto projeto não estará nunca inteiramente presente e atual, hoje, diante de nossa reflexão. Em razão de sua alta complexidade se descobrirá pouco a pouco, lentamente ou mesmo nunca. Para compreendê-lo melhor é preciso esclarecer o que é tecido urbano.

Estas palavras “o tecido urbano”, não designam de maneira restrita, o domínio edificado das cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. Nesta acepção, uma segunda residência, uma rodovia, um supermercado em pleno campo, fazem parte do tecido urbano. Mais ou menos denso, mais ou menos espesso e ativo, ele poupa somente as regiões estagnadas ou arruinadas, devotadas à “natureza” (LEFEBVRE, 1999, p. 15).

O tecido urbano pode ser entendido como um instrumento ou meio de expansão do urbano, o suporte de um modo de viver.

Mais do que um tecido jogado sobre o território, essas palavras designam uma espécie de proliferação biológica e uma espécie de rede de malhas desiguais, que deixam escapar setores mais ou menos amplos: lugarejos ou aldeias, regiões inteiras. [...] Trazidas pelo tecido urbano, a sociedade e a vida urbana penetram nos campos (LEFEBVRE, 2001, p. 18-19).

Embora adepto da ideia de urbanização total da sociedade, nota-se que a definição de tecido urbano do autor sugere a permanência de espaços rurais. O mesmo constata que entre as malhas do tecido urbano persistem ilhotas e ilhas de ruralidade “pura”, e que a relação “urbanidade-ruralidade” não desaparece, pelo contrário, intensifica-se (LEFEBVRE, 2001).

Procurando distinguir a cidade do urbano, Lefebvre (2001) conceitua a primeira como realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico e o segundo como realidade social, composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento. Contudo explicita que, embora disperso pelo território, além das amarras da cidade, o urbano precisa de uma base material. “A vida urbana, a sociedade urbana, numa palavra “o urbano” não podem dispensar uma base prático-sensível, uma morfologia. [...] O “urbano” não é uma alma, um espírito, uma entidade filosófica” (2001, p. 55).

Para Santos (1994) as relações de intercâmbio entre campo e cidade, rural e urbano extrapolam a materialidade, o econômico, abrangendo a esfera das relações sociais, das ideias, da cultura. No contexto do meio técnico-

científico, por meio da informação, constroem-se as bases de uma verdadeira “fluidez do território”.

Considera a existência de uma tecnoesfera e de uma psicoesfera, como dois pilares com os quais o meio técnico-científico introduz a racionalidade no próprio conteúdo do território, sendo o funcionamento da primeira menos eficaz sem a segunda. Na formação da psicoesfera está uma combinação de elementos das instâncias econômica e cultural, criando um meio geográfico indutor e condicionante de novos comportamentos humanos, em razão de seu conteúdo em técnica e ciência.

Pode-se considerar a psicoesfera como parte integrante e até mesmo viabilizadora de um urbano que extrapola a cidade, em alguns casos, onipresente.

A psicoesfera também faz parte desse meio ambiente, desse entorno da vida, fornecendo regras objetivas de racionalidade ou do imaginário, palavras de ordem cuja construção frequentemente é longínqua. Ela é local pelas pessoas sobre as quais se exerce, mas constitui o produto de uma sociedade bem mais ampla que aquele lugar e cuja inspiração e cujas leis têm dimensões ainda mais complexas (SANTOS, 1994, p. 46).

A força e a influência da metrópole já não dependem mais da indústria, uma metrópole informacional, onipresente se assenta sobre a metrópole industrial. “O perfil urbano se torna complexo, com a tendência à onipresença da metrópole, através de múltiplos fluxos de informação que se sobrepõe aos fluxos de matéria e são o novo arcabouço dos sistemas urbanos” (SANTOS, 1994, p. 9). A instantaneidade da metrópole, no sentido de sua descentralização pelo território é tão intensa que o autor afirma a dissolução da mesma.

De formas distintas as ideias dos dois autores sugerem uma total abrangência do urbano sobre o território, por meio do tecido urbano, para Lefebvre (1999, 2001) e dos fluxos de informações e da onipresença da metrópole, para Santos (1994). Contudo, ambos concebem também a heterogeneidade dos processos urbanizantes através das malhas desiguais do tecido urbano e do caráter local da psicoesfera. Nestes interstícios a ruralidade se entranha e procura permanecer.

As concepções de Santos (1994) acerca da existência de regiões urbanas e regiões agrícolas reforça a ideia de permanência do rural. Constatando

que a separação tradicional entre um Brasil urbano e um Brasil rural encontra-se superada, o autor propõe uma subdivisão do país em Brasil Urbano e Brasil Agrícola,¹² considerando uma repartição grosseira do território brasileiro em regiões agrícolas (e não rurais) e regiões urbanas; na qual as regiões agrícolas contém cidades e as regiões urbanas contém atividades rurais. Áreas agrícolas contendo cidades adaptadas às suas demandas e áreas rurais adaptadas às demandas urbanas.

A região urbana tem sua unidade devido sobretudo à inter-relação das atividades de fabricação ou terciárias encontradas em seu respectivo território, às quais a atividade agrícola existente preferencialmente se relaciona. A região agrícola tem sua unidade devido à inter-relação entre mundo rural e mundo urbano. Representado este por cidades que abrigam atividades diretamente ligadas às atividades agrícolas circundantes e que dependem, segundo graus diversos, dessas atividades. [...] nas regiões agrícolas é o campo que, sobretudo, comanda a vida econômica e social do sistema urbano (sobretudo nos níveis inferiores da escala) enquanto nas regiões urbanas são as atividades secundárias e terciárias que têm esse papel (SANTOS, 1994, p. 67-68).

Embora se utilize nesta pesquisa o lugar enquanto categoria de análise geográfica, a compreensão das urbanidades e das ruralidades requer que se façam algumas considerações sobre as territorialidades rurais e urbanas.

Pode-se considerar que existe uma lógica territorial rural diferente de uma lógica territorial urbana. Portanto, concebendo que a territorialidade reflete o modo de vida no qual o indivíduo que o constrói ou do qual faz parte está inserido, Bagli (2006) constata que no rural, a relação com a terra é o elemento mediador e unificador da lógica territorial, pois, as relações econômicas, sociais, culturais, políticas e simbólicas dependem da terra. A perda desta e a migração para a cidade acarretam abalos na estrutura social do indivíduo oriundo do campo. No urbano, as relações com o território são mais globais e fragmentadas. A existência de territórios distintos de moradia, lazer e trabalho, dentre outros, torna as relações mais descoladas, pois, as funções não estão centralizadas em um único território. A lógica territorial urbana comporta territórios especializados. “Essa territorialidade menos intensa e fragmentada é uma urbanidade, ou seja, uma característica do urbano” (BAGLI, 2006, p. 67).

¹² Santos (1994) adverte que esta subdivisão somente tem validade como generalização.

Como a edificação dos territórios e das territorialidades não respeita os limites tradicionais da configuração espacial de campo e cidade, atualmente, pode-se perceber a existência de territorialidades urbanas em espaços classificados como rurais e territorialidades rurais em espaços classificados como urbanos. Rural e urbano extrapolam, pois, os limites espaciais tradicionais (BAGLI 2006). A abordagem territorial dos espaços rurais e urbanos permite que se compreenda que o “fato de ambos espaços incorporarem atividades e estratégias de vida que não são próprias de suas lógicas não significa que a tendência seja a completa homogeneização” (BAGLI, 2006, p. 68). No caso do campo pela cidade.

Compreende-se que há intensa troca e complementaridade entre campo e cidade, rural e urbano.

Rural e urbano são, pois, os conteúdos que definem e caracterizam o modo de vida específico de seus correspondentes espaços: campo e cidade. Entretanto, não podem ser compreendidos simplesmente como realidades diferenciadas, mas, sobretudo, complementares. Partes de um mesmo todo que, embaladas pela cadência da contradição, se completam justamente pelas diferenças que possuem. E assim, se relacionam. Campo e cidade por comportarem modos de vida específicos se configuram como espaço rural e urbano, respectivamente. Porém, em razão do aprofundamento das relações entre ambos, os limites de cada espaço não podem ser perfeitamente traçados. [...] Os espaços rurais e urbanos comportam qualidades específicas: ruralidades e urbanidades. Estas, entretanto, podem ser encontradas para além de suas realidades de origem. A cidade deixa de ser espaço exclusivamente urbano, por conter ruralidades; o campo deixa de ser espaço estritamente rural, por comportar urbanidades. Na base dessa rede de relacionamentos e interligações está a territorialidade (BAGLI 2006, p. 68-69).

A abordagem territorial possibilita a análise do campo para além do âmbito produtivo, como espaço cultural e de vivência.

1.5 CAMPO E CIDADE ENQUANTO ESPAÇOS CULTURAIS E DE VIVÊNCIA

Uma possibilidade interessante é analisar, como se verá, campo e cidade enquanto espaços culturais e de vivência. Para tanto, a partir de três autores, busca-se analisar como a questão é entendida por ciências distintas em períodos históricos também distintos. Candido (1998), um sociólogo, analisa as transformações culturais do caipira paulista em contato com a urbanização, nas décadas de 1940 e 1950. Carneiro (1998), também socióloga, analisa a ruralidade como uma identidade em construção, na década de 1990, e Bagli (2006), geógrafa,

interpreta o campo e a cidade como construções sociais, na primeira década de século XXI.

Para Candido (1998) o relativo isolamento do homem do campo irá se alterar com os processos de urbanização e industrialização, que, em nosso país, têm no estado de São Paulo um de seus focos principais. Procura analisar como o parceiro caipira irá integrar-se a esta sociedade urbana e os desdobramentos deste processo para seu modo de vida tradicional.

Segundo o ator é no plano da subsistência que se inscrevem quase todos os atos e pensamentos da vida do caipira.¹³ O surgimento de novas necessidades advindas dos processos de industrialização e de urbanização foi importante na configuração da mudança de cultura dos mesmos, na medida em que contribuiu para:

[...] criar ou intensificar os vínculos com a vida das cidades, destruindo a sua autonomia e ligando-o estreitamente ao ritmo da economia **geral**, isto é, da região, do Estado e do País, em contraste com a economia **particular**, centralizada pela vida de bairro e baseada na subsistência (CANDIDO, 1998, p. 165 grifo do autor).

Para comprar mais o caipira precisa vender mais e, portanto, produzir mais. Isso acarretará alterações profundas no seu modo de vida. A passagem de uma economia auto-suficiente para o âmbito da economia capitalista é interpretada pelo autor com um sintoma de crise social e cultural. Crise nos meios de subsistência, nas formas de organização e nas concepções de mundo. Em situações de crise existem fatores de persistência e de alteração, sendo que a situação de crise define-se por tensões ainda não resolvidas ou resolvidas parcialmente, entre estes fatores, podendo originar reorganização ou desorganização mais ou menos profundas da estrutura. A permanência ou persistência é analisada não somente como fenômeno de demora, mas também um recurso de ajuste à nova situação, que pode rejeitar as práticas e normas anteriores, ou incorporá-las, depois de redefini-las.

¹³ Candido (1998) analisa a organização social de parceiros paulistas na metade do século XX para obterem seu sustento numa íntima relação com o meio – natural e social – no qual estavam inseridos, por meio dos conceitos de mínimos vitais e mínimos sociais.

Na verdade **os fatores tradicionais exercem ação reguladora**, não raro envolvendo os outros, combinando-se a eles, integrando-os de certo modo no seu sistema. [...] podemos dizer que a situação estudada não é de substituição mecânica dos padrões; mas de redefinição dos incentivos tradicionais, por meio do ajustamento dos velhos padrões ao novo contexto social (CANDIDO, 1998, p. 200 grifo nosso).

Em outras palavras, a acomodação do caipira aos padrões urbanos se faz conforme possa, ou não, encontrar condições satisfatórias de substituição dos seus próprios padrões. A dimensão ideológica da urbanização exerce relevante influência nestes padrões, sendo que, quanto maior for a identificação dos sujeitos sociais com os mesmos, mais estes tentarão mantê-los, tornando sua transformação o mais lenta possível.

Abordando a dimensão psíquica das transformações desencadeadas pelo processo de urbanização-industrialização, Candido (1998) destaca que a importância do prestígio associado às práticas e usos de caráter urbano, assume tal proporção que a pessoa se sente diminuída quando é obrigada a manter as práticas e usos tradicionais, tornadas, comparativamente, desprezadas.

Estas considerações parecem válidas sobretudo para a cultura material, pois no terreno das crenças e dos sentimentos o processo é mais complexo e não se deixa assim esquematizar. [...] há interpenetração de planos, em que o passado e o presente, o mágico e o racional se combinam normalmente, [...] Ao contrário do que ocorre na cultura material, a substituição não se dá tão claramente (CANDIDO, 1998, p. 181-182).

Cita como exemplo de amálgama dos mundos da crença e da ciência a utilização simultânea dos remédios caseiros tradicionais e de farmácia.

A idealização do passado pelos caipiras, no contexto das transformações advindas do processo de urbanização é analisada pelo autor como a sua maneira para criar uma idade de ouro para o tempo onde funcionavam normalmente as instituições fundamentais da sua cultura. O não funcionamento, ou o mau funcionamento desta, é percebido como fim da era onde tinham razão de ser como tipos humanos. Segundo Candido (1998) o homem do campo, mesmo confusamente, possui um senso de “estarem passando, de não caberem no universo do homem da cidade.”

Passado mais de meio século, como se apresenta a situação analisada por Cândido (1998) nas décadas de 1940 e 1950? Como as populações do campo têm se adaptado aos processos de urbanização-industrialização? E a

juventude rural atual, nascida já sob os auspícios de um país mais urbano que rural (pelo menos de acordo com os dados estatísticos oficiais) apresenta diferenças culturais e de modos de vida distintos da juventude urbana? São questões amplas provavelmente impossíveis de serem respondidas por uma pesquisa isolada, individual. Pretende-se que o presente estudo forneça alguns elementos para se pensar estas questões gerais, no nível educacional, mais precisamente, da aprendizagem geográfica.

Retomando as concepções de Candido, pode-se considerar que o mesmo constatou um processo de urbanização irreversível na sociedade brasileira, no qual o caipira em particular, e o homem do campo em geral – extrapolando-se as constatações de seu estudo – tiveram que adaptar-se, à duras penas a todas as transformações em seu modo de viver. Ou seja, que a cultura das cidades vai “absorvendo as variedades culturais rústicas e desempenha cada vez mais o papel de cultura dominante, impondo as suas técnicas, padrões e valores” (CANDIDO, 1998, p. 223). Os elementos de que dispõe a cultura tradicional são insuficientes para garantir-lhe a integração satisfatória a nova ordem de coisas.

Contudo, Candido (1998) assume uma posição dialética frente ao processo de urbanização, compreendendo que é possível urbanizar o homem do campo mantendo-o neste espaço.

Sem planejamento racional, a urbanização do campo se processará cada vez mais como um vasto traumatismo cultural e social, em que a fome e a anomia continuarão a rondar o seu velho conhecido. [...] Não se trata evidentemente de permitir ao caipira recriar as condições de relativo equilíbrio de sua vida pregressa, isto é, ajudá-lo a voltar ao passado. Trata-se de não favorecer a destruição irremediável das suas instituições básicas, sem lhe dar a oportunidade de ajustar-se a outras. **O caipira é condenado à urbanização**, e todo esforço de uma política rural baseada cientificamente (isto é, atenta aos estudos e pesquisas da Geografia, da Economia Rural, da Agronomia e da Sociologia) deve ser justamente no sentido de **urbanizá-lo**, o que, note-se bem, **é diferente de trazê-lo para a cidade**. No estado atual, a migração para esta é uma fuga do pior para o menos mau e não poderá ser racionalmente orientada se não se partir do pressuposto de que as conquistas fundamentais da técnica, da higiene, da divulgação intelectual e artística devem convergir para criar novos mínimos vitais e sociais, diferentes dos que analisamos neste trabalho” (CANDIDO, 1998, p. 224-225 grifo nosso).

A urbanização, para o autor, não se circunscreve no aumento de população urbana e crescimento das cidades, representando a extensão das conquistas urbanas aos espaços desprovidos das mesmas. A nosso ver, considerar

que o acesso a uma melhor qualidade de vida passa irremediavelmente pela urbanização pode contribuir para a ligação do campo ao atraso. Seria preferível a concepção deste como um espaço carente de políticas públicas que potencializem suas singularidades por meio da melhoria da qualidade de vida de suas populações, sem a menção de que com isto estaria ocorrendo um processo de urbanização.

A concepção de que a urbanização do campo, nos moldes em que ocorre gera um traumatismo cultural é oportuna por explicitar as diferenças culturais e a complexidade das transformações culturais envolvidas.

Antes de apresentar as ideias de Carneiro (1998), expõe-se uma crítica de Bagli às concepções de Cândido e de Lefebvre. A autora questiona alguns pontos do pensamento destes autores destacando que para eles a urbanização é vista como progresso e caminho a ser seguido pela sociedade.¹⁴ A seu ver a urbanização não deve ser compreendida como uma etapa a ser cumprida para se chegar a outra coisa, outro tipo de sociedade. Critica assim, o pensamento evolutivo linear e não dialético da sociedade.

Não dá para continuar acreditando que o modelo de desenvolvimento deve passar necessariamente por alguns estágios para atingir a sociedade ideal: industrialização, urbanização, transformação do campesinato em proletariado. Não dá pra continuar acreditando que a única forma de desenvolvimento para a sociedade como um todo deve ter como modelo o modo de vida urbano. Esse pensamento impede que visualizemos as contradições do processo. E o pior: consolida um tipo de ideologia que transforma a urbanização em caminho redentor para todos os males da sociedade (BAGLI, 2006, p. 92).

Considera que no pensamento lefebvriano a própria visão que impõe a urbanização como tendência, orientação, virtualidade, promove reducionismos da realidade em formação. A virtualidade do urbano tende a ocultar parte do movimento contraditório, impedindo que a resistência ou a permanência do rural seja percebida, quiçá analisada.

O urbano se expande, mas considerar tudo urbano impede a visualização daquilo que por ele não é preenchido. [...] O rural, que parece estar preenchido pelo urbano, resiste nos hábitos cotidianos e nas estratégias de vida, sejam elas desenvolvidas no campo ou na cidade. O rural se transforma, mas a transformação não é apreendida em seu movimento. É

¹⁴ No caso brasileiro, Cândido (1998) talvez tenha assim pensado dadas as péssimas condições em que vivem os povos do campo, retratadas pelo autor a partir da análise dos mínimos vitais e mínimos sociais.

visualizado apenas como sujeito paciente da história: aquele que sofre a ação, nunca a realiza. [...] O rural permanece, porque muda, assimila para si a capacidade de transformar-se para não ser simplesmente transformado (BAGLI, 2006, p. 94).

Questão interessante ressaltada pela autora é a percepção do caráter passivo do rural, sempre sofrendo ações, nunca as realizando. Não se questiona a forte presença urbana nos espaços rurais, contudo, esta presença é supervalorizada em detrimento do campo e da ruralidade. Questiona-se a visão simplista do campo enquanto mero receptáculo, incapaz de produzir cultura, informações e um modo de vida singular e disseminá-las, mesmo que localmente.

Contudo, Candido (1998) aponta alguns elementos da resistência cultural do caipira, que por seu caráter subjetivo não constituem grande obstáculo à expansão do urbano e de seu modo de vida no campo.

A manutenção de uma “cultura camponesa” é afirmada por Carneiro (1998) não como uma cultura cristalizada, uniforme e a-histórica, num sentido específico e universal, mas como uma visão de mundo pautada em relações sociais específicas e que se expressa ativamente, de forma a transformar e a recriar o seu mundo social e natural. A autora possui uma compreensão particular a respeito da homogeneização dos valores urbanos em relação ao campo, sugerindo que a heterogeneidade também faz parte deste processo, ao constatar que é

Difícil de ser atribuir à ruralidade uma definição uniforme, a noção hoje nos remete ao antigo debate sobre a transformação, e a decorrente extinção, da tradição cultural fundada na prática agrícola de um tipo de produtor específico - o agricultor familiar ou o camponês. Tradição esta que, segundo alguns autores, estaria sendo destruída pelo desenvolvimento capitalista, dando lugar a padrões culturais urbanos que tenderiam a predominar em espaços até então definidos como “rurais”, acarretando uma homogeneização do estilo de vida e dos valores urbanos em toda a extensão territorial sob a interferência da sociedade urbano-industrial. Por homogeneização não se entende a uniformização dos padrões de vida, mas a reprodução das heterogeneidades das cidades no campo (CARNEIRO, 1998, p. 72).¹⁵

Propõe pensar o rural e o urbano a partir do ponto de vista dos agentes sociais que participam das trocas entre campo e cidade, enquanto espaços socialmente definidos, ocupados por grupos sociais diversos que mantêm relações distintas entre si e com os “outros”. Assim, para a autora, as noções de rural, de

¹⁵ Há um erro no início da citação. O correto seria “Difícil de se atribuir” ou “Difícil de ser atribuída”.

urbano, de ruralidade e urbanidade são representações sociais que expressam visões de mundo e valores distintos de acordo com o universo simbólico ao qual estão referidas. Reelaborações e apropriações diversas são, portanto, possíveis, tornando impossível definir-se a ruralidade em oposição à urbanidade, sendo cada vez mais difícil delimitar fronteiras claras entre cidades e pequenos vilarejos ou arraiais, seja com base em atividades econômicas ou mesmo em hábitos culturais. Isso ocorre porque

O ritmo das mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo transforma as noções de “urbano” e “rural” em categorias simbólicas construídas a partir de representações sociais que, em algumas regiões, não correspondem mais a realidades distintas cultural e socialmente (CARNEIRO, 1998, p. 53).

Contudo, a autora não concorda com a ideia de que tal processo resulta numa homogeneização que reduziria a distinção entre o rural e o urbano a um continuum dominado pela cena urbana, conforme a realidade europeia.

Bagli (2006) também concebe campo e cidade como construções sociais, espaços produzidos por relações sociais diferenciadas, caracterizadas pelo conteúdo que possuem, urbano ou rural, nos quais um conjunto de valores, práticas, comportamentos, hábitos e costumes caracteriza o modo de vida específico de cada espaço. Urbanidade e ruralidade são atributos que qualificam e identificam cada espaço, campo e cidade, e seu modo de vida. De uma forma bastante linear e parcial, portanto, simplória, mas que permite uma esquematização didática da realidade, pode-se considerar que:

Rural e urbano são os conteúdos que definem e caracterizam o modo de vida específico de seus correspondentes espaços: campo e cidade. Estes, por sua vez, na condição de espaço rural e espaço urbano, comportam qualidades específicas: ruralidades e urbanidades (BAGLI, 2006, p. 61).

A característica de complementaridade da cidade e do campo e, portanto, do rural e do urbano, manifesta-se em ruralidades e urbanidades que, embora tenham origem num espaço específico, estão presentes nos dois espaços. Há ruralidades no campo e na cidade, assim como há urbanidades na cidade e no campo.

Carneiro (1998) considera que no Brasil o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola e que estamos presenciando um movimento de reorientação da capacidade produtiva da população residente no campo. Neste contexto, a procura crescente de formas de lazer e de meios alternativos de vida no campo por pessoas da cidade tem gerado uma maior aproximação e integração de sistemas culturais distintos, urbanos e rurais, transformando o campo em um lugar de vida, mais que um espaço de produção agrícola.

Nessa perspectiva, as transformações na comunidade rural provocadas pela intensificação das trocas com o mundo urbano (pessoais, simbólicas, materiais...) não resultam, necessariamente, na descaracterização de seu sistema social e cultural.

Mudanças de hábitos, costumes, e mesmo de percepção de mundo, ocorrem de maneira irregular, com graus e conteúdos diversificados, segundo os interesses e a posição social dos atores, mas isso não implica uma ruptura decisiva no tempo nem no conjunto do sistema social (CARNEIRO, 1998, p. 58).

A autora constata que não se pode entender a ruralidade atualmente somente a partir da penetração do mundo urbano-industrial no que era definido tradicionalmente como rural, visto que, ocorre também o consumo, pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (natureza e produtos naturais) e de práticas culturais que são reconhecidos como próprios do chamado mundo rural, como a cultura country, por exemplo. “Nessa complexidade de universos culturais que se interpenetram, parece-nos impossível delimitar as fronteiras culturais entre o “rural” e o “urbano”” (CARNEIRO, 1998, p. 61).

A ruralidade deve ser pensada como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas no qual ocorra reapropriação de elementos da cultura local e também a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, de forma que a cultura local não seja destruída, mas alimentada pelo reforço da sociabilidade e dos vínculos com a localidade gerando uma cultura singular que não é nem rural nem urbana (CARNEIRO, 1998).

Para a pesquisadora, a noção de localidade constitui-se uma importante escala de análise para as relações entre campo e cidade. Embora seja

cada vez mais difícil pensar na noção de ruralidade para definir a natureza das relações sociais num espaço determinado, a referência espacial como qualificadora de um universo de relações sociais específico pode ser compreendida pela “noção de localidade”, nos seguintes termos:

[...] a noção de localidade não define, de forma alguma, a natureza rural ou urbana do grupo ou das práticas e relações sociais que ele desenvolve. [...] o sentido de localidade não estará presente em todo e qualquer espaço, ele será tão mais forte quanto mais consolidada fora a identidade do grupo, ou seja, quanto mais forte for o sentimento de pertencimento a uma dada localidade (CARNEIRO, 1998, p. 62).

Assim, as transformações engendradas pela expansão da sociedade urbano-industrial no campo, não implicam obrigatoriamente na descaracterização das culturas locais ou tradicionais. Para a autora ocorre a redefinição, ou reelaboração de práticas e códigos culturais, sendo a “noção de localidade” a expressão das múltiplas possibilidades de interação dos agentes sociais à sociedade e à economia global. O campo não está passando por um processo único de transformação em toda a sua extensão. Assim, não se pode falar de ruralidade em geral, mas em ruralidades, em virtude desta se expressar de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos. “Não se trata, portanto, de um processo inexorável de descaracterização dos núcleos rurais, mas da sua reestruturação a partir da incorporação de novos componentes econômicos, culturais e sociais” (CARNEIRO, 1998, p. 59).

As escalas temporais também podem contribuir para o entendimento das dinâmicas próprias aos espaços rurais e urbanos. No rural prevalece o tempo lento, natural, já no urbano o tempo rápido, mecânico. Assim, conforme Bagli (2006) se o tempo é percebido de maneira diferenciada, as pessoas que habitam estes espaços constroem modos de vida dessemelhantes. No urbano, o tempo é movimento, prevalece a rapidez, o tempo do relógio que encanta e desencanta que atrai e expulsa as pessoas. No campo, o movimento do tempo não é tão perceptível, ligando-se à dinâmica dos processos naturais de plantio, colheita, que segue outras rotinas e normas.

A relação com a terra é construída de formas também distintas nos espaços urbanos e rurais. No campo a terra é sobrevivência, na cidade a terra é chão. Na cidade, as relações se realizam por meio daquilo que sobre a terra está

construído. No campo os hábitos são construídos tendo como referência a intensa relação que se estabelece entre terra e trabalho. Assim, as “formas de relacionamento com a terra influem na construção de hábitos diferenciados para os espaços rurais e urbanos” (BAGLI, 2006, p. 170).

A aquisição de determinados produtos e serviços aproxima realidades que outrora eram bem contrastantes, como as dos espaços rurais e urbanos, segundo Bagli (2006). A inserção no mercado de consumo tem construído hábitos comuns e o próprio consumo torna-se um hábito comum.¹⁶

[...] a difusão de tais hábitos tem motivado reflexões que difundem a idéia de expansão das urbanidades ao campo e a extinção do modo de vida rural e suas ruralidades. Como se o uso de tecnologias fosse um apanágio dos espaços urbanos. Como se os espaços rurais estivessem predestinados ao permanente atraso para se manterem como tais (BAGLI, 2006, p. 171).

Mas, mesmo com a expansão das urbanidades no campo, a ruralidade, ou melhor as ruralidades permanecem, sendo oportuno entender como isso ocorre.

1.6 TRÊS MANEIRAS DE PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE CAMPO E CIDADE

Nesta parte do texto procura-se condensar parte das concepções analisadas anteriormente a partir das ideias de Rua (2005, 2006), que propõe uma síntese das concepções acerca das relações entre campo e cidade, rural e urbano, e também uma leitura geográfica da questão. O autor define duas vertentes de análise do rural, de abordagem clássica, que, grosso modo, podem ser denominadas da urbanização do rural e urbanização no rural, visualizadas no Quadro 2.

¹⁶ Para Candido (1998) tal processo inicia-se quando o homem do campo deixa de produzir seus alimentos básicos, desfazendo-se de conhecimentos e de equipamentos construídos por ele para o beneficiamento dos produtos agrícolas que se evidencia com o processo de desaparecimento do tipiti, prensa de mandioca, monjolo, moinho, engenhoca, pilão de pé, prensa manual, assim como das técnicas correspondentes. Segundo o autor não tardará o dia em que desaparecerão também os pilões de mão, fornos de barro, peneiras, que ainda representam os restos de equipamento tradicional.

Quadro 2 – Síntese das vertentes clássicas de análise das relações entre campo e cidade segundo Rua (2005, 2006)

CARACTERÍSTICAS	VERTENTES DE ANÁLISE	
	Urbanização do rural	Urbanização no rural
Principais autores	José Graziano da Silva, Milton Santos e Henri Lefébvre	Maria José Carneiro, José Eli da Veiga e Ricardo Abramovay
Concepções principais	<p>Formulações centradas na cidade e no urbano como bases organizativas do espaço contemporâneo.</p> <p>Em geral, para essa vertente analítica, com a expansão do capitalismo, o rural se “moderniza”, isto é, se “urbaniza”, adquirindo, assim, um sentido de pertencimento, de inclusão e de presença do Estado, através das infra-estruturas construídas, que constituiriam a materialização da urbanização</p>	<p>Questiona-se o preceito da integração urbano-rural, homogeneizadora, mesmo que virtual e da urbanização iminente e irreversível do rural.</p> <p>Pleiteia-se a manutenção de especificidades no espaço rural, mesmo quando impactado pela força do urbano e uma necessária ênfase no rural, concentrada na ideia de “novas ruralidades”, admitindo a possibilidade de convivência, num mesmo espaço, da cultura rural com a cultura urbana.</p> <p>Salienta-se a diversidade desse processo de urbanização da sociedade e a reapropriação de elementos da cultura local pelo urbano.</p>

Org: o próprio autor.

Como, para um grupo de autores a análise centra-se na cidade e no urbano, enquanto para o outro, o foco desloca-se para o campo e para as especificidades do rural, Rua (2005), embora corrobore parcialmente com ambas, reconhece que as duas abordagens teóricas apresentam análises parciais, pois, cada uma, isoladamente, não contempla a complexidade que marca o rural de hoje, participante das múltiplas escalas da ação social. Sugere que se desenham múltiplas espacialidades/territorialidades (híbridas de urbano e rural, numa integração multiescalar), que marcam o momento atual de (re)significação do rural e da natureza, propondo um terceira vertente de análise denominada de urbanidades no rural, integrando algumas das formulações das outras duas vertentes (RUA, 2005, 2006).

A proposição de uma nova forma de pensar a relação campo-cidade, rural-urbano proposta por Rua (2005, 2006) é pertinente por representar uma tentativa, ainda que nascente, de compreensão geográfica das dinâmicas atuais entre os espaços rurais e urbanos.

Temos de um lado, uma urbanização ideológica, difusa, cultural que se expande além da urbanização física, de caráter homogeneizante e simplificador respaldando concepções de urbanização rural e, de outro, a ideia de novas ruralidades que procuram enfatizar a força do rural diante do urbano, que, para Rua (2005) é supervalorizada, em razão de o urbano comandar o processo de reestruturação espacial do mundo contemporâneo.

Ao propor a noção de urbanidades no rural, Rua (2006) está em busca de uma perspectiva multiescalar das relações cidade-campo, na qual território e escala são ferramentas para rerepresentar a complexidade das interações urbano-rurais que marcam as transformações pelas quais passa o rural nos dias atuais. Urbanidades no rural é a denominação do autor para estas transformações.

Rua distingue sua proposição das outras duas vertentes, destacando a emergência de uma territorialidade nova, difícil de se enquadrar como rural ou urbana ao considerar que:

[...] há uma escala ampla de urbanização ideológica, comportamental, difusa que alcança todo o território, bem à maneira de Léfèbvre e uma outra escala local onde tais criações ocorrem. A interação dessas duas escalas é que vai definir a qualidade de tal criação – um rural transformado como querem os autores dessa segunda vertente analítica, mas dando lugar a uma territorialidade nova (nem rural nem urbana) que ainda deve ser definida (RUA, 2006, p. 100).

São propostas por Rua (2006) duas escalas de ação, uma mais ampla e uma mais restrita. Na primeira, uma urbanização difusa, ideológica e comportamental domina o espaço. A segunda permite leituras particulares dos movimentos mais gerais, que são processados localmente, porém, sem enfatizar demasiadamente o poder da ação local. As múltiplas territorialidades vivenciadas pelos diferentes atores sociais (e produzidas por eles) juntamente com as diferentes escalaridades de ação marcam o surgimento de espaços híbridos, inovadores, frutos da interação entre o urbano e o rural.

As “urbanidades” decorrentes dessa interação, não serão apenas novas ruralidades, e sim, o urbano presente no campo, sem que cada espacialidade perca suas marcas. Logo o espaço híbrido que resulta dessas interações, não é um urbano ruralizado nem um rural urbanizado. É algo novo, ainda por definir e que desafia os pesquisadores (RUA, 2006, p. 95).

Como esta resignificação do rural não é fruto apenas de criações urbanas, mas também de leituras particulares por parte dos habitantes das áreas rurais, têm-se como resultado o território com caráter híbrido e identidades criadas com componentes rurais e urbanos. O rural e o urbano são percebidos como resultados de interações múltiplas, transescalares, não hierarquizadas nas quais a homogeneização e a diversidade não podem obscurecer a dialética do movimento histórico.

Resumindo, conforme Rua (2006) tem-se urbanidades no rural (imensa diversidade de situações oriundas da hibridez que marca as áreas rurais de hoje) e múltiplas territorialidades (criadas por esse caráter híbrido que o espaço adquire). O movimento de expansão das “urbanidades nas áreas rurais” não é percebido como destruição do rural, mas integrando-se a “novas ruralidades”. As urbanidades no rural aparecem, contudo, menos homogeneizantes que as ideias de urbanização rural e de novas ruralidades.

O autor deixa claro suas proposições ao explicitar que:

O que se pretendeu demonstrar foi que há uma espacialidade integrada a um “urbano” difundido por todo o território; que **há um rural, com leituras particulares (criações locais) desse movimento mais amplo**, que interage com aquele “urbano”; que essas interações transformam os **espaços rurais em territórios híbridos** (resultado dessas interações) nos quais se dão variadas formas de apropriação e dominação; que **as marcas dessa hibridez são as “urbanidades no rural”**, integradoras das múltiplas escalas que a ação política exige. Assim, deve-se perceber a nossa proposta como capturadora de elementos das duas “vertentes” analíticas, mas dando destaque à **escala da ação**, esta sim, necessariamente integradora (RUA, 2005, p. 61, grifo nosso).

Embora o autor não tenha aprofundado suas análises, as proposições do caráter híbrido, das identidades, das múltiplas territorialidades que redundam nas urbanidades no rural parecem possibilitar interpretações menos homogeneizantes que as da urbanização do campo. Além disso, representam um esforço de análise geográfica acerca da questão em foco.

Não no intuito de concluir – pois as concepções teóricas deste capítulo ressoarão ao longo do texto – mas de expor algumas constatações em relação ao mesmo, tecem-se algumas palavras nos dois parágrafos seguintes.

As relações entre campo e cidade alteraram-se ao longo do tempo enquanto expressões de amplos contextos produtivos e de organização societária. O

rural e o urbano, as ruralidades e urbanidades extrapolam a concretude da existência espacial de campo e cidade, podendo representar, no plano individual, modos de viver característicos mesmo na ausência de contato com o espaço que o originou.

Campo e cidade são espaços diferentes cujas relações se dão de forma complementar justamente em função da existência destas diferenças. Rural e urbano extrapolam possíveis limites físico-territoriais de sua abrangência e as ruralidades e urbanidades podem estar presentes tanto no campo quanto na cidade. A aceitação da existência de um processo geral, homogêneo e unitário de urbanização do campo no qual o urbano e a urbanidade moldam o campo, o rural e as ruralidades de maneira uniforme e unidirecional com abrangência irrestrita requer que se desconsidere o caráter local dos inúmeros lugares, localidades e regiões do planeta, ou mais especificamente do Brasil, em suas possibilidades de reagir ou de se comportar frente a este processo de maneiras singulares dadas suas características naturais, socioeconômicas, culturais e populacionais distintas.

Retoma-se neste momento a questão norteadora da pesquisa para se estabelecer, a partir dela, a ligação entre o primeiro e o segundo capítulo deste trabalho.

Quais as percepções dos alunos sobre campo e cidade e do lugar onde vivem e como elas contribuem para a concepção de ensinar Geografia visando à formação conceitual, de modo a contemplar elementos da relação entre os espaços rurais e urbanos?

Considera-se que ao abordar a complexidade das relações entre campo e cidade e situar o recorte espacial da pesquisa este primeiro capítulo fornece fundamentação teórica às análises das concepções dos alunos acerca destes dois espaços.

Contudo, para analisar as concepções dos alunos é necessário procurar compreender seu raciocínio, sua forma de pensar e, portanto, de conceituar o mundo que os cerca.

Para tanto, o segundo capítulo versa sobre a aprendizagem e a formação de conceitos na perspectiva socioconstrutivista, mais especificamente, com base na teoria vigotskiana, na qual o meio social possui relevância para os processos cognitivos humanos.

Procurando considerar, pois, o meio social no âmbito do recorte espacial da presente pesquisa, o capítulo dois contempla também teoricamente o lugar enquanto categoria de análise geográfica e a Educação do Campo no sentido de pensar os espaços rurais e urbanos tanto como objetos do conhecimento quanto como espaços que podem influenciar as formas de pensar das pessoas que nele vivem.

2 – APRENDIZAGEM, CONCEITOS E ALUNOS NA PERSPECTIVA DO LUGAR

Este capítulo aborda a formação conceitual na perspectiva vigotskiana procurando analisar, a partir da perspectiva pedagógica socioconstrutivista, como este processo interage com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Aborda-se teoricamente o lugar enquanto categoria de análise geográfica caracterizando os alunos participantes da pesquisa no contexto espacial em que vivem e utilizam-se alguns preceitos da Educação do Campo para explicitar a relevância da abordagem conceitual do campo, da cidade e de suas relações no contexto das escolas localizadas em distritos e municípios com pequeno contingente populacional, caracterizando também os dois colégios nos quais estudam os alunos participantes desta pesquisa. Inicia-se pelas ligações entre os conceitos e a aprendizagem.

2.1 IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS PARA A APRENDIZAGEM

A compreensão de que os processos de aprendizado e de formação conceitual nutrem-se mutuamente constitui o pressuposto central desta pesquisa. Há que se destacar, no entanto, o entendimento de que a aprendizagem não ocorre somente na escola, mas ao longo da vida do ser humano.

Para explicitar a importância dos conceitos para o aprendizado tecem-se algumas análises e considerações, a começar pela afirmação da existência de dois tipos principais de conceitos e de suas relações com o desenvolvimento e o aprendizado.

2.1.1 Desenvolvimento, aprendizagem e tipos de conceitos

Concebendo-se a formação conceitual como constituinte dos complexos processos interativos entre pensamento e linguagem, a abordagem da internalização da fala social ou exterior em fala interior e a decorrente extrapolação da função comunicativa da mesma é imprescindível quando se objetiva compreender o processos de formação conceitual desde sua raiz, incluindo as relações entre desenvolvimento e aprendizado.

Ao reconhecer a comunicação e o intercâmbio social como funções primordiais da fala, Vigotski (1993) considera que o aparecimento da palavra é anterior à descoberta da linguagem e à realização de operações lógicas pela criança, sendo, inicialmente, um substituto convencional do gesto.

Paulatinamente a fala, enquanto constituinte do desenvolvimento infantil, incorpora outras funções relacionadas, mas, não circunscritas à comunicação. Segundo Vigotski (1993) o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento e por volta dos dois anos de idade, suas curvas de evolução, até então separadas, se unem, iniciando uma nova forma de comportamento da criança, na qual esta sente uma necessidade ativa de conhecer palavras por conta própria, além daquelas que aprende com outras pessoas de forma passiva, “[...] ao fazer perguntas, tenta ativamente compreender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual” (VIGOTSKI, 1993, p. 38).

Para o autor, a união entre o pensamento e a fala produz o “pensamento verbal”, cuja análise pressupõe o estudo das relações intrínsecas entre pensamento e linguagem, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (VIGOTSKI, 1993, p. 44).

A fala, que inicialmente insere-se no comportamento e nas ações da criança, enquanto comunicação adquire como o passar do tempo, funções de planejamento e organização. Conforme Vigotski (1991) quando a fala da criança deixa de seguir a ação, deslocando-se para o início desta, surge uma nova relação entre ambas, na qual a fala passa a dirigir, a determinar e dominar o curso da ação. Trata-se da constituição da função planejadora da fala, que, ao ampliar, por uma série de estágios, suas funções emocionais e comunicativas, constitui a atividade intelectual verbal, que passa a controlar também o comportamento da criança.

A compreensão dos processos pelos quais a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal, no sentido de estruturar um método de comportamento da criança requer que se analise a fala egocêntrica enquanto transição da fala social ou exterior para a fala interior.

Para Vigotski (1991, 1993) além da fala externa, com função comunicativa, existe a fala interior, com função de organização do comportamento e da ação, sendo a internalização da linguagem o processo pelo qual a segunda surge a partir da primeira, via fala egocêntrica.

A fala egocêntrica pode ser concebida como a fala que não se destina a um interlocutor, mas à própria criança. Ela existe enquanto esta ainda não é capaz de orientar seu comportamento e ação de forma interna, utilizando o pensamento sem verbalizá-lo. Ao ser capaz de fazê-lo, sua função muda e a fala se internaliza. Conforme Vigotski (1993) a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver.

Segundo o autor a fala interior consiste na tradução do pensamento em palavras:

Se a nossa hipótese estiver realmente correta, devemos concluir que **a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente**. A fala egocêntrica, e quanto a suas funções, a fala interior, é a fala na sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas [...] (VIGOTSKI, 1993, p. 39 grifo nosso).

Explicitar, mesmo que brevemente, as concepções vigotskianas a respeito da fala egocêntrica é necessário à compreensão das ideias do autor a respeito das relações entre o “meio social” e o desenvolvimento cognitivo da criança, e, portanto, da teoria pedagógica socioconstrutivista utilizada nesta pesquisa. A comparação das concepções de Vigotski com as de Piaget, neste sentido, também é oportuna.

Piaget acredita que a fala egocêntrica deriva da socialização insuficiente da fala, e que só tem uma forma possível de evolução: o declínio e a morte. A sua culminação ocorre no passado. A fala interior é algo de novo, trazido do exterior juntamente com a socialização. Acreditamos que a fala egocêntrica origina-se da individualização insuficiente da fala social primária, A sua culminação ocorre no futuro, e desenvolve-se no sentido da fala interior (VIGOTSKI, 1993, p. 117).

Este papel de transição da fala egocêntrica concebido por Vigotski (1993) faz com que sua concepção do desenvolvimento da fala seja distinto das ideias behavioristas e piagetianas. “Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas

do social para o individual. [...] primeiro fala social, depois egocêntrica e então interior” (VIGOTSKI, 1993, p. 18).

Portanto, a fala, que inicialmente é social, se interioriza, passando a ser individual. As relações entre pensamento e linguagem são múltiplas e não unidirecionais, no sentido de apenas o pensamento influenciar a linguagem. “A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova habilidade, a de “pensar as palavras” ao invés de pronunciá-las” (VIGOTSKI, 1993, p. 116).

Ao pensar as palavras antes de pronunciá-las a criança começa a adquirir consciência reflexiva, o que, segundo Vigotski (1993) ocorre por volta do início de sua escolarização. Para se analisar a evolução do pensamento humano, há que se abordar a questão das relações entre desenvolvimento e aprendizado, mesmo que de forma sucinta, como se faz a seguir.

Há que se considerar de início que aprendizado e desenvolvimento estão interligados ao longo de toda a vida da criança e que o aprendizado escolar possui uma história prévia que dele difere, contudo, seus cursos de desenvolvimento não ocorrem em paralelo; a dinamicidade e a complexidade das relações entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem impedem que os mesmos sejam englobados por uma formulação hipotética imutável ou por concepções de que o desenvolvimento acompanha o aprendizado ou vice-versa (VIGOTSKI, 1991).

Concebendo que é no início da idade escolar que as funções intelectuais superiores caracterizadas pela consciência reflexiva e pelo controle deliberado adquirem papel de destaque no processo de desenvolvimento Vigotski (1993), afirma que não há um paralelismo completo entre aprendizado e desenvolvimento, a criança adquire habilidades mesmo antes de aprender a aplicá-las conscientemente.

Quando a criança aprende alguma operação aritmética ou algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou. O nosso estudo mostra que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar, **em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento.** [...] O momento crucial em que o princípio geral se torna claro para a criança não pode ser antecipado pelo currículo. A criança não aprende o sistema decimal como tal; aprende a escrever números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas; a partir disso algum conceito geral sobre o sistema decimal acaba por surgir (VIGOTSKI, 1993, p. 87 grifo nosso).

Segundo Vigotski (1991) a interação social é fundamental para a aprendizagem e o processo de desenvolvimento progride atrás do processo de aprendizado, de forma mais lenta que este, não se tratando, pois, de processos coincidentes:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, **aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental** e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, **o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas** (VIGOTSKI, 1991, p. 101 grifo nosso).

Considerando-se que o aprendizado está presente na vida do ser humano desde seu nascimento, ocorrendo, portanto, tanto na escola como fora dela, esta pesquisa utiliza a teoria pedagógica socioconstrutivista enquanto norteadora da busca da compreensão das interações entre os homens e o mundo que os cerca enquanto propiciadoras do aprendizado e da construção do conhecimento.

Conforme a teoria socioconstrutivista, o foco da aprendizagem deve estar no aluno, que possui conhecimentos anteriores aos saberes escolares, por isso, considera-se que a aprendizagem tem caráter subjetivo e depende também da motivação do aluno, apesar da necessária mediação docente.

Nesta perspectiva pedagógica o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno, que se caracteriza pelo fato de que as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, mediada por signos. O pensamento, o desenvolvimento mental e a própria capacidade de conhecer o mundo é uma construção social que depende das relações do homem com o meio social (CAVALCANTI, 1998).

A presente pesquisa centra-se no aluno, assim, concebe-se o “[...] aluno como sujeito do conhecimento, e por isso, protagonista do seu fazer-pensar, qualquer que seja este, agrade ou não, preencha ou não as competências cognitivas que dele se espera” (KIMURA, 2008, p. 67). Trabalhar com o senso comum ou com

as concepções dos alunos é, portanto, fundamental quando se concebe que eles podem influenciar no ritmo e nas características intrínsecas do aprendizado de cada educando, que é idiossincrático. Ou seja, as características do saber que o aluno já possui e que é anterior ao saber escolar fazem parte de seu aprendizado. Assim,

A aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o ser humano percebe, experimenta, elabora, incorpora, acumula as informações da realidade transformadas em conhecimento. [...] tal processo, apesar de ser característico do ser humano em seu desenvolvimento ao longo de sua existência não é sempre linear e evolutivo (KIMURA, 2008, p. 46-47).

O conhecimento é resultado de processos complexos, desenvolvidos por sujeitos em atividade mental em relação com o mundo, que só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. Como este mundo o é para o sujeito que o internaliza somente depois que o foi para outros, o conhecer não é um fenômeno individual e natural, mas um processo social e histórico (CAVALCANTI, 2012).

Numa atitude socioconstrutivista, portanto, não se pode almejar o controle absoluto do aprendizado do aluno por entender o conhecimento como um processo dinâmico que não admite a determinação a priori dos resultados a serem atingidos (CAVALCANTI, 1998).

O ensino e o conhecimento numa perspectiva de construtivismo social de cunho dialético podem ser assim compreendidos:

[...] a defesa da construção subjetiva que se faz aqui é fundamentada na dialética, que parte de um princípio da objetividade da realidade e do conhecimento científico produzido sobre ela, que são referências básicas do ensino escolar, não levando a um racionalismo estreito no método de ensinar, com a ideia de que conteúdos são verdades prontas. Contrapondo esse tipo de pensamento a uma perspectiva de construtivismo social, de cunho dialético, ressalta-se o papel ativo e social do sujeito no processo de conhecimento e admite-se a dialética subjetividade/objetividade, entendendo que a realidade é complexa e não reproduzida diretamente pelo conhecimento. Nessa acepção, o conhecimento é uma produção social que emerge da atividade humana. Ele implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens sobre uma realidade objetiva em saberes do indivíduo, com sua situação objetiva (CAVALCANTI, 2012, p. 157-158).

Esta conversão dos saberes historicamente produzidos em saberes individuais pode ser analisada à luz da formação conceitual. Para tanto, há que se pensar o que é um conceito.

O conceito, definido por Vigotski (1993, p. 71) como “[...] um ato real e complexo do pensamento”, permite uma leitura/interpretação de mundo mais precisa e instrumentalizada. Cavalcanti (1998) considera que a construção de conceitos é fundamental para a vida cotidiana ao possibilitar a organização da realidade pelas pessoas; citando Coll argumenta que se não dispuséssemos de conceitos e categorias de análise qualquer objeto seria uma realidade nova, diferente e imprevisível.

Concebendo o pensamento teórico-conceitual como próprio da subjetividade humana, possuindo uma natureza social e histórica, Cavalcanti (2012, p. 158) afirma que:

[...] os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo

Os conceitos organizam o pensamento por possibilitar um processo de generalização do particular, concreto ao abstrato. Os processos de generalização e abstração são inerentes ao pensamento conceitual e fundamentais à compreensão da realidade (COUTO, 2005). Analisando a obra de Vygotsky, Cavalcanti (2005) consta que para este autor os conceitos são imprescindíveis para o conhecimento do mundo, pois, com eles o sujeito categoriza o real, atribuindo-lhe significado.

Considerando-se que o aprendizado escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo generalizante da criança, ele está intimamente ligado à formação de conceitos. Mas antes de tratar de sua formação, há que se distinguir dois tipos de conceitos: os conceitos espontâneos/cotidianos dos conceitos científicos.¹⁷

A constatação da existência destes dois grandes grupos de conceitos distintos subentende que o “processo de produção dos conceitos básicos da ciência difere da formação de conceitos pela criança e adolescentes.” (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 122), cabem então algumas questões: na escola,

¹⁷ Ao longo do texto utilizar-se-á as seguintes expressões: conceitos científicos e conceitos espontâneos ou conceitos cotidianos. Para tanto, respalda-se em Vigotski (1993) e Cavalcanti (1998). Os dois autores utilizam o termo conceitos científicos, quanto ao termo conceitos espontâneos é utilizado por Vigotski, que apenas em poucas situações emprega o termo conceitos cotidianos, denominação empregada por Cavalcanti. Portanto, conceitos espontâneos e conceitos cotidianos são sinônimos.

qual destes conceitos prevalece nas práticas de ensino-aprendizagem? Será que existe uma relação entre conceitos cotidianos – que estão presentes no dia a dia das pessoas – e os conceitos científicos – frutos da pesquisa e sistematização – no sentido do conhecimento escolar ser uma construção realizada pelo aluno utilizando o primeiro para alcançar o segundo, partindo do concreto para atingir o abstrato? “Para entender o processo de formação de conceitos, via escolarização por exemplo, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos” (CAVALCANTI, 1998, p. 27). Além disso, a resposta, ou as respostas à esta questão dependem também de como se concebem as relações entre estes dois tipos de conceitos com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Salienta-se que, conforme Vigotski (1993) embora os conceitos científicos não possam ser ensinados, por não serem absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição, sendo uma importante tarefa prática descobrir a complexa relação entre o aprendido e o desenvolvimento de conceitos científicos.

Corroborar-se com Vigotski (1993) quando este considera que um conceito somente passa a submeter-se à consciência e ao controle generalizado quando começa a fazer parte de um sistema de relações de generalidade, e que a inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos constitui uma particularidade de um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança.

Pode-se conceber, assim, que “[...] a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 1993, p. 99). Ausência de um sistema baseado na abstração e na generalidade, que passam a estar presentes mais solidamente na vida da criança a partir de sua escolarização. Para o referido autor, a operação da criança com conceitos espontâneos não é consciente quanto ao ato do conhecimento em si, em razão de sua interação estar sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere. Depreende-se, portanto, que o ato consciente de pensar com, e por conceitos, torna-se possível por meio dos conceitos científicos.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de

operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com uma definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos.

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato (VIGOTSKI, 1993, p. 93).

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e outras áreas do pensamento. **A consciência reflexiva chega à criança através dos portais do conhecimento científico** (VIGOTSKI, 1993, p. 79 grifo nosso).

Uma proposta de explicação de como ocorrem as interações entre os conceitos científicos e cotidianos realizada por Vigostki (1993) e retomada por Cavalcanti (2012) é apresentada a seguir.

Os conceitos cotidianos confundem-se com os objetos que representam/significam ao passo que, nos conceitos científicos a relação com o objeto é mediada. Conforme Vigotski (1993) em razão desta mediação, a própria noção de conceito científico implica certa posição em relação a outros conceitos dentro de um sistema, no qual a sistematização faz-se presente na mente da criança, primeiramente, a partir do contato com os conceitos científicos, sendo depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo.

Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos, os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos. [...] A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1993, p. 93-100).

Os conceitos cotidianos surgem impregnados de experiência concreta, mas de uma forma ainda não consciente, ascendendo para um conceito conscientemente definido enquanto os conceitos científicos, ao contrário, surgem de definições verbais com aplicações não espontâneas, abstratas, em movimento descendente para o nível de concretude (CAVALCANTI, 2012).

Por meio dos conceitos científicos, abstratos, a criança adquire consciência e controle sobre seu ato de pensar, reconstruindo seus conceitos cotidianos, que se baseiam no concreto.

A formação conceitual na perspectiva vigotskiana será abordada a seguir.

2.1.2 Fases da formação conceitual

A fala da criança, além de desempenhar uma função comunicativa, aos poucos passa a exercer também funções cognitivas. Pensamento e linguagem desenvolvem-se em articulação. De maneira semelhante se constituem os processos de formação de conceitual. Vigotski (1991) esclarece que a formação de conceitos origina-se das relações reais entre os indivíduos humanos, no qual um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Considera-se nesta pesquisa que a formação de conceitos é um processo criativo e não um processo mecânico e passivo, marcado pela complexidade.

A abordagem dos conceitos espontâneos ou cotidianos e científicos realizada aponta alguns elementos da complexidade da formação conceitual, como as relações entre a concretude e a abstração. Kimura (2008) analisa que para o aluno existe o real percebido, vivido e o real concebido, sendo que o primeiro tem um significado especial para ele e que o segundo é um real aproximado por alusões explicativas que depende das possibilidades de apreensão do aluno e das formas de apresentação do professor. Corrobora-se com Cavalcanti (1998, p. 144) quando esta analisa que “a construção do conhecimento se inicia no plano sensorial e só depois atinge o plano racional.”

Quanto aos processos de formação conceitual propriamente ditos, os questionamentos centrais sobre a construção de conceitos pelas crianças foram formulados por Vigotski (1993, p. 71) ao interrogar "O que acontece na mente da

criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola? Qual a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança?" É, portanto, nas idéias deste autor que pautaremos nossas reflexões sobre este tema, retomando alguns elementos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Um primeiro ponto a se destacar, no contexto do desenvolvimento e da aprendizagem, trata-se da relação entre a idade da criança e sua capacidade em construir conceitos. Vigotski (1993) entende a formação de conceitos como resultado de uma atividade complexa na qual todas as funções intelectuais básicas tomam parte, tanto em crianças como em adolescentes e adultos:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começam na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir. No que diz respeito a composição, estrutura e operação, esses equivalentes funcionais dos conceitos tem, para com os conceitos verdadeiros, uma relação semelhante à do embrião com o organismo plenamente desenvolvido (VIGOTSKI, 1993, p. 49-50).

Para Vigotski (1993) a trajetória até a formação de conceitos é composta por três fases básicas que são divididas em vários estágios. Explicitam-se estas fases, com base neste autor, sem o aprofundamento dos estágios que compõe cada uma.

Na primeira fase, definida como “aglomerado vago e sincrético de objetos isolados”, o significado das palavras denota para a criança uma imagem sincrética extremamente mutável em sua mente. Contudo, a geral coincidência dos significados dados para uma palavra por adultos e crianças, em relação a um objeto concreto, é suficiente para garantir a compreensão mútua.

Na segunda fase, denominada “pensamento por complexos”, a associação dos objetos na mente da criança não ocorre somente em razão das impressões subjetivas desta, mas também devido às relações que de fato existem entre os objetos, constituindo-se num pensamento coerente e objetivo, embora ainda não seja o pensamento conceitual, visto que, as ligações entre os componentes de um complexo são concretas e factuais e não abstratas e lógicas.

Segundo o autor, alguns resíduos do pensamento por complexos ainda persistem na linguagem dos adultos.

Sobre a distinção entre um complexo e um conceito, Vigotski (1993, p. 53-56) assim se expressa:

[...] um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam, assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica. [...] Enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversos quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos. [...] Nos complexos, a organização hierárquica está ausente: todos os atributos são funcionalmente iguais. [...] Um complexo não se eleva acima de seus elementos como o faz um conceito, ele se funde com os objetos concretos que o compõem.

No final da fase do pensamento por complexos, conforme Vigotski (1993) a criança passa a formular pseudoconceitos – fenotipicamente semelhantes aos conceitos dos adultos, mas psicologicamente muito diferentes dos conceitos propriamente ditos – que passam a predominar sobre os outros tipos de complexos da criança em idade pré-escolar em razão de, na vida real, os complexos que correspondem ao significado das palavras não serem desenvolvidos espontaneamente pelas crianças, mas predeterminados pelos significados que uma palavra já possui na linguagem dos adultos.

A distinção entre pseudoconceito e conceito segundo Vigotski (1993, p. 58-59) é difícil,

O adulto não pode transmitir a criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual. [...] A aquisição, por parte de criança, da linguagem dos adultos explica, de fato, a consonância entre os complexos da criança e os conceitos dos adultos – em outras palavras, explica o surgimento dos complexos conceituais ou pseudoconceitos. [...] não fosse o domínio dos pseudoconceitos, os complexos da criança seguiriam uma trajetória diferente daquela dos conceitos dos adultos, o que tornaria impossível a comunicação verbal entre ambos.

Por ser um elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos, de acordo com Vigotski (1993), além de possibilitar a comunicação

entre adultos e crianças, o pseudoconceito torna-se um poderoso fator no desenvolvimento de conceitos infantis – que coincidem em conteúdo com os conceitos dos adultos. A criança opera com conceitos mesmo sem ter consciência da natureza dessas operações.

Distinguindo o significado de uma palavra, ou expressão e o seu referente, isto é, o objeto que designa, Vigotski (1993), constata que as palavras do adulto e da criança coincidem quanto aos seus referentes, mas não quanto aos seus significados.

A principal função do pensamento por complexos é estabelecer elos e ligações que, ao organizar os elementos da experiência, cria uma base para generalizações posteriores; já o “pensamento conceitual” – terceira fase da trajetória de formação de conceitos – pressupõe, além da unificação, operações inexistentes no pensamento por complexos, como abstrair, isolar e examinar elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta da qual fazem parte (VIGOTSKI, 1993).

A formação de conceitos verdadeiros – na qual a síntese abstrata torna-se o principal instrumento do pensamento – prescinde a combinação da fase mais avançada do pensamento por complexos com o domínio da abstração (VIGOTSKI, 1993). As constatações vigotskianas permitem a suposição de que os complexos não desaparecem totalmente, cedendo lugar aos conceitos de forma definitiva, mas que permanecem no pensamento humano, manifestando-se muitas vezes em amálgamas com conceitos propriamente ditos.

[...] mesmo o adulto normal, capaz de operar e utilizar conceitos não opera coerentemente com conceitos ao pensar. [...] o adulto constantemente desvia-se do pensamento conceitual para o pensamento concreto semelhante aos complexos. A forma de pensamento transitória, por pseudoconceitos, não é exclusiva das crianças; nós também recorremos freqüentemente a ela em nossa vida cotidiana (VIGOTSKI, 1993, p. 65).

A complexidade em se atingir esta sistematização característica do conhecimento científico e, pois, superar ou aprimorar os conceitos cotidianos, reside no fato de que os conceitos não se apresentam bem definidos, podendo confundir-se uns com os outros. Os conceitos não são representações isoladas e individualizadas, muitas vezes um está compreendido no outro, manifestando-se como evolução, transformação e criação de novos conceitos (KIMURA, 2008).

Se mesmo os adultos valem-se do pensamento por pseudoconceitos, a consciência do ato do pensar por conceitos pode ser ausente, ou, quando existente, dificilmente explicada pelo sujeito pensante, seja ele um adolescente ou um adulto.

Como tanto conceitos quanto pseudoconceitos materializam-se nas palavras, estas prescindem de uma abordagem específica.

2.1.3 A relevância da palavra

Para falar da palavra enquanto um instrumento de análise das concepções dos alunos algumas ideias abordadas no item 3.1 “Importância dos conceitos para a aprendizagem” são retomadas, no intuito de analisar o papel da palavra no processo de formação conceitual, bem como da expressividade e inexpressividade do pensamento.

Sobre o papel da palavra no processo de formação conceitual, uma das ideias básicas da teoria de Vigotski (1993) é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores dentre os quais é possível citar o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Este autor considera que a palavra é o signo que serve tanto para indicar um objeto quanto para representá-lo como conceito, sendo assim também um instrumento do pensamento (CAVALCANTI, 2005). A palavra contém um significado, e expressa, pois, uma generalização e um conceito. Com o tempo seus significados e sua relação com o pensamento mudam pelo convívio cotidiano fora e dentro da escola, por intermédio das práticas escolares, nas quais as possibilidades do desenvolvimento do pensamento dependem da qualidade dos instrumentos mediadores, dentre os quais destaca-se a linguagem (CAVALCANTI, 1998).

A palavra constitui-se em um tipo primário de conceito, sendo fundamental para a formação de conceitos na medida em que produz uma generalização da realidade (COUTO, 2005). O conceito forma-se mediante uma operação intelectual que é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair sintetizar e simbolizar determinados traços por meio de um signo (VIGOTSKI, 1993).

O cerne das concepções de Vigotski (1993) acerca das palavras no contexto da formação conceitual pode ser assim expresso:

- as palavras representam uma generalização; como seus significados evoluem com o passar do tempo, generalizações de tipo mais primitivo são substituídas por generalizações de um tipo mais elevado, levando à formação dos verdadeiros conceitos;

- o signo, que constitui o meio básico para dominar e dirigir as funções psíquicas superiores, na formação de conceitos, é a palavra, que neste processo desempenha o papel de meio, e posteriormente, torna-se símbolo do mesmo.

A análise destas concepções com foco na compreensão da construção do significado das palavras permite que se vislumbrem alguns elementos dos processos de expressividade das mesmas, em relação ao pensamento, na fala e na escrita.

Considerando a construção do significado das palavras uma generalização, Vigotski (1993) aponta que para a criança a palavra é uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste. A descoberta e a consolidação de sua função como signo ocorre somente após a operação com a palavra enquanto propriedade dos objetos.

A palavra é definida por Vigotski (1993) como a união viva entre som e significado. Ao constatar que é no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal, entende que as respostas sobre as questões concernentes à relação entre pensamento e fala podem ser encontradas no significado.

[...] o significado é um ato do pensamento, no sentido pleno do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana (VIGOTSKI, 1993, p. 4).

Sem o significado – uma reflexão generalizada da realidade – não existe a verdadeira comunicação, que em suas formas mais elevadas, somente é possível porque o pensamento humano reflete uma realidade conceitualizada. Como o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras, o entendimento da fala do outro prescinde além do entendimento de suas palavras, a

compreensão de seu pensamento. Neste sentido, a palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 1993).

Concebendo os significados das palavras como formações dinâmicas, Vigotski (1993, p. 105) entende que quando ocorre a mudança de significado, “Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o próprio modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra.”

Além do significado, a palavra possui sentidos. Vigotski (1993) atribui a Paulham a distinção entre sentido e significado ao afirmar que:

Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. [...] Segundo Paulham, o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variado, modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado (VIGOTSKI, 1993, p. 125-126).

Uma palavra pode possuir, portanto, vários sentidos, mas bem poucos ou apenas um significado, que representa uma concepção comum, compartilhada por pessoas possuidoras de uma mesma língua e de concepções ou valores culturais semelhantes. Conforme Vigotski (1993), a partir de determinado contexto, o sentido confere um enriquecimento às palavras.

Para que exista a compreensão entre os interlocutores de uma comunicação, esta deve basear-se, portanto, nos significados e não nos sentidos das palavras. Significados compartilhados permitem, pois, a expressividade do pensamento. Quando os interlocutores não possuem significados comuns para as palavras que utilizam a comunicação é bastante prejudicada.

Concebendo-se que a transformação do pensamento em linguagem, prescinde dos significados das palavras, a escolha destas representa um ponto de vista, uma maneira de interpretar o mundo.

[...] creamos la realidad, porque nuestras palabras (piezas de un todo socialmente construido y compartido, como es el lenguaje) dan significados, reconocen ciertos elementos del mundo externo y omiten otros. Por eso, un mismo fenómeno, una misma realidad, puede ser construida de diferentes

formas en función de distintos puntos de vista y de acuerdo a las formas de nombrarlas y más aun, de contarlas (LINDÓN, 2008, p. 11).

Sobre a expressividade do pensamento, no sentido da escolha das palavras e da sequência lógica de sua combinação, Vigotski (1993, p. 129) assim se manifesta:

Um interlocutor em geral leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente, o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma seqüência. [...] um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto.

A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma (VIGOTSKI, 1993, p. 109).

Pode-se depreender das concepções vigotskianas que a fala não expressa o pensamento em sua totalidade e complexidade. Além disso, este autor concebe que, em relação à fala, por não possuir um interlocutor presente, na escrita a inexpressividade do pensamento é ainda maior.

Analisando a questão da complexidade da expressividade do pensamento em linguagem sob o ponto de vista geográfico, Lindón (2008) constata que em razão da simultaneidade da vivência ter que modelar-se à sequencialidade da fala, a experiência espacial em si mesma é impossível de ser comunicada ao outro:

La organización secuencial de los acontecimientos vividos deriva de una necesidad del lenguaje. **Lo vivido nunca tiene la linealidad que siempre exige la construcción del discurso.** Entonces, el proceso de poner en palabras lo vivido y recordado, implica otorgarle secuencialidad a lo que no necesariamente la tuvo. Numerosas cuestiones que son contadas linealmente, suelen tener detrás una serie de vivencias que ocurrieron de manera simultánea. [...] Lo que se puede comunicar es una versión interpretada de lo vivido. Esto se debe a que **la experiencia al ser comunicada, hablada, puesta en palabras, es moldeada por las palabras.** Siempre las palabras van a omitir aspectos que el lenguaje no logra recoger, y podrán exaltar otros. Entonces, la versión vivida no es idéntica a la contada, y no podrá serlo nunca (LINDÓN, 2008, p. 19, grifo nosso).

Pelo exposto anteriormente, a distinção entre a fala interior e a fala exterior é evidente. Enquanto a segunda constitui-se numa relação interpsicológica, na presença de outras pessoas, com papel de destaque para o significado, a primeira constitui-se numa relação intrapsicológica, da criança consigo mesma, com destaque para o sentido. Para que haja a comunicação a fala interior – condensada e abreviada, que utiliza poucas palavras, em função dos pensamentos expressos serem cognoscíveis por quem os constrói – para tornar-se fala exterior, precisa ser expressa em um número maior de palavras para que possa ser compreendida por outras pessoas, além daquela que a produz.

A complexidade desta operação pode ser assim exposta: para que os pensamentos sejam expressos em palavras compreensíveis, os significados destas devem ser os mesmos para todos os envolvidos na comunicação, o que exige que as palavras de quem fala possuam um alto nível de abstração e de generalização traduzidos em seus significados. “A passagem da fala interior, extremamente compacta para a fala oral, extremamente detalhada, exige o que se poderia chamar de semântica deliberada – a estruturação intencional da teia do significado” (VIGOTSKI, 1993, p. 86).

A passagem da fala interior para a fala escrita é ainda mais complexa. Segundo Vigotski (1993) a relação da fala interior com a fala escrita é diferente da sua relação com a fala oral, porque é uma fala em imagens apenas, que exige um segundo grau de representação simbólica – a simbolização da imagem sonora – o que deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, já que até mesmo seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração.

A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. [...] Na escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada. [...] A velocidade da fala oral não favorece um processo de formulação complexo – não deixa tempo para a deliberação e a escolha. O diálogo implica o enunciado imediato, não premeditado (VIGOTSKI, 1993, p. 122-124).

Além das distinções entre a fala oral e a fala escrita quanto à expressividade e inexpressividade do pensamento, há que se considerar também a

questão da consciência, ou inconsciência, presentes no ato de pensar por intermédio dos conceitos.

Para se analisar a questão da consciência quanto à utilização dos conceitos no ato do pensamento por parte da pessoa que pensa, e, portanto, da sua compreensão quanto aos conceitos em si e sua capacidade em expressar seu entendimento sobre o mesmo, é preciso conceber a palavra, ou melhor, a articulação das palavras e de seus significados enquanto meios de expressão dos conceitos.

Na adolescência, a existência de uma discrepância entre a capacidade de formar conceitos e a capacidade de defini-los é destacada por Vigotski (1993), que caracteriza esta fase, no tocante ao pensamento conceitual, como um período mais de crise e transição do que de consumação.

Um adolescente formará e utilizará um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas achará estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito. A mesma discrepância também ocorre no pensamento dos adultos, mesmo em níveis muito avançados. [...] A análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos (VIGOTSKI, 1993, p. 68-69 grifo nosso).

Esta situação pode ser explicada pelo fato já abordado anteriormente: de tanto o adolescente quanto o adulto utilizarem tanto conceitos quando pseudoconceitos ou complexos em seu ato de pensar.

As palavras são relevantes no processo de aprendizagem por serem portadoras de conceitos. A análise das palavras dos alunos requer muita atenção e cuidado. Contudo, segundo Carvalho (2007) a palavra do aluno que manifesta seus saberes anteriores acaba sendo utilizada como mera facilitadora, como caminho para se alcançar o conhecimento final, pronto e acabado. Propomo-nos justamente a pesquisar os significados dos conceitos de campo e de cidade para os alunos, numa tentativa contrária a descrita pela autora, partindo do princípio de que:

É preciso, então, que o professor aguçe bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo o saber cotidiano do aluno. Na verdade, **o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for, o tempo todo, um processo do**

aluno, que dele parta e nele se desenvolva (CAVALCANTI, 1998, p. 149 grifo nosso).

Tecidas estas considerações sobre a relevância da palavra, para que a análise se complete é preciso refletir sobre os conceitos no âmbito da Geografia escolar.

2.1.4 Geografia escolar e conceitos

Após as considerações tecidas acerca da formação conceitual de forma ampla, pode-se refletir sobre os conceitos de campo e cidade no âmbito da geografia escolar – foco da presente pesquisa. Para tanto, contudo, é preciso esclarecer brevemente alguns pressupostos quanto ao ensino-aprendizagem geográficos com os quais se corrobora.

Além do domínio dos conteúdos específicos de sua área do saber, o professor deve possuir um conceito mais abrangente e profundo da geografia e de suas finalidades formativas e se posicionar como profissional dessa área, para que possa, com base nesse conceito e nesse posicionamento, fundamentar seus projetos profissionais (CAVALCANTI, 2012).

Enquanto disciplina da escolarização básica, considera-se a Geografia uma área do saber com potencialidades de contribuir para a construção de um modo de pensar ou de um raciocínio espacial ou geográfico pelos alunos. Tal potencialidade, no entanto, está atrelada às características intrínsecas dos processos de aprendizagem individuais dos alunos em interação com as práticas de ensino do professor, no tocante à construção e articulação de conceitos, ou seja, tanto os que possam ser concebidos como especificamente geográficos quanto os de outras disciplinas escolares.

A presente pesquisa centra-se na aprendizagem dos alunos, sob uma perspectiva socioconstrutivista. Concebendo-se que o aprendizado ocorre tanto dentro como fora da escola, a abordagem tanto do meio social quanto da ação docente e do ensino realizam-se na perspectiva de sua interação com a aprendizagem.

Adotando-se estes pressupostos, concebe-se como Cavalcanti (2012) que o intuito da geografia escolar para não é ensinar um temário de

conteúdos, mas trabalhar com estes conhecimentos para que o aluno desenvolva um modo de pensar geográfico:

[...] o aluno poderá, em um ensino orientado pela meta de formação de conceitos, adquirir ferramentas intelectuais que permitam e ele compreender a realidade social que o cerca na sua complexidade, nas suas contradições, com base na análise da sua forma/conteúdo e de sua historicidade. Compreendendo seu lugar e os territórios formados em suas proximidades, como uma espacialidade, o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, pois ele é uma dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de cognição, colocando-se como sujeito de conhecimento (CAVALCANTI, 2012, p. 163-164).

Segundo a autora, ao professor caberia mediar a formação de conceitos geográficos, ensinando aos alunos, pelo conteúdo, a pensar geograficamente. “A formação do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de geografia.” (CAVALCANTI, 2012, p. 165).

Duas questões que estão no cerne da pesquisa proposta são formuladas por Cavalcanti (2012, p. 165): “Em algum momento, o aluno de geografia é levado a pensar em seus conceitos formados e a pensar com esses conceitos?” Estas questões remetem às relações entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Cavalcanti (1998) ressalta a importância da relação entre os conceitos científicos produzidos pela ciência geográfica e sua estruturação em conceitos escolares, que são conceitos científicos articulados aos conceitos cotidianos, e seu papel na formação do raciocínio geográfico.

Ao menos provisoriamente pode-se constatar, como o fez Cavalcanti (1998), que a geografia, enquanto uma prática social está presente na vida cotidiana das pessoas e dos alunos, portanto, esta pode ser pensada no plano do cotidiano e do não cotidiano, havendo características próprias, mas não um corte rigoroso entre estas duas dimensões do conhecimento.

A abordagem dos dois tipos de conhecimento – conhecimento cotidiano e conhecimento científico – contribui para a percepção dos encontros e desencontros entre eles, podendo considerar-se o primeiro como parâmetro inicial para a mobilização do educando e também para sua resignificação no final do

processo de ensino-aprendizagem (CAVALCANTI, 1998). Para a autora o conhecimento cotidiano manifesta-se nas representações sociais dos alunos.

Estes conhecimentos cotidianos que podem também ser denominados representações são definidos por Moscovici (apud CAVALCANTI, 1998, p. 31-32) como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. [...] é um conhecimento prático do senso comum que é produzido na vida cotidiana.” A Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, que possuem representações sobre estes conceitos. Os conhecimentos aprendidos na escola mesclam-se, ampliam e recriam estas representações dos alunos (CAVALCANTI, 1998). As práticas de ensino-aprendizagem, orientadas pelo professor, podem reforçar estas primeiras representações dos alunos ou ampliá-las, transformando-as. “Ouvir o aluno permite conhecer as representações sociais construídas sobre o mundo, mas precisamos ensiná-los a questionar e buscar soluções, ajudando-o a elevar-se a outros patamares de abstração a fim de superar o senso comum” (PONTUSCHKA et al, 2009, p. 30).

Cavalcanti (1998) explica que a concepção de representação social é uma das perspectivas de entendimento da elaboração e veiculação de conceitos. Nesta pesquisa, utilizar-se-á o termo “concepções dos alunos” ou “conhecimento(s) cotidiano(s)” para se referir aos conhecimentos que os alunos possuem com ligação mais estreita com o senso comum do que com o conhecimento científico e escolar.¹⁸

Considerando-se que a formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, Cavalcanti (2012) afirma que o ensino de geografia requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos, para a dimensão do espaço vivido por estes, para que seja possibilitada uma reelaboração e maior compreensão do vivido.

A ideia de analisar os conceitos de campo e cidade dos alunos está estreitamente atrelada à busca de compreensão das interações entre conceitos cotidianos e científicos e da dimensão do espaço vivido, sob um enfoque geográfico.

¹⁸ Conforme já realizado anteriormente, quando os autores utilizados para a construção dos referenciais teóricos deste trabalho utilizarem o termo “representações” ou “representações sociais” como sinônimo de ou atrelado aos conhecimentos ou saberes ligados ao senso comum, aos conhecimentos cotidianos, será mantida a denominação utilizada pelo autor.

Tomando-se por base as concepções de (Pontuschka et al, 2009) segundo as quais os conceitos básicos como região, paisagem, espaço, território têm sua origem, gênese e genealogia associadas à determinadas fases do pensamento geográfico e a contextos históricos específicos, sua compreensão e análise devem realizar-se, pois, à luz dessas realidades. Neste sentido, a proposição desta pesquisa sobre os conceitos ou as concepções dos alunos acerca do campo, da cidade e das relações entre estes espaços, dentro da Geografia enquanto disciplina escolar, também se faz a luz de um contexto espacial específico, que é do campo propriamente dito e dos pequenos núcleos urbanos representados pelas sedes de distritos e de municípios com pequeno contingentes populacionais, dos quais os alunos participantes da pesquisa são oriundos.

Esta investigação procura justamente analisar e compreender as concepções dos alunos procurando interpretá-las dentro do contexto acima referido, considerando-se também que, conforme a fundamentação teórica realizada, nas áreas rurais e nas pequenas cidades as influências do urbano – no sentido de um modo de vida, costumes, padrões de consumo, cultura de maneira geral – podem ser concebidas como mais intensas que as do rural.

No âmbito da Geografia escolar, concebem-se o campo e a cidade, além de dois espaços, como dois conceitos geográficos, porque sua construção enquanto conceito e utilização, enquanto norteadores do pensamento, podem permitir a elaboração de um pensar espacial ou especializado.

A reflexão sobre campo e cidade enquanto conceitos e sobre suas relações permite a articulação entre diversos temas ou conteúdos geográficos escolares, tais como:

- as migrações entre espaços rurais e urbanos;
- as articulações produtivas entre agropecuária, indústria e serviços;
- os modos de vida rurais e urbanos;
- a existência de preconceitos entre os moradores do campo e da cidade;
- a interdependência entre campo e cidade;
- a caracterização e busca de definições de campo e cidade.

Tanto este como outros temas ou conteúdos geográficos, para adquirirem sentido para os alunos necessitam de uma abordagem espacial. Considerando-se o lugar como o recorte espacial em que a vida dos mesmos se

realiza, segue-se sua abordagem enquanto categoria de análise geográfica passível de contemplar campo, cidade e suas relações sob a ótica individual daqueles que o vivenciam.

2.2 O LUGAR ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE GEOGRÁFICA

A categoria de análise geográfica escolhida para orientar as análises das concepções dos alunos acerca do campo e da cidade é o lugar. Sua escolha é oportuna por contemplar tanto a abordagem de um recorte espacial que abrange o local de moradia destes e seu entorno, quanto à questão simbólica presente na escrita e fala dos mesmos.

Considerando-se, pois, a categoria de análise geográfica como meio para entender objetos de estudo, para Gonçalves (2007) o lugar, enquanto tal, possui conteúdo explicativo sendo um meio para se entender o espaço geográfico.

Dada a ambiguidade da palavra lugar no vocabulário geográfico, por exemplo, a região é também um lugar (SANTOS, 2012), as formulações teóricas apresentadas a seguir objetivam elucidar possíveis vieses de análise desta pesquisa a partir desta categoria de análise.

Local e lugar não são a mesma coisa. O local tomado isoladamente como um espaço determinado é passivo; o lugar não existe a priori, como um dado da natureza, só existe em relação à sociedade, é à transformação do local a partir da soma do valor social que a ele é atribuído (GONÇALVES, 2007). O lugar define-se a partir de relações sociais entre os seres que estão interagindo e esta interação é possibilitada pela informação. Como os seres que o definem podem estar distantes, o lugar deixa de ser um mero reflexo do local (RIBEIRO, 1993).

Para cada situação, o referencial de lugar se altera, embora não se altere o espaço onde ocorrem as ações. [...] a praça pode ser o lugar da cultura, o lugar da política, o lugar da corrida de bicicletas, mas também o lugar do pipoqueiro ou mesmo o lugar onde se dá milho aos pombos. Quem define estes lugares são os seres que estão interagindo (RIBEIRO, 1993, p. 238).

Embora neste momento a busca de uma definição de lugar não seja oportuna, destaca-se que esta parte dos seres que nele interagem por meio das relações sociais.

Procurando ultrapassar a ideia de lugar como simples localização espacial absoluta, Gonçalves (2007) reconhece três formas de pensar o lugar na literatura geográfica brasileira, a primeira ligada a corrente humanista e as duas últimas a corrente crítica, a saber:

- como espaço vivido, dotado de subjetividades e sentimentos;
- como base de reprodução da vida; e
- a partir das horizontalidades e verticalidades que nele coexistem.

Apresentam-se brevemente estas três formas de pensar o lugar, salientando que se adotam nesta pesquisa os pressupostos teóricos da corrente crítica, respaldando-se em Carlos (1996) e Santos (2012).

Embora conceba que a ultrapassagem da objetividade dos estudos geográficos, tidos como reducionistas, ao focar suas análises nos avanços das técnicas e transformações do território, da economia e da política uma das contribuições da corrente humanista que interpreta o lugar enquanto espaço vivido. Gonçalves (2007, p. 526) considera-a restrita em sua abordagem que privilegia as manifestações das subjetividades e sentimentos em detrimento da necessária conexão destas com fatores estruturais mais globais, visto que “[...] não basta olhar o mundo somente através dos sentidos, pois há ações distanciadas que determinam a natureza do lugar”.

Corroborar-se com a autora quanto ao fato de que o entendimento do lugar não pode se restringir às visões eminentemente psicologizantes como as predominantes na perspectiva humanista da Geografia para que não se perca de vista a visibilidade totalizante e política do espaço (GONÇALVES, 2007).

As concepções de lugar, enquanto bases de reprodução da vida, entendem-no como o espaço em que se vive e se realiza o cotidiano, no qual o mundial se concretiza. Uma das principais contribuições desta perspectiva é entender o cotidiano para além das possíveis alienações advindas dos sentimentos e mediações das novas tecnologias; dando lugar ao informal e ao espontâneo (GONÇALVES, 2007). Segundo esta autora, Damiani e Carlos propõem que é preciso pensar o lugar enquanto um espaço de “articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular”. Para Carlos o lugar se articula a rede de lugares, tornando-se global,

[...] o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido [...] O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Desse modo o lugar se apresenta como o ponto de articulação entre a mundialidade em construção e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento (CARLOS, 1996, p. 15-16).

[...] a idéia de lugar único se recicla pois todos os lugares se articulam aos demais e a sociedade se mundializa e se faz presente em cada lugar. Se a localização concreta do lugar lhe dá materialidade específica, sua existência pontual não exclui o mundial (CARLOS, 1996, p. 46).

A abordagem do cotidiano para o entendimento do lugar respalda-se na compreensão de que a “vida humana se realiza no plano do lugar” (CARLOS, 1996, p. 103). É no lugar que se lê, se percebe e se compreende o mundo em suas múltiplas dimensões; nele se vive e se realiza o cotidiano (CARLOS, 1996). Uma possibilidade para a necessidade de encontrar os novos significados do lugar no mundo atual é dada pela consideração do cotidiano, categoria da existência que, no tratamento geográfico do mundo vivido, pode abranger os objetos, as ações, a técnica e o tempo (SANTOS, 2012). A abordagem do cotidiano, portanto, não é limitante, pelo contrário, possibilita uma variedade de análises.

O cotidiano enquanto noção acentua o possível em vez de orientar-se somente para o real e o terminado. Lefebvre nos lembra que é na vida cotidiana que ganha forma e se constitui o conjunto das relações humanas e cada ser humano num todo (CARLOS, 1996, p. 148).

Para Santos (2012) o cotidiano se dá mediante três ordens de ação: a ordem da forma técnica, a ordem da forma jurídica e a ordem do simbólico. “A importância do lugar na formação da consciência vem do fato de que essas formas de agir são inseparáveis, ainda que, em cada circunstância, sua importância relativa não seja a mesma” (SANTOS, 2012, p. 82). Dada sua complexidade, provavelmente interpretar como estas três formas de agir derivadas destas três ordens (o agir técnico, o agir formal e o agir simbólico) apresentam-se nas concepções dos alunos não seja possível; contudo, a compreensão de sua existência e inseparabilidade contribui para o preparo do pesquisador para o trabalho da busca de compreensão da forma de pensar e se expressar de outra pessoa.

A linguagem possui significados e sentidos cuja busca analítica envolve também os significados e sentidos do pesquisador. Neste contexto,

corroborar-se com Carlos (1996) quanto ao fato de o lugar aparecer como um desafio à análise do mundo moderno exigindo esforços analíticos que tentem abordá-lo, além de sua dinâmica histórica, em sua multiplicidade de formas e conteúdos e que um caminho que se abre a análise é pensar o cotidiano, tecido pelas maneiras de ser e pelas modalidades do vivido, próprios a cada habitante, produzindo uma multiplicidade de sentidos

[...] a análise do lugar envolve a idéia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem-lugar, que no plano do vivido se vincula ao conhecido-reconhecido (CARLOS, 1996, p. 30).

Sobre a análise do lugar a partir das horizontalidades e verticalidades, conforme Gonçalves (2007), através da categoria formação sócio-espacial Milton Santos traz para o debate a questão das especificidades dos lugares ao entender que os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada, ressaltando que mundo e lugar funcionam de modo unitário, a saber:

- mundo como latência – conjunto de possibilidades;
- lugar como existência – conjunto de oportunidades.

Para este autor a possibilidade de realização do movimento do mundo, sua espacialização depende das virtualidades do lugar. Cada lugar é diferente dos demais porque dotado de uma racionalidade particular (GONÇALVES, 2007).

Santos (2012) sugere dois recortes espaciais na era da globalização:

- as horizontalidades: extensões de pontos no espaço que se agregam sem descontinuidades, como uma definição tradicional de região; e
- as verticalidades: pontos que mesmo separados uns dos outros no espaço asseguram o funcionamento global da sociedade e da economia.

Ao lado ou sobre a malha de pontos contínuos e contíguos – as horizontalidades –, há constelações de pontos descontínuos, contudo interligados – as verticalidades – que definem um espaço de fluxos reguladores (SANTOS, 2012). Pode-se considerar que as verticalidades representam as racionalidades

instrumentais típicas dos vetores da globalização enquanto as horizontalidades representam as contra racionalidades que se produzem no lugar.

A divisão do trabalho ao atribuir novos conteúdos e funções aos lugares, contribui também para o entendimento destes Santos (2012, p. 133).

A cada momento, cada lugar recebe determinados vetores e deixa de acolher muitos outros. É assim que se forma e se mantém a sua individualidade. O movimento do espaço é resultante desse movimento dos lugares. Visto pela óptica do espaço como um todo, esse movimento dos lugares é discreto, heterogêneo e conjunto, “desigual e combinado”. Não é um movimento unidirecional. Pois os lugares assim construídos passam a condicionar a própria divisão do trabalho, sendo-lhe, ao mesmo tempo, um resultado e uma condição, senão um fator.

Compreendendo a relação cidade-campo à luz das horizontalidades e verticalidades, em que a primeira abrange a produção propriamente dita e uma cooperação limitada, ao passo que a segunda abrange circulação, distribuição e consumo, correspondendo a uma cooperação mais ampla (econômica, política e geográfica), Santos (2012, p. 284-286) concebe que:

[...] a atração entre subespaços com funcionalidades diferentes atende a própria produção, já que a cidade, sobretudo nas áreas mais fortemente tocadas pela modernidade, é o lugar da regulação do trabalho agrícola. [...] De um modo geral as cidades são o ponto de intersecção entre verticalidades e horizontalidades.

Concebendo-se as verticalidades como representantes de uma racionalização externa aos espaços sobre os quais procura se aplicar e as horizontalidades como seu contrário, possuidora de uma racionalidade local, as cidades, além de pontos de intersecção entre verticalidades e horizontalidades, podem, nos casos de metrópoles com alcance e influência internacional, personificar as próprias verticalidades, ao passo que as áreas rurais, o campo como um todo, representa as horizontalidades.

As relações entre o local e o mundial podem ser compreendidas a partir dos eventos. Tomando o evento como o veículo de uma ou algumas das possibilidades existentes no mundo e também o vetor destas, existentes numa formação social, cujo depositário final é o lugar, Santos (2012, p. 155) afirma que é “por meio do evento que podemos rever a constituição atual de cada lugar e a

evolução conjunta dos diversos lugares, um resultado da mudança paralela da sociedade e do espaço”.

Para o autor a conexão entre os objetos é dada pelos eventos, que, em sua permanente redistribuição característica do mundo em movimento, promove uma valorização diferencial dos lugares. “A base mesma da geografia é que o mundo está sempre se redistribuindo, se regeografizando. Em cada momento a unidade do mundo produz a diversidade dos lugares” (SANTOS, 2012, p. 158)

A interdependência dos eventos se dá em vários níveis, dentre os quais o nível do mundo e o nível do lugar, são os mais relevantes do ponto de vista geográfico. A unidade é própria do mundo e a diversidade é própria dos lugares. O lugar define-se como funcionalização do mundo, servindo à sua percepção empírica (SANTOS, 2012).

Conceituando a sucessão alucinante dos eventos como característica, não de mudanças, mas de vertigens do tempo atual, Santos (2012, p. 327) concebe a relação de intimidade do sujeito com o lugar a partir de um tempo passado.

O sujeito no lugar estava submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmo objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava: uma familiaridade que era fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar, onde cada indivíduo era ativo.

Será que para Santos o tempo presente não permite a existência da relação de intimidade do sujeito com o lugar? As concepções do autor acerca das verticalidades e das horizontalidades são oportunas para esta pesquisa no sentido da compreensão do pertencimento dos alunos do campo e de pequenos aglomerados urbanos – como as sedes de distritos e de pequenos municípios – em relação ao campo e à cidade.

A utilização do lugar enquanto categoria de análise não significa que a abordagem da pesquisa limitar-se-á a uma situação específica, particular e isolada. “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 2012, p. 314), ou ainda, cada lugar se define por sua existência corpórea e por sua existência relacional, devendo a isto sua existência e diferenciação (SANTOS, 2012). Ou seja, as singularidades e a diferenciação de um lugar existem apenas em relação a outro lugar.

O Mundo, porém, é apenas um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. [...] o território termina por ser a grande mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local, já que, em sua funcionalização, o “Mundo” necessita da mediação dos lugares, segundo as virtualidades destes para usos específicos. Num dado momento, o “Mundo” escolhe alguns lugares e rejeita outros e, nesse momento, modifica o conjunto dos lugares, o espaço como um todo (SANTOS, 2012, p. 337-338).

Adotando a noção de totalidade, Santos (2012) compreende as especificidades dos lugares como parte de um movimento incessante do processo de totalização, no qual,

[...] as determinações do todo se dão de forma diferente, quantitativa e qualitativamente, para cada lugar. [...] É esse o próprio princípio da diferenciação entre lugares, produzindo combinações específicas em que as variáveis do todo se encontram de forma particular (SANTOS, 2012, p. 125).

Para encerrar esta delimitação das possibilidades de contribuição analítica do lugar para a presente pesquisa, ao menos por enquanto, aborda-se a identidade/pertencimento em relação ao lugar.

Brandão (2009) afirma que, assim como a cultura os espaços são os contextos que tornam possível o acontecer da vida. “Espaços e tempos não são apenas dimensões do real em que existimos, mas são – bem mais do que podemos imaginar – a própria produção de nossa existência e de nossa coexistência” (BRANDÃO, 2009, p. 31).

Na referida obra, este antropólogo concebe que habitamos tempos e espaços, propõe uma “cartografia da pessoa”, responsável por entrever que cada um de nós habita e é habitado por espaços e lugares, terras e territórios, regiões e paisagens interiores, construindo sistemas de ações, de signos, e palavras, saberes, significados, sensibilidades e sociabilidades. Por meio do viver, do habitar, as relações construídas com o lugar são muito fortes:

[...] **é o habitar-em o que torna único um território, eixo e centro de meu mundo.** [...] Em uma boa e larga medida, eu não apenas vivo em um lugar, mas eu sou ele. No limite entre a geografia do meu lugar e a minha biografia neste lugar, mais eu pertenço a ele do que ele me pertence. E isto é tão forte que eu posso nunca mais voltar a “um lugar meu” de onde sai e, de longe, nem por isso deixar de ser “o meu lugar” (BRANDÃO, 2009, p. 21-22 grifo nosso).

O lugar é o produto das relações humanas entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, pois é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida (CARLOS, 1996, p. 29).

O resgate da identidade deve partir da premissa de quem somos para definir uma estratégia de interação com os outros que adentram o nosso lugar superando, pois, o reforço de um localismo estreito, apegado apenas ao vivido, próximo. Com o processo de globalização, é necessário saber quem somos para adentrarmos também aos locais dos outros (RIBEIRO, 1993).

Como o foco da pesquisa são as relações entre campo e cidade, pensadas a partir do campo, portanto, saber quem se é, no caso analisado, é reconhecer os vínculos e a identidade com o campo ou com uma pequena cidade, para poder compreendê-las a partir da penetração das verticalidades do urbano no campo, visto que, conforme aponta Carlos (1996, p. 141)

É inegável que vivemos um momento da história da humanidade, em que a construção do urbano, como novo modo de vida, novas formas de organização do tempo, novo modo de consumo, um modelo de comportamento, uma mudança cultural generalizada – que privilegia as coisas em detrimento do homem –, construiu novas formas provisórias, aparentemente acabadas que se expressam com um movimento em constituição abrindo como perspectiva a discussão sobre o mundial. [...] trazendo profundas mudanças nas relações tradicionais, forjando um novo tipo de identidade baseada numa indiferença dividida por indivíduos atomizados.

Analisar as concepções dos alunos sobre o campo e a cidade a partir do lugar onde vivem demanda que este seja concebido como uma construção social dotada de significados e sentidos diversos que se constroem justamente na articulação com outros lugares.

Uma noção de lugar que não contemple seu caráter de cotidiano e de construção social parece não ser apropriada para a presente pesquisa. Considera-se interessante a proposta de um “alargamento das idéias de lugar”, no qual sua singularidade se revela no acento do viés cultural e cotidiano, sugerida por Gonçalves (2007, p. 531-536):

Um alargamento que busque ultrapassar a preocupação de resguardar o lugar científico de conceitos, entendendo-os como conhecimentos referenciados na prática social que, por permear todo nosso estar no mundo, não é posse dos submersos na tradição acadêmica. [...] desenvolvemos idéia de que a razão simbólica, parte do processo de constituição do *lugar*, desnaturaliza seu significado de localismo e revela sua dimensão cultural. Dimensão na qual o imaginário coletivo define a concepção social de lugar e traduz transformando-a em artefatos materiais e simbólicos, ou seja, em cultura. [...] Sabendo dos riscos das definições que encerram, pela linguagem, as potencialidades dos sujeitos e dos espaços, mas visando um alargamento do que podemos pensar como *lugar*, ousamos apresentar que entendemos que ele diz respeito a *espaços-tempos cotidianos*, em permanente e dinâmica articulação com outros espaços-tempos, onde e sobre os quais tecemos conhecimentos e práticas sociais.

Pelo exposto, constata-se que o caráter local do lugar não representa para o mesmo uma característica de simplismo em sua abordagem, dada a sua constante relação com espaços e dinâmicas mais abrangentes.

Para findar esta análise sobre o lugar enquanto categoria de análise apresenta-se algumas constatações de uma pesquisa de mestrado que também o utiliza enquanto categoria de análise, cujo objeto de estudo possui algumas semelhanças com a presente pesquisa.¹⁹ A comparação das duas pesquisas permite que se manifeste a necessidade da realização de estudos sobre o ensino e a aprendizagem geográficas com foco no lugar, espaço de vida dos alunos.

A pesquisa de Nunes (2009) sugere a necessidade de novos estudos acerca das concepções dos alunos a respeito de seu espaço de vivência, dada a gravidade de algumas de suas constatações. A autora constata que o contraste é o cerne das concepções sobre campo e cidade, sendo esta última o lócus de cultura, saber e conhecimento, do progresso e o campo do atraso, do bucólico, o campo aparece sempre associado à natureza e a cidade a mundanidade. A análise das representações gráficas e verbais dos entrevistados trouxeram para a autora uma afirmação da Geografia enquanto função de leitura do mundo. “Aquelas representações das crianças de campo e cidade, sob um enfoque geográfico são leituras espaciais” (NUNES 2009, p. 122). Destaca ainda que a leitura espacial seja

¹⁹ No trabalho de Nunes (2009) intitulado “É muito difícil ver uma carroça no centro da cidade: crianças de Juiz de fora e suas representações de cidade e campo.” as semelhanças com a presente pesquisa encontram-se relacionadas à investigação dos conhecimentos dos alunos em relação ao campo e à cidade. As distinções entre ambas referem-se às distintas faixas etárias dos alunos analisados e aos fatos de que a referida autora não privilegia a abordagem da aprendizagem via escolarização e também de seus instrumentos de análise além de entrevistas, ser desenhos produzidos pelos alunos, imagens e não somente palavras como na presente pesquisa.

uma das formas de ler o mundo, portanto, não única, sendo responsabilidade da Geografia, via escolarização, contribuir para esta leitura.

Constatação importante de Nunes (2009) é de que as crianças não se identificavam com os espaços que representam em seus desenhos e falas, destacando a gravidade de tal fato quanto à capacidade da leitura espacial comparativa em várias escalas.

As crianças não se identificavam no espaço, não representavam suas ruas, ou bairros e, por vezes quando falavam da cidade falavam como se não estivessem nelas. [...] Como as crianças terão compreensão das relações espaciais mais amplas, se essas relações não são compreendidas no seu espaço vivido? (NUNES, 2009, p. 123).

Considera-se que quanto a esta relevante indagação a presente pesquisa possa oferecer uma contribuição complementar a pesquisa de Nunes (2009), ao ter como participantes adolescentes e/ou adultos no final da escolarização básica, com idades superiores a dezesseis anos, portanto, com uma maturidade intelectual, fruto de um maior tempo de escolarização, em relação aos pesquisados pela referida autora, que possuíam em média doze anos. Além disso, o grau de vinculação da pesquisa de Nunes com a escolarização é menos destacada em comparação a nossa proposta. Assim, a verificação da compreensão dos alunos quanto a sua inserção na dinâmica socioespacial em suas múltiplas escalas a partir de sua vivência e capacidade de abstração conceitual em relação ao campo e suas relações com a cidade poderá apresentar um nível de complexidade maior na presente pesquisa.

E esta complexidade, manifesta-se no lugar, enquanto categoria geográfica de análise. É no lugar que campo e cidade são percebidos, que as relações entre ambos se materializam de forma mais clara. “É no lugar que campo e cidade podem ser percebidos, mesmo que na predominância ou ausência de uma dessas formas espaciais, visto que não podem ser compreendidos fora das relações dada a interdependência entre eles” (NUNES, 2009, p. 127).

Contudo, a compreensão das relações entre campo e cidade, embora mais aparente no local, é multiescalar, apresentando uma dialética de contradições e processos que se manifestam em singularidades espaciais e temporais. “O lugar apresenta eventos ou situações geográficas que certamente não poderão ser explicadas somente pelo espaço local e pelo tempo presente” (NUNES,

2009, p. 132). Assim, o local reúne em si a subjetividade do vivido e a complexidade do socioeconômico.

Como o recorte espacial desta pesquisa engloba áreas rurais e urbanas, nas quais vivem os alunos participantes da mesma, é necessário refletir sobre a educação desenvolvida nas escolas com a especificidade de atender a alunos dos espaços rurais e urbanos. Para tanto, tecem-se algumas considerações a respeito da Educação do Campo, no próximo item.

2.3 POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

São abordados nesta parte do trabalho alguns elementos da Educação do Campo que possam contribuir para possíveis esclarecimentos das questões teóricas levantadas até então. Não se pretende, portanto, analisar o tema de maneira ampla e exaustiva quanto a seu histórico e características, mas sim interpretá-lo a partir das particularidades dos alunos pesquisados.

2.3.1 Educação urbana, educação rural e Educação do Campo

No Brasil como em outras partes do mundo a escolarização formal, institucionalizada pelo Estado, surge nas cidades. O interesse em ofertar escolarização à população do campo, em nosso país, relaciona-se com o fim da escravidão, com a chegada ao país dos imigrantes europeus e também com as alterações que passaram a ocorrer na estrutura produtiva rural e urbana, visto que, com o processo de industrialização em curso no Brasil durante o século XX, o êxodo rural aumenta significativamente.

A educação ofertada às populações rurais brasileiras possuía um caráter emergencial. Não foi concebida a partir da constatação de que os moradores do campo são cidadãos com os mesmos direitos dos habitantes das cidades. Se assim fosse, um sistema educacional nacional tenaz para as áreas rurais deveria ter sido concebido e estruturado a partir de leis e concepções pedagógicas consistentes. Não foi o que aconteceu, “[...] a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua” (CALAZANS, 1993, p. 16). Esta situação precária da educação

rural brasileira é reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do governo federal.

A escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia (BRASIL, 2004, p. 7).

Adotando um discurso urbanizador, segundo o qual o desenvolvimento industrial em curso no Brasil faria desaparecer a sociedade rural, os problemas educacionais do meio rural foram tratados com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, negando o campo como espaço de vida, de constituição de sujeitos cidadãos (BRASIL, 2004).

Pode-se considerar que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural em razão do forte movimento migratório interno do campo para as cidades, dos anos de 1910 e 1920. Na década de 1920 surge então um movimento denominado de “Ruralismo Pedagógico” que pretendia, através da crítica à urbanização, fixar o homem no campo e evitar o êxodo rural.

Este Ruralismo Pedagógico que ainda se fazia presente na década de 1940, constitui-se em uma resposta de políticos e educadores à questão social do inchaço das cidades e da incapacidade de absorção da mão-de-obra disponível, pelo mercado urbano. Isto preconizava uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo na terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e cultural rural (CALAZANS, 1993).

De concreto nesta educação ofertada à população rural, houve uma grande quantidade de programas e criação de órgãos, contudo, conforme os governos se sucediam, as ideias também se sucediam, ficando a impressão de que “A posição nos programas do setor público não era unívoca, faltando, portanto, uma coerência teórica para suportar as estratégias das propostas que desenvolviam” (CALAZANS, 1993, p. 36).

Fruto de “ações educacionais” tardias e não unificadas por parte do Estado nacional, desigualdades educacionais entre os habitantes do campo e da

cidade, delineiam-se e intensificam-se. Utilizando-se de dados e indicadores que revelam as debilidades e carências na infra-estrutura escolar e nas condições de oferta escolar no campo BRASIL (2007, p. 41) constata que: “Todas as comparações colocam a população da área rural em franca desvantagem em relação à população da área urbana quanto ao acesso à educação e à qualidade do ensino.”

Concebida para manter o homem no campo e não para educá-lo, no sentido amplo do termo, pode-se considerar que a educação rural brasileira foi idealizada não para os sujeitos do campo, mas, a partir da necessidade urbana de não ser invadida por estes, ou então que “[...] na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito **para o meio rural** e muito poucas vezes **com os ou pelos sujeitos do campo**” (CALDART, 2008, p. 27).

As populações rurais no Brasil tiveram acesso ao ensino escolar regular após as populações urbanas. Não houve, contudo, cuidados no sentido de conceber a educação para aquelas populações de maneira distinta da escolarização urbana, dadas as características e necessidades singulares dos habitantes dos espaços rurais em relações aos habitantes dos espaços urbanos.

Este breve histórico da educação rural permite compreender que o Estado brasileiro possui uma histórica dívida educacional em relação aos povos do campo. Estes sempre foram objetos das iniciativas governamentais – que historicamente não se constituíram em políticas públicas.

Este contexto se alterará somente a partir das duas últimas décadas do século XX, com a eclosão de um movimento denominado Educação do Campo, capitaneado pelos movimentos sociais de reivindicação de reforma agrária.

[...] fica explícito que a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e que somente após o final da década de 1980 e decorrer da década de 1990 houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo (PARANÁ, 2006, p. 19).

Via atuação nos movimentos sociais reivindicatórios de uma Educação do Campo, pretende-se que o camponês deixe de ser objeto e passe a ser sujeito na construção de políticas públicas, inclusive educacionais, para o

campo.²⁰ A Educação do Campo é definida como uma política pública caracterizada “[...] como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, [...]” (PARANÁ, 2006, p. 9).

Diversos autores destacam a importância dos movimentos sociais do campo para a criação e consolidação da Educação do Campo (ARROYO, 2004, 2006), (CALDART, 2004, 2008, 2009), (FERNANDES, 2004), (NETO, 1999). Estes movimentos inverteram a lógica teoria–prática, segundo a qual após as elaborações teórico-conceituais e legais é que as políticas educacionais são implementadas, postas em prática. Neles, a pressão pela institucionalização surge após a tomada de atitude, a ação prática. Segundo Almeida (2008) os movimentos sociais compreendem que a Reforma Agrária não se esgota na conquista da terra, sendo necessários outros passos para que a justiça social se faça de forma plena no campo. Esta concepção está no cerne de movimento de luta pela Educação do Campo.

Talvez o interesse do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – que pode ser considerado o mais relevante dentre os movimentos sociais do campo – pela educação, de início, tenha sido mais uma necessidade que um interesse, visto que:

Sem poder contar com a ajuda oficial dos governos durante o período de acampamento, o MST tem que encontrar alternativas próprias para manter as crianças estudando, pois durante este período, o Estado não reconhece o direito de cidadania das pessoas que ali estão, alegando que isso seria reconhecer como legítima a ocupação de terras (NETO, 1999, p. 44).

Pode-se considerar que esta mobilização dos movimentos sociais do campo – advinda de suas necessidades – pressionando o Estado a implementar políticas educacionais que atendam aos interesses dos povos do campo em sua diversidade englobando além dos camponeses os povos indígenas e quilombolas contribui para que fossem criados dispositivos legais específicos para a Educação do Campo, ou para a inserção em legislações educacionais gerais de artigos ou incisos específicos a mesma, dentre os quais pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96 .

²⁰ Acerca da dimensão ampla da Educação do Campo enquanto política pública Caldart (2008) compreende que antes ou junto de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo.

No contexto de um Estado democrático com cidadãos plenos de direitos, a pressão popular evidencia que:

Além de responder às reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo, o fortalecimento da educação do campo é uma exigência da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). [...] Mudar o panorama da educação no campo é um dos maiores desafios educacionais que o Brasil tem pela frente (BRASIL, 2007, p. 42).

Neste contexto, A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia, GO, é definida como um momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo, sendo a alteração do nome da articulação do movimento de “por uma educação básica do campo” para “por uma Educação do Campo” representativo de que não se queria educação somente na escola formal, mas que o direito à escola pública do campo compreende da educação infantil à universidade (CALDART, 2005 ou 2008). Para Arroyo (2006) os povos do campo no Brasil vêm sofrendo com desigualdades históricas: econômicas, sociais e educacionais. Assim, como parte de uma dívida histórica há uma dívida de conhecimentos para com os povos do campo brasileiro, dívida que subentende que o direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos humanos como o direito à terra, à vida, à identidade, dentre outros, sendo preciso construir sujeitos de direito com consciência de direitos.

Esta dívida de conhecimento subentende que as pessoas que vivem no campo têm o direito de ter acesso a uma educação que pense o mundo a partir de seu espaço de vivência, o campo. O que não tem ocorrido. Para os teóricos da Educação do Campo uma educação urbana é desenvolvida nas escolas do campo, que não se constituem, portanto, num ambiente de reflexão sobre a vida do camponês, mas sim, num ambiente que impõe um modelo urbano que transmite e reforça a ideologia da divisão entre os homens cultos da cidade e os homens incultos do campo. Neste contexto, a população do campo incorpora uma visão de mundo que se constitui num verdadeiro círculo vicioso em que é preciso sair do campo para continuar a ter escola e ter escola para poder sair do campo. O descaso com a educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que para continuar na roça, os trabalhadores não precisam de estudo.

Apesar de a criança rural ter uma série de conhecimentos ligados à vida na roça, na escola, os conteúdos a ela oferecidos, partem do princípio de que para ser culto é preciso ser letrado, possuir uma formação típica para os desafios do mundo urbano (NETO, 1999). Assim, “[...] a nova geração do campo esta sendo “deseducada” para viver no campo, perdendo assim sua identidade cultural e seu projeto de futuro.” (SILVA et al. 2006, p. 77). A cultura passa a ser concebida unicamente como cultura letrada, não abrangendo os saberes e os conhecimentos do dia a dia dos alunos.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado, como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna (ARROYO, 2004, p. 79-80).

A abordagem geográfica da relação campo-cidade por meio da formação conceitual proposta nesta pesquisa pode fornecer contribuições no sentido de possibilitar que se compreendam as características dos espaços rurais, não os isolando, mas justamente em suas interdependências com os espaços urbanos, minimizando, assim, esta possível hegemonia urbana; e também quanto à consideração dos saberes e conhecimentos dos alunos nos seus processos de formação conceitual.

Mas antes de tratar das relações entre campo e cidade, para a Educação do Campo, faz-se necessário esclarecer algumas questões paradigmáticas e de definições conceituais a respeito desta última.

As pesquisas a respeito do campo brasileiro, segundo Fernandes (2006) estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. Distingui-los com clareza é fundamental para o entendimento da Educação do Campo.

O paradigma da questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo; compreende que as políticas públicas desenvolvem-se na luta contra o capital. No paradigma do capitalismo agrário os

problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital, as políticas públicas são desenvolvidas por este, e não existe, pois, questão agrária.

A partir destes paradigmas, Fernandes (2006, p. 37) apresenta uma distinção entre Educação do Campo e Educação Rural, esclarecendo o papel do camponês em relação ao território e ao capital,

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Segundo Caldart (2005 ou 2008, p. 24) a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição oriunda da contradição de classe no campo, “[...] existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda.” A educação rural é que serve as concepções da agricultura capitalista.

Acerca da emergência do conceito educação do campo em contraposição ao conceito de educação rural, BRASIL (2007, p. 8) considera que:

A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

A Educação do Campo concebe um campo vivo, em razão dos sujeitos que nele residem, que precisam ser compreendidos e respeitados, para que possam integrar-se ao universo escolar, na medida em que, este, integre-se ao mundo rural, do campo, incorporando-o.

Rural e campo embora possam possuir referências e elementos comuns, enquanto qualificativos educacionais expressam formas distintas de concepção, conforme o paradigma a que pertencem. Sobre a distinção dos termos rural e campo, as Diretrizes da Educação do Campo do estado do Paraná assim se posicionam.

A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. [...] A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência (PARANÁ, 2006, p. 24).

Segundo as Diretrizes esta compreensão de campo configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica.

Após esta caracterização mais geral, apresenta-se a seguir uma leitura mais singular da Educação do Campo no intuito de realizar um breve diálogo entre as especificidades de pensar a educação para quem vive no campo em consonância com as particularidades desta pesquisa.

2.3.2 As especificidades da Educação do Campo e as particularidades da pesquisa: um diálogo possível

Quais são as especificidades da Educação do Campo em relação à educação tomada em sua amplitude e complexidade? Esta questão parece-nos primordial para a compreensão da Educação do Campo no contexto da educação brasileira. Sua análise pode ser realizada a partir de duas dimensões:

- a dimensão das particularidades das populações rurais, do campo em relação à população urbana, das cidades;
- a dimensão da diversidade de povos e populações que vivem nas áreas rurais, no campo.

Quanto à primeira dimensão, sobre a qual já se teceram algumas considerações, sua análise deve contemplar a educação ofertada aos povos do campo no Brasil até as duas últimas décadas do século passado como uma educação urbana “disfarçada” de educação rural, visto que, era concebida em função das necessidades urbanas e não das necessidades das populações do campo.

A educação é uma só, porém com políticas diferenciadas em razão da existência de múltiplas realidades sócio-culturais que tornam a sociedade pluralizada. O estabelecimento de um processo educacional único e geral pode ser considerado um paradoxo, contrariando a dinamicidade própria da história dos diferentes grupos humanos (LEITE, 2002).

As populações do campo, apesar de não serem excluídas do direito constitucional “Educação, direito de todos, dever do Estado”, não foram incluídas nele com suas especificidades, ficando, portanto, à margem (ARROYO et al, 2004). A Educação do Campo procura combater o falso universalismo, compreendendo que o unitário é a síntese do diverso, mas que o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade (CALDART, 2009).

A questão das particularidades da Educação do Campo não é concebida de forma unívoca dentro deste movimento. Em 2004, no texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Caldart, juntamente com Fernandes e Cerioli afirmaram que “A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa.” (FERNANDES et al, 2004, p. 23).²¹

Anos depois, procurando analisar o percurso da Educação do Campo Caldart afirma que:

A crítica originária da Educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. [...] a Educação do Campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal [...] (CALDART, 2009, p. 46-47).

A questão da especificidade da Educação do Campo, mesmo que por vezes de forma implícita é recorrente nas conceituações de vários autores. Leite (2002, p. 112) considera que o enfoque especial que se dá a educação rural reside no fato de a estrutura sociocultural e econômica campesina ser bastante distinta dos outros grupamentos humanos. “A escola rural exige um tratamento diferenciado, com base em seu contexto próprio, em um processo sócio-histórico genuíno,

²¹ A Conferência ocorreu em 1998, sendo o texto escrito naquele ano publicado no livro “Por uma educação do campo” em 2004.

paralelo, porém não semelhante ao processo urbano.” Para o Ministério da Educação e Cultura,

Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo (BRASIL, 2004, p. 38).

Pode-se considerar que uma das concepções centrais da Educação do Campo é de que para quem vive no campo é necessário pensar a educação a partir do e para o campo,

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2004, p. 141-142).

Quanto à segunda dimensão, pode-se considerar que não existe uma população ou um povo do campo, mas várias populações e vários povos, cada um com necessidades e demandas educacionais específicas. Por exemplo, as expectativas dos indígenas em relação à educação devem ser distintas das expectativas dos assentados. Em razão da grande extensão territorial brasileira, há um outro complicador, um mesmo povo ou população localizado em regiões diferentes pode ter demandas distintas. Será que os agricultores da Região Sul do Brasil possuem as mesmas necessidades educacionais dos agricultores das Regiões Norte e Nordeste? Segundo BRASIL (2004) o campo é diverso, heterogêneo porque existem distinções entre os povos do campo. Não se pode, pois, construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo em função das demandas e especificidades singulares de cada região, espaço, território.

Ao tratar da diversidade dos sujeitos do campo (assentados, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, dentre outros) Molina destaca que na Educação do Campo a “unidade se dá na compreensão do campo como espaço de produção e reprodução da vida, de trabalho, de novas relações com a natureza, da

produção de cultura” (2006, p. 10), sendo que cada um destes grupos sociais possuem formas específicas de se relacionar com o campo enquanto espaço de reprodução da vida.

Segundo Caldart (2009, p. 37) uma particularidade da situação atual da Educação do Campo é de que “[...] Há hoje uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, nem sempre orientados pelos mesmos objetivos e por concepções consonantes de educação e de campo, [...]” Embora a autora destaque a ação do agronegócio no sentido de se apropriar da Educação do Campo com o intuito de transformá-la novamente em educação rural, a citação acima pode ser interpretada no sentido de reconhecer a diversidade dos sujeitos que vivem no campo, dentre os quais destacamos os produtores rurais não vinculados aos movimentos sociais e os moradores dos distritos.

Sobre a diversidade dos povos e populações do campo no estado do Paraná, é relevante destacar que:

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. [...] Tal diversidade encontrada nas populações do campo paranaense sinaliza um fato que não pode ser deixado de lado: **as escolas do campo terão presente no seu interior essa conflituosa, portanto rica, diversidade sociocultural e política** (PARANÁ, 2006, p. 24-27 grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do estado do Paraná aponta que estes povos possuem identidade sociocultural – concebendo a cultura como práxis – e também identidade política coletiva, gerada a partir da organização destes em movimentos sociais, articulados ao sindicalismo rural combativo e em grupos étnicos e sociais específicos como os indígenas e quilombolas.

Constata-se que o Ministério da Educação e Cultura e os próprios teóricos da Educação do Campo explicitam a questão da diversidade dos povos do campo e de suas necessidades educacionais distintas. Considera-se nesta pesquisa que as populações rurais não participantes dos movimentos sociais do campo e a população residente na sede de distritos e municípios de pequeno porte podem ter

concepções de educação distintas das daquelas engajadas nos movimentos sociais do campo, dos indígenas, quilombolas e demais grupos concebidos como povos do campo.

A questão que surge a partir desta consideração é: há uma Educação do Campo sendo pensada e praticada para e pelos dois grupos citados de maneira distinta da Educação do Campo pensada e praticada para e pelos agricultores assentados, indígenas e quilombolas, por exemplo? Oferecer uma resposta a esta complexa questão foge aos propósitos desta pesquisa. Contudo, nem por isso, deixar-se-á de levantar outras questões concernentes a esta problemática, por considerar-se que, os resultados desta dissertação, ao dar voz aos alunos, procurando interpretar suas falas, embora não objetive responder a questão proposta, podem fornecer elementos para estudos posteriores que possam interessar-se por esta temática.

Qual o significado destas duas dimensões afinal? Parece-nos que a Educação do Campo embora possa ser pensada e formulada, enquanto política pública, a partir de princípios generalizantes que contemplem as demandas de todos os povos e populações do campo, deve permitir também que as escolas do campo tenham a autonomia e o aparato jurídico e pedagógico necessários ao atendimento das demandas específicas de seus alunos a contento.

Nesta pesquisa, por exemplo, o grupo de alunos analisado compõe-se de moradores de áreas rurais e de áreas urbanas. Trata-se de um grupo singular, ou até mesmo de dois grupos, distinto(s) dos agricultores assentados, dos indígenas, quilombolas dentre outros. Diante das singularidades do(s) grupo(s) analisado(s), adota-se alguns preceitos da Educação do Campo com a consciência de que os sujeitos pesquisados não fazem parte de movimentos sociais, ou de grupos étnicos específicos, que possuam uma matriz cultural e de atuação política dotada de certa homogeneidade.

Não se pretende negar a relevância dos movimentos sociais para a construção da Educação do Campo. Corrobora-se com as concepções de Caldart (2005 ou 2008) de que a Educação do Campo é um projeto educativo construído desde uma perspectiva de classe e da experiência política e pedagógica dos Movimentos Sociais Camponeses, um fato inédito na história de nosso país, e um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado. Contudo, explicita-se

que, tanto percentualmente quanto em números absolutos, a população das áreas rurais que não participa dos movimentos sociais do campo e a população dos distritos, e até mesmo dos pequenos municípios – com população inferior a 20.000 habitantes, por exemplo, que mantém vínculos estreitos com um modo de vida rural – constitui também parte significativa da população do campo, com direito a uma Educação do Campo, que não pode ser desprezada.

A Educação do Campo não pode ser pensada e construída apenas sob os preceitos dos participantes dos movimentos sociais, dos indígenas e dos quilombolas. Deve ser mais plural do que já é. “A Educação do Campo não precisa nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses nem apenas de quem participa de lutas sociais, mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante que não pode ser perdido” (CALDART, 2005 ou 2008, p. 26).

Acerca das características desta pesquisa, encontra-se em BRASIL (2004) importantes elementos de sustentação da mesma. Nesta publicação as contribuições dos movimentos sociais, educadores e pesquisadores apontam para uma outra compreensão do campo e da educação, posicionando-se em favor de dois aspectos:

- uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano e
- uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo.

Estes dois aspectos encontram-se presentes nesta pesquisa que busca compreender as concepções de campo dos alunos e, portanto, das relações entre campo e cidade, rural e urbano, bem como, identificar o pertencimento destes em relação ao campo e/ou à cidade, demonstrando a atualidade e o alinhamento desta dissertação com a produção científica e pedagógica que analisa o campo em suas relações com a educação.

Quanto ao primeiro aspecto, BRASIL (2004) depreende-se que a vida nos meios rurais e urbanos tece-se de maneiras distintas, e que políticas universalistas, baseadas num parâmetro único e geralmente urbanizado não atende as necessidades, saberes e desejos de quem vive no campo, ficando evidente no caso brasileiro a histórica ausência de políticas públicas que considerem as diferenças entre campo e cidade em sua formulação e implementação. “O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção

cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem” (BRASIL, 2004, p. 36).

Sobre a superação da dicotomia rural-urbano, a abordagem didática e dialética das relações entre campo e cidade em sala de aula pode representar uma temática problematizante, com potencialidade de superação de mitos e ideologias acerca do campo e da cidade para os alunos do campo. Principalmente num contexto que privilegia concepções de uma contínua e ininterrupta urbanização do campo, no qual este espaço é visto como resíduo da sociedade urbano-industrial, a valorização e o questionamento dos espaços rurais em relação ao mundo urbano faz-se necessária e provocadora. “É preciso ver o campo como parte do mundo e não apenas como aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2004, p. 136).

A relação entre campo e cidade pode representar um campo interessante de análise neste contexto.

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõe-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (BRASIL, 2004, p. 33).

Em relação ao segundo aspecto, a pertença a um lugar é considerada condição para o desenvolvimento de valores, é a partir dela que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo (BRASIL, 2004).

A questão da cultura urbana disseminada nas escolas rurais dificulta ou compromete a construção do pertencimento em relação ao campo enquanto lugar de vivência.

A geografia, enquanto disciplina escolar, ao abordar a questão conceitual com foco na categoria lugar pode propiciar aos alunos, por meio da compreensão do(s) espaço(s) onde vivem um entendimento da construção de suas relações de pertencimento aos espaços rurais e urbanos.

Optou-se por realizar a caracterização dos espaços escolares nos quais esta pesquisa se realizou – apresentada a seguir – após a discussão acerca da Educação do Campo, embora algumas considerações acerca das especificidades dos alunos participantes desta pesquisa e dos colégios nos quais os mesmos estudam já tenham sido tecidas ao longo deste item, por se entender que assim o

leitor compreenderia melhor a inserção destas duas instituições de ensino no contexto da Educação do Campo e da presente pesquisa como um todo.

Expõe-se no item a seguir, uma breve caracterização dos dois colégios onde estudam os alunos participantes da pesquisa.

2.4 ESPAÇOS ESCOLARES E ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: VÍNCULOS RURAIS E URBANOS

Neste item realiza-se uma caracterização dos dois colégios onde estudam os alunos os alunos participantes da pesquisa, o Colégio Estadual Professora Maria Helena Davatz (CEMHD), localizado na área urbana do distrito de Lerroville e o Colégio Estadual Professora Maria Cintra de Alcântara (CEMCA), localizado na área urbana do município de Tamarana.

As informações utilizadas nesta caracterização foram obtidas nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das duas escolas, exceto às do número de alunos moradores da área rural e urbana atendidos por estes estabelecimentos de ensino, (constantes no Quadro 3 apresentado a seguir), informadas pela secretarias dos respectivos colégios no início do mês do maio de 2014.

Quadro 3 – Local de moradia dos alunos dos colégios nos quais se realizou a pesquisa

Colégios	Localização	Alunos atendidos				População do distrito ou município			
		moradores da área rural		moradores da área urbana		rural		urbana	
		total	%	total	%	total	%	total	%
Colégio Estadual Prof. Maria Cintra de Alcântara - CEMCA	Tamarana	397	38,5	635	61,5	6.404	52,2	5.858	47,8
Colégio Estadual Prof. Maria Helena Davatz - CEMHD	Lerroville	212	48,1	229	51,9	2.102	55,7	1.673	44,3

Org: o próprio autor

Sobre o histórico dos colégios, o CEMCA foi inaugurado em 05 de março de 1959 com o nome Grupo Escolar Dr. Gabriel Martins, ofertando de 1ª a 4ª série, tendo como mantenedor o município de Londrina. Em 1964, teve seu nome alterado para Grupo Escolar de Tamarana, quando o mantenedor passou a ser o governo do estado, passando a se chamar Escola Estadual Professora Maria Cintra de Alcântara em 1980. Em 1997, após a emancipação do município, a escola que já atendia ao Magistério desde a década de 1980, passa a atender ao ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ao Ensino Médio com a mudança para o prédio da antiga Escola Estadual Dr. Osvaldo Alberto de Souza Palhares. O Curso de Magistério foi extinto em 1999.

O CEMCA foi implantado e autorizado a funcionar em 13 de março de 2002 com o nome de Colégio Estadual de Lerroville, tendo como mantenedor o governo estadual, nas dependências da Escola Municipal Professor Bento Munhoz da Rocha Netto, com oferta de Ensino Médio apenas no período noturno, ofertando-o também, a partir de 2004, no período matutino. Em 2006 o colégio passou a ter a denominação atual e, a partir do ano de 2007, passou a funcionar em prédio próprio atendendo também de 5ª a 8ª séries que deixaram de ser ofertadas na escola municipal.

Sobre a estrutura física, o CEMCA conta com quinze salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de apoio, uma ampla biblioteca, uma sala de supervisão/orientação, uma sala para direção, secretaria, uma sala para professores, refeitório, cozinha, pátio, duas quadras esportivas (uma coberta e outra sem cobertura), um laboratório de química/biologia e um laboratório de informática. As fotos 5 e 6 mostram a entrada deste colégio, bem como ilustram as características arquitetônicas do prédio.

Foto 5 – CEMCA: Visualização do colégio a parti da Avenida João Domingues Gonçalves



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

Foto 6 – CEMCA: Entrada da Secretaria e características arquitetônicas



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

O CEMHD possui dez salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de Física, Química e Biologia, uma sala de multiuso, amplo refeitório, uma quadra poliesportiva coberta, uma casa para caseiro e demais dependências administrativas. As fotos 7 e 8 mostram a entrada deste colégio e uma visualização ampla de sua área total, que abrange meia quadra ou quarteirão.

Foto 7 – CEMHD: Visualização do colégio a partir da Rua Ginez Navarro



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

Foto 8 – CEMHD: Visualização do colégio a partir do cruzamento das ruas Santos e Gerônimo A. Domingues



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

A tabela 12 apresenta o número de turmas ofertadas e de alunos matriculados nos dois colégios. A sensível diminuição do número de alunos do CEMHD entre os anos de 2011 e 2014 observada pela comparação da Tabela ...; com o Quadro 4 possui duas explicações: neste período, os alunos indígenas da Reserva Apucarantina, por uma decisão administrativa relativa ao transporte escolar passaram a estudar no CEMCA; e a implantação de um acampamento que posteriormente tornou-se um assentamento de reformar agrária, ligado ao

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) após a ocupação da fazenda Guairacá, localizada na área rural do distrito, com a criação de uma escola no local, fazendo com que os estudantes envolvidos nesta ocupação passassem a estudar na mesma.

Tabela 12 – CEMCA e CEMHD: Número de turmas e de alunos em 2010 e 2011

Col. Est. Prot. Maria Cintra de Alcântara (2010)				Col. Est. Prof. Maira Helena Davatz (2011)					
Anos	Número de Turmas			Alunos	Anos	Número de Turmas			Alunos
	Manhã	Tarde	Noite			Manhã	Tarde	Noite	
6º	03	04	01	249	6º	-	05	01	164
7º	03	01	01	232	7º	-	05	01	130
8º	02	03	01	194	8º	03	-	01	150
9º	02	02	01	147	9º	02	-	01	124
1º	01	01	02	135	1º	02	-	01	122
2º	01	01	02	97	2º	02	-	01	70
3º	01	-	01	72	3º	01	-	01	58
Total de Alunos				1126	Total de Alunos				818

Fonte: Projetos Político Pedagógicos dos colégios.
Org: o próprio autor

A tabela 13 apresenta informações acerca dos profissionais que trabalham nos dois estabelecimentos de ensino em questão.

Tabela 13 – CEMCA e CEMHD: Recursos Humanos

Funções	Quantidade de Funcionários	
	CEMCA (2010)	CEMHD (2011)
Diretor	01	01
Vice-Diretor	01	01
Pedagogo	04	04
Professor	45	49
Secretária	01	01
Técnico Administrativo	06	06
Auxiliar de Serviços Gerais	12	07

Fonte: Projetos Político Pedagógicos dos colégios.
Org: o próprio autor

Acerca da questão de como os alunos do campo e a comunidade escolar são concebidos nos PPPs, temos a seguinte citação para o CEMCA:

A escola situa-se em zona urbana, sendo a única no município, atende alunos das zonas rural e urbana, trata-se de uma escola eclética que atende a diversidade. [...] Para atendermos a diversidade, como citado anteriormente, inserimos em nosso Projeto a Educação no Campo, na qual nos períodos matutino e noturno, temos quase a maioria de nosso alunado residente na zona rural. [...] O Estabelecimento de Ensino está inserido na Zona Urbana, mas com característica de Zona Rural. A maioria dos alunos vem de comunidade rural, que é formada por assentamentos do Movimento Sem Terra (MST).

Os que residem na zona urbana, em grande parte, não tem residência fixa, pois estão sempre se mudando. É, portanto, uma comunidade mista, com tendência itinerante, causando por isso uma grande evasão e repetência. A renda familiar é variada, na maioria, extremamente baixa.

No aspecto cultural, são conservadores, na grande maioria analfabetos, não dando valor à educação necessária e ao conhecimento, não têm acesso à cinema, teatro e outros.

Não valorizam sua vida no campo e com isso pensam que para viver não necessitam de estudo, desmotivando seus filhos a permanecerem na escola. [...] É rara a família que almeja o prosseguimento do estudo de seus filhos. Suas atividades giram em torno da agricultura familiar, bóia-fria e comércio.

O município possui poucas indústrias. É uma comunidade mista, formada por pessoas oriundas de vários estados brasileiros e uma grande comunidade japonesa.

Transferem para os filhos uma grande acomodação quanto ao nível de vida; sem objetivos otimistas, não valorizando a escola como meio de preparo para a vida, trabalho e cidadania. Não tem visão globalizada e há implicação disto em suas vidas.

Deixam sob a responsabilidade da escola toda ação educativa [...] (COLÉGIO ESTADUAL PROF. MARIA CINTRA DE ALCÂNTARA, 2010, p. 5-12).

Pelo exposto no PPP constata-se que se este documento teve uma construção coletiva, os profissionais atuantes na instituição são conscientes de que o colégio atende a uma grande quantidade de alunos oriundos de áreas rurais, muitos destes de assentamentos de reforma agrária e a concepção que se tem das famílias destes espaços rurais é de que elas não valorizam, nem a vida no campo nem a importância do estudo para a vida de seus filhos. Quanto às famílias da área urbana do município, a situação quanto à valorização do ensino não é distinta da apresentada para as do campo. A frase final da citação ilustra bem a situação: a escola se sente responsável por toda a ação educativa dos alunos.

Analisando-se o contato com os vinte alunos deste colégio participantes da pesquisa, tanto da área urbana quanto da área rural, as impressões foram de que a maioria pretende cursar o ensino superior e o empenho nas

atividades propostas pelo pesquisador demonstra interesse pelas atividades educativas. Contudo, trata-se de um número pequeno de estudantes em comparação aos mais de mil alunos do colégio.

Outro ponto a destacar é que os alunos do 3º Ano já possuem certa maturidade que os mais novos ainda estão desenvolvendo. Contudo, o fato é que esta parte do PPP demonstra uma visão pessimista em relação à comunidade escolar. Como se trata de uma versão de 2010²² espera-se que quanto a este ponto este documento esteja desatualizado e que a percepção da comunidade escolar tenha mudado desde então.

Quanto à mesma questão referente ao CEMHD, em seu PPP consta:

A maioria dos nossos alunos é proveniente da zona rural, que variam entre 5 km e 30 km de distância do colégio, são oriundos de família de baixa renda e sem renda fixa, ou seja, são pequenos agricultores. O colégio atende os alunos indígenas da Reserva Apucarantina nos períodos Matutino, Vespertino e Noturno na modalidade Fundamental e Médio. Faz-se necessário considerar que grande parte dos alunos exerce atividades de trabalho diversas durante o dia, para complementar o orçamento familiar. Estas famílias não dispõem de materiais informativos como jornais, revistas, livros e internet disponível para leituras e pesquisas, e muitas vezes são filhos de pais analfabetos ou semi-alfabetizados. [...] A educação do Colégio Estadual Professora Maria Helena Davatz tem se pautado na organização da educação urbana, atendendo alunos pertencentes a uma realidade de vivência e da educação do campo, e contemplando no seu cotidiano, a diversidade cultural da população indígena. O Colégio, desde 2006, vem assumindo a ação pedagógica e metodológica voltada para a educação do campo, educação indígena e inclusão, com o devido apoio do NRE e SEED; também o desenvolvimento de atividades voltadas à temática ambiental, seja no interior de cada disciplina, seja através de projetos interdisciplinares (COLÉGIO ESTADUAL PROF. MARIA HELENA DAVATZ, 2011, p. 6-8).

A heterogeneidade dos alunos, com destaque para a presença de estudantes de áreas rurais e indígenas é destacada. Nota-se também a concepção de que o colégio assume-se como pertencente a uma estrutura organizacional urbana, mas que procura contemplar a diversidade de seu alunado por meio da adoção de orientações da Educação do Campo e da Educação Indígena.

Acerca da evasão escolar, o PPP do CEMHD cita o cansaço da jornada de trabalho rural e as migrações pendulares ou mesmo definitivas que os alunos realizam, geralmente para a cidade de Londrina, em função da falta de

²² O documento foi conseguido junto à secretaria do Colégio Estadual Professora Maria Cintra de Alcântara via e-mail no dia 26/09/2014.

oportunidades de trabalho na área urbana do distrito como responsáveis pela mesma, como se observa no trecho a seguir:

[...] a reprovação não é das maiores, as transferências também ocorrem dentro da normalidade, porém a evasão é grande, fato este justificado em função do trabalho muito pesado na lavoura o que acaba desestimulando os estudos, outro fator também colocado pelos educandos é a falta de oportunidades de trabalho, no Distrito, que os faz ter que procurar trabalho em outros lugares e acabam abandonando a escola (COLÉGIO ESTADUAL PROF. MARIA HELENA DAVATZ, 2011, p. 9).

Os vinte e nove alunos participantes desta pesquisa estudam no último ano da Educação Básica, no 3º Ano do Ensino Médio, dos dois colégios anteriormente citados e residem nas áreas rurais do distrito de Lerroville e do município de Tamarana que em conjunto abrigavam, em 2010, 8.506 habitantes na sede do referido distrito e na cidade de Tamarana que possuíam em 2010 populações urbanas de 1.673 e 5.858 pessoas respectivamente, também em 2010.

Trata-se, portanto, de um grupo heterogêneo de alunos quanto aos seus vínculos rurais ou com o campo e urbanos ou com a cidade em função do seu local de moradia e de suas relações interpessoais. Quanto a tais vínculos, hipoteticamente, ou seja, antes de conhecer as suas concepções a serem expressas e interpretadas nesta pesquisa, pode-se aventar a existência de três posicionamentos possíveis:

- fortes vínculos rurais ou com o campo;
- fortes vínculos urbanos ou com a cidade; e
- vínculos híbridos, tanto rurais quanto urbanos.

No tocante ao vínculo, identidade ou pertencimento dos alunos em relação ao lugar enquanto espaço cotidiano de sua existência, no caso o lugar das áreas rurais e das vilas ou pequenas cidades, algumas questões podem ser elencadas: há distinções na forma de conceber o campo e a cidade em razão do local de moradia dos alunos ser uma propriedade rural ou um lote na sede do distrito/município? Quais são os vínculos e sentimentos de identidade e pertencimento destes alunos em relação ao campo e à cidade ao rural e ao urbano? Em que sentido o local de moradia e a escolarização geográfica influenciam estes vínculos, identidades e pertencimento? Estas questões são eminentemente geográficas por terem origem na, e representarem, as relações entre os homens e seu meio e serão contempladas no capítulo 4.

Realizada esta breve caracterização das escolas e dos alunos participantes da pesquisa, o enfoque metodológico desta é o foco do próximo capítulo

3 – O PREPARO PARA LER E OUVIR: A CONCEPÇÃO DA INTERLOCUÇÃO COM OS ALUNOS

Segundo a abordagem qualitativa, o enfoque metodológico adotado nesta pesquisa, tão importante quanto a análise dos dados é a concepção e a organização das etapas da pesquisa. Caracteriza-se, a seguir, a Análise de Conteúdo enquanto técnica qualitativa e realiza-se a descrição das atividades concernentes à organização da mesma e a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO ENQUANTO TÉCNICA QUALITATIVA

Neste item retomam-se alguns aspectos da pesquisa qualitativa enquanto modalidade geral de pesquisa que não foram contemplados na Introdução deste trabalho, bem como se tece algumas considerações a respeito da Análise de Conteúdo enquanto técnica particular de investigação qualitativa.

A citação a seguir traduz com fidelidade a concepção de pesquisa qualitativa, na qual o próprio termo “pesquisa” passa a possuir um novo significado. Ficam evidentes as intenções do pesquisador através desta abordagem. Não se buscam conclusões mais compreensões.

O observador busca compreender o fenômeno, mas não numa perspectiva alheia e racional, mas numa posição interrogativa de quem está no mundo atribuindo significado às coisas, selecionando o que deseja conhecer. O conhecimento daí advindo são compreensões e por isso não se mostram como conclusivos (NUNES, 2009, p. 49).

Considera-se, no contexto da escolarização em foco, que tanto o pesquisador – que é professor da educação básica – quanto os alunos participantes são os sujeitos da pesquisa.

[...] é possível afirmar que a pesquisa qualitativa traz consigo uma valorização do pesquisador e do participante como sujeitos, como pessoas dotadas de desejos, vontades, opiniões, crenças e, assim, de conhecimento. [...] O conhecimento sob a ótica qualitativa é construção local, social, que contempla os pontos de vista dos sujeitos que o formula (NUNES, 2009, p. 56).

Acerca dos sujeitos nas pesquisas qualitativas em geografia, numa perspectiva cultural, há que se destacar a existência um contexto desafiador em razão dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos na mesma: pesquisador e participantes, incluïrem vivências espaciais distintas

[...] el desafío se perfila en encontrar – em el contexto de cada investigación – formas para lograr la comprensión de la vivencia espacial del otro. Aunque también debemos reconocer que esas formas de comprensión de la experiencia espacial del otro, siempre serán desde nuestro lugar en el mundo, lo que implica tanto un stock de teorías y conceptos, como un acervo de sentido común que resulta de nuestras propias vivencias (LINDÓN, 2008, p. 11).

No tocante às particularidades da pesquisa qualitativa em relação à Geografia enquanto ramo do saber, uma perspectiva possível é a cultural, que amplia as concepções dialéticas adotadas neste estudo, segundo a qual,

[...] para la Geografía Humana, las metodologías cualitativas constituyen una ventana para aproximarse a los significados que los sujetos le otorgan a los lugares, a las prácticas espacializadas, a los significados del hacer espacial del sujeto, a la experiencia espacial de manera integral (LINDÓN, 2008, p. 13).

A abordagem qualitativa propicia a Geografia à investigação da experiência espacial do sujeito que nele vive.

El punto de vista del sujeto es una mirada desde adentro, o dicho de otra forma es una mirada desde la perspectiva del sujeto que habita el lugar [...] Esto ha implicado para la Geografía pensar en el problema de cómo conocer la experiencia espacial del otro (LINDÓN, 2008, p. 11).

Procurando conhecer a experiência espacial do outro, o enfoque teórico da presente pesquisa no tocante às relações entre o conhecimento não escolar dos alunos, que pode ser denominado de senso comum ou conhecimento cotidiano, e o conhecimento científico abordado via escolarização Vigotski (1991, 1993) e Cavalcanti (1998, 2012), permite uma interpretação de que não há uma ruptura ou uma ascensão abrupta do saber comum ao saber sistematizado. Para a compreensão desta construção individual das capacidades e possibilidades de pensamento abstrato que vão se formando nas crianças e adolescentes,

capacitando-os, paulatinamente, a operar com o pensamento conceitual, julgamos que a análise das concepções destes autores seja fundamental.

Ao pautar-se na abordagem qualitativa, a presente pesquisa não pretende, a priori, encontrar ou determinar padrões ou consensos nas falas dos sujeitos participantes da mesma. Isto pode ou não ocorrer, sendo esta imprevisibilidade uma das características da pesquisa qualitativa, conforme Triviños (1987). A relevância de nossas análises advirá exatamente das singularidades das falas dos alunos, embora a detecção de elementos comuns seja oportuna.

Para analisar estas concepções dos alunos, que podem ou não ser consensuais, é preciso conciliar com cuidado a fundamentação teórico-metodológica com os objetivos da pesquisa a fim de organizá-la de maneira a alcançá-los. Como a pesquisa qualitativa e a Análise de Conteúdo contribuem metodologicamente para tal intento?

Conforme Goldemberg (1999) por tratar-se de um processo, é impossível prever todas as etapas de uma investigação científica. A pesquisa qualitativa, por não conter regras e etapas rígidas a serem seguidas pressupõe que o pesquisador esteja consciente dos resultados que pretende alcançar e que a estruturação das etapas e procedimentos utilizados influenciará nestes resultados. A concepção, escolha e aplicação dos procedimentos metodológicos é, portanto, tão importante quanto a análise dos resultados da aplicação destes.

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDEMBERG, 1999, p. 53).

Estas características conferem ao pesquisador uma certa liberdade ao propor e realizar pesquisas qualitativas, “[...] o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Tal liberdade não deve ser confundida com falta de rigor metodológico, sendo o detalhamento descritivo de suma importância na pesquisa qualitativa.

O não dito é um elemento importante nas pesquisas qualitativas em qualquer área do saber, inclusive na Geografia. Ou seja, aquilo que embora não expresse em palavras merece atenção do pesquisador.

[...] para la Geografía una de las grandes dificultades es integrar lo no dicho junto a lo dicho. En otras palabras, no limitarnos a lo elemental que es la síntesis de lo dicho, sino preguntarnos por qué la persona dice esto, qué quiere decir para ella plantear esto. Sin lugar a dudas esta tarea es compleja, es la comprensión de la experiencia espacial del otro a la luz de los constructos teóricos. En este plano es necesario preguntarse por los sentidos fuertes que organizan una narrativa (LINDÓN, 2008, p. 21).

Nesta pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo como procedimento qualitativo para organizar os dados e informações e analisá-los no intuito de compreender tanto o dito quanto o não dito. A seguir tecem-se algumas considerações a seu respeito.

Com a explosão da comunicação característica de nossos dias tornou-se imperativo a compreensão para além dos significados imediatos desta, por meio das palavras, imagens, textos e discursos. A descrição e interpretação de opiniões, estereótipos e representações individuais e sociais o recurso da análise de conteúdo parece útil (BARDIN, 2011). Sua finalidade é explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas, tendo como referência quem a emitiu, seu contexto e efeitos (OLIVEIRA et al, 2003).

Pode-se considerar a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Com estas técnicas pretende-se que concepções implícitas do produtor da mensagem sejam perseguidas. A duplicidade da tentativa do analista do conteúdo de uma comunicação abrange a compreensão do sentido desta, bem como, de outras significações implícitas possíveis, que figuram ao lado da mensagem primeira. “A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das

comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “a letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano” (BARDIN, 2011, p. 47).

Conforme a autora o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação da mensagem – no sentido de seu conteúdo e da expressão deste – para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem, revelando elementos de ordem psicológica, sociológica, histórica, dentre outros.

Para tanto, há a constante oscilação entre dois pólos: o objetivo e o subjetivo, de um lado o desejo de rigor; do outro, a necessidade de descobrir de desvendar, de ir além das aparências. Por isso, a amplitude de procedimentos deste conjunto de técnicas dentre os quais se incluem os quantitativos e os qualitativos.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2011, p. 15).

Na busca do enriquecimento da leitura, via “o não dito ou escrito” o pesquisador deve questionar-se constantemente acerca da particularidade de sua leitura/visão da mensagem, visto que, o conhecimento científico pressupõe a generalidade. Embora a subjetividade deste tenha seu papel na originalidade da interpretação, esta não pode tornar-se particularismo. “Metodologicamente confrontam-se ou complementam-se duas orientações: a verificação prudente ou a interpretação brilhante” (BARDIN, 2011, p. 35).

Corroborar-se com a autora que ter clareza da razão por que se analisa possui ligação com o saber como analisar. Nesta pesquisa analisa-se o conteúdo das mensagens dos alunos, contidas nas falas e na escrita dos mesmos, por entender-se que a palavra em si é um conceito, portanto, estas mensagens possuem potencial conceitual que necessita ser analisado com cautela, rigor e singularidade. Quanto ao como analisar, descreve-se a seguir a organização da análise de conteúdo, pautando-se em Bardin (2011).

Quanto à sua organização, a análise de conteúdo possui três fases:

- a pré-análise;
- a exploração do material; e
- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise constitui a fase de organização propriamente dita, objetivando o estabelecimento de um programa de análise preciso, por meio da sistematização de ideias e elaboração dos objetivos e dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

Mesmo com intuito objetivo, Bardin (2011, p. 125-126) destaca que a pré-análise caracteriza-se pela intuição. “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não-estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos”. Por exemplo, na leitura flutuante busca-se estabelecer um primeiro contato com o material a analisar por meio das impressões que o conhecer do texto proporciona.

Na pré-análise podem ser propostas hipóteses (afirmações provisórias a serem verificadas) cuja origem é a intuição do pesquisador. Estas possuem função norteadora, sob o risco de tornarem-se limitadoras da análise. É preciso cuidado quanto à sua elaboração e verificação. “Formular hipóteses consiste, muitas vezes, em explicitar – e, por conseguinte, em dominar – dimensões e direções da análise, que apesar de tudo funcionam no processo” (BARDIN, 2011, p. 130).

Nesta fase são realizadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. As hipóteses interagem com as primeiras leituras do texto (leitura flutuantes) na construção de indicadores precisos e seguros que nortearão a pesquisa. Os objetivos da pesquisa e uma primeira leitura do texto ajudarão o pesquisador a determinar as unidades de registro pertinentes (OLIVEIRA et al, 2003).

A fase de exploração do material decorre da aplicação sistemática das decisões tomadas na fase de pré-análise. É longa e fastidiosa, caracterizada pelas operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

Na última fase, de tratamento dos resultados, os dados brutos são organizados em quadros, gráficos, modelos e análises que condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela exploração do material objetivando torná-los significativos, “falantes” e válidos. Segundo Bardin (2011) a partir de resultados significativos e fiéis o analista pode propor inferências, por meio da qual a análise de

conteúdo ultrapassa o alcance descritivo, possibilitando interpretações concernentes aos objetivos da análise ou a descobertas inesperadas e também que se possa regressar as causas e efeitos das características da comunicação.

Embora a Análise de Conteúdo esteja presente em todo o processo de interpretação das concepções dos alunos, como norteadora do preparo e organização dos instrumentos de coleta de dados e posteriormente organização e análise dos dados e informações neles contidos, destacam-se as unidades de contexto e de registro.

A unidade de registro é a unidade de significação codificada que contém o segmento considerado unidade de base para a categorização. A unidade de contexto é mais ampla que a unidade de registro, por exemplo, pode ser a frase para a palavra, o parágrafo para o tema. Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, para que se possa compreender sua significação exata (BARDIN, 2011).

Para a autora uma análise temática objetiva descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, na qual o tema, enquanto unidade de registro corresponde a um recorte de sentido e não de forma, que se liberta naturalmente de um texto analisado a partir de critérios da teoria que serve de guia à leitura. “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (BARDIN, 2011, p. 135).

Além das unidades de contexto e de registro, ou até mesmo como parte de sua definição, destaca-se na Análise de Conteúdo a relevância da separação e agrupamento.

A categorização pode ser definida como a passagem de dados brutos a dados organizados, o que permite conhecer índices invisíveis ao nível dos primeiros. Constitui uma operação de classificação de elementos constitutivos de uma comunicação por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento – efetuado em razão das características comuns destes elementos – segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico (BARDIN, 2011).

A função da categorização é introduzir uma ordem criteriosa na aparente desordem do texto, fornecendo por condensação, uma representação

simplificada dos dados brutos. “O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 14).

Segundo a autora, categorização é um processo de tipo estruturalista que comporta duas etapas:

- o inventário: isolar os elementos; e
- a classificação: repartir os elementos procurando impor certa organização às mensagens.

A amplitude de uma categoria varia de uma forte generalidade até uma generalidade fraca, por isso, o sistema de categorização é composto por um reagrupamento progressivo destas. O remanejamento de categorias e até mesmo das unidades de registro pré-definidas pelo pesquisador pode ocorrer após as primeiras leituras do texto (OLIVEIRA et al, 2003).

Partindo da hipótese de que na análise de conteúdo a mensagem exprime e representa o emissor, o centro da especificidade desta é a interpretação e a compreensão do implícito (BARDIN, 2011). A estruturação rigorosa do texto, ou outra comunicação a ser analisada através da codificação e da categorização tem, por finalidade, ajudar o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, sua subjetividade em prol da sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos.

Tecidas estas considerações sobre a Análise de Conteúdo enquanto técnica de análise procede-se a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa; a última etapa antes da análise de todo o material produzido pelos alunos.

3.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E A CONCEPÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No dia 28 de janeiro de 2014 o pesquisador apresentou-se ao diretor do Colégio Estadual Prof. Maria Helena Davatz,²³ localizado na sede do distrito de Lerroville, município de Londrina, solicitando autorização do mesmo e da equipe

²³ O pesquisador é professor deste estabelecimento de ensino desde o ano de 2005.

pedagógica do colégio, para a realização de sua pesquisa exigida pelo Programa de Mestrado com os alunos do 3º ano do Ensino Médio matutino da turma A (3º M. A) e também com o 3º ano do Ensino Médio noturno da turma A (3º N. A.). O diretor autorizou a realização da pesquisa, devendo o pesquisador solicitá-la também aos professores das referidas turmas, o que foi feito em conversas com os professores presentes no colégio no dia 17 de fevereiro de 2014, nos períodos matutino e noturno. Com os professores que não estavam presentes nesta data, o pesquisador procurou conversar durante os demais dias em que esteve no colégio para a realização de alguma atividade relacionada à pesquisa.

Nas conversas com os professores esclareceu-se que seriam aplicados três instrumentos de coleta de dados, um no mês de março, um no mês de abril e um no mês de maio, sendo os dois primeiros realizados em grupo, com todos os alunos que aceitassem participar da pesquisa e o último de forma individual. Destacou-se também que a retirada dos alunos da sala de aula para a realização destas atividades somente ocorreria com a autorização do professor que estivesse em aula com a turma naquele determinado dia e horário e que, o pesquisador iria combinar o possível dia e horário da realização das atividades com os alunos com antecedência com o professor, para que não houvesse prejuízo das atividades docentes e discentes, tais como realização de atividades avaliativas ou aula das quais o professor não pudesse abrir mão. Salientou-se também nas conversas que os alunos que deixassem de estar presentes na aula para a participação na pesquisa não tivessem nenhum tipo de prejuízo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Os professores permitiram que o pesquisador utilizasse suas aulas quando necessário e mostraram-se satisfeitos com a forma de organização proposta pelo pesquisador. Situação mantida ao longo da realização da pesquisa na escola, em que a relação entre pesquisador e docentes foi marcada pela cordialidade e consenso.

A apresentação do pesquisador e da pesquisa aos alunos e a realização do convite para que os mesmos participassem da mesma ocorreu no dia 24 de fevereiro de 2014, para os alunos do 3º N. A. e no dia 25 de fevereiro de 2014 para os alunos do 3º M. A. Além dos temas abordados na conversa com seus professores e da explicitação da autorização do diretor, equipe pedagógica e

professores do colégio, quanto à realização da pesquisa com os alunos, o investigador esclareceu a importância da participação dos alunos para sua pesquisa, que não poderia se concretizar sem a mesma. Além disso, destacou-se o fato da participação ser voluntária, não havendo nenhuma relação com as atividades de ensino-aprendizagem dos demais professores nem atribuição de notas em nenhuma das disciplinas cursadas pelos alunos.

As poucas dúvidas surgidas foram esclarecidas e o pesquisador entregou aos alunos uma Autorização (Ver Anexo A) que deveria ser assinada pelos pais dos alunos com menos de dezoito anos, ou pelos próprios alunos que tivessem mais de dezoito anos, que estivessem dispostos a participar da pesquisa. Este documento autoriza o pesquisador a realizar as atividades com os alunos nas dependências do colégio e durante o horário das aulas, a gravar o áudio das entrevistas (terceiro Instrumento de Coleta de Dados) e a utilizar todo o material produzido pelos alunos em possíveis publicações e apresentações do investigador, com os cuidados devidos referente ao anonimato da identidade do informante.

O processo acima se repetiu para o Colégio Estadual Prof. Maria Cintra de Alcântara, onde o pesquisador também é docente, em relação à direção/equipe pedagógica, professores e alunos, ocorrendo, no dia 13 de março de 2014, convite para os estudantes do 3º M. A.

Após três desistências entre o primeiro e o segundo instrumento de coleta de dados, vinte e nove alunos compõem o corpus da pesquisa, nove de Lerroville e vinte de Tamarana.

Quanto à elaboração dos instrumentos de coleta de dados, definiu-se que seriam três: um teste de associação de palavras, uma produção de texto e uma entrevista. Trata-se a seguir de cada um destes três instrumentos.

3.2.1 Teste de associação de palavras

O teste de associação de palavras, primeiro instrumento de coleta de dados entregue aos alunos pode ser visualizado na figura 4. No apêndice C apresenta-se o registro deste instrumento preenchido por um aluno.

Figura 4 – Teste de associação de palavras: primeiro instrumento de coleta de dados

 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</p>	<p>Mestrando: Edimar Eder Batista</p> <p>Orientadora: Dra. Rosana F. Salvi</p>	 <p>GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL</p>
<p>Nome: _____ idade: ____ anos</p> <p>Você estuda em qual período? () matutino () noturno</p> <p>Onde você mora? () na área rural: sítios, fazendas () na sede do distrito de Lerroville</p> <p>Preencha os quadros abaixo com palavras que se relacionam e tem a ver com:</p>		
O CAMPO		
A CIDADE		

Elaborado pelo autor.

O Teste de associação de palavras, atividade sugerida por Bardin (2011), com potencial de identificar estereótipos acerca dos temas aos quais as palavras serão relacionadas. Este teste consiste na indicação de dois temas sobre



os quais se devem escrever palavras que se julguem possuidoras de relações, ligações com os mesmos. A escolha deste instrumento como o primeiro a ser aplicado deve-se primeiramente a sua simplicidade e facilidade de compreensão/aplicação e também em razão de sua amplitude analítica advinda do fato de que se cada palavra representa uma generalização através de seu significado, várias delas constituem um amplo e variado corpus de análise.

A aplicação deste instrumento de coleta de dados no colégio de Lerroville ocorreu no dia 11 de março de 2014, no período noturno; para os alunos do 3º N. A. e no dia 13 de março de 2014, no período matutino; para os alunos do 3º M. A.. No colégio de Tamarana no dia 20 de março de 2014, no período matutino, para os alunos do 3º M. A. O mesmo realizou-se com todos os alunos participantes, em grupo, portanto, o pesquisador retirou-os da sala de aula e utilizou um local disponível, dentro das dependências do colégio para a aplicação do instrumento, que já estava impresso, sendo entregue e explicado aos alunos que o preenchiam. O tempo da realização desta atividade foi de aproximadamente quarenta minutos para todos os três grupos de alunos. Salienta-se que durante as explicações realizadas antes da aplicação do instrumento o investigador esclarece aos alunos que seu objetivo é entender o que os mesmos pensam sobre campo e cidade, portanto, não havia respostas certas ou erradas, e que eles deveriam escrever as palavras que julgassem adequadas. Surgiram poucas perguntas durante a realização das atividades, uma das quais recorrente nos três grupos foi se uma palavra poderia se relacionar ao campo e a cidade sendo, pois, escrita para os dois, ao que o pesquisador respondeu que sim, a escolha das palavras era do aluno.

3.2.2 Produção de texto

A produção de texto, segundo instrumento de coleta de dados entregue aos alunos pode ser visualizado na figura 5. No Apêndice D apresenta-se o registro deste instrumento preenchido por um aluno.

Figura 5 – Produção de texto: segundo instrumento de coleta de dados

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Mestrando: Edimar Eder Batista	Orientadora: Dra. Rosana F. Salvi		GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL
Nome: _____ idade _____ anos					
PRODUÇÃO DE TEXTO					
Produza um texto nas linhas abaixo procurando responder as seguintes questões: como você analisa (ou o que você sabe sobre) as relações entre o campo e a cidade na sociedade em que vivemos? E como você e o local em que você mora inserem-se nestas relações?					
Não se esqueça de criar um título para o seu texto.					

Elaborado pelo autor.

Neste segundo instrumento, solicitou-se uma produção textual aos alunos sobre a relação entre o campo e a cidade inserindo o local onde vivem nesta relação. Na explicação anterior a sua realização, reiterou-se alguns elementos da fala do pesquisador quando da aplicação do primeiro instrumento, de que não haveria uma produção de texto certa ou errada, que os alunos tinham liberdade para escrever tudo que considerassem condizente com o tema proposto sem a definição prévia de um número mínimo ou máximo de linhas.

Poucas dúvidas surgiram ao longo da atividade que durou em média quarenta minutos, girando em torno de algumas incompreensões sobre o que, ou como escrever, a respeito das relações entre campo e cidade.²⁴ O investigador procurava saná-las por meio de exemplos de tais relações, salientando que estes não davam conta da totalidade de situações possíveis, sendo importante que cada aluno escrevesse aquilo que pensa a respeito.

A aplicação do segundo Instrumento de Coleta de Dados ocorreu, no colégio de Lerroville, no dia 1º de Abril de 2014, para os alunos do 3º M. A. e no dia 03 de Abril de 2014, para os alunos do 3º N. A.. No colégio de Tamarana, nos dias 04 e 07 de Abril de 2014, para os alunos do 3º M. A.. Necessitou-se de dois dias, pois alguns alunos faltaram na data da primeira aplicação.

3.2.3 Entrevista

A modalidade de entrevista utilizada nesta pesquisa é a Semi Estruturada. O Roteiro das entrevistas encontra-se no apêndice A e no apêndice E apresenta-se o registro da transcrição da entrevista de um aluno.

Em virtude de ser realizada de forma individual, esta atividade requereu um período de tempo maior. A Aplicação deste terceiro instrumento, nos dois colégios, ocorreu entre os dias 08 e 22 de maio de 2014 nos turnos matutino, vespertino e noturno. Geralmente realizou-se três entrevistas por turno de aula, mas também houve turnos em que se realizaram somente uma, duas e até um dia em que quatro entrevistas foram realizadas. As faltas dos alunos também influenciaram

²⁴ Conforme as considerações teóricas já realizadas sobre a complexidade do pensamento ser expresso em linguagem, seja ela oral ou escrita, as dificuldades apresentadas pelos alunos em expressarem seus pensamentos de forma escrita a partir de um tema, que pode ser interpretado como uma situação-problema, é perfeitamente compreensível.

na organização das atividades. No caso do colégio de Tamarana, por se tratar de vinte alunos participantes, quatro deles dispuseram-se a realizar as entrevistas fora do horário de aula, durante o período vespertino, também nas dependências do colégio.

Salienta-se que o processo de construção dos três instrumentos de coleta de dados, assim como as análises das informações através deles obtidas foi validado durante as reuniões do Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA), passando, pois, pelo crivo de pesquisadores experientes: mestres e doutorandos, além da orientadora da presente investigação, fato que contribuiu sobremaneira para o amadurecimento teórico-metodológico da pesquisa.

A seguir, expõem-se a complementaridade dos três instrumentos de coleta de dados, bem como a caracterização dos alunos participantes da pesquisa.

3.2.4 Complementaridade dos instrumentos de coleta de dados, caracterização e agrupamento dos alunos.

Antes de descrever os procedimentos utilizados para a análise dos dados obtidos via três instrumentos descritos anteriormente, aborda-se o caráter de complementaridade que os envolve.

A escolha dos três instrumentos pautou-se na ideia de que dada a complexidade do tema a ser estudado e das características da Pesquisa Qualitativa e da Análise de Conteúdo ao analisar a fundo a produção de cada aluno, deveria se oportunizar aos mesmos distintas atividades nas quais suas concepções pudessem ser expressas da maneira mais completa possível. Além disso, a articulação dos três instrumentos permitiria uma triangulação analítica caracterizada pela complementaridade.

A concepção de complementaridade dos instrumentos pode ser assim descrita: os dois primeiros ao abordar a linguagem escrita permitem que os alunos sistematizem suas ideias de forma detida e planejada. O primeiro, o teste de associação de palavras, pretende por meio da identificação das palavras relacionadas ao campo e a cidade, fornecer um quadro geral das concepções dos alunos acerca destes dois espaços e de suas relações. Busca-se por intermédio

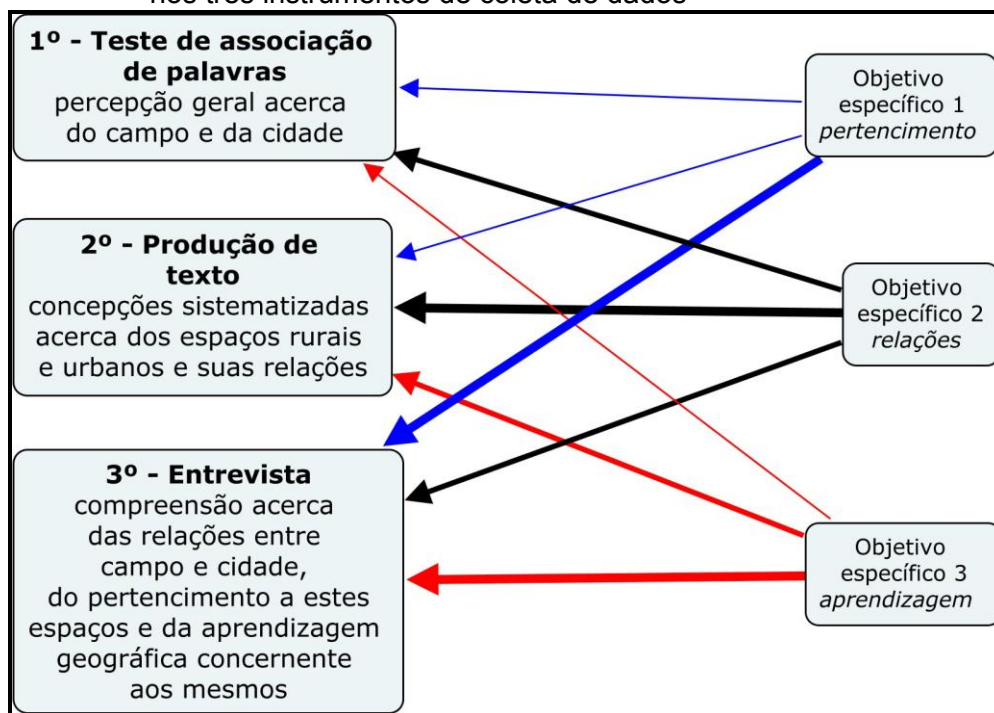
deste instrumento analisar os significados do campo e da cidade para os estudantes a partir dos significados das palavras a eles relacionadas pelos mesmos, o que contempla o segundo objetivo específico desta pesquisa: *interpretar como as relações entre campo e cidade são apreendidas pelos alunos.*

A escolha da produção de texto objetiva ampliar as possibilidades de expressão dos alunos, através das palavras, agora de forma articulada, permitindo que suas concepções sejam expostas de maneira sistematizada. Este instrumento ao permitir que as concepções sobre as relações entre campo e cidade sejam expressas de forma mais articulada, possibilita também o entendimento dos elementos responsáveis por tais relações. Neste instrumento, buscou-se conduzir os alunos a analisar as relações entre campo e cidade tendo como referência espacial o lugar onde vivem: as sedes do distrito de Lerroville e do município de Tamarana e as áreas rurais do distrito e do município. Este instrumento, além de contemplar o segundo objetivo específico desta investigação, já mencionado procura abranger também o primeiro: *identificar nos alunos vínculos de pertencimento aos espaços rurais e urbanos.*

Em razão do segundo objetivo específico ser o mais contemplado nestes instrumentos, a escolha da entrevista semi-estruturada como o terceiro instrumento de coleta de dados, ao proporcionar a interlocução entre pesquisador e alunos ao longo de sua realização pretende tanto retomar alguns aspectos do segundo objetivo específico quanto abordar os outros dois objetivos: *identificar nos alunos vínculos de pertencimento aos espaços rurais e urbanos; e, apontar fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente ao campo e à cidade.*

Grosso modo, dos três objetivos desta pesquisa, o segundo é o mais contemplado nos dois primeiros instrumentos de coleta de dados, enquanto o primeiro e o terceiro possuem presenças tênues no teste de associação de palavras e na produção de texto, sendo abordados especificamente nas entrevistas, conforme se pode visualizar na figura 6, na qual, as espessuras das flechas indicam a intensidade da presença dos objetivos específicos nos instrumentos de coleta de dados.

Figura 6 – Diagrama da presença dos objetivos específicos da pesquisa nos três instrumentos de coleta de dados



Elaborado pelo autor

Utilizar a entrevista para finalizar a coleta de dados não se fez por acaso. Por suas características, a mesma proporciona ao pesquisador, ao longo da conversa com os alunos, além da possibilidade de captar o não-dito, a expressão corporal destes, sua desenvoltura ou mal estar ao tratar dos assuntos, portanto; orientar a fala dos entrevistados quando esta apresentar-se contida, hesitante, ou deixar a mesma fluir buscando captar sua estruturação lógica quando ela apresentar-se solta, confiante.

A análise das informações produzidas, no Teste de associação de palavras demonstrou distinções entre o conjunto de palavras dos alunos que viviam em áreas rurais em relação ao conjunto de palavras dos alunos que viviam em áreas urbanas. Como no objetivo geral desta pesquisa pretende-se analisar possíveis influências que o meio social exerce sobre as concepções de campo e cidade dos alunos, cogitou-se agrupar os participantes desta investigação tendo por base o local de moradia destes: áreas rurais ou áreas urbanas.

O Teste de associação de palavras em seu cabeçalho perguntava se o local de moradia dos alunos localizava-se em áreas rurais ou em áreas urbanas

(sede do distrito de Lerroville ou do município de Tamarana). Contudo, tal informação não abrangia duas situações: alunos que atualmente vivem em áreas urbanas, mas que já viveram em áreas rurais e o contrário, alunos que hoje moram em áreas rurais, mas que já residiram em áreas urbanas.

Para obter tais informações, no dia da aplicação do segundo instrumento de coleta de dados, solicitou-se aos alunos que preenchessem uma ficha explicitando a quantidade de anos em que viveram no campo ou em áreas rurais. Na verdade são três fichas, uma para cada turma de alunos, portanto, uma para os estudantes de Tamarana e duas para os estudantes de Lerroville. (ver apêndice B).

A partir dos dados desta ficha, e das demais informações dos alunos contidas no teste de associação de palavras, construiu-se o Quadro 4 que apresenta a caracterização do corpus dos participantes da pesquisa. Nele, os alunos foram designados pela codificação Aluno 1, Aluno 2, ... Aluno 29, para que a autoria das informações prestadas ao pesquisador seja sigilosa e também se apresentam informações sobre idade, sexo, turma/colégio dos alunos, bem com seu local de moradia e a quantidade de anos vividos em áreas rurais.

Quadro 4 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

Codificação	Idade (anos)	Sexo	Turma	Onde mora atualmente				Anos vividos na área rural
				1	2	3	4	
Aluno 1	16	M	3º M. A. (L)	X				0
Aluno 2	16	F	3º M. A. (L)	X				0
Aluno 3	16	M	3º M. A. (T)		X			3
Aluno 4	17	F	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 5	18	M	3º N. A. (L)	X				0
Aluno 6	16	M	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 7	16	F	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 8	16	F	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 9	16	M	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 10	16	M	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 11	17	M	3º M. A. (T)		X			0

Aluno 12	16	M	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 13	16	F	3º M. A. (T)		X			2
Aluno 14	17	M	3º M. A. (T)		X			0
Aluno 15	32	F	3º N. A. (L)	X				32
Aluno 16	16	F	3º M. A. (T)				X	16
Aluno 17	58	M	3º N. A. (L)	X				23
Aluno 18	16	M	3º M. A. (L)			X		16
Aluno 19	23	F	3º M. A. (T)				X	22
Aluno 20	17	F	3º M. A. (T)				X	8
Aluno 21	16	F	3º M. A. (T)		X			15
Aluno 22	16	F	3º N. A. (L)	X				12
Aluno 23	17	F	3º M. A. (T)		X			8
Aluno 24	16	F	3º M. A. (T)				X	10
Aluno 25	17	M	3º M. A. (L)			X		12
Aluno 26	16	M	3º M. A. (T)				X	16
Aluno 27	16	M	3º M. A. (T)		X			7
Aluno 28	54	F	3º N. A. (L)	X				30
Aluno 29	17	M	3º M. A. (T)				X	17

(L): Colégio Estadual Prof. Maria Helena Davatz – Lerroville

(T): Colégio Estadual Prof. Maria Cintra de Alcântara – Tamarana

1: área urbana de Lerroville

2: área urbana de Tamarana

3: área rural de Lerroville

4: área rural de Tamarana

Alunos 1 a 14 – Alunos da Cidade

Alunos 15 a 29 – Alunos do Campo

Org: o próprio autor.

Retomando a análise do Teste de associação de palavras conciliando-a com as novas informações sobre o tempo de vivência dos alunos nas áreas rurais e urbanas constatou-se que as palavras – tomadas em conjunto – dos alunos que, mesmo vivendo atualmente em áreas urbanas, haviam vivido em áreas rurais por vários anos apresentavam semelhanças com o conjunto de palavras dos alunos que sempre viveram em áreas rurais.

Pautando-se nesta constatação, optou-se por realizar as análises dos instrumentos de coleta de dados agrupando os alunos em dois grupos denominados **Alunos da Cidade e Alunos do Campo**.

Os moradores das áreas rurais do distrito de Lerroville e do município de Tamarana são considerados Alunos do Campo e os moradores das sedes dos referidos distrito e município são considerados Alunos da Cidade. Para aqueles que, independentemente de onde morem atualmente, já viveram parte de suas vidas em áreas rurais, procedeu-se da seguinte forma: considerou-se Aluno do Campo aqueles que viveram por, pelos menos um terço de suas vidas em áreas rurais e Alunos da Cidade aqueles que viveram mais de dois terços de seus anos de vida em áreas urbanas.²⁵

Salienta-se que o objetivo deste agrupamento dos alunos foi dar visibilidade, dentro do corpus dos participantes desta pesquisa, a uma distinção importante em relação aos propósitos da mesma, a existência de estudantes com experiências cotidianas constituídas no habitar em espaços urbanos apenas, e a existência de estudantes com experiências cotidianas constituídas no habitar em espaços rurais e urbanos.

Para facilitar a leitura das análises apresentadas no capítulo 4, foram denominados como **Alunos da Cidade** do Aluno 1 ao Aluno 14 e **Alunos do Campo** do Aluno 15 ao Aluno 29, como pode-se observar no Quadro 4.


Verificou-se que o agrupamento dos estudantes em Alunos da Cidade e Alunos do Campo mostrou-se eficaz por apresentar distinções pertinentes aos objetivos da pesquisa, além de apresentar distribuição equitativa de alunos (14 da Cidade e 15 do Campo).

Nas figuras 7 e 8 apresentam-se dois exemplos do Teste de associação de palavras preenchidos por um Aluno da Cidade e por um Aluno do Campo, respectivamente, exemplificando as distinções das concepções de campo e cidade entre os dois alunos que é representativa das diferenças das formas de

²⁵ A definição deste período de tempo de pelo menos um terço da vida dos alunos vividos em áreas rurais como linha de delimitação entre os Alunos da Cidade e do Campo emergiu da análise dos dados, podendo ser observado no Quadro 5. Entre os alunos com idade entre 16 e 17 anos residentes em áreas urbanas as semelhanças com as concepções daqueles que sempre viveram no campo nota-se naqueles que viveram por pelo menos 7 anos em áreas rurais. Os alunos participantes da pesquisa que possuem idades acima de 50 anos demonstraram possuir clara identificação com o campo, um deles tem 58 anos dos quais 23 vividos no campo, portanto, pouco mais de um terço de sua vida.

conceber estes dois espaços pelos dois grupos de alunos que emergiram da análise dos dados do primeiro instrumento de coleta de dados, justificando seu emprego ao longo da interpretação de todos os três instrumentos.


Figura 7 – Registro de um teste de associação de palavras de um Aluno da Cidade (Aluno 6)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Mestrando: Edimar Eder Batista

Orientadora: Dra. Rosana F. Salvi



GEOGRAFIA
DINÂMICA ESPAÇO
AMBIENTAL

Nome: **ALUNO 6** idade: 46 anos

Onde você mora? () na área rural: sítios, fazendas (X) na cidade de Tamarana



Preencha os quadros abaixo com palavras que se relacionam e tem a ver com:

O CAMPO	
Pasta	Resacas umidas
Fazenda	Insetos
Plantação	Casas simples
Cinzeiros	Leite
Ar Curco	Barroca
Materia Branca	Rios
Floresta	Local calma
Trator	

A CIDADE	
Casas	Ruas
Bedões	Raibas
Urbanização	Polícia
Indústrias	Pensas gananciosas
Leijas	Vandalismo
Tramita	Eleticidade
Barulha	Internet
Poluição	Espota

Fonte: pesquisa empírica

Figura 8 – Registro de um teste de associação de palavras de um Aluno do Campo (Aluno 17)

	Mestrando: Edimar Eder Batista	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Orientadora: Dra. Rosana F. Salvi	GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL
Nome: <u>ALUNO 17</u> idade: <u>58</u> anos		
Você estuda em qual período? () matutino (X) noturno		
Onde você mora? () na área rural: sítios, fazendas (X) na sede do distrito de Lerroville		
Preencha os quadros abaixo com palavras que se relacionam e tem a ver com:		
O CAMPO		
trabalho	selecionar semente	
roça	tirar nota	
carpió	produtor	
rocadeira	rural	
plantar	samar	
conhecer	fruto no	
o fruto	mês certo	
A CIDADE		
afalto asalto	cartório	
predio	carro	
casa	coletivo	
Igreja	tax	
mercado	escola	
mercado	Banco	
loja	mercado	

Fonte: pesquisa empírica

Nota-se que as palavras do Aluno do Campo demonstram afinidade com o trabalho agrícola e aspectos positivos da cidade como a presença de cartório, igreja, mercado, enquanto nas palavras do Aluno da Cidade o campo é idealizado

como local calmo, de pessoas humildes enquanto a cidade é vista de forma crítica, onde existe vandalismo, poluição, roubos.

Feitas estas considerações pode-se tratar da análise dos dados do primeiro instrumento de coleta de dados, o teste de associação de palavras. Seu processo de análise constituiu-se das seguintes etapas:

- contagem do número de ocorrências das palavras digitadas utilizando-se o programa de computador Word;
- elaboração de listagem das palavras em ordem decrescente do número de ocorrência nos testes, utilizando-se o programa de computador Excel;
- construção de quadros nos quais as palavras foram separadas e agrupadas em determinados grupos.

A análise destes materiais construídos pelo pesquisador a partir da produção dos alunos gerou, a produção textual situada no capítulo 4.

Para a análise da produção de texto, pela praticidade de manuseio, procedeu-se a digitação dos textos que posteriormente foram lidos quatro a cinco vezes. Durante as leituras elementos comuns expressos em palavras e frases foram destacados. Tomando-se os textos em conjunto, agruparam-se os elementos comuns em Unidades de Registro e estas por sua vez em Unidades de Contexto.

Para a apresentação dos resultados da análise deste instrumento, realizou-se a citação de trechos dos textos dos alunos, construindo também diagramas que sintetizaram as Unidades de Contexto conforme os dois grupos de alunos (da Cidade e do Campo).

As entrevistas foram transcritas e as respostas dos alunos organizadas em quadros para facilitar seu manuseio. Produziram-se gráficos para as respostas objetivas e estruturou-se o texto a partir dos três objetivos específicos da pesquisa.

A escolha das falas apresentadas no capítulo 4 pretendeu dar visibilidade a diversidade de concepções expressas, bem como a seus aspectos comuns.

4 - OS ALUNOS TÊM MUITO A DIZER: PALAVRAS E CONCEITOS

Este capítulo constitui o cerne do presente trabalho por apresentar as concepções dos alunos e as análises realizadas acerca delas. A ordem da apresentação do texto segue a sequência de aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Inicia-se pelas palavras escritas expressas no teste de associação de palavras e na produção de texto para, em seguida, apresentar as palavras faladas proferidas durante as entrevistas.

4.1 CAMPO E CIDADE TÊM A VER COM O QUE?

Este item aborda o primeiro instrumento de coleta de dados, o teste de associação de palavras. Após sua aplicação aos vinte e nove alunos participantes da pesquisa procedeu-se a organização das mesmas. Para apresentar os resultados provenientes do tratamento deste conjunto de dados, utilizam-se quadros e gráficos.

Conforme apresentado no capítulo anterior a apresentação das palavras realizou-se pela comparação dos Alunos da Cidade com os Alunos do Campo, no intuito de analisar as semelhanças e distinções nas concepções dos mesmos.

Durante a análise das palavras dos alunos, constatou-se que sua organização em grupos, conforme suas semelhanças e distinções, facilitaria a compreensão das mesmas ao proporcionar uma visão de sua totalidade. Para tanto, os agrupamentos propostos objetivaram separá-las e agrupá-las com base em seus significados distintos e comuns, por meio de generalidades de significados que abrangessem tanto aquelas relacionadas ao campo quanto as relacionadas à cidade, sendo os mais geográficos, espaciais, possíveis.

Após algumas tentativas construíram-se seis grupos capazes de englobar as diversidades e similaridades dos significados das palavras, a saber: elementos naturais e questões ambientais, atributos simbólicos, serviços, instituições e locais de uso comum, infraestrutura e organização espacial, mobilidade espacial e atividades produtivas.

Apresenta-se a seguir quatro quadros desta separação e agrupamento das palavras: Os quadros 5 e 6 das palavras dos Alunos da Cidade e os quadros 7 e 8 dos Alunos do Campo. Neles, a ordem da apresentação das palavras nos quadros é a seguinte: de cima para baixo, primeiro as palavras com maior número de ocorrências (escrito à frente da palavra) e ordem alfabética para aquelas com mesmo número de ocorrência. As palavras sem número escrito a sua frente possuem apenas uma ocorrência.

Esclarece-se, no entanto, que mesmo procurando definir agrupamentos que fossem entre si os mais distintos possíveis, algumas palavras possuem significados passíveis de incorporação em mais de um grupo. Nestes casos, as palavras aparecem ao final do quadro, situadas numa mesma linha e em duas colunas. Por exemplo, no quadro seguinte a palavra “alimentos” é interpretada tanto como um atributo simbólico do campo quanto como fruto das atividades produtivas realizadas neste espaço.

Quadro 5 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos da Cidade relacionadas ao campo

Elementos naturais e questões ambientais	Atributos simbólicos	Serviços, instituições e locais de uso comum	Infraestrutura e organização espacial	Mobilidade espacial	Atividades produtivas
rios (8)	tranquilidade (4)	escolas	casas (3)	carro(s) (2)	plantação(ões) (9)
animais (8)	chapéu (2)		cercas (3)	moto (2)	trator(es) 8
frutas (5)	silêncio (2)		estradas de terra (3)	difícil locomoção	caminhão(ões) (4)
árvores (4)	alimentos mais saudáveis		fazendas (3)	jipe	agricultura (3)
cavalos (4)	barro		sítio(s) (2)		colheitadeira (3)
insetos (4)	botas		casas simples		milho (3)
represas (3)	botina		chiqueiro		pasto (3)
ar puro (2)	comida caseira		estradas não pavimentada		arroz (2)
florestas (2)	dinheiro		estufa		boi(s) (2)
galinha(s) (2)	fogão a lenha		grandes fazendas capital violento		colheita (2)
lago(s) (2)	frio		poços		matéria-prima (2)
mato (2)	importante				soja (2)
pesca (2)	lazer				trigo (2)
pomar (2)	local calmo				agricultores
água mineral	lugar calmo				agrotóxicos
água cristalina	motocross				arado
ambiente natural	passeios ao ar livre				artesanato

animais livres	paz				aveia
ar saudável	pessoas				boiada
cachoeiras	pessoas humildes				café
flores	resort				camponês
grilo	saúde				carroça
habitat natural	vida cotidiana ou seja que segue rotina				cereais
hortas					criação de animais
mata ciliar					criações
matas					cultivos
minas					feijão
montanhas					gado
morros					irrigação
muitas árvores diferentes					lavouras
não muito poluído					leite
natureza					máquinas
orgânica					máquinas agrícolas
paisagem natural					maquinários
paisagens					peão
parques florestais					pecuária
pássaros					pequenos produtores
peixe					plantações para o próprio consumo
respeito a natureza					plantadeira
sem poluição					ração
várias árvores					salário
					trabalho
					trabalho manual
					uniporte
					vacas
					verduras
	alimentos				alimentos
aves					aves
	terra (4)				terra (4)
TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas
42	25	1	11	4	49
TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras
78	33	1	20	6	84

Org: o próprio autor

Quadro 6 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos da Cidade relacionadas à cidade

Elementos naturais e questões ambientais	Atributos simbólicos	Serviços, instituições e locais de uso comum	Infraestrutura e organização espacial	Mobilidade espacial	Atividades produtivas
poluição (6)	barulho (6)	hospital(is) (6)	prédio(s) (8)	carros (7)	indústria(s) (6)
árvores (2)	tecnologia (3)	lojas (6)	casas (7)	ônibus (5)	trabalho(s) (2)
lagos (2)	pessoas (2)	comércio (5)	asfalto (5)	trânsito (5)	carga horária
animais	shows (2)	escola(s) (5)	construções (3)	táxi (3)	fábricas
animais domésticos	acessórios (roupas)	shopping (4)	internet (3)	congestionamento(s) (2)	grandes indústrias
muitas poluições	agilidade	banco(s) (3)	avenidas (2)	caminhão	máquinas
poluição do ar	agitação	mercado(s) (3)	muros (2)	engarrafamento	mão-de-obra barata
poluição sonora	aluguel	colégio(s) (2)	rodovias (2)	fácil locomoção	pessoas desempregadas
poucas árvores	aluno	igreja(s) (2)	ruas (2)	fluxo de pessoas	produtos industrializados
pouco verde	assaltos	posto de gasolina (2)	viaduto(s) (2)	moto táxi	robôs
rios	baladas	posto de saúde (2)	aeroporto	muitos carros	salário
	calor	prefeitura(s) (2)	bairros	pedestres	trabalhadores
	campeonatos	supermercado (s) (2)	casas (minha casa minha vida)	ponto de ônibus	trabalho mais cansativo
	cinema	espaços de lazer	concreto	transportes	
	computador	faculdade	conjuntos habitacionais		
	consumo	jornal	energia elétrica		
	corrupção	lanchonete(s)	favelas		
	eletrodomésticos	polícia	imóveis		
	esportes	restaurantes	muitas casas		
	estresse	teatro			
	eventos	universidades			
	mendigos				
	muita gente				
	nervosismo				
	pessoas gananciosas				
	pessoas pobres				
	pessoas ricas				
	política				
	professor				
	propaganda				
	protesto				
	redes sociais				
	roubo(s)				

	sociedade				
	tecnologia avançada				
	televisão				
	urbanização				
	vandalismo				
	vida social				
	violência				
esgoto (2)			esgoto (2)		
	serviços				serviços
TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas
12	41	22	20	14	14
TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras
20	50	52	47	31	20

Org: o próprio autor

Quadro 7 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos do Campo relacionadas ao campo

Elementos naturais e questões ambientais	Atributos simbólicos	Serviços, instituições e locais de uso comum	Infraestrutura e organização espacial	Mobilidade espacial	Atividades produtivas
rios (7)	tranquilidade (5)	campo de futebol	sítios (3)	transportes	agricultura (8)
árvores (6)	lazer (2)	escolas	fazendas (2)		plantação(ões) (5)
animais (6)	beleza	mercearia	alqueires		gado (4)
cachoeira(s) 4	calmaria	venda	casa		máquinas (3)
frutas (3)	família unida		casas de madeira		pecuária (3)
lagos (2)	fartura		cerca elétrica		trabalho (3)
matos (2)	música		curral		trator(es) 3
natureza (2)	paz		estrada		cultivo (2)
pássaros (2)	pedras		estrada com pedras		produção de alimentos (2)
paisagem(ns) (2)	pesca		porteiros		artesão
animais livres	pescaria		vilas		caminhões
animais domésticos	roubos de animais				caminhões para por o que for colhido
animais selvagens	saúde				carpir
animais silvestres	silêncio				colheita
ar limpo	simplicidade				colheitadeira
ar puro	sossego				colher o fruto
aves	tecnologia				horta
bichos					implementos
caça					lavouras
desmatamento					máquinas agrícolas

destruição de território					matéria-prima
galinhas					pastos
madeira					pessoas para trabalhar em terras
mata ciliar					plantar
matas					plântio
minas					porco
pernilongo					produtor rural
pomar					replântamento
represas					roça
represamento					roçadeira
reserva ambiental					selecionar semente
vegetação					semear fruto no mês certo
					serviços
					tirar mata
					trabalhadores
					vaca
					venda de mel
	alimentos				alimentos
	culturas				culturas
	longe			longe	
	terra(s) (5)				terra(s) (5)
TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas
32	21	4	11	2	40
TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras
58	30	4	14	2	58

Org: o próprio autor

Quadro 8 – Separação e agrupamento das palavras dos Alunos do Campo relacionadas à cidade

Elementos naturais e questões ambientais	Atributos simbólicos	Serviços, instituições e locais de uso comum	Infraestrutura e organização espacial	Mobilidade espacial	Atividades produtivas
poluição (6)	tecnologia (4)	escolas (8)	prédios (7)	carro(s) (7)	indústria(s) (6)
animais presos	barulho (3)	comércio(s) (5)	asfalto(s) (4)	trânsito (2)	trabalho (3)
desmatamento	pessoas (2)	mercado(s) (5)	casa(s) (4)	transporte(s) (2)	empresas (2)
horta	urbanização (2)	loja(s) (5)	água encanada	automóvel	controle das atividades
insetos	aglomeração de pessoas	hospital(is) (3)	aumento de terreno	coletivo	fábricas
	alienação	campo de futebol (2)	coleta de lixo	pedestre	logística
	amizades	igreja (2)	construções	táxi	pessoas qualificadas para o mercado de

					trabalho produção
	apologia	posto de gasolina (2)	datas	troca de mercadorias	
	bebidas	posto de saúde (2)	favelas		
	civilização	shopping (2)	grandes edifícios		
	comunicação	supermerca- dos (2)	moradia		
	comunicação livre acesso	banco	periferias		
	conhecimento	bar	rede de esgoto		
	costumes	cartório	rede elétrica		
	corruptos	cinema	serviços		
	desemprego	colégio	terrenos		
	eventos	delegacia	usinas		
	eventos sociais	faculdades			
	êxodo rural	farmácia			
	falta de incentivo	mercadão			
	festa	oficinas			
	fome	parques			
	grande densidade demográfica	praças			
	mentira	prefeitura			
	miséria				
	movimento				
	muita correria do dia-dia				
	muitas pessoas				
	oportunidades				
	perigo				
	pichação				
	pobreza				
	população				
	prostituição				
	rapidez				
	riqueza				
	roubo				
	skate				
	sujeira				
	tráfico				
	tumulto				
	vida agitada				
	serviços				serviços
TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas	TOTAL de palavras distintas
5	43	24	17	8	9
TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras	TOTAL de ocorrências das palavras
10	50	51	29	16	17

Org: o próprio autor

Os quadros 5 a 8 têm por finalidade, ao apresentar a totalidade das palavras dos dois grupos de alunos em relação ao campo e a cidade fornecerem uma visão geral do corpus de informações deste instrumento de coleta de dados. Por se tratar de um conjunto numeroso de palavras, sua análise realizou-se por meio da construção de outros quadros e gráficos que permitem apreciações mais particulares das mesmas.

No quadro 9 a seguir apresenta-se a quantidade de palavras produzidas pelos Alunos do Campo e pelos Alunos da Cidade.

Quadro 9 – Ocorrências de palavras distintas relacionadas ao campo e a cidade

Grupos de Alunos	Palavras relacionadas ao	Com uma ocorrência	Com duas ocorrências	Com três ou mais ocorrências	Total de palavras distintas
Alunos da Cidade	campo	91	18	20	129
	cidade	81	18	20	119
Alunos do Campo	campo	82	09	15	106
	cidade	80	11	14	105

Org: o próprio autor.

Observa-se que os Alunos da Cidade escreveram um número ligeiramente maior de palavras em relação aos Alunos do Campo.

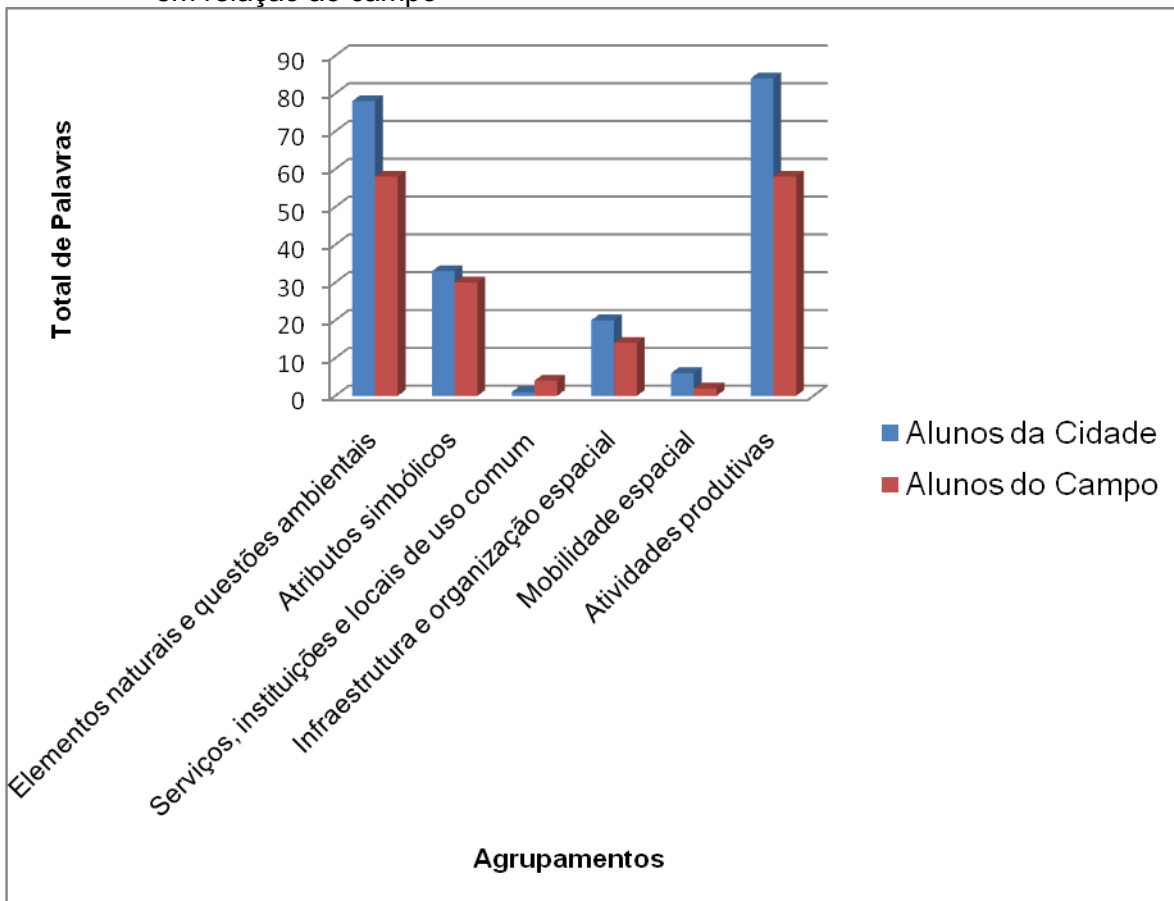
A análise deste conjunto de palavras realizou-se em duas etapas. Primeiramente elas foram tomadas em sua totalidade, permitindo que sejam tecidas considerações mais generalizantes, em seguida as mesmas são apreciadas de maneira mais particular.

Os gráficos 1 e 2 sintetizam numericamente os quadros 6 a 9 apresentando os totais das palavras dos dois grupos de alunos: um gráfico para o campo e outro para a cidade.

Nas palavras relacionadas ao campo, tanto dos Alunos do Campo quanto dos Alunos da Cidade predominam as ligadas às atividades produtivas e aos elementos naturais ou questões ambientais, tendo destaque também as associadas a atributos simbólicos deste espaço. A infraestrutura e organização espacial apresentam um número bem menor de palavras que os grupos citados, contudo

superior à mobilidade espacial e aos serviços, instituições e locais de uso comum, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Comparação das ocorrências das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo em relação ao campo



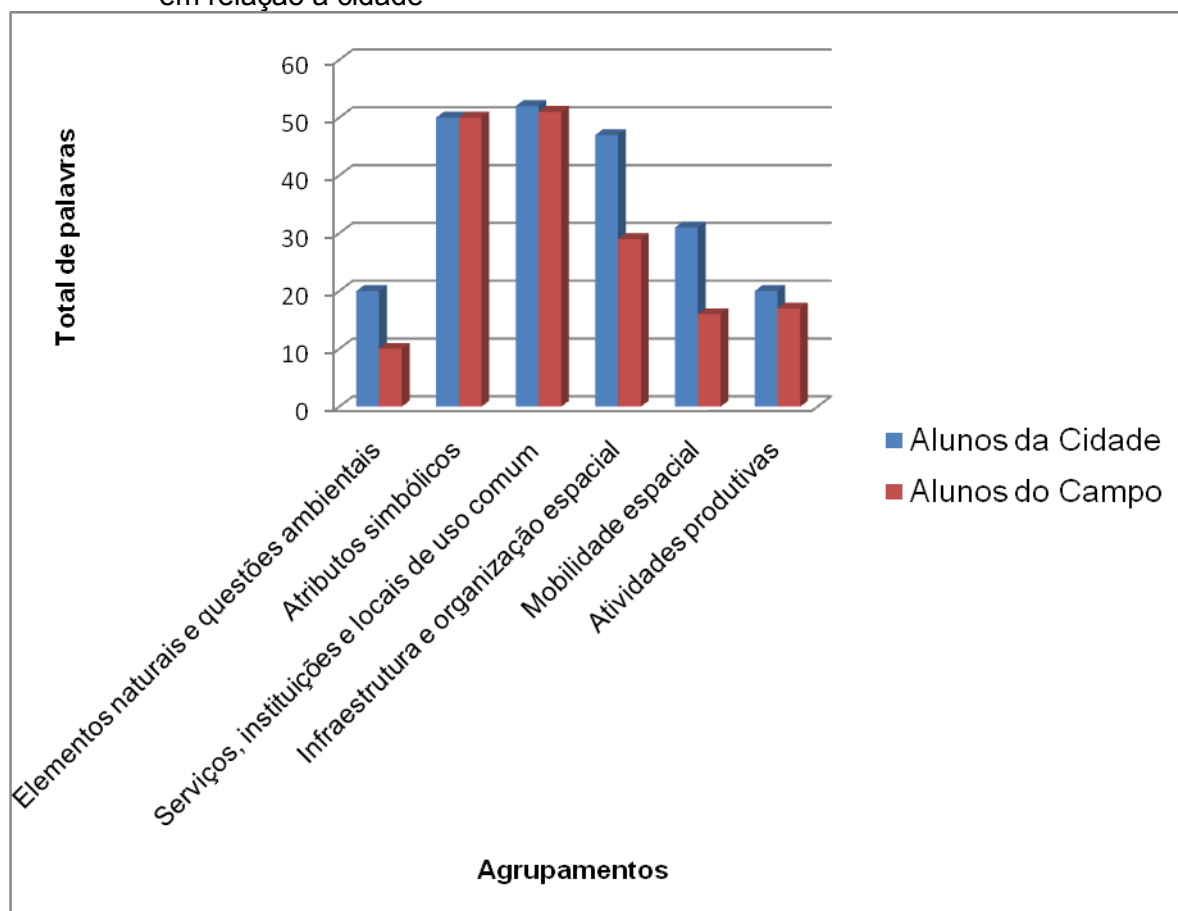
Org: O próprio autor

O que a ocorrência das palavras demonstra?

Uma leitura possível é que as atividades produtivas, e o caráter natural, são atributos praticamente idiossincráticos dos espaços rurais, do campo; ao passo que a mobilidade espacial e a presença de serviços, instituições e locais de uso comum lhe são praticamente estranhos, assim como a percepção da presença de infraestrutura.

Sob o ponto de vista dos teóricos ligados à Educação do Campo a situação expressa por este conjunto de informações, de que os espaços rurais caracterizam-se pela quase inexistência de infraestrutura e da presença do Estado explica-se em razão do campo ter sido – ou ainda estar sendo – concebido como espaço ainda não englobado pelos avanços da sociedade urbano-industrial.

Gráfico 2 – Comparação das ocorrências das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo em relação à cidade



Org: o próprio autor

Ainda sobre o gráfico 1, quanto às distinções entre os conjuntos de palavras dos dois grupos de alunos, somente o agrupamento serviços, instituições, e locais de uso comum possui número maior de palavras dos Alunos do Campo, todos os demais agrupamentos apresentam maior número de palavras dos Alunos da Cidade. Ou seja, para aqueles que não vivem no campo este espaço é concebido pela ausência da presença do Estado e do setor de serviços, enquanto para quem vive no campo também, contudo com a consideração de alguma destes. Tal fato pode ser explicado pela quantidade total de palavras de um grupo ser superior ao do outro.

A semelhança nas concepções entre os Alunos do Campo e da Cidade também aparece nas palavras relacionadas à cidade. Observa-se, contudo, a predominância de palavras associadas aos serviços, instituições e locais de uso comum e aos atributos simbólicos e seguida daquelas agrupadas em infraestrutura e

organização espacial. mobilidade espacial, atividades produtivas e elementos naturais e questões ambientais apresentam ocorrências de palavras semelhantes, inferiores aos outros três agrupamentos citados, como pode ser observado no Gráfico 2.

O caráter simbólico é marcante na cidade, que também é concebida como espaço dotado de serviços, instituições, locais de uso comum e de infraestrutura. Mesmo não tendo a mesma significância, a mobilidade espacial, as atividades produtivas, os elementos naturais e a questão ambiental são presentes.

As palavras associadas à cidade apresentam, quanto aos agrupamentos de maior ocorrência, significativa distinção em relação às associadas ao campo. Há certo equilíbrio entre o número de palavras dos seis agrupamentos, não havendo, como no campo, percepção de ausência de algum deles.

Quanto às distinções entre os conjuntos de palavras dos dois grupos de alunos, nota-se que os atributos simbólicos e do setor de serviços – que ao incluir os públicos e as instituições subentende a presença do Estado – é percebido por ambos como característicos da cidade, sendo a percepção dos demais agrupamentos de palavras sempre superior para os Alunos da Cidade, o que sugere que os moradores do espaço urbano possuam um vocabulário maior para referir-se a cidade. Deve-se considerar também que, conforme informa o quadro 9, os Alunos da Cidade escreveram um maior número de palavras que os Alunos do Campo.

Analisadas de forma abrangente as palavras dos alunos em conjunto evidenciam que campo e cidade são espaços concebidos de formas distintas, percepção correta, visto que os espaços rurais e urbanos são diferentes. O que se pretende nesta pesquisa, pois, é entender como estas distinções e as possíveis semelhanças são compreendidas pelos estudantes. Para estes, enquanto o campo caracteriza-se como espaço natural e de produção agropecuária no qual a mobilidade espacial é reduzida, o setor de serviços e a presença do Estado, praticamente ausentes; a cidade qualifica-se como espaço simbólico onde a presença do Estado é percebida na organização espacial através da infraestrutura e dos serviços públicos no qual a mobilidade espacial e a presença do setor de serviços dotam a vida de seus habitantes de certa facilidade.

Realizadas as análises baseadas nos agrupamentos e separações das palavras num âmbito mais geral, procurou-se explorá-las de forma particular,

com um quadro para cada um dos seis agrupamentos propostos.²⁶ Para tanto, segue-se com a organização destas em quadros no intuito de, por meio desta sistematização, avançar no entendimento das particularidades das formas de pensar dos alunos sem restringir a comparação entre os Alunos do Campo e da Cidade.

Cada quadro possui a totalidade das palavras relacionadas ao campo e a cidade escrita pelos Alunos da Cidade e do Campo em um dos seis agrupamentos de palavras propostos no início da análise deste instrumento de coleta de dados. Em sua estruturação as palavras comuns aos dois grupos de alunos com mais de uma ocorrência em ambos aparecem numa mesma linha, enquanto as palavras comuns com mais de uma ocorrência para um grupo e apenas uma para o outro aparecem destacadas em negrito.

Da observação do quadro 10 referente aos elementos naturais e questões ambientais, pode-se realizar algumas constatações. Os elementos naturais e ambientais são bem mais presentes no campo que na cidade. Sobre o campo, as palavras comuns dos dois grupos de alunos referem-se aos animais, à vegetação e à água. Nas palavras dos Alunos da Cidade o campo é concebido como espaço natural por excelência no qual os problemas ambientais estão ausentes, a expressão “respeito a natureza” utilizada por um aluno talvez sintetize estas concepções. Para os Alunos do Campo, embora a qualidade ambiental do espaço rural seja mencionada, palavras como “caça”, “desmatamento” e “destruição do território” denotam a percepção de que existem problemas ambientais no campo. As palavras relacionadas à cidade, dentre as quais a “poluição” é marcante, denotam problemas ambientais, principalmente para os Alunos da Cidade.

²⁶ Salienta-se, entretanto, que na impossibilidade de efetuar a análise de cada conjunto de palavras de cada aluno, o que redundaria em vinte e nove análises das palavras relacionadas ao campo mais vinte e nove das palavras relacionadas à cidade, dá-se continuidade a investigação das mesmas em grupos, agora com um enfoque mais pormenorizado.

Quadro 10 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto aos Elementos naturais e questões ambientais dos espaços rurais e urbanos

		com mais de uma ocorrência	com uma ocorrência
Palavras relacionadas ao campo	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	animais, árvores, frutas, lago(s), mato(s), rios	animais livres, aves, mata ciliar, matas, minas
	Alunos da Cidade	ar puro , cavalos, florestas, galinha(s) , insetos, pesca, pomar , represas	água mineral, água cristalina, ambiente natural, ar saudável, cachoeiras , flores, grilo, habitat natural, hortas, montanhas, morros, muitas árvores diferentes, não muito poluído, natureza, orgânica, paisagem natural, paisagens, parques florestais, pássaros , peixe, respeito a natureza, sem poluição, várias árvores
	Alunos do Campo	cachoeiras , natureza, pássaros , paisagem(n)s	animais domésticos, animais selvagens, animais silvestres, ar limpo, ar puro , bichos, caça, desmatamento, destruição de território, galinhas , madeira, pernilongo, pomar , represas, represamento, reserva ambiental, vegetação
Palavras relacionadas à cidade	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	Poluição	-
	Alunos da Cidade	árvores, esgoto, lagos	animais, animais domésticos, muitas poluições, poluição do ar, poluição sonora, poucas árvores, pouco verde, rios
	Alunos do Campo	-	animais presos, desmatamento, horta, insetos.

Org: o próprio autor

Sobre os Atributos simbólicos dos dois espaços, quadro 11, a cidade é concebida como espaço simbólico por excelência. O campo é simbolicamente relacionado a aspectos positivos por todos os alunos como lugar possuidor de serenidade, propiciador do bem estar, descanso e da produção de alimentos, como pode se observar pelas palavras comuns aos dois grupos de alunos: “terra”, “tranquilidade”, “alimentos”, “paz”, “saúde”, “silêncio” e “lazer”. Três palavras dos Alunos do Campo merecem destaque por se diferenciar das dos Alunos da Cidade: “família unida”, “roubos de animais” e “tecnologia”. Elas demonstram uma visão particular daqueles que vivem ou já viveram no campo, como espaço no qual a tecnologia também está presente, onde a convivência mais estreita faz os laços familiares serem mais intensos e onde há problemas também, como o roubo de criações.

Quadro 11 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto aos Atributos simbólicos dos espaços rurais e urbanos

		com mais de uma ocorrência	com uma ocorrência
Palavras relacionadas ao campo	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	terra(s), tranquilidade	alimentos, paz, saúde
	Alunos da Cidade	chapéu, silêncio	alimentos mais saudáveis, barro, botas, botina, comida caseira, dinheiro, fogão a lenha, frio, importante, lazer , local calmo, lugar calmo, motocross, passeios ao ar livre, pessoas, pessoas humildes, resort, vida cotidiana ou seja que segue rotina
	Alunos do Campo	lazer	beleza, calmaria, culturas, família unida, fartura, música, longe, pedras, pesca, pescaria, roubos de animais, silêncio , simplicidade, sossego, tecnologia
Palavras relacionadas à cidade	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	barulho, pessoas, tecnologia	eventos, roubo, serviços
	Alunos da Cidade	shows	acessórios (roupas), agilidade, agitação, aluguel, aluno, assaltos, baladas, calor, campeonatos, cinema, computador, consumo, corrupção, eletrodomésticos, esportes, estresse, mendigos, muita gente, nervosismo, pessoas gananciosas, pessoas pobres, pessoas ricas, política, professor, propaganda, protesto, redes sociais, sociedade, tecnologia avançada, televisão, urbanização , vandalismo, vida social, violência
	Alunos do Campo	urbanização	aglomeração de pessoas, alienação, amizades, apologia, bebidas, civilização, comunicação, comunicação livre acesso, conhecimento, costumes, corruptos, desemprego, eventos sociais, êxodo rural, falta de incentivo, festa, fome, grande densidade demográfica, mentira, miséria, movimento, muita correria do dia-dia, muitas pessoas, oportunidades, perigo, pichação, pobreza, população, prostituição, rapidez, riqueza, skate, sujeira, tráfico, tumulto, vida agitada

Org: o próprio autor

A cidade é concebida como propícia aos encontros, ao contato entre as pessoas, onde impera o barulho, o movimento e a tecnologia. A presença de atributos negativos também é marcante. O espaço urbano destaca-se do rural enquanto lócus do aprendizado, expresso nas palavras “aluno” e “professor” dos

Alunos da Cidade e “conhecimento” dos Alunos do Campo. As palavras “sociedade” e “civilização”, uma de cada grupo de alunos, demonstram a percepção da cidade também como lócus de organização societária.

Ao examinar o quadro 12 nota-se que os serviços, instituições e locais de uso comuns são ausentes no campo, sendo somente as “escolas” lembradas pelos dois grupos de alunos. Quanto à cidade, ocorre o contrário, havendo o entendimento desta enquanto possuidora de considerável variedade de locais de prestação de serviços, tanto privados quanto públicos e de espaços de uso coletivo. A inexpressiva presença das atividades comerciais e de serviços atreladas à iniciativa privada nos espaços rurais – dada sua baixa densidade demográfica – explica-se pela lógica do investimento capitalista, contudo, a ausência do Estado demonstra a falta – tanto quantitativa quanto qualitativamente – de políticas públicas que atendam ao campo com isonomia em relação à cidade.

Quadro 12 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto aos Serviços, instituições e locais de uso comum dos espaços rurais e urbanos

		com mais de uma ocorrência	com uma ocorrência
Palavras relacionadas ao campo	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	-	escolas
	Alunos da Cidade	-	-
	Alunos do Campo	-	campo de futebol, mercearia, venda
Palavras relacionadas à cidade	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	comércio(s), escola(s), hospital(is), igreja(s), loja(s), mercado(s), posto de gasolina, posto de saúde, shopping, supermercado(s)	faculdade(s)
	Alunos da Cidade	banco(s), colégio(s), prefeitura(s)	espaços de lazer, jornal, lanchonete(s), polícia, restaurantes, teatro, universidades
	Alunos do Campo	campo de futebol	banco , bar, cartório, cinema, colégio , delegacia, farmácia, mercadão, oficinas, parques, praças, prefeitura

Org: o próprio autor

Quanto à infraestrutura e organização espacial, da análise do quadro 13 observa-se que a cidade possui um número um pouco maior de palavras que o campo. Sobre o campo, as palavras comuns aos dois grupos de alunos são “fazendas”, “sítios” e “casas”, destacando-se também o fato da não pavimentação das estradas. Além de construções destinadas à criação de animais e produção agrícola como “curral” e “estufa”. Merece destaque a palavra “vilas” escrita por um Aluno do Campo, provavelmente referindo-se a um conjunto de casas com certa concentração espacial, talvez semelhante às descritas por Candido (1998) como bairros rurais.

Quadro 13 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto a Infra-estrutura e organização espacial dos espaços rurais e urbanos

		com mais de uma ocorrência	com uma ocorrência
Palavras relacionadas ao campo	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	fazendas, sítio(s)	-
	Alunos da Cidade	casas , cercas, estradas de terra	casas simples, chiqueiro, estradas não pavimentadas, estufa, grandes fazendas capital violento, poços
	Alunos do Campo	-	alqueires, casa , casas de madeira, cerca elétrica, curral, estrada, estrada com pedras, porteiras, vilas
Palavras relacionadas à cidade	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	asfalto(s), casa(s), prédio(s)	favelas
	Alunos da Cidade	avenidas, construções , esgoto, internet, muros, rodovias, ruas, viaduto(s)	aeroporto, bairros, casas (minha casa minha vida), concreto, conjuntos habitacionais, energia elétrica, imóveis, muitas casas
	Alunos do Campo	-	água encanada, aumento de terreno, coleta de lixo, construções , datas, grandes edifícios, moradia, periferias, rede de esgoto, rede elétrica, serviços, terrenos, usinas

Org: o próprio autor

Para a cidade, além de “casa(s)”, “asfalto(s)”, “prédio(s)”, “construções” e “favelas” são as palavras comuns tanto aos Alunos do Campo quanto aos da Cidade. Constata-se que a infra-estrutura, para os Alunos do Campo

é uma característica da cidade, pela presença das palavras: “água encanada”, “coleta de lixo”, “rede de esgoto” e “rede elétrica”.

A respeito da mobilidade espacial, no quadro 14 percebe-se a concepção de sua precariedade no campo, pelo pequeno número de palavras, entre as quais “difícil locomoção” e “longe”. Quanto à cidade, embora se aceite um fluxo maior de pessoas e mercadorias, destaca-se também a percepção, pelos Alunos da Cidade de problemas expressos nos termos “muitos carros”, “congestionamento(s)” e “engarrafamentos”.

Quadro 14 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto à Mobilidade espacial dos espaços rurais e urbanos

		com mais de uma ocorrência	com uma ocorrência
Palavras relacionadas ao campo	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	-	-
	Alunos da Cidade	carro(s), moto	difícil locomoção, jipe
	Alunos do Campo	-	transportes, longe
Palavras relacionadas à cidade	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	carro(s), trânsito	pedestre(s)
	Alunos da Cidade	ônibus, táxi , congestionamento(s)	caminhão, engarrafamento, fácil locomoção, fluxo de pessoas, moto táxi, muitos carros, ponto de ônibus, transportes
	Alunos do Campo	transporte(automóvel, coletivo, táxi , troca de mercadorias

Org: o próprio autor

No tocante às atividades produtivas, o estudo do quadro 15 permite a verificação da existência de um número significativamente maior de palavras para o campo. As palavras comuns dos alunos para o espaço rural referem-se às práticas de cultivo da terra, criação de animais e às máquinas utilizadas nas atividades produtivas. Aparecem como denominações das pessoas que vivem e trabalham no campo as palavras “agricultores(as)”, “camponês” e “pequenos produtores” para os Alunos da Cidade e “produtor rural” para os Alunos do Campo, expressando a variedade terminológica de sua definição. Salienta-se também que os Alunos do

Campo utilizam palavras que denotam um contato mais estreito com a realização prática de atividades agrícolas, tais como: “carpir”, “colher o fruto”, “plantio”, “roça”, “roçadeira”, “selecionar semente”, “semear fruto no mês certo”, “tirar mata”.

Quadro 15 – Comparativo das palavras dos Alunos da Cidade e do Campo quanto as Atividades Produtivas dos espaços rurais e urbanos

		com mais de uma ocorrência	com uma ocorrência
Palavras relacionadas ao campo	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	agricultura, plantaço(ões), terra(s), trator(es)	lavouras, máquinas agrícolas, vaca(s)
	Alunos da Cidade	arroz, boi(s), caminhão(ões), colheita , colheitadeira , matéria-prima , milho, pasto , soja, trigo	agricultores(as), agrotóxicos, arado, artesanato, aveia, boiada, café, camponês, carroça, cereais, criação de animais, criações, cultivos , feijão, gado , irrigação, leite, máquinas , maquinários, peão, pecuária , pequenos produtores, plantações para o próprio consumo, plantadeira, ração, salário, trabalho , trabalho manual, uniporte, verduras, alimentos, aves
	Alunos do Campo	cultivo , gado , máquinas , pecuária , produção de alimentos, trabalho	alimentos, artesão, caminhões, caminhões para por o que for colhido, carpir, colheita , colheitadeira , colher o fruto, culturas, horta, implementos, matéria-prima , pastos , pessoas para trabalhar em terras, plantar, plantio, porco, produtor rural, replantamento, roça, roçadeira, selecionar semente, semear fruto no mês certo, serviços, tirar mata, trabalhadores, venda de mel
Palavras relacionadas à cidade	comuns (Alunos da Cidade e do Campo)	indústria(s), trabalho(s)	fábricas, serviços
	Alunos da Cidade	-	carga horária, grandes indústrias, máquinas, mão-de-obra barata, pessoas desempregadas, produtos industrializados, robôs, salário, trabalhadores, trabalho mais cansativo
	Alunos do Campo	empresas	controle das atividades, logística, pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, produção

Org: o próprio autor

As palavras concernentes às atividades produtivas relacionadas à cidade abrangem o processo produtivo industrial e as características organizacionais do trabalho. Observa-se que a variedade de palavras relacionadas à mecanização do processo produtivo na cidade é bem menor do que no campo, restringindo-se aos Alunos da Cidade, nos termos “máquinas” e “robôs”. A percepção de um “trabalho

mais cansativo” talvez seja devido ao trabalho na cidade ter uma disciplina distinta do trabalho realizado no campo, explicitada nos termos “carga horária” e “controle das atividades”.

A análise dos quadros referentes aos seis agrupamentos das palavras encerra a explanação do primeiro instrumento de coleta de dados. No próximo item aborda-se o segundo destes instrumentos.

4.2 ESCRITOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CAMPO E CIDADE

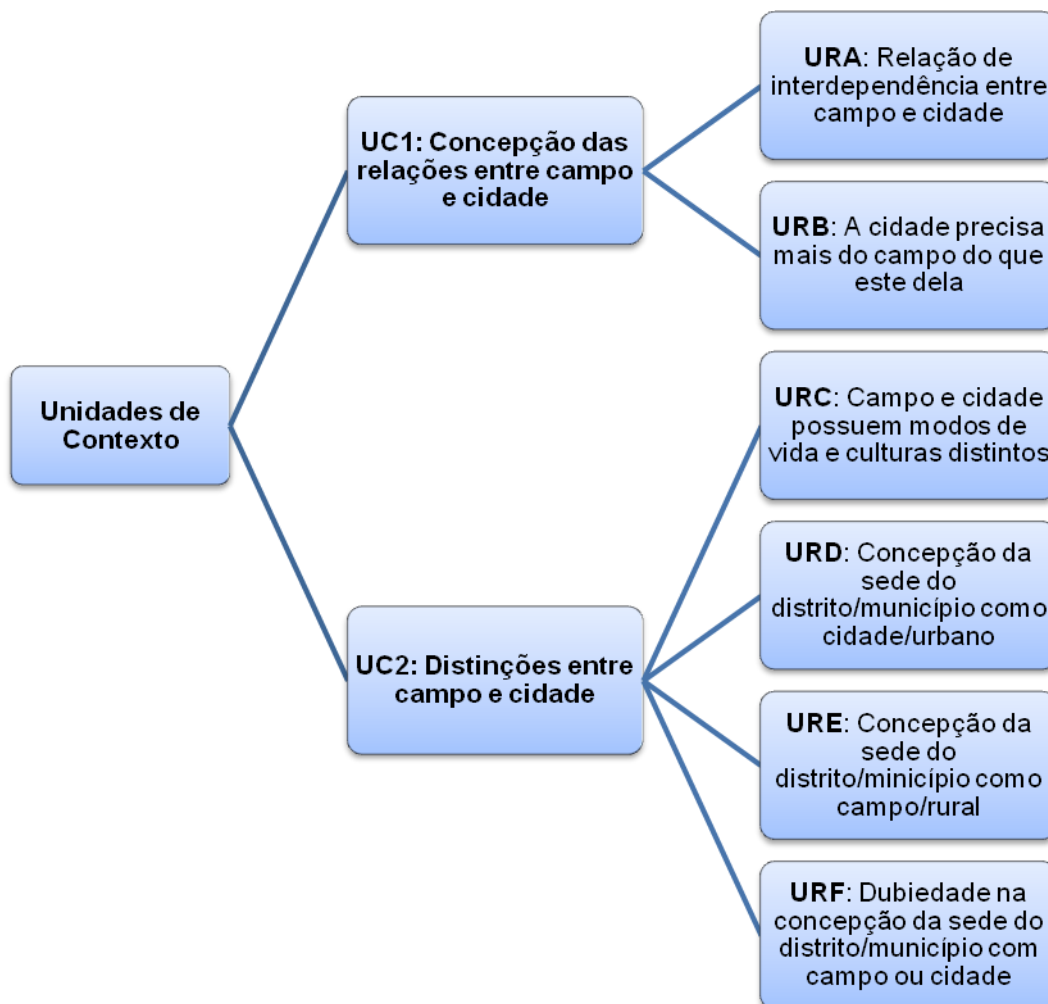
A produção de texto, segundo instrumento de coleta de dados é analisada neste item. Após digitar todos os textos produzidos pelos alunos, procurou-se por meio da realização de várias leituras dos mesmos, identificar suas principais ideias, verificando as semelhanças e distinções que possuíam. Através da separação das concepções distintas e do agrupamento das similares, buscou-se construir, apoiando-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), Unidades de Registro e, a partir delas, Unidades de Contexto.

Tal processo mostrou-se extremamente complexo, pois, vários textos não possuíam uma ideia central, mas duas ou mais concepções com importâncias similares. Assim, um texto pôde fornecer elementos de mais de uma Unidade de Registro, geralmente pertencentes à Unidades de Contexto diferentes.

Foram construídas seis Unidades de Registro (UR) agrupadas em duas Unidades de Contexto (UC) conforme pode se verificar na Figura 9.

Na Unidade de Contexto 1 (UC1) **Concepções dos alunos sobre as relações entre campo e cidade** foram agrupadas duas Unidades de Registro. A Unidade de Registro A (URA) **Relação de Interdependência entre Campo e Cidade**, que agrupa as ideias segundo as quais nas relações entre os dois espaços não há predominância de um sobre o outro, e a Unidade de Registro B (URB) **A Cidade Precisa mais do Campo do que este dela**, que engloba concepções de que a cidade possui uma dependência maior em relação ao campo que este em relação a ela.

Figura 9 – Unidades de Contexto e de Registro construídas com base nos textos dos alunos

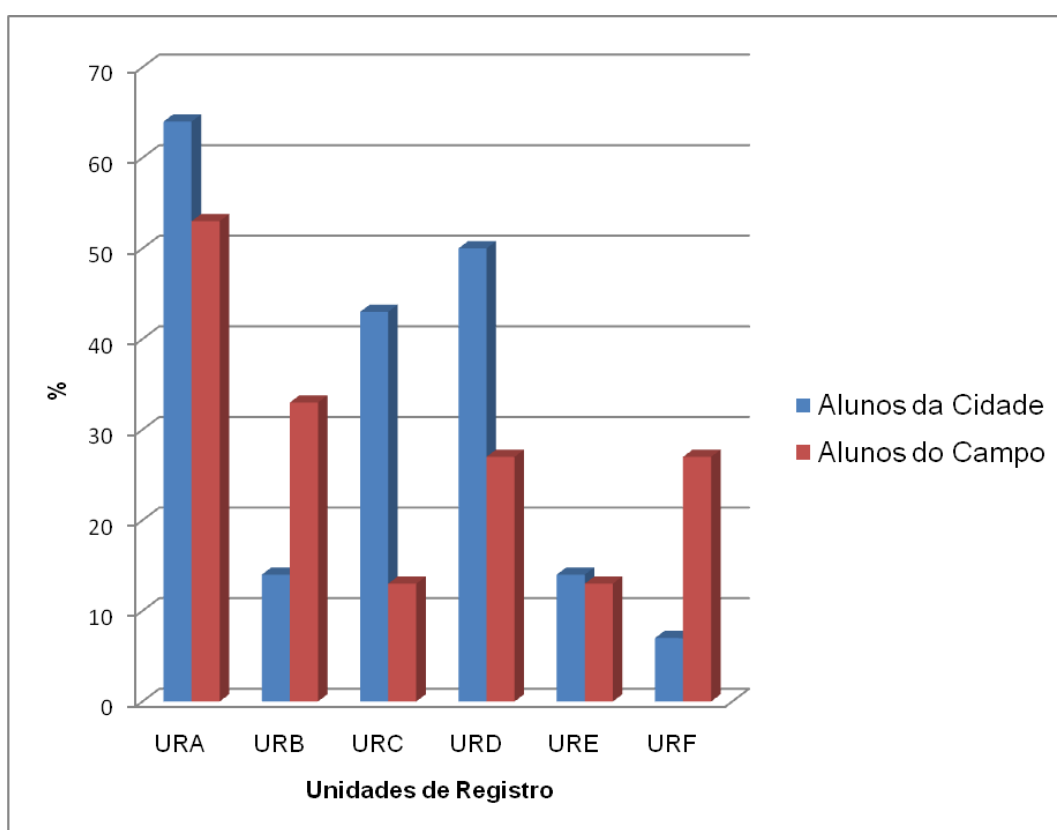


Org: o próprio autor

A Unidade de Contexto 2 (UC2) denominada **Distinções entre Campo e Cidade** é composta por quatro Unidades de Registro que, além dos modos de vida distintos, rural e urbano, abrangem a concepção das sedes do distrito de Lerroville e do município de Tamarana como cidade ou campo. São elas: Unidade de Registro C (URC) **Campo e Cidade possuem modos de vida e culturas distintos**, Unidade de Registro D (URD) **Concepção da sede do distrito/município como cidade/urbano**, Unidade de Registro E (URE) **Concepção da sede do distrito/município como campo/rural** e Unidade de Registro F (URF) **Dubiedade na concepção da sede do distrito/município como campo ou cidade**.

A análise das concepções que estruturam estas Unidades de Contexto e de Registro realiza-se com base em citações de trechos dos textos produzidos pelos alunos. O gráfico 3 fornece uma visualização do percentual da ocorrência das URs no conjunto dos textos dos dois grupos de alunos, ou seja, Alunos da Cidade e Alunos do Campo. Ao final das apreciações acerca da produção textual dos estudantes são propostos diagramas que sintetizam as ideias destes em cada Unidade de Contexto.

Gráfico 3 – Frequência das Unidades de Registro nos textos dos alunos



Org: o próprio autor

Observa-se no gráfico 3 que, quanto a UC1, mais da metade dos alunos citaram em seus textos a existência da interdependência entre campo e cidade (URA), ao passo que as concepções de que a cidade precisa mais do campo do que este dela (URB), embora existente entre os Alunos da Cidade, é mais relevante entre os Alunos do Campo.

Na análise do gráfico 3 sobre a UC2, constata-se que a concepção de que campo e cidade possuem modos de vida e cultura distintos (URC) é bem

superior entre os Alunos da cidade. Quanto à concepção das áreas urbanas de Lerroville e de Tamarana enquanto cidades, (URD) ocorreu também, mais entre os Alunos da Cidade, ao passo que, na consideração destas enquanto campo, (URF), houve equilíbrio entre os dois grupos de alunos. A dúvida na concepção destas áreas urbanas enquanto campo ou cidade foi maior entre os Alunos do Campo.

O gráfico 3 demonstra que os Alunos da Cidade e do Campo possuem formas distintas de conceber estes espaços, o que não significa que não existam também semelhanças em suas concepções. Tal fato já foi destacado no primeiro instrumento de coleta de dados, analisado anteriormente.

Verificou-se que, em termos percentuais, a presença de algumas URs não manifestou-se de maneira expressiva nos textos dos alunos. Pretende-se que nas entrevistas, último instrumento de coleta de dados, os temas a elas relacionados sejam retomados. Após estas considerações gerais, analisa-se de maneira mais detida os textos dos alunos em cada UR.

Inicia-se as análises pela Unidade de Contexto 1, **Concepção das relações entre campo e cidade**. Na URA: **Relação de dependência, interligação entre o campo e a cidade** foram agrupadas concepções nas quais as ideias principais giram em torno da complementaridade que os espaços rurais e urbanos representam um para o outro em função de suas diferenças e especificidades.

As distinções e, portanto, a complementaridade entre os dois espaços mais presentes nos textos referem-se às atividades econômicas e, secundariamente, aos serviços públicos. Quanto às atividades econômicas o campo é caracterizado como espaço de produção de alimentos e matérias-primas advindos da agricultura e pecuária e a cidade é caracterizada como espaço de comercialização e consumo de produtos agrícolas e da industrialização dos produtos e matérias-primas advindos do campo. A cidade constitui-se no lócus de presença do setor de serviços, tanto privados quanto públicos enquanto o campo é marcado pela ausência ou precariedade destes.

Os trechos dos textos apresentados a seguir expressam por meio das palavras a fala, os conceitos, as concepções dos alunos; singulares para cada um, mas, abrangentes quando analisadas em conjunto. Para resguardar os indícios e transliterações manteve-se o mais próximo possível da escrita original, preservando marcas lingüísticas, gramaticais e ortográficas dos informantes.

Em cada Unidade de Registro, apresenta-se primeiro os textos dos Alunos da Cidade (Aluno 1 a 14) e depois os textos dos Alunos do Campo (Aluno 15 a 29).

A dinâmica econômica das atividades produtivas distintas dos dois espaços é concebida como o cerne da dependência de ambos, facilitando a vida de seus moradores,

Se o campo não dependesse da cidade e nem a cidade do campo ambos não seria tão fácil de se morar. Ai você se pergunta porque não seria fácil de morar se ambos não depende um do outro. Se o campo não produzir alimentos, tipo cereais, sementes, raízes entre outros a cidade não iria conseguir sobreviver e se a cidade não comprasse esses alimentos o campo não conseguiria recursos para comprar maquinários, para colher os alimentos, não iria ter dinheiro para pagar os funcionários entre outros (Texto Aluno 5).

Nos trechos seguintes campo e cidade, sob o viés econômico, representam atividades marcadamente distintas, produção de alimentos e matérias-primas no campo e consumo destes e prestação de serviços na cidade:

A relações entre o campo e a cidade por meio econômico se dá pelo comércio, o campo produz a “matéria-prima” e a vende para as cidades. O campo de certo modo depende da cidade pois mercados, farmácias, hospitais, coisas de necessidade básica, etc estão localizadas na cidade e a cidade depende do campo para ter alimento, etc (Texto Aluno 6).

O campo e a cidade estão fortemente interligados, ou seja, um é dependente do outro. Há alguns recursos do campo que a cidade não possui e vice-versa. [...] O cultivo de plantações e a criação de animais por exemplo é mais viável ocorrem no campo e mais tarde ser comercializado na cidade, já o acesso ao lazer, educação e saúde (apesar de ter também no campo) destina-se mais às cidades (Texto Aluno 10).

O campo e a cidade são duas coisas diferentes, que necessitam um do outro, a cidade precisa de: matéria-prima, dos animais e etc, e o campo precisa da cidade para vender seus produtos e utilizar o que a dentro das cidades como hospitais e bancos (Texto Aluno 11).

Sobre a inserção da cidade de Tamarana nas relações entre campo e cidade, um aluno assim se expressa:

[...] A relação entre essa cidade e o campo a sua volta são muitas, principalmente para os moradores rurais, onde necessitam se locomover a cidade para fazer compras, resolver problemas, negócios, ir ao banco, trabalhar e muito mais (Texto Aluno 14).

A presença do viés econômico é marcante na compreensão das interações entre os espaços rurais e urbanos. Além das atividades comerciais, marcadamente urbanas, no trecho a seguir, a tecnologia que se incorpora na produção realizada no campo é concebida como pertencente à cidade.

Campo e cidade estão completamente interligados em diversos aspectos, como por exemplo o econômico e o cultural.

Do ponto de vista econômico vemos que a economia do campo depende muito da economia da cidade em uma relação mútua: aquilo que é produzido no campo geralmente é vendido na cidade, como os produtos agrícolas, que são extremamente necessários para alimentar a todos. Nesse mesmo caso, sabemos que a cidade, além de servir como mercado consumidor, também contribui com tecnologia, pois, no mundo em que vivemos hoje, há cada vez mais emprego da mecanização na agropecuária. Tomando-se em conta o aspecto cultural vemos que existem muitos costumes de um ambiente que fazem parte do outro. Quem, até mesmo entre aqueles que moram na cidade, rejeita um pãozinho quente que acaba de sair do forno a lenha? São nesses aspectos, muitas vezes simples que percebemos que a cidade, o lugar onde vivo, preserva antigas tradições herdadas do campo, e o campo está também adaptando-se as novas tecnologias que surgem na cidade [...] (Texto Aluno 4).

Quanto à questão tecnológica, Para Bagli (2006) o uso da tecnologia não pode ser concebido como algo intrínseco as cidades. Observa-se ainda no trecho anterior que sob o aspecto cultural, os costumes embora possam pertencer a um dos dois espaços podem estar presentes no outro. As concepções dos alunos quanto à economia são mais estanques, cada espaço possui determinadas características econômicas. Quanto à cultura, concebe-se certa maleabilidade nas caracterizações de campo e cidade.

Os textos apresentados na sequência pertencem aos Alunos do Campo. Procurou-se apresentá-los segundo ordem temática semelhante à adotada para os Alunos da Cidade, com o intuito de facilitar a leitura e comparação dos mesmos.

As distinções e complementaridades entre as atividades econômicas desenvolvidas no campo e na cidade compõem o trecho a seguir:

Hoje em dia o campo e a cidade dependem muito um do outro, as cidades dependem do campo pois é onde se produz alimentos através da agricultura e da pecuária e o campo depende das cidades pois é lá que se localizam as indústrias, onde é comprada muita coisa utilizada por quem mora na área rural (Texto Aluno 29).

Nos trechos seguintes, destacam-se os serviços presentes na cidade e ausentes no campo. Nota-se, no primeiro, um tom mais enfático quando se afirma que a cidade não sobrevive sem o que é produzido no campo, no segundo, a constatação da diversidade da produção rural, no terceiro, a dificuldade gerada por esta ausência e, no quarto, as concepções de que as cidades concentram as informações e de que a complementaridade das atividades nos espaços rurais e urbanos são necessárias para a estabilidade destes e para que haja uma “sustentação na sociedade”:

[...] se o campo não produz a cidade não tem como sobreviver porque tudo vem do campo. E a cidade transforma essa matéria-prima em produtos industrializados então o pessoal do campo precisa comprar esses produtos depois de processados [...] o pessoal do campo também precisa da cidade na parte de dinheiro vir nos bancos fazer empréstimos, financiamentos, assim por diante, pagar as contas e receber (Texto Aluno 19).

[...] no campo existem falta de recursos que uma cidade tem como hospitais, comércios, como mercado, lojas, empresas, etc. Já a cidade necessita dos recursos que são produzidos no campo, como a vassoura, o milho, a soja, o arroz, o feijão, o tomate, a mandioca, a laranja, o limão e muito mais são infinitas as coisas produzidas no campo (Texto Aluno 23).

Desde os meus cinco anos de idade morei em fazenda, eu nunca tive problemas com isso, mas não significa que é fácil tudo se torna mais difícil, desde ir a escola ou ao médico (Texto Aluno 25).

*Sobre as relações entre campo e cidade é importante ressaltar que um depende do outro para sua estabilidade
No campo se localiza a agricultura, a pecuária e muitas vezes a indústria, entre outros tipos de produções essenciais para nossa sociedade. São esses produtos que sustentam o meio urbano em vários requisitos como alimentação, por exemplo.
Nas cidades se concentram mais as informações, pode-se dizer. Ficam nelas escolas, centros de atendimento, bancos, centros médicos e a comercialização.
Cada setor realizando diferentes tarefas, para que haja uma sustentação na sociedade (Texto Aluno 24).*

A presença da tecnologia “urbana” no campo é destacada pelo autor do próximo trecho. A inter-dependência entre campo e cidade é entendida como intrínseca a estes espaços:

Na atual sociedade em que vivemos, mas também desde sempre o campo e a cidade criaram uma inter-dependência, pois um precisa do outro, assim como o campo precisa da tecnologia da cidade para melhorar e potencializar a sua produção a cidade também necessita dos produtos produzidos no campo e não só na questão de grãos mas também para criação de gado (produção de carne e couro) (Texto Aluno 25).

A cultura não aparece de forma explícita nos textos dos alunos do campo para explicar as relações entre campo e cidade. No próximo trecho, contudo, considera-se que embora campo e cidade não sobrevivam um sem o outro, não possuem consciência disso. Esta não-consciência pode ser concebida como um traço ou característica cultural?

Sempre pude observar bem essa relação de dependência, pois meu pai sempre tem que ir a cidade para buscar produtos (venenos, sementes) e também tratores máquinas e outras ferramentas para auxiliar nos trabalhos, e pude observar como a cidade também precisa vir ao campo para ter seus alimentos. Um não sobrevive sem o outro, mas ainda não tem essa consciência, quando isso mudar irá tudo melhorar (Texto Aluno 25).

Para o aluno, há uma perspectiva de melhora a partir da consciência de que campo e cidade não sobrevivem um sem o outro. Constata-se que a interdependência entre campo e cidade pode ser assim resumida: os habitantes do campo produzem alimentos, comercializa-os com os habitantes da cidade, de onde obtém também serviços, produtos industrializados e tecnologia que utilizam no consumo pessoal e produtivo.

Observa-se, portanto, que os alunos atribuem significativa relevância às atividades agrícolas, à produção de alimentos. Dentre os teóricos estudados, Willians (2011) também concebe a agricultura extrema importância para a vida humana por meio da produção de alimentos, enquanto Martins (1983) e Oliveira (2010) destacam o protagonismo da produção camponesa, realizada em pequenas propriedades no tocante à produção de gêneros alimentícios.

Na URB **A cidade precisa mais do campo do que este dela** as concepções apontam, com graus distintos de veemência, uma maior dependência da cidade em relação ao campo. Para duas Alunas da Cidade, a cidade precisa mais do campo que este dela. Uma é direta e enfática ao afirmar que “[...] *sem o campo não a cidade*” (Texto Aluno 13), a outra concebe uma dependência urbana mais significativa em relação ao campo no tocante à alimentação,

Desde sempre a cidade precisa do campo, tanto na parte da agricultura quanto na parte de animais. [...] O campo também depende da cidade, não quanto a cidade depende do campo, mas depende, pois para o campo e os trabalhadores poderem ter seu lucro eles precisam vender e exportar seus

produtos e precisam que alguém compre para que compense depois os gastos e para que eles não percam suas mercadorias (Texto Aluno 2).

Para os Alunos do Campo, a dependência mais relevante da cidade em relação ao campo também se fundamenta na necessidade dos habitantes urbanos em relação aos alimentos produzidos no campo. Enfatizam que a cidade não sobreviveria sem o campo, sendo ele vital para o pleno funcionamento dela:

A cidade não sobreviveria sem a ajuda do campo, pois o campo que alimenta a cidade, muitas vezes a população menospreza o pequeno agricultor mas é ele quem alimenta o país, pois o grande agricultor exporta a sua mercadoria para outros países (Texto Aluno 26).

[...] a cidade tem pouca influência no campo pois a maioria dos alimentos vem do campo e isso muda o jeito que deveríamos olhar para o campo [...] (Texto Aluno 27).

O que seria da cidade onde nada se planta, onde não se produz o alimento, sem o campo? A resposta é óbvia, dentro de pouco tempo a disputa por um grão de feijão, por exemplo, seria inevitável, pois, se o homem do campo não planta, o homem da cidade não come, diferente do olhar de muitas pessoas o campo é vital para o pleno funcionamento da cidade (Texto Aluno 18).

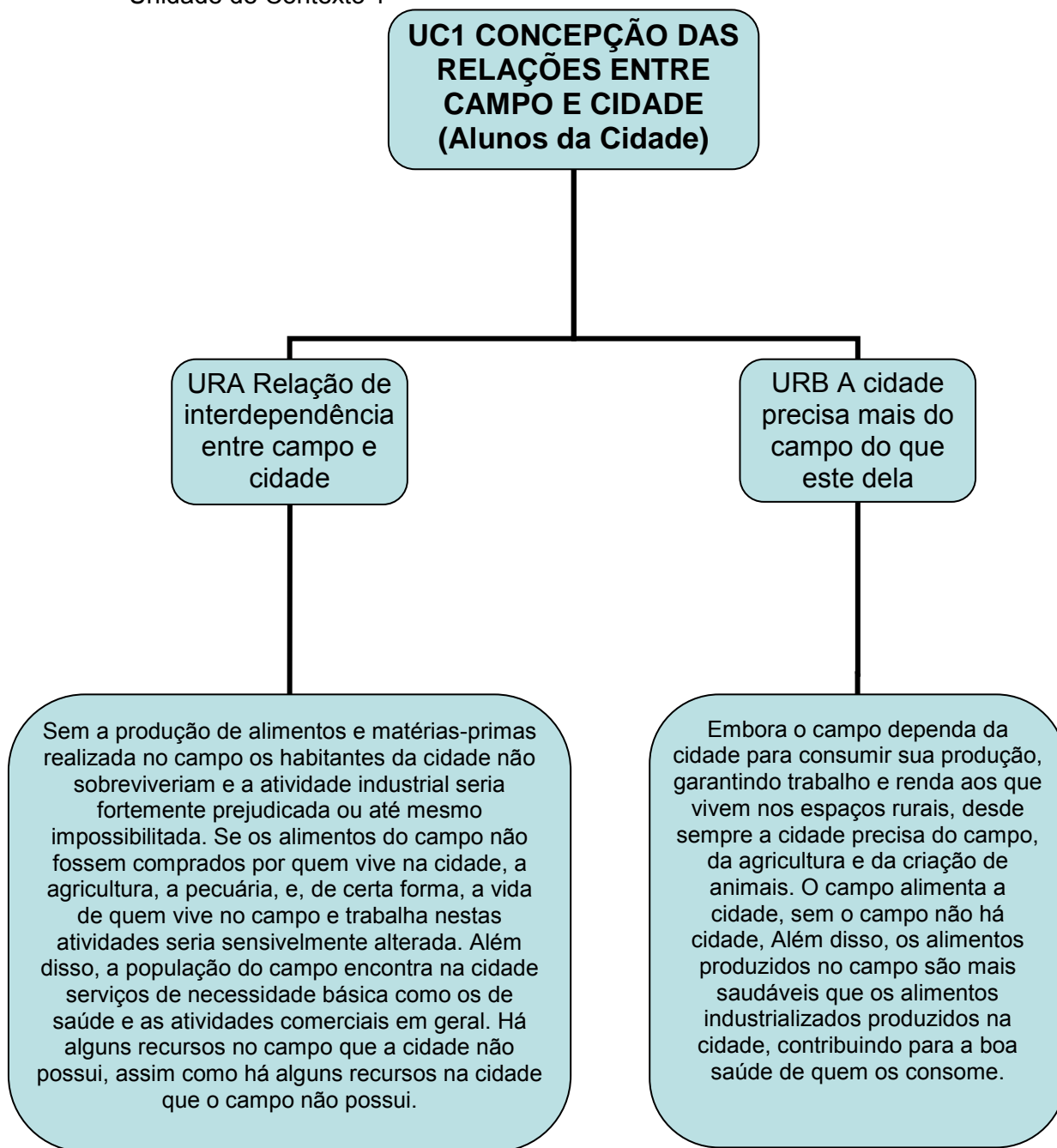
No meu ponto de vista as cidades são mais dependentes do campo, pois o campo conseguiria sobreviver sem as cidades, já as cidades não conseguiriam se sustentar sem o que é produzido no campo (Texto Aluno 29).

Observa-se que os Alunos do Campo possuem um caráter mais enfático ao afirmar que a cidade precisa mais do campo em relação aos Alunos da Cidade. É um indício de que o lugar de vivência influencia a maneira de pensar das pessoas.

As concepções dos alunos podem ser sintetizadas nos dois diagramas a seguir, as dos Alunos da Cidade na figura 10 e dos Alunos do Campo na figura 11.

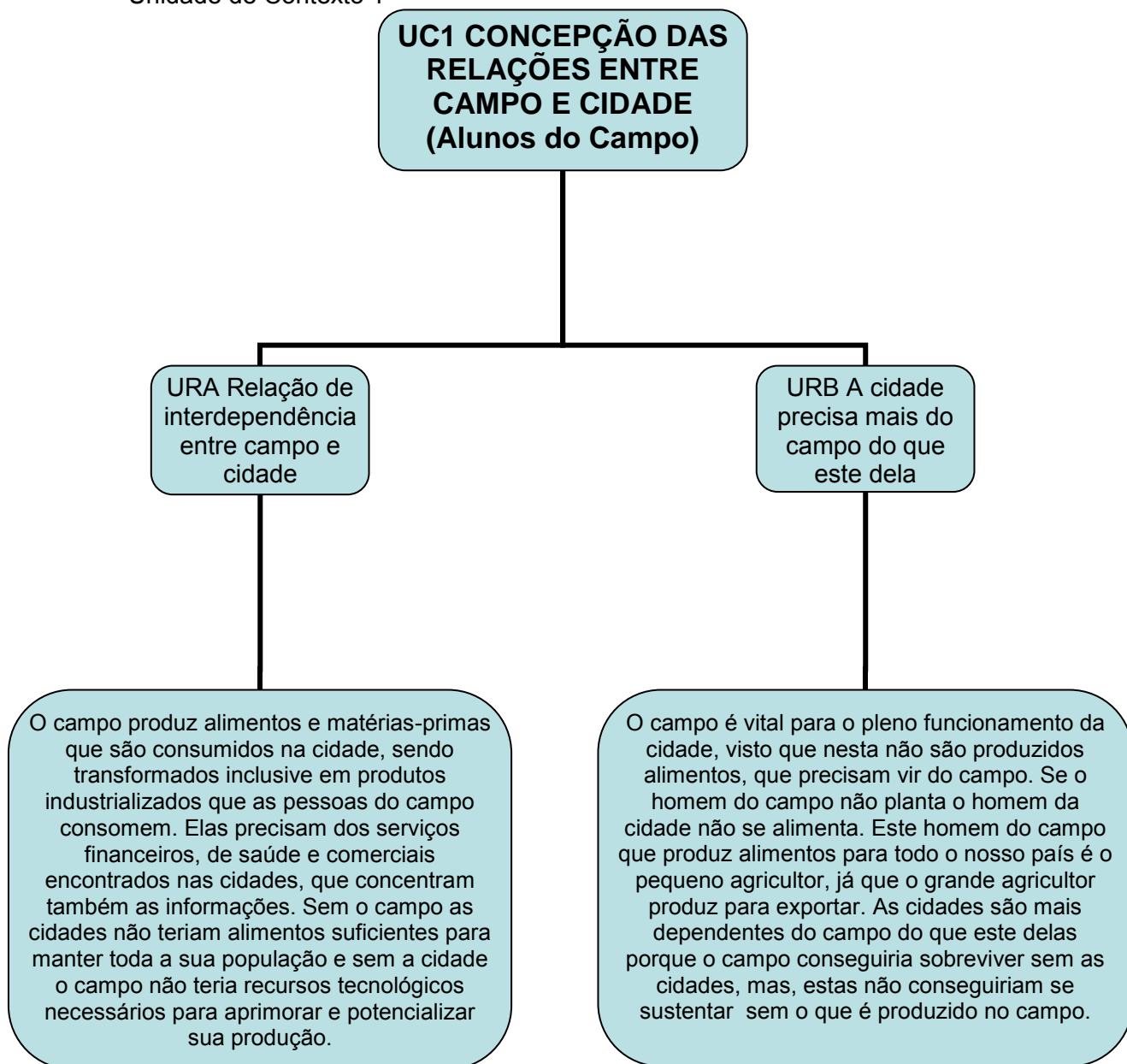
Embora as concepções dos Alunos da Cidade e do Campo pareçam semelhantes, uma leitura mais atenta permite compreender que os estudantes analisam as relações entre os espaços rurais e urbanos a partir da cidade (Alunos da Cidade) e a partir do campo (Alunos do Campo), demonstrando que as vivências pessoais em relação aos dois espaços influenciam, mesmo que sutilmente, suas formas de concebê-los e também de pensar as suas relações.

Figura 10 – Diagrama sintético das concepções dos Alunos da Cidade pertencentes à Unidade de Contexto 1



Org: o próprio autor

Figura 11 – Diagrama sintético das concepções dos Alunos do Campo pertencentes à Unidade de Contexto 1



Org: o próprio autor

Quanto à interdependência entre campo e cidade as concepções dos dois grupos de alunos são semelhantes, contudo, as concepções dos Alunos do Campo de que a cidade precisa mais do campo do que este dela são mais enfáticas que as concepções dos Alunos da Cidade relacionadas a esta Unidade de Registro, além de serem numericamente bem mais expressivas, conforme pode-se constatar no gráfico 3. Depreende-se que o espaço enquanto lugar de vivência influencia as formas de pensar das pessoas que nele vivem.

A Unidade de Contexto 2 **Distinções entre campo e cidade** é composta por quatro Unidades de Registro. Na URC **Campo e cidade possuem modos de vida e culturas distintos** estes espaços distinguem-se pelos elementos culturais e pelo modo de viver de seus habitantes, reconhecidos nos textos dos alunos. *“Se você já morou no campo e na cidade, você sabe que são estilos de vida totalmente diferente, ou mesmo se você morou apenas na cidade ou apenas no campo você sente essa diferença”* (Texto Aluno 11).

A associação do campo à tranquilidade e da cidade ao barulho representa maneiras de viver distintas nestes espaços. *“A vida pode ser bem mais tranqüila no campo, já na cidade há barulho intenso, acúmulo de pessoas, ar impuro, etc... [...]”* (Texto Aluno 9).

Diferente do campo a cidade tem um modo de vida mais agitado, na cidade encontramos casas, prédios, condomínio, comércio e outros. A vida na cidade é mais corrida, barulhenta e não muito saudável. Já no campo tem um modo de vida mais tranqüilo, no campo temos poucas casas, poucos veículos, vários tipos de vegetação, um ar mais puro e um lugar bem mais saudável de viver (Texto Aluno 5).

O modo de vida caracterizado pelos costumes rústicos e pouca tecnologia no campo é apontado como uma explicação do preconceito das pessoas que vivem na cidade em relação aos moradores dos espaços rurais no trecho a seguir, sugerindo que os distintos modos de viver, mais que meras características caricaturais das pessoas do campo e da cidade, podem contribuir para a compreensão de modos de pensar e agir rurais e urbanos.

Atualmente, sabemos que há um certo preconceito de pessoas que moram na cidade para com aqueles do campo, que consideram-nos inferiores a eles. Isso acontece porque o modo de vida no campo é bem diferente do da cidade. O campo é caracterizado pela tranquilidade, por uma vida calma, rústica, com costumes “antigos”, sem muita tecnologia. A cidade, por sua vez, esbanja elementos tecnológicos e apresenta um modo de vida muito mais agitado (Texto Aluno 4).

O modo de vida, conceituado como estilo de vida, embora atrelado à vida social e cultural é mencionado com as atividades econômicas no mesmo parágrafo, justificando a distinção entre as zonas rurais e urbanas:

A zona urbana e rural são bem distintas, tanto socialmente e culturalmente, quanto economicamente.

Economicamente, podemos dizer que a área rural é mais voltada para a produção de alimentos, como a agricultura e a pecuária. Enquanto que a área urbana é mais voltada para as indústrias, o comércio, e outros tipos de trabalhos que não existem no campo. A diferença se encontra também na vida social e cultural de ambas as zonas, como o estilo de vida, o modo de falar, maneira de se vestir, educação, conhecimentos gerais e específicos, área de culinária, e etc. (Texto Aluno 12).

Quanto aos alunos do campo, em comparação aos da cidade, embora abordem a questão da tranquilidade presente no campo e ausente na cidade, seus textos possuem um caráter biográfico, de vivência. Seus autores já viveram em áreas rurais e atualmente residem na sede do distrito de Lerroville.

No primeiro trecho, embora o campo seja considerado como um lugar gostoso para se morar, a falta de “recursos” deste espaço faz da cidade, possuidora de mais “recursos”, um lugar bom de se morar,

Eu vivia muitos anos no campo, morava em fazenda de gado de leite era muito gostoso, lá tinha muitos rios, cachoeiras lugar calmo de se morar. Depois eu vim pra cidade é bom de se morar mas não tem tranquilidade que eu tinha lá no campo aqui tem muito barulho lugar que moro hoje é bom fica perto de colégio fica mais fácil para estudar e trabalhar perto do posto, mercados, campo de futebol se torna bem melhor pra mim. Lá no campo não tem os mercados falta um pouco mais de recursos para quem vive lá no campo (Texto Aluno 15).

No segundo trecho as diferenças dos modos de vida rurais e urbanos centram-se no trabalho e no custo de vida: trabalho autônomo e auto-suficiência alimentar no campo e trabalho controlado e custo de vida elevado na cidade,

A vida no campo é bem tranqüila pois os trabalhadores produz quase tudo o que precisa para sua subsistência, como carne, o leite o cereais o pescado as frutas legumes. O trabalho é pesado mas compensação o trabalho é autônomo. Os trabalhadores da cidade é o contrário trabalha com hora marcada, no final do mês deixa parte do salário no mercado na compra de alimentos, aluguel etc. Quem mora no campo está isento do aluguel, transporte para ir ao trabalho. Em relação viver no campo e na cidade isto é uma escolha pessoal (Texto Aluno 28).

Procurando um diálogo entre os textos dos alunos e a fundamentação teórica desta pesquisa, Bagli (2006) destaca as idealizações do campo enquanto lugar tranquilo, e da vida rural com um viver natural baseado na

recuperação da unidade entre homem e natureza no mesmo contexto da associação da cidade ao caos, a ambição e aos problemas sociais.

Concebe-se, no entanto que há que se fazer uma distinção. Quando quem vive numa área rural ou numa pequena área urbana, como é o caso das sede do distrito de Lerroville e de Tamarana e fala da tranquilidade dos espaços rurais o faz num contexto diferente de quem vive em grandes áreas urbanas representadas por cidades de regiões metropolitanas, por exemplo, que possuem pouco contato com espaços rurais em seu cotidiano.

Na URD **Concepção da sede do distrito/município como cidade/urbano** as sedes dos distritos de Lerroville e do município de Tamarana são consideradas cidades, contudo, os alunos o fazem com frases ou partes de frases simples, afirmando viver em uma cidade, por exemplo. Esta forma de escrita pode ser observada no texto do Aluno 15, citado anteriormente na Unidade de Registro C. Cita-se dois exemplos de textos de alunos que moram na sede do município de Tamarana que apresentam certa complexidade ao expressarem os fortes vínculos da cidade de Tamarana com as áreas rurais de seu entorno,

Como a cidade em que moro é bem pequena, a diferença para a cidade grande é gritante. [...] Sendo menor e bem perto do campo, se tem uma relação um pouco mais próxima do campo, principalmente na área comercial (Texto Aluno 12).

Tamarana é uma cidade pequena e extremamente agrícola, é constituída principalmente pela zona rural, basta sair do centro da cidade e já podemos observar vários cultivos, plantações e criações de animais. Há uma forte relação entre as zonas rural e urbana, onde por exemplo muitas pessoas moram na cidade e trabalham no campo (Texto Aluno 10).

Esta ligação entre a cidade de Tamarana e o campo também aparece no primeiro trecho a seguir de uma aluna do campo. No segundo trecho, de uma aluna que morou por muito tempo no campo e recentemente mudou-se para a cidade de Tamarana, esta, mesmo pequena, representa elementos urbanos que o rural não possuía, como novas perspectivas de trabalho, relacionamento pessoal e oportunidades,

[...] na nossa cidade visualmente parece que o pessoal da cidade se interage bem com o pessoal do campo. O pessoal da cidade compram as mercadorias produzidas no campo ou seja o pessoal do campo produz e vende este produto para o pessoal da cidade (Texto Aluno 19).

Bem eu moro a pouco tempo em Tamarana, mas digamos que eu me insiro nestas relações pois no campo quanto eu morava lá eu não tinha emprego, agora que eu estou morando em Tamarana já comecei a trabalhar, conheci novas amizades, digamos que eu me relacionei melhor com a sociedade e tive novas oportunidades (Texto Aluno 21).

Na URE **Concepção da sede do distrito/município como campo/rural** dois alunos consideram a sede do distrito/município onde residem como campo. A primeira de Tamarana afirma que: *“O local em que vivo ou moro na zona urbana de Tamarana é bem tranquilo e calmo, com pouco movimento na rua, é como se fosse um sítio.”* (Texto Aluno 7). O segundo, morador de Lerroville, concebe-o como um “distrito rural”, “um dos grandes lugares de Londrina”, possuidor de fortes vínculos com a agricultura:

O local onde resido é um distrito rural, que a a agricultura tem grande influência e esta presente, onde a maioria grande parte das pessoas estão ligadas ao campo. Lerroville pode-se dizer que é um dos grandes lugares de Londrina que á o escoamento de grãos, pois á bastante fazendas, sítios, que a produção é alta, e pode se dizer que uma grande porcentagem do seu capital vem dessas pessoas do campo. (Texto Aluno 1)

Os trechos a seguir são de dois alunos do campo, que atualmente moram na sede do distrito de Lerroville, mas, que já viveram em áreas rurais. Destacam-se o verde predominante na paisagem e a força da sociabilidade representada pelas amizades,

No local onde eu moro tem tudo a ver com o campo, pois é um local onde não tem indústria, que não prejudica o meio ambiente, fora a paisagem que se destaca, pelas cores fortes que a qual se predomina é o verde de plantações e de árvores (Texto Aluno 22).

Onde moro é um distrito de Londrina, a vida se parece mais com a vida no campo, comunidade pequena onde as amizades é o ponto forte, coisa que não acontece em grandes cidades (Texto Aluno 28).

A indefinição no entendimento das sedes de Lerroville e de Tamarana como campo ou cidade estão presentes na URF **Dubiedade na concepção da sede do distrito/município como campo ou cidade**. Apenas um aluno da cidade expressa certa dubiedade quanto à concepção da sede do distrito onde vive como campo ou cidade. Ele designa-o por distrito, salientando que o comércio local privilegia os produtos industrializados em detrimento dos produtos do campo. *“No Distrito em que moro, Lerroville, percebo que nos comércio não há*

muitas opções de produtos retirados do campo, eles valorizam mais os produtos industrializados [...]” (Texto Aluno 2).

Para os alunos do campo, a dubiedade é mais presente. Nota-se nos trechos subsequentes a indefinição ou a falta de convicção nas afirmações. No primeiro, de um aluno que viveu no campo e atualmente mora na sede do município de Tamarana, afirma-se diferenças de sobrevivência com o campo, mas não se afirma residir em uma cidade, *“[...] na sociedade em que vivo e me contemplo no bairro onde moro a umas diferenças entre o campo pois o sistema de sobrevivência é diferente” (Texto Aluno 27).*

No texto deste aluno que também vive na sede do município de Tamarana, mas, que morou no campo por muito tempo, concebe-se um lugar com características rurais dentro da cidade de Tamarana,

Já o local onde moro tem haver com o campo tem plantações, animais, mato, terra, muitas coisas que existem no campo, mais esse local está inserido dentro da cidade onde acaba sendo vantajoso para mim pois tenho contato com o campo no meu dia a dia (Texto Aluno 23).

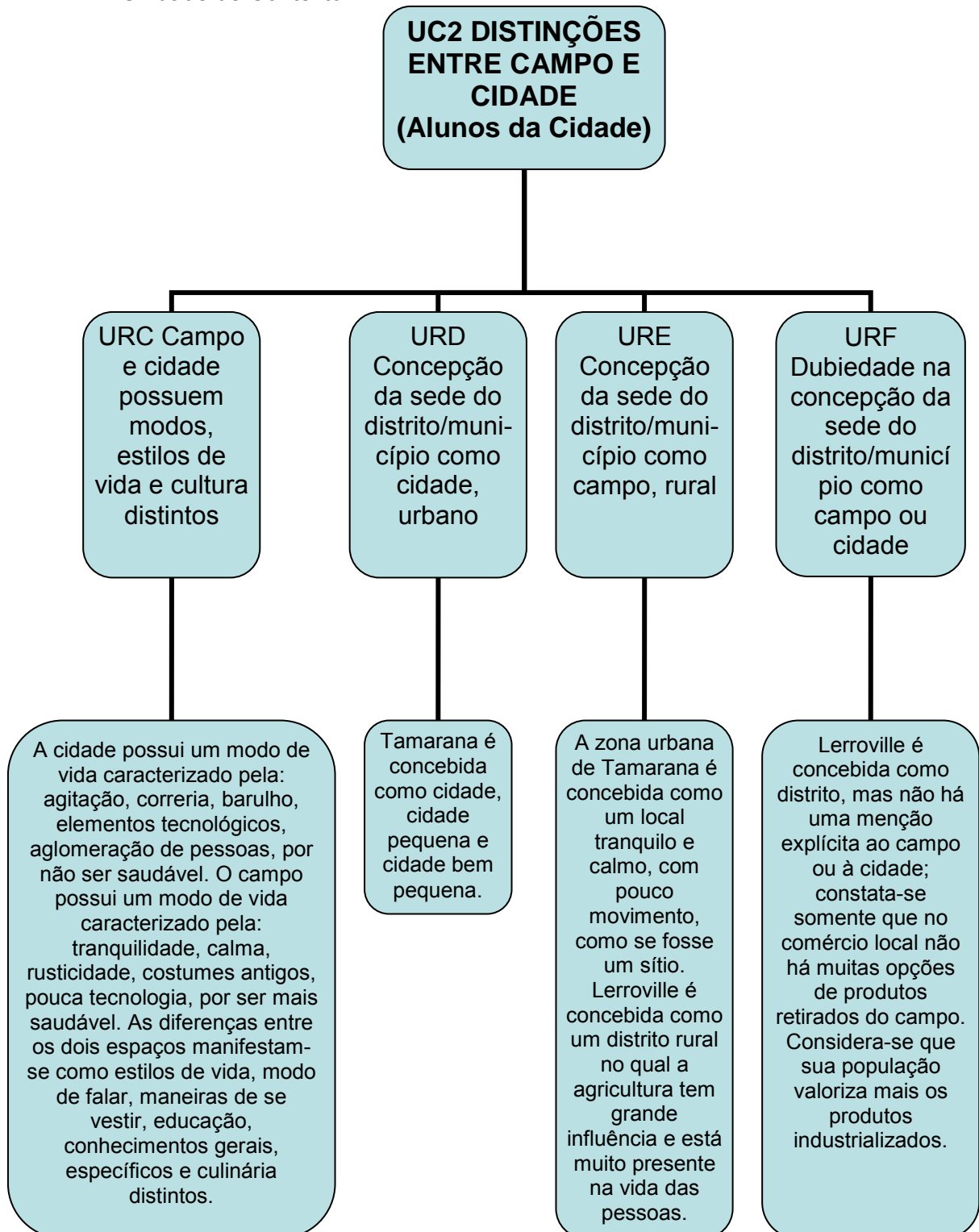
Para dois alunos que moram no campo, Tamarana é definida como uma “cidade do campo” e inserida em regiões agropecuárias. *“Tamarana é considerada uma cidade do campo, porque tem muitos produtos de lavouras: branca, agrícola e agropecuários.” (Texto Aluno 20),*

Tamarana pode-se inserir nestas regiões com a agricultura e a pecuária local, além de indústrias como a “Tamarana Metais”. Em sua maioria estes produtos são comercializados na mesma cidade, principalmente alimentos como verduras (Texto Aluno 24).

Embora durante as entrevistas a questão conceitual, inclusive a respeito de campo e cidade no tocante à questão de se as áreas urbanas de Lerroville e Tamarana são cidades, seja abordada mais detalhadamente, cabe ressaltar que se solicitou aos alunos que mencionassem em seus textos como eles e os lugares em que viviam inseriam-se nas relações entre campo e cidade. Portanto, o fato de alguns deles conceituarem, ou tentarem conceituar as sedes de Lerroville e de Tamarana enquanto cidades, demonstra um esforço de generalização, abstração característico do pensamento conceitual. Considera-se esta ação relevante, ao corroborar-se com Cavalcanti (2012) quanto ao fato de que os conceitos são modos

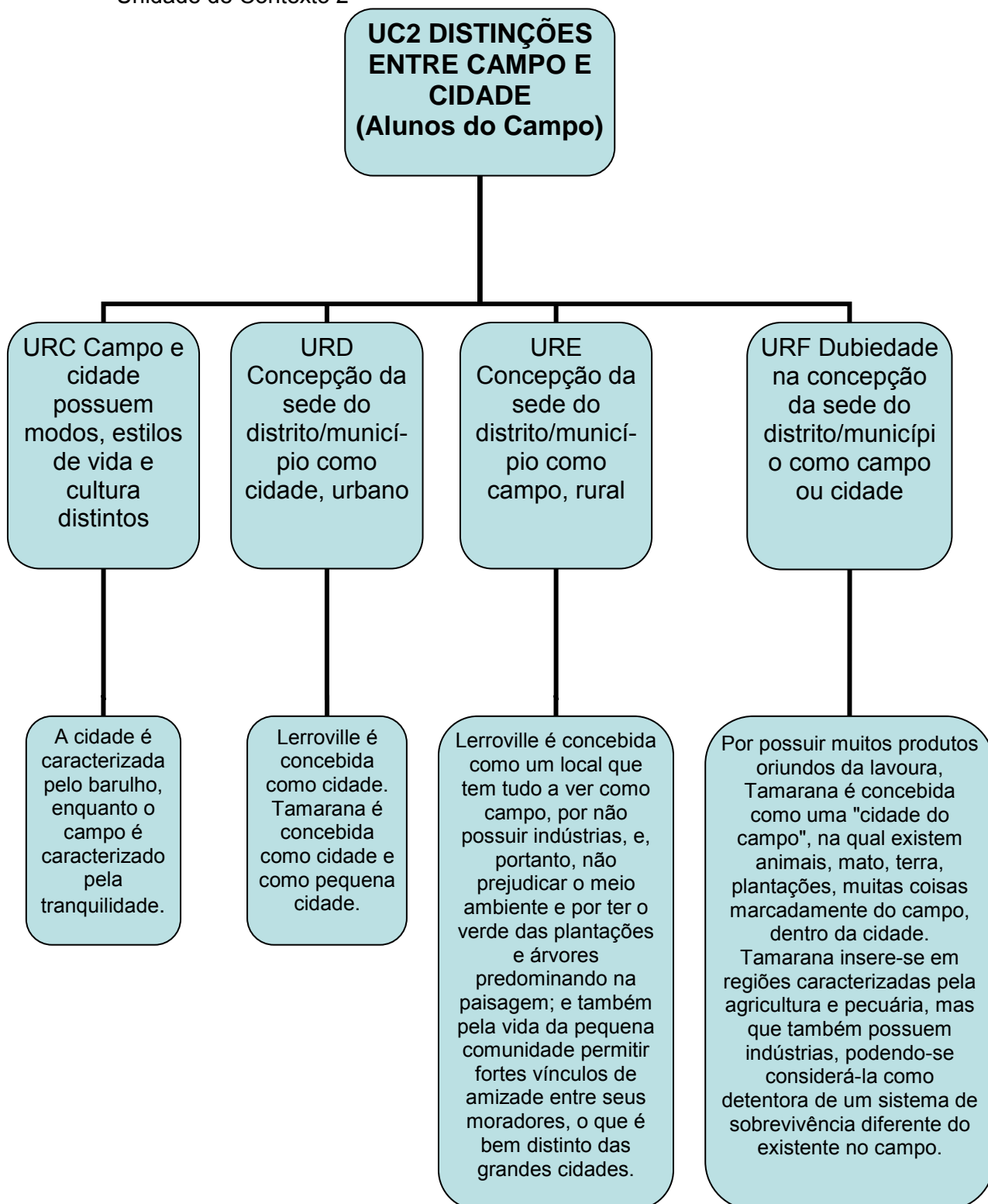
de operar o pensamento e a compreensão do mundo. Um compêndio das concepções presentes na Unidade de Registro 2 é apresentado nos dois diagramas a seguir, figura 12 e figura 13.

Figura 12 – Diagrama sintético das concepções dos Alunos da Cidade pertencentes à Unidade de Contexto 2



Org: o próprio autor

Figura 13 – Diagrama sintético das concepções dos Alunos do Campo pertencentes à Unidade de Contexto 2



Org: o próprio autor

A comparação dos diagramas referentes à Unidade de Contexto 2 possibilita algumas constatações. Quanto à questão cultural e de modos de vida distintos, embora os conteúdos das concepções dos dois grupos de alunos sejam semelhantes, enquanto as dos Alunos do Campo são sucintas, as dos Alunos da Cidade são mais elaboradas e descritivas.

Na concepção das sedes de Lerroville e do município de Tamarana como campo, os Alunos da Cidade destacam a tranquilidade e a presença da agricultura na vida de seus moradores, enquanto os do Campo destacam (somente para Lerroville) a ausência de indústrias, a predominância do verde na paisagem e os fortes vínculos de amizade entre as pessoas do lugar.

Para os dois grupos de alunos, a concepção das sedes de Lerroville e Tamarana como cidades é realizada sem explicações. Nos textos aparecem apenas as denominações de cidade, cidade pequena e cidade bem pequena.

Quanto à dúvida na consideração das sedes de Lerroville e do município Tamarana como campo ou cidade para os Alunos da Cidade Lerroville é considerada como distrito, sem aprofundamento, enquanto os Alunos do Campo consideram que Tamarana possui tanto elementos rurais quanto urbanos.

Certas concepções dos alunos contemplam temáticas cuja singularidade de escrita impossibilita sua inclusão nas Unidades de Registro mencionadas. Estas ideias agrupam-se em torno de três temas: a tecnologia, o preconceito e o trabalho.

De certa forma estes três temas compuseram alguns trechos dos alunos, citados anteriormente; os dois primeiros sendo mais significativos em suas aparições que o último. Por que então mencioná-los com destaque? Quando a tecnologia, o preconceito e, em menor grau, o trabalho, inseriram-se na escrita dos alunos como elementos secundários de uma concepção mais abrangente que compõe uma das Unidades de Registro, sua aparição, embora não representando a centralidade das ideias e pensamentos dos estudantes, denota sua relevância. Para alguns alunos estes três temas ocupam posição central na estruturação de suas concepções, não se agrupando nas Unidades de Registro construídas a partir da leitura dos textos, e, portanto, elas não serão retomadas. O que são então? Considera-se “temas adjacentes”, apresentados a seguir.

Na URC Campo e cidade possuem modos de vida e culturas distintos; alguns trechos dos textos dos alunos mencionam a tecnologia e o preconceito (Aluno 4), o preconceitos (Aluno 16) e o trabalho (Aluno 28). Os trechos a seguir tratam destes temas de forma específica. Embora a tecnologia seja concebida como tendo potencialidade para diminuir possíveis inferioridades culturais das pessoas do campo, questiona-se o caráter positivo unilateral dos avanços tecnológicos.

Observa-se que nos dias atuais a tecnologia vem chegando pouco a pouco ao campo trazendo avanços e quebrando certos preconceitos que no passado era comum se notar.

Há um certo tempo atrás um menino do campo era considerado inferior ao da cidade, o acesso as tecnologias era pequeno de forma que sempre estava desatualizado e não acompanhava as modificações da Indústria Cultural.

Os avanços da tecnologia no campo também possibilitaram grandes avanços na agricultura e pecuária, possibilitando uma certa rapidez e melhora dos produtos.

Conclui-se que as diferenças entre campo e cidade vem diminuindo na questão da tecnologia. Isso é um bom sinal. Por outro lado o campo vem perdendo toda a sua essência de simplicidade e sossego. Isso nos leva a pensar se todo esse avanço é realmente bom (Texto Aluno 16).

O preconceito em relação a quem vive no campo aparece sob vários ângulos e também a reação a ele. No último trecho há uma constatação interessante de que com o crescimento das cidades o espaço que era do campo tem diminuído. Estas poucas palavras são um exemplo da complexidade do pensamento expresso nas mesmas: a concepção de diminuição do espaço do campo, para este aluno, abrange a questão material, imaterial ou ambas? Seguem os trechos, “[...] *muita gente tem preconceito devido a cultura ter um ar mais rústico [...]*” (Texto Aluno 27), “[...] *muitas vezes a população menospreza o pequeno agricultor, mas é ele quem alimenta o país [...]*” (Texto Aluno 26).

[...] ainda se tem algum tipo de preconceito sobre quem mora no campo, pois algumas pessoas pensam que quem vive no campo não pode ter a mesma qualidade e nível de vida do que quem vive na cidade e chegam até a pensar que não tem a mesma informação ou seja quem vive na cidade é melhor informado do que quem vive no campo (Texto Aluno 25).

Eu sempre morei na cidade e sinto que há um pouco de preconceito dos dois lados. As cidades cresceram muito rápido e assim foram diminuindo o espaço que era do campo, é como se as cidades fossem o futuro (presente) e o campo o passado (Texto Aluno 11).

Sobre o trabalho, a concepção a seguir mostra que embora no campo haja menos tipos de emprego a se escolher, o trabalho repetitivo da cidade pode causar danos à saúde.

No campo há menos possibilidade de se escolher um emprego, se uma pessoa que mora no campo quer trabalhar ela tem a escolha de optar por um trabalho na cidade ou no campo. Se opta por trabalhar na cidade, há mais opção de serviço. Já no campo não é bem assim. [...] e também um serviço na cidade pode até fazer mal ao ser humano, por ser um trabalho repetitivo (Texto Aluno 9).

A incompreensão das relações entre campo e cidade é destacada por dois alunos como resultante da falta de contato/vivência com outro espaço diferente daquela em que se vive. *“Apesar de sempre estarem bem próximas uma da outra, a maioria da população não tem o conhecimento adequado sobre qualquer outra área na qual não pertencem” (Texto Aluno 12)*

O campo e a cidade se relacionam de uma forma que poucos indivíduos conseguem enxergar, como a população da metrópole não enxergam como é feita essa relação, porque onde vivem o meio de produção agrícola é afastado, sempre o vêem são grandes indústrias (Texto Aluno 20).

Estes dois últimos trechos reforçam a concepção de que o lugar influenciam a maneira de pensar das pessoas.

A seguir analisam-se as concepções dos alunos por meio das entrevistas realizadas com os mesmos.

4.3 CONVERSAS SOBRE CAMPO, CIDADE, A ESCOLA E A VIDA

As entrevistas com os alunos – o último dos três instrumentos de coleta de dados – pelo contato direto entre pesquisador e estudantes e, pela diversidade de assuntos passíveis de serem abordados, possibilita que os três objetivos específicos desta pesquisa sejam explorados.

Antes de explicar como os objetivos específicos da pesquisa são abordados nesta parte do texto, faz-se necessário explicitar alguns elementos textuais presentes nas falas dos alunos que aparecem transcritas na sequência deste trabalho.

As falas dos alunos são concebidas e mencionadas no texto com o mesmo tratamento dado às citações bibliográficas. Explicitam-se alguns elementos peculiares das mesmas:

- para designar uma palavra dita pela metade, utiliza-se um colchete com o início da palavra proferida pelo aluno seguida por três pontos: por exemplo, a transcrição palavra campo poderia ser [cam... a transcrição da palavra cidade poderia ser [cida...

- para identificar uma fala inacabada, um pensamento não concluído pelo aluno, utiliza-se três pontinhos após a última palavra dita: por exemplo, não tem como...

- para designar uma intervenção do pesquisador, geralmente uma pergunta, utiliza-se uma fala, entre colchetes, sem itálico e em negrito: por exemplo, **[A sede do distrito de Lerroville é uma cidade?]**.

Procurou-se utilizar-se deste último recurso descrito o menos possível. Contudo, quando o aluno parava de falar e sentia-se a necessidade de estimulá-lo a dizer mais, fez-se uso da interlocução com o entrevistado. A não incorporação deste elemento à fala torna-a, pois, incompreensível.

Realizadas estas observações, trata-se novamente dos objetivos desta pesquisa.

Considera-se que **o segundo objetivo específico** desta pesquisa: *interpretar como as relações entre campo e cidade são apreendidas pelos alunos* foi suficientemente analisado nos dois primeiros instrumentos de coleta de dados. No tocante a este objetivo, portanto, as entrevistas servirão para encerrar sua análise com breves ponderações.

De maneira geral as falas dos alunos corroboram os assuntos já mencionados nos textos produzidos por eles sobre as relações entre campo e cidade, de que o campo produz alimentos e matérias-primas consumidos pela população urbana e industrializados nas cidades e também que a cidade fornece tecnologia para que o campo tenha mais produtividade. O trecho a seguir amplia a questão destacando a importância de a água localizar-se no campo, alertando que sem ela ninguém viveria.

No campo ta centralizado tipo ta mais concentrado eh... os minérios, a água que é uma fonte que a gente precisa, a água, eh o alimento que tipo mesmo

que a cidade não dependesse mais do campo, os alimentos, se a pessoa não se alimenta ela não vai ter força pra trabalhar. Se ela não beber água porque a água a maioria tá no campo, difícil ter uma coisa de água perto da cidade, tá no campo. Não pode mais pegar água do campo, faz de conta assim, um exemplo, como é que a pessoa da cidade vai viver? É meio que impossível isso, por isso que o campo meio que... a cidade depende um pouco do campo. Daí o campo daí a cidade tal, o campo ajuda com isso: dá alimento, água, o que precisar lá e a cidade como nisso ajuda na industrialização também do campo né que tem as máquinas, tudo, pode facilitar o meio de produção né (Fala Aluno 27).

Portanto, como as relações entre campo e cidade são apreendidas pelos alunos? Constata-se o predomínio do viés econômico na concepção dos estudantes, estando os aspectos socioculturais, demográficos e políticos num segundo plano, ou muito influenciados pelos aspectos econômicos que caracterizam as relações entre estes dois espaços, ou apresentados como superficiais.

A interdependência entre os espaços rurais e urbanos está presente em praticamente todos os textos e falas dos alunos, calcados principalmente nas distinções produtivas destes. Um depende do outro pela necessidade de consumo de produtos e serviços de suas populações. Destacam-se aqui dois pontos fundamentais: a relevância conferida ao campo enquanto produtor de alimentos, sem os quais não existe vida; e a constatação/aceitação de que a cidade constitui o *locus* do setor de serviços, sejam eles públicos ou privados.

Acerca da produção de alimentos, embora a concepção de sua importância para a vida humana confira a agricultura, e, portanto, ao campo e aos agricultores significativa valoração, observa-se que a compreensão de sua cadeia produtiva como um todo, que envolve as relações de trabalho no campo e na cidade, a comercialização, transporte, beneficiamento ou industrialização das matérias-primas e seu consumo pelas pessoas da cidade e também do campo é pouco destacada pelos alunos.

Tal fato pode explicar-se em razão de falhas na elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, mas também demonstra que ao longo de sua escolarização os alunos não apreenderam de forma significativa a conseguirem reproduzir com fluência como as relações entre campo e cidade se constroem cotidianamente, na vida das pessoas e se materializam no espaço.

Dizer que campo e cidade são importantes um para o outro pelo primeiro produzir alimentos, e o segundo consumir os alimentos do campo e fornecer-lhe produtos industrializados e serviços, ao que parece vem sendo um

discurso proferido ao longo da escolarização dos alunos, apreendido por estes, pois, enquanto formalidade, mas sem a compreensão mais radical – no sentido de se ir até a raiz – destas relações.

Esta formalidade pode ser considerada como indutora de concepções nas quais o caráter reflexivo e crítico apresentam-se pouco presentes. Por exemplo, a constatação de que, em relação ao campo, a cidade concentra os serviços públicos e privados é óbvia. A questão é o fato de poucos alunos questionarem, no sentido de problematizar, a ausência de serviços públicos nos espaços rurais. Ou seja, há a aceitação de que o campo caracteriza-se pela ausência destes enquanto a cidade por sua presença e ponto final, demonstrando que, provavelmente a escola como um todo e as aulas de Geografia em particular não proporcionaram atividades e momentos de reflexão a respeito desta temática.

Para concluir a análise deste segundo objetivo específico desta pesquisa, sobre as relações entre campo e cidade, retomam-se brevemente alguns elementos teóricos da mesma. Segundo Bagli (2006) o entendimento das diferenças entre rural e urbano passa pelo movimento da negação e da afirmação no qual um espaço é negado por aquilo que não possui e que torna o outro valorizado por tê-lo, portanto, afirmado. A valorização de um ocorre, assim, pela deficiência do outro. Este movimento da negação e da afirmação esteve presente nas concepções dos alunos.

Acerca da centralidade que a cidade exerce sobre o campo, também presentes nas ideias dos estudantes, mesmo que de maneira implícita, para Lefebvre (1999) a centralidade sempre possível constitui um caráter essencial e fascinante do espaço e do fenômeno urbano, bem como, representa seu diferencial em relação à dispersão característica do rural.

A cidade é marcada pela concentração, espaço propício à realização de atividades que requerem encontro, proximidade ou possibilidade de comunicação, enquanto o campo caracteriza-se pela extensão e dispersão (SPÓSITO, 2010).

Uma prática de ensino-aprendizagem possível nas aulas de Geografia seria a problematização da dispersão dos espaços rurais em relação a centralidade dos espaços urbanos, enfocando, dentre outros, o tema das migrações entre campo e cidade.

Aborda-se a seguir o primeiro objetivo específico desta pesquisa.

4.3.1 Lugar e pertencimento: campo, cidade e perspectivas futuras

O **primeiro objetivo específico** desta pesquisa: *identificar nos alunos vínculos de pertencimento em relação aos espaços rurais e urbanos*; teve uma presença tênue no teste de associação de palavras e na produção de texto. Sua retomada que se inicia a seguir orienta-se pelos seguintes passos: parte-se das possíveis influências que o lugar possui no modo de pensar das pessoas, analisa-se se os alunos gostam dos lugares onde vivem e suas perspectivas futuras quanto a mudar-se ou permanecer vivendo nestes lugares e conclui-se com o questionamento acerca destes considerarem-se pessoas do campo ou da cidade?

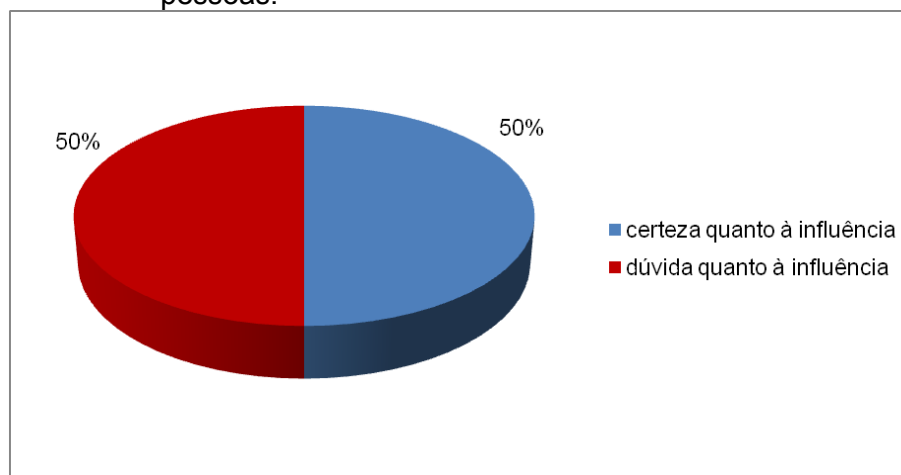
Considera-se que as análises presentes nestes quatro passos permitem identificar os vínculos de pertencimento dos alunos em relação aos espaços rurais e urbanos. A estruturação do texto apresenta gráficos que sintetizam as informações objetivas das perguntas realizadas e trechos das falas dos alunos que pretendem expressar as concepções relatadas na parte discursiva destas questões.

Os agrupamentos dos estudantes em Alunos da Cidade e do Campo mantêm-se, contudo, em certos momentos as análises reportam-se ao total de alunos pesquisados²⁷.

Sobre a influência do lugar no modo de pensar das pessoas, os gráficos 4 e 5 apresentam as respostas objetivas dos dois grupos de estudantes em resposta a pergunta: *uma pessoa que sempre viveu no campo tem um modo de pensar diferente de uma que sempre viveu na cidade? Por quê?* Observa-se que embora o reconhecimento da influência do lugar no modo de pensar seja maior entre os Alunos do Campo está presente também dentre os Alunos da Cidade.

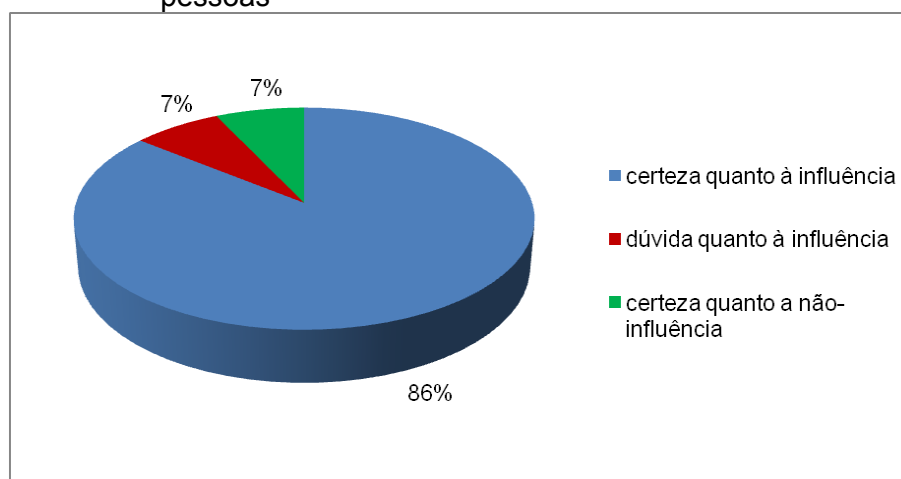
²⁷ Reitera-se de que os **Alunos da Cidade** correspondem aos Alunos 1 ao 14 e os **Alunos do Campo** aos Alunos 15 a 29.

Gráfico 4 – Alunos da Cidade: Influência do campo e da cidade enquanto espaços de vivência no modo de pensar das pessoas.



Org: o próprio autor

Gráfico 5 – Alunos do Campo: Influência do campo e da cidade enquanto espaços de vivência no modo de pensar das pessoas



Org: o próprio autor

Ainda que nas respostas objetivas presentes nos gráficos apareçam a dúvida quanto à influência do campo e da cidade enquanto lugares de vivência na forma de pensar de seus habitantes, as falas dos alunos geralmente confirmaram esta influência, como pode-se observar no decorrer do texto.

A apresentação das falas dos alunos em resposta à pergunta realiza-se conforme as legendas dos gráficos. Assim, inicia-se pela apresentação das falas dos alunos que têm certeza quanto à influência do campo e da cidade no modo de pensar das pessoas.

As falas dos Alunos 5 e 4, demonstram concepções de que no campo as pessoas são mais simples, não possuindo tantos planos futuros quanto quem vive na cidade, concebidos como planejadores e sonhadores.

A pessoa que mora no campo assim não vê assim que nem a pessoa da cidade, não tem a visão assim muita aberta pro futuro dele, ele quer mais ter ali a terrinha dele, viver ali plantando e colhendo. Ah já a pessoa da cidade quer, pensa lá na frente [...] Quem é do campo assim não tem assim essa visão assim de futuro, ele pensa no dia a dia dele (Fala Aluno 5).

Eu acho que a pessoa do campo pela simplicidade os sonhos dela são diferentes, a concepção de mundo dela é diferente. Acho que quem mora na cidade já sonha mais, já conhece mais a tecnologia ele sonha mais. Se ele vai conseguir eu não sei, mas ele sonha (Fala Aluno 4).

Os espaços rurais possuem características que fazem com que seus moradores possuam um modo de pensar mais cauteloso em relação a quem vive na cidade, considerados, segundo o Aluno 18, mais espontâneos, menos preocupados.

Ah tem, eu acho que sim, porque no campo a gente sempre vê, como diz o outro, vê, pensa as coisas com um pouco mais de dificuldade. Que nem a gente pensa pra sair: a gente já pensa umas duas vezes, tem tem que ver como é que vai ta o tempo, o tempo ta tem isso e isso. Agora na cidade você já vai mais espontâneo, [...] (Fala Aluno 18).

A questão das distintas valorizações dos espaços rurais e urbanos por quem vive no campo e na cidade é apontada no sentido de que o morador urbano só valoriza a cidade, ao passo que o morador rural valoriza os dois espaços: “Porque a pessoa do campo ela vai valorizar tanto o campo quanto a cidade, já a pessoa da cidade não, vai valorizar mais a cidade do que, vai sobreponha ela do que o campo.” (Fala Aluno 26).

A fala seguinte expressa o fato de que a realidade urbana é desconhecida por quem mora no campo, assim como a realidade rural o é por quem mora na cidade, resultando em formas de pensar diferentes.

Porque o do campo não conhece a realidade da cidade e o da cidade também não conhece a realidade do campo. Eles pensam diferente. [...] porque o da o da cidade ele já ta ali programado pra andar no ônibus lotado, (risos) ele já ta com as contas dele o que ele pode gastar naquele mês, isso e aquilo e o modo dele pensar é diferente do que o do do campo (Fala Aluno 28).

A aceitação de que o lugar influencia o modo de pensar das pessoas pode ser interpretada como um indicativo da forte ligação entre os homens e os espaços em que vivem. Segundo Brandão (2009) cada um de nós habita e é habitado por espaços e lugares.

[...] é o habitar-em o que torna único um território, eixo e centro de meu mundo. [...] Em uma boa e larga medida, eu não apenas vivo em um lugar, mas eu sou ele. No limite entre a geografia do meu lugar e a minha biografia neste lugar, mais eu pertencço a ele do que ele me pertence (BRANDÃO, 2009, p. 21-22 grifo nosso).

Doravante apresentam-se as dúvidas quanto à influência do campo e da cidade enquanto lugares de vivência no modo de pensar dos seus habitantes. Conforme mencionado anteriormente, embora alguns alunos tenham respondido a parte objetiva da pergunta, em análise, apresentando dúvida quanto à referida influência, a parte discursiva de sua resposta geralmente desdizia esta dúvida.

Assim, poucas falas realmente expressavam esta dúvida. A seguinte expressa-a no sentido de que mesmo aceitando que a vivência em espaços distintos possa influenciar os modos de pensar, a escolarização é apontada como propiciadora de formas de pensar mais homogêneas e precisas acerca do campo e da cidade.

Acho que se uma pessoa que mora na cidade ela pode ter um diferente tipo de pensar e com relação à pessoa que mora no campo. A pessoa que mora no campo pode ter um tipo de pensar diferente. Uma pessoa que mora no campo vai saber mais sobre as coisas do campo né. Uma pessoa da cidade é mais aqui. Mas eu acho que se eles estudarem assim melhor eles vão saber coisas exatas, igual tanto da cidade quanto do campo juntos (Fala Aluno 7).

Constatado o reconhecimento pelos alunos de que o lugar de vivência influencia no modo de pensar de seus habitantes, a identificação dos vínculos de pertencimento em relação ao lugar onde estes vivem começa a ser descoberta por meio da questão: *you gosta de viver neste lugar? Por quê?*

Todos os alunos responderam sim, que gostam do lugar onde vivem (as áreas rurais e urbanas do distrito de Lerroville e do município de Tamarana) demonstrando a existência de vínculos de pertencimento com o lugar. Constatou-se, no entanto, duas peculiaridades nas falas: a caracterização do vínculo por meio da

explicação das qualidades do lugar e a apresentação dos aspectos negativos deste e do desejo de se mudar no futuro. Os trechos a seguir exemplificam-nas.

O apego à terra natal é um dos motivos da percepção do pertencimento de uma aluna da área urbana de Tamarana. “*Porque eu nasci aqui, então não tem como eu não gostar. E eu não me vejo morando em outra cidade.*” (Fala Aluno 8).

As duas falas seguintes apresentam duas situações distintas: a primeira é de um estudante que viveu até os sete anos no campo, dos sete aos quatorze na área urbana de Tamarana, voltando a viver no campo nos últimos três anos. Observa-se que a vida na cidade é apresentada como influenciada pela tecnologia e a vida no campo como propiciadora da contemplação da natureza. A segunda fala é de um aluno que viveu dezesseis anos numa propriedade rural na qual o pai era empregado do dono da terra, morando de favor numa casa cedida por este, mudando-se para uma casa própria na cidade de Tamarana há menos de um ano. Notam-se as mudanças positivas proporcionadas pela vida no espaço urbano e a satisfação quanto à apropriação em relação ao lugar de moradia.

Quando eu mudei muitas pessoas perguntaram pra mim se eu achei diferença, se eu gostei. Eu achei diferença de sair da cidade pra ir morar nesse lugar, só que eu achei bom que eu sai daquele mundo que eu girava só em torno da cidade, sempre ligado a uma tecnologia maior. Que no campo você se distrai com... no campo você [ana... você observa a natureza, você ta dentro da cidade você não tem uma questão assim pra você observar como que a natureza é [...]] (Fala Aluno 20).

Ah logo quando eu vim mudar pra cá quando eu cheguei aqui eu não gostei do lugar, mas eu não gostei porque minhas amigas ficaram tudo em Lerroville. Mas aqui eu já fiz novas amizades então agora eu passei a gostar porque aqui eu to conseguindo arrumar emprego, to conhecendo novas pessoas e tipo to me... antes eu era mais, digamos assim, eu era acostumada a viver só no sítio. No sítio era trancada dentro de casa, agora aqui não aqui eu saio pra tudo que é canto. Ah eu gosto de morar aqui porque ah digamos que é melhor pra mim e pra minha família e digamos que agora nós que aqui eu e minha família nós estamos num lugar que é nosso, aonde eu moro é meu, do meu pai e da minha mãe (Fala Aluno 21).

O forte vínculo com o lugar de vivência, chamado de paraíso, e a influência do meio social familiar em seu comportamento é constatado no próximo trecho de um estudante da área rural do Lerroville.

Ah porque eu, como diz o outro, eu cresci acho que meio que no conceito do meu pai, o meu pai também ele já num, não é aquele cara muito fã de

cidade. [...] Eu gosto sei lá porque, eu acho que eu já cresci naquilo ali, eu tenho pra mim meu exemplo de vida é aquilo ali. Eu cresci, como diz o outro, eu cresci num... eu cresci dum jeito muito bom ali no sítio, então eu vejo, eu vejo ali como meu como meu meu paraíso ali (Fala Aluno 18).

Sobre a questão do pertencimento Carlos (1996, p. 29) constata que o “sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida.” As falas anteriores confirmam as concepções da autora.

Nos próximos depoimentos destacam-se o apego ao lugar, mas salientando alguns pontos negativos do mesmo e, às vezes, manifestando o desejo em viver em outro lugar, geralmente uma cidade maior.

A tranquilidade e a qualidade de vida da cidade de Tamarana contrastam-se com a falta de oportunidades, em comparação com uma cidade maior para o Aluno 6.

Eu gosto. Porque é mais sossegado que cidade grande, é um lugar tipo, mesmo que não tenha tanta oportunidade quanto uma cidade grande, mas também não tem tanta violência quanto uma cidade grande, nem tanta poluição quanto na cidade grande. Não tem tantos aspectos ruins de uma cidade grande, mas também não tem tantos bons. Mas é bom morar numa cidade assim porque não tem tanta violência, não tem chance de você sair de madrugada, à noite e ser assaltado, a chance é bem menor do que numa cidade grande, por isso que eu gosto de morar aqui (Fala Aluno 6).

A questão do emprego/trabalho é apontada por dois alunos em suas falas como responsável pela escolha do lugar de moradia. O primeiro, morador da área urbana de Tamarana pretende se mudar para Londrina. “*Sinceramente, eu pretendo ir pra Londrina daqui uns dois anos. [...] eu gosto pelo pela vida tranqüila que eu tenho aqui, mas eu prefiro mais a... morar numa cidade maior pra ter mais oportunidade de emprego*” (Fala Aluno 10). O segundo, habitante da área urbana de Lerroville afirma que vive neste lugar porque trabalha em Tamarana e que se trabalhasse num local mais distante mudaria pra perto do seu trabalho. “*Eu gosto, eu gosto muito. Mas eu vou te explicar porque que eu gosto: porque eu trabaio aqui na Tamarana Metais, que se eu trabaiasse lá em Londrina eu tava morando lá em Londrina*” (Fala Aluno 17).

A concepção de que uma cidade pequena não atende aos anseios adolescentes é apontado pelo Aluno 12.

*Ah pra quem normalmente assim é da minha idade não. [...] quem mais ou menos é adolescente quer movimento quer esse tipo de coisa. Aqui em Tamarana você não vai encontrar isso. Agora Londrina não, Londrina já é mais o movimento é maior tal, cidade grande. **[Você gosta de viver em Tamarana?]** Se eu gosto de morar? Gosto de morar em Tamarana eu gosto (Fala Aluno 12).*

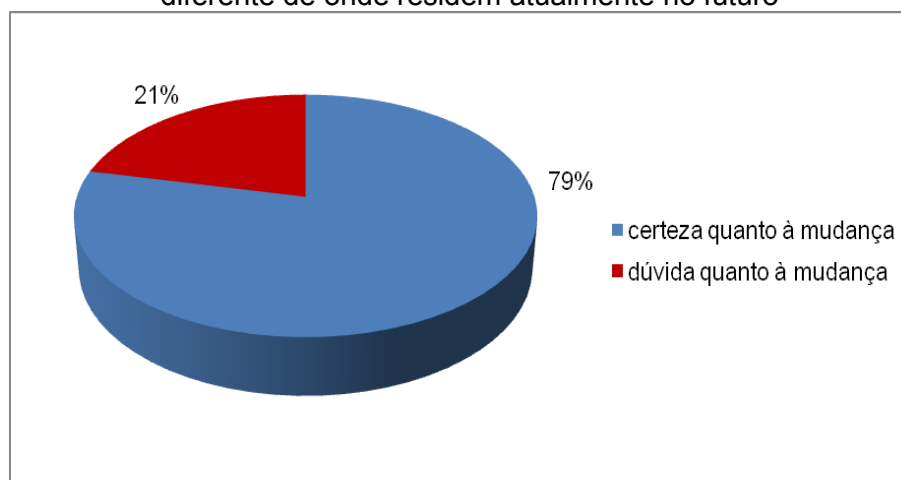
A questão da distância em relação à cidade é ressaltada por um aluno da área rural de Lerroville como responsável pela perda de oportunidade de convívio com outras pessoas.

Eu gosto, mas... eu assim eu gosto, mas a algumas oportunidades a gente até perde por morar lá, mas é eu gosto de morar lá. [...] às vezes eu tenho que deixar de ir em algum lugar por questão de chegar muito tarde em casa, deixa de fazer algum trabalho, deixa de fazer algum trabalho na escola e acabo fazendo sozinho porque, por causa da questão de ser muito longe. Acho que a questão da distância que atrapalha mais (Fala Aluno 25).

A presença da questão da saída do local de moradia de forma espontânea em algumas falas sobre o gostar do lugar onde vivem demonstra que este tema é relevante para a compreensão dos vínculos de pertencimento dos alunos. A próxima pergunta trata deste assunto. *No futuro você pretende morar em outro lugar diferente de onde vive hoje? Por quê?*

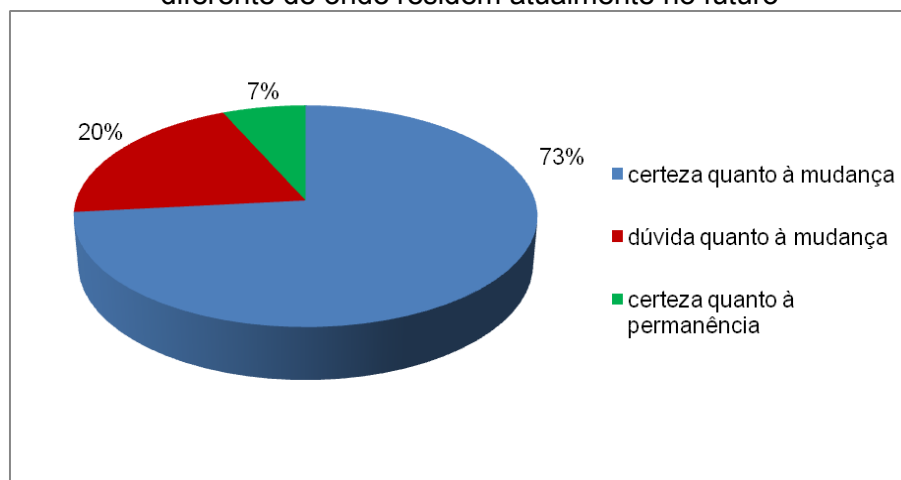
As respostas objetivas a esta pergunta são apresentadas nos gráficos 6 e 7, expressando a certeza, ou a dúvida, quanto a mudança e a certeza quanto à permanência.

Gráfico 6 – Alunos da Cidade: Propensão a viver em um lugar diferente de onde residem atualmente no futuro



Org: o próprio autor

Gráfico 7 – Alunos do Campo: Propensão a viver em um lugar diferente de onde residem atualmente no futuro



Org: o próprio autor

Sobre a certeza quanto à mudança, como já mencionado em algumas falas da pergunta anterior, as perspectivas de campo de trabalho mais diversificado e da continuidade dos estudos em nível superior representadas por cidades maiores que Tamarana, principalmente por Londrina, exercem atração tanto para alunos das áreas urbanas quanto das áreas rurais do município de Tamarana e do distrito de Lerroville. Embora a distância de cerca de cinquenta quilômetros das áreas urbanas dos referidos município e distrito a cidade de Londrina possibilite a migração pendular diária, vários alunos apontam o cansaço desta rotina de ir e vir como uma das razões da perspectiva de mudança para esta cidade.

Por exemplo, eu vou sair do Ensino Médio agora vou entrar no Ensino Superior. Isso eu vou ter que buscar em uma cidade maior porque aqui em Tamarana não tem, [...] Então eu não posso viver aqui a vida inteira, pode ser que daqui a uns anos eu me forme, trabalhe lá fora e volte, mas por enquanto não (Fala Aluno 10).

A expectativa de voltar a viver no lugar onde reside atualmente também é apontada pelo Aluno 6, bem como a incerteza desta decisão em razão da imprevisibilidade de seu futuro.

De começo eu pretendo me mudar, como eu já falei Tamarana não tem tanta oportunidade quanto uma cidade grande. Só que num... talvez né, tem que ver o decorrer do que vai ser da minha vida, se eu conseguir um emprego bom numa cidade grande, conseguir eu mesmo abrir meu próprio negócio: abro um negócio em Londrina e eu consigo administrar daqui, eu vou morar aqui. Ai se eu não conseguir ter essa liberdade, eu vou ter que,

eu vou morar em outra cidade. Mas a preferência, eu queria continuar morando na mesma cidade que eu nasci, que é aqui (Fala Aluno 6).

Este apego à cidade natal no sentido de permanecer vivendo nela não é compartilhado por todos os alunos. A próxima fala, além da questão do prosseguimento dos estudos como razão da mudança expressa o desejo de viver em vários lugares.

Como eu disse depende do que eu estiver fazendo, quando eu estiver fazendo faculdade, por exemplo, eu quero me mudar pra Londrina. Bom, não sei também, mas quando eu concluir a faculdade daí eu vou morar em vários outros lugares, não pretendo ficar num lugar só (Fala Aluno 16).

A próxima fala, de um aluno que viveu até os quatorze anos na área rural de Tamarana, mudando-se para a área urbana deste município há três anos, quando se casou, expressa a vontade de retornar ao campo. Salienta-se que ela não pretende continuar estudando após concluir a educação básica (o Ensino Médio). *“Pretendo ir pro sítio. [...] nós ta pretendendo comprar uma chácara perto da cidade.”* (Fala Aluno 23).

A impossibilidade de continuar morando no campo, em razão do tamanho da propriedade de 3,5 alqueires não permitir o sustento de duas famílias é apontada a seguir, embora em outras partes da entrevista o aluno demonstre que, para continuar estudando tenha que ir para Londrina, ou outra cidade da região norte do Paraná, demonstrando certo descontentamento com esta situação.

Mudar dali é capaz, como diz o outro. Hoje o nosso sítio é um sítio pequeno então já não é uma coisa, como diz o outro, o o meu pai ainda consegue viver sossegado ali. Agora vamos supor eu com a minha família, que eu pretendo ter, eu já num não é uma coisa que eu consigo tirar o sustento meu e do meu pai nesse sítio. Ai então é é uma coisa que eu num quero mas vou acabar sendo forçado a se mudar dali (Fala Aluno 18).

Buscando dialogar com o referencial teórico desta pesquisa, um questionamento pertinente é: como o caráter civilizador e centralizador da cidade influencia as decisões de migração dos alunos, do campo para a cidade e da cidade pequena para cidades maiores?

Pode-se afirmar que uma pessoa que queira viver em vários lugares goste menos, ou possua menos vínculos de pertencimento em relação ao lugar onde vive atualmente, em comparação com alguém que, mesmo mudando-se pretende

retornar a morar neste lugar? Ou seja, o desejo viver em vários lugares e talvez não voltar à terra natal pode ser interpretado como desapego ou falta de vínculo de pertencimento em relação ao lugar de vivência? Estes questionamentos demonstram a complexidade inerente ao primeiro objetivo específico desta pesquisa: identificar nos alunos vínculos de pertencimento em relação aos espaços rurais e urbanos.

É evidente que quem nunca viveu em espaços rurais, no campo, provavelmente não possui vínculos com o mesmo. Quanto a quem vive nas áreas rurais, o desejo de morar em uma cidade no intuito de estudar ou ter um emprego urbano significa que esta pessoa possui menos vínculo com o campo em comparação com outra que não manifeste o desejo de deixar este espaço? Provavelmente esta pesquisa não possa responder de forma conclusiva a estes questionamentos. Voltaremos a eles no decorrer do texto.

Discorre-se agora sobre a dúvida quanto à mudança, na qual as demandas de trabalho e estudo também estão presentes.

Embora expressem a imprevisibilidade quanto ao futuro, nas duas próximas falas, de moradores das áreas urbanas de Lerroville e de Tamarana, respectivamente, nota-se o desejo em permanecer vivendo no lugar em que nasceram.

Ah se precisar, se precisar tipo pra estudar alguma coisa assim eu pretendo mudar [traba... até trabalhar porque fica ruim de trabalhar. Tipo aqui em Lerroville é pouco trabalho, pouco emprego que daí daqui tem que sair pra Londrina, daí fica meio difícil, daí se por tipo por acaso não daí... se fazer uma faculdade ou arrumar emprego lá pretendo mudar sim (Fala Aluno 1).

Então isso vai depender também porque ai é uma coisa já a se pensar porque eu não vou estudar quatro anos à toa, me esforçar muito pra depois, se eu tiver uma oportunidade de emprego eu vou. Mas isso ainda é muito assim a se pensar. [...] dependeria muito porque ah mesmo assim acho que eu preferia ir e voltar de uma cidade pra outra do que deixar de morar aqui (Fala Aluno 8).

A tranquilidade quanto ao local de moradia futuro, o campo ou a cidade, apresentada no trecho seguinte por um aluno morador da área rural de Tamarana é bem distinta da expressa na última fala do Aluno 18. “Ah ai depende né, porque o futuro a gente não sabe o que que vai ta acontecendo né então. Mas qualquer lugar que eu morasse eu acho que eu iria me adaptar bem sabe, se eu continuasse morando no campo ou na cidade” (Fala Aluno 29). A propriedade rural

do pai deste aluno, onde ele vive com sua família, possui cerca de noventa e cinco alqueires, possibilitando-lhe provavelmente, que possa continuar nela vivendo e tirando dela seu sustento – dependendo da profissão que escolher – mesmo no caso dele constituir uma nova família. Ressalta-se que o fato do Aluno 29 frequentar bastante a área urbana de Tamarana e mesmo a cidade de Londrina pode contribuir para a adaptação e propensão a viver, tanto em espaços rurais, quanto urbanos.

Como o objetivo geral desta pesquisa contempla as influências que a geografia escolar e o meio social exercem em relação às concepções dos alunos, a utilização de informações reunidas ao longo da realização das entrevistas para que se possa compreender minimamente o contexto das falas, conforme se realizou no parágrafo anterior, pode ocorrer ao longo do texto.

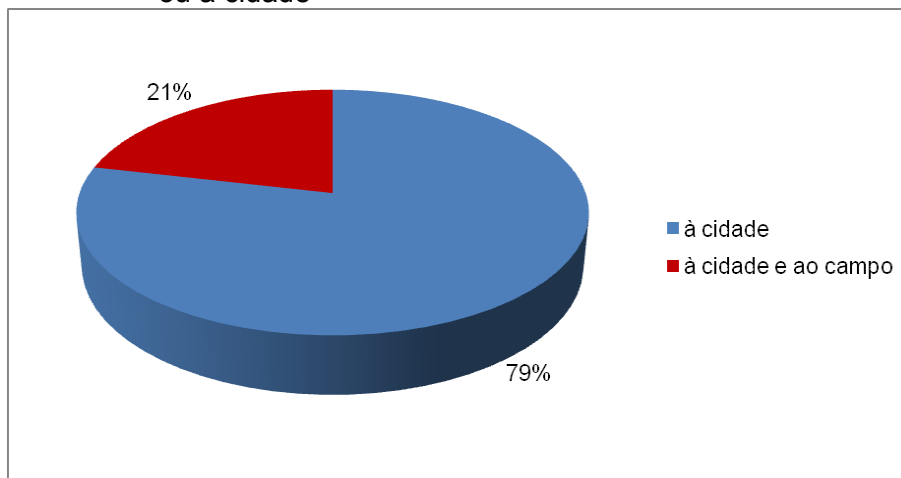
A certeza quanto à permanência no lugar onde vive atualmente foi relatada por apenas um aluno, através da pergunta: no futuro você pretende morar em outro lugar diferente de onde vive hoje? Por quê? Respondeu de forma clara e objetiva: *“Eu nunca pensei isso não”* (Fala Aluno 28).

A próxima pergunta permite a retomada dos questionamentos a respeito da complexidade da identificação dos vínculos de pertencimento dos alunos em relação aos espaços rurais e urbanos. Não constitui pretensão desta pesquisa aprofundar-se teoricamente nesta temática, nem fornecer respostas num âmbito mais geral. Mas sim dar voz aos alunos e, ao interpretar suas falas, procurar identificar e, possivelmente, explicitar tais vínculos de pertencimento em relação ao lugar de vivência enquanto espaços rurais – ou ao campo – e espaços urbanos – ou à cidade.

A pergunta é: *você se considera uma pessoa do campo ou da cidade? Por quê?*

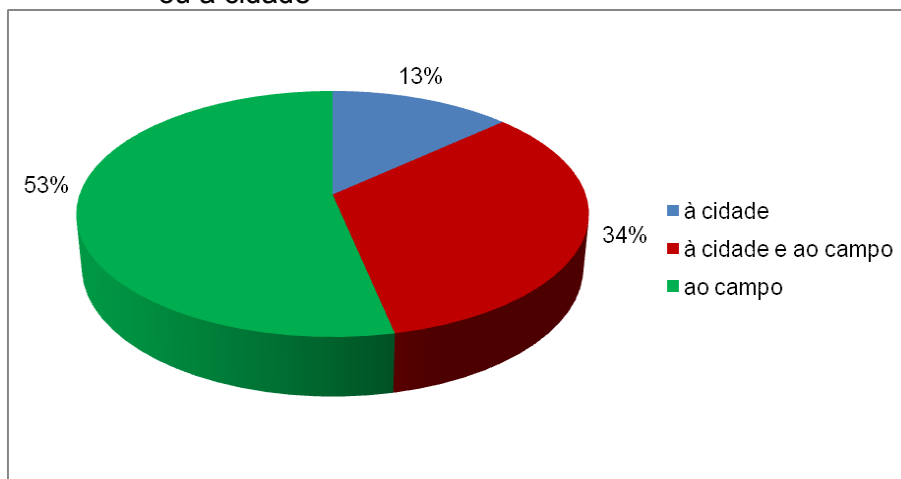
Os gráficos 8, 9 e 10 apresentam as respostas objetivas à pergunta anterior para os Alunos da Cidade, para os Alunos do Campo e para o total de alunos, respectivamente.

Gráfico 8 – Alunos da Cidade: Pertencimento em relação ao campo ou à cidade



Org: o próprio autor

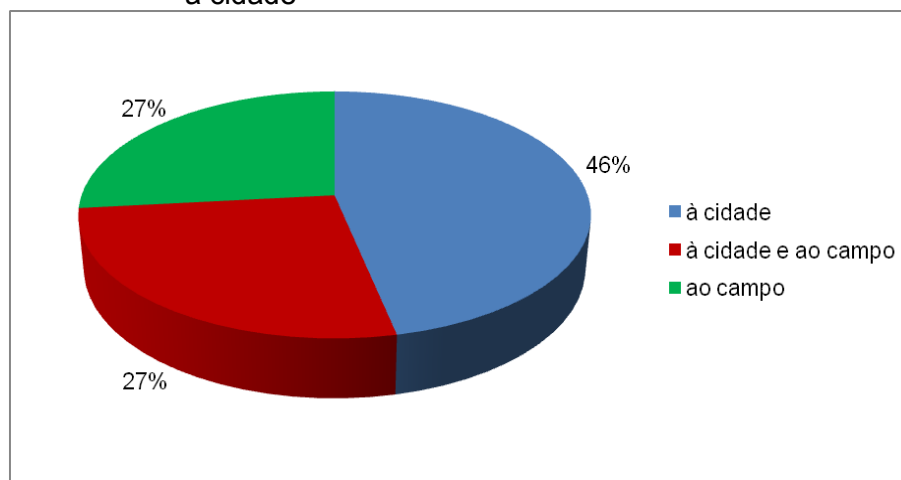
Gráfico 9 – Alunos do Campo: Pertencimento em relação ao campo ou à cidade



Org: o próprio autor

Aborda-se inicialmente o pertencimento em relação à cidade. Um aluno morador da área urbana de Lerroville e que também já viveu em outras várias cidades justifica ser da cidade por não viver numa propriedade rural produtiva. *“Por que pensando aqui em Lerroville como uma cidade e pensando a gente for cara do campo, vai pensar em sítio, chácara ou fazenda, aonde tem produção de alimento”* (Fala Aluno 5).

Gráfico 10 – Total de alunos: Pertencimento em relação ao campo ou à cidade



Org: o próprio autor

Morador da área urbana de Tamarana um aluno considera-se da cidade por não gostar da tranquilidade e de bichos, característicos do campo. *“Porque acho que eu não gosto muito de campo, eu não gosto de de ir pra campo, eu não gosto dessa tranquilidade assim eu não gosto muito é de bicho, odeio bicho. Então, acho que é mais de cidade mesmo”* (Fala Aluno 4).

Mesmo tendo contato com o campo em razão de seu pai possuir uma propriedade rural e produzir cereais, este aluno, morador da área urbana de Tamarana, considera que: *“Apesar de eu ter relação com o campo eu não... tipo moro no campo, por exemplo, eu não me sinto uma uma pessoa que faça parte assim do campo”* (Fala Aluno 12).

Observa-se que os três alunos constroem suas justificativas para considerarem-se pertencentes à cidade apontando motivos para não se identificarem com o campo.

Para que uma pessoa construa uma identidade em relação ao espaço rural ou ao espaço urbano, pode-se supor que ela tenha que viver por certo tempo num destes locais. O trecho seguinte é bastante peculiar e contraria esta forma de pensar. Trata-se de uma aluna que viveu trinta e dois anos em vários lugares, mas sempre em áreas rurais, com pouco contato com os espaços urbanos, inclusive ajudando seu pai na criação de gado, que há cerca de dois anos trabalha na cidade de Londrina mudando-se para a sede do distrito de Lerroville há aproximadamente quatro meses. Este pouco tempo trabalhando em Londrina e

vivendo em Lerroville foi suficiente para que ela se considerasse uma pessoa da cidade. Em virtude de querer futuramente morar em Londrina para continuar estudando, sua decisão em sair do campo foi tomada com a consciência de se adaptar à vida na cidade.

Da cidade. Porque eu já entrei no ritmo agora do pessoal da cidade. Pergunta se eu quero voltar pro sítio (risos) eu não quero. [...] tanto é que eu já mudei a maneira de me vestir, de falar, de me comportar, em tão pouco tempo. Assim eu quando eu vim pra cá eu falei eu vou pra lá, mas eu quero mudar, eu quero entrar no ritmo de lá. Tanto é que meus pais mesmo fala: cê nem parece que é do sítio, foi nascida e criada no sítio, porque ocê anda de cabeça erguida, nariz empinado parecem aquelas menina de cidade mesmo. Falo assim, mas eu já quero, eu já queria entrar no ritmo deles mesmo (Fala Aluno 15).

Analisando agora as falas dos alunos que se consideram pertencentes aos dois espaços, à cidade e ao campo, o primeiro exemplo é de um senhor que viveu por volta de vinte anos na área rural do município de Londrina, nas cidades de Londrina e Curitiba um ano na primeira e mais de vinte anos na segunda e que vive na sede do distrito de Lerroville há cerca de quinze anos. Este aluno possui, pois, considerável vivência tanto no campo quanto na cidade, principalmente no tocante as atividades produtivas do campo. Sua resposta à pergunta em análise foi a seguinte:

Eu vou responder que eu sou dividido (risos) sou do campo primeiramente, da cidade depois. É porque eu sou nascido lá me criei me formei tudo lá pra depois vim pra cidade, então quer dizer que eu sou do meio dos dois. Eu posso dizer proce que é né porque se eu chego lá pra trabaia, vamo supor, lá no sítio, ah o o que tem lá eu já sei fazer né. Se me ponha, vamo supor, vamo começa pela enxada, se ponha uma enxada eu sei carpi, um machado eu sei corta, um trançado eu sei serra né. Agora vamo pro lado da tecnologia lá do campo, se me der um trator eu sei trabaia, eu eu sei como engata uma grade, eu sei sair arrastano essa grade no meio da terra, se me pincharem uma coiedera na mão eu sei como coie também, apesar que faz hora que eu não mexo, mas eu sei, eu conheço as base que tem, entendeu como é que é. Então quer dizer que eu conheço lá. Aqui na cidade se me derem um forno de metalúrgica eu sei fazê, é a minha área. Então quer dizer que se parguntarem pra mim lógico que eu vou responder não eu conheço um pouco lá da cidade e um pouco daqui da roça e não vou passa apertado: sei cria um porco, sei cria uma galinha, aqui na cidade o único bicho que eu sei cria é um cachorrão amarrado (risos) (Fala Aluno 17).

Ao final da fala o aluno considera a área urbana de Lerroville onde vive uma cidade. Posteriormente, em outro trecho da entrevista, que também foi transcrito no transcrito deste trabalho, ele não considera as áreas urbanas de

Lerroville e de Tamarana como cidades. Ou seja, ao longo de uma fala, quando o foco da pergunta não é o fato de Lerroville ser ou não uma cidade, ele considera-a como tal. No entanto, quando um questionamento o leva a pensar de forma mais detida sobre a questão, conscientemente ele contradiz sua concepção anterior. Trata-se de um aspecto bastante revelador sobre o pensamento conceitual do aluno.

A próxima fala é de um aluno que vive na área rural de Tamarana, mas não se envolve nas atividades produtivas do sítio. Sua dúvida e, portanto sua concepção de pertencer aos dois espaços explica-se pelo fato de, ao conceber os moradores do campo pela simplicidade e pouco convívio com a cidade, não se considerar pertencente ao campo. Contudo, o fato de morar no campo impede a aluna de se considerar da cidade. Durante a realização da entrevista o pesquisador teve a impressão de que ela sentiu-se constrangida em afirmar ser uma pessoa da cidade e viver no campo.

Não, não tem como falar eu sou da cidade, eu sou do campo, pergunta difícil. [...] Bom, se você for pensar na na questão de da da ação das pessoas, de como elas se comportam, se você for pensar, depende de como você ta pensando no campo. Se você pensar que o campo ele é, mais simples, não tem a convivência com a cidade eu me consideraria da cidade, porque eu tenho uma convivência com a cidade. Se você for pensar em... onde você mora, em... eu me considero do campo ai (Fala Aluno 16).

Candido (1998) destaca a importância do prestígio associado às práticas e usos de caráter urbano em relação às práticas e usos tradicionais. O que leva-nos a pensar na questão do constrangimento daqueles que, mesmo atualmente não se adaptam ao modelo societário urbano-industrial. Ou seja, o autor trata do constrangimento das pessoas dos espaços rurais em se considerarem do campo num mundo cada vez mais urbano. Constrangimento contrário do percebido pelo pesquisador em relação à aluna que possui afinidades urbanas mas sente-se constrangida em se considerar urbana por residir no campo.

Os dois próximos trechos são de dois alunos que vivem na área urbana de Lerroville. O primeiro sempre viveu neste lugar, o segundo viveu por dez anos em uma colônia de trabalhadores de uma fábrica de papel localizada na área rural de Tamarana e reside a seis anos em Lerroville. As duas reconhecem a presença do campo em seu cotidiano, contudo, o primeiro considera Lerroville uma cidade e a segunda não.

Ah... um pouco dos dois eu acho, é porque né sempre convivi na cidade, sempre morei na cidade, mas sempre convivi muito no campo, então eu me considero uma pessoa que convivi mais no campo do que na cidade. [...] Lerroville né por ser uma cidade pequena, por ter bastante gente do campo vindo pra cidade né comprar, a gente acaba convivendo com pessoas assim, acaba escutando comentá alguma coisa. Então eu me considero um pouco dos dois assim por conta disso (Fala Aluno 2).

Da cidade, ah não na verdade, não, do sítio. [...] Porque como eu falei que aqui é uma região do campo eu moro no campo, só que não um campo assim sabe tipo com várias plantações, apesar de ter por aqui, é uma é uma é uma é um distrito aonde tem mercado, aonde tem loja de roupa, entendeu, é um pouco diferente de quem mora no campo. [...] é isso tenho características dos dois (Fala Aluno 22).

As falas a seguir são de alunos que se consideram do campo. A primeira delas é do Aluno 21, que reside na área urbana de Tamarana há menos de um ano, tendo passado toda sua infância no campo. Embora na questão sobre o gostar do lugar onde vive, ela afirme gostar de viver na cidade de Tamarana (ver trecho transcrito anteriormente), a estudante considera-se do campo.

Ah porque a maioria do tempo eu morei no sítio, me acostumei e não me acostumei morar aqui. Eu ainda sinto muita falta do sítio, digamos que nem minha mãe fala, minhas raízes estão no sítio, então por isso eu me considero morar no sítio²⁸, bom me considero do campo quer dizer (Fala Aluno 21).

O estudante a seguir viveu quase trinta dos seus cinquenta e quatro anos em áreas rurais e o restante na sede do distrito de Lerroville, onde possui também uma chácara cuja produção destina-se ao consumo de sua família. Ela não considera a sede do distrito de Lerroville – onde vive – uma cidade. Concebendo, pois, que nunca viveu no espaço urbano, declara-se ser uma pessoa do campo, mas que conseguiria viver na cidade. “*Porque é eu sei prantar, coié né, então eu me considero do campo. Mas se acaso o campo acabar um dia eu me viro na cidade (risos)*” (Fala Aluno 28).

²⁸ O termo sítio, utilizado nesta fala é bastante empregado pelos alunos. Utilizou-se o termo campo nesta pesquisa pela contraposição ao termo cidade e por expressar uma distinção em relação ao termo rural no sentido educacional, que ficou explicitado na abordagem da Educação do Campo. Observou-se no decorrer das entrevistas que por vezes os alunos deixavam de utilizar termos como sítio empregando o vocábulo campo. Isso pode ter ocorrido em razão do uso frequente desta palavra durante as entrevistas pelo pesquisador.

O próximo aluno de dezesseis anos viveu na área urbana e numa chácara em Iretama até os três anos de idade, quando mudou-se para uma chácara de menos de um hectare no limite das áreas urbana e rural de Tamarana, na qual o pai cria porcos, galinhas, planta milho e possui uma horta, tudo para o consumo familiar. Ela tem dificuldade em definir o lugar onde vive como rural ou urbano e pode-se depreender de sua fala que não considera Tamarana uma cidade.

Porque eu acredito que eu, igual eu falei, o meu jeito já eu já gosto mais do campo entendeu, mas assim que nem a cidade eu não tive esse contato com ela então eu tenho mais contato com pessoas do campo, com eu vou muito pra sítios entendeu então eu tenho muito mais contato com o campo do que com a cidade (Fala Aluno 24).

Um estudante que sempre viveu na área rural de Lerroville considera-se e a toda a população do distrito, inclusive a da área urbana do mesmo como rural.

Bom pelo que eu sei aqui de Lerroville a maioria da população também é puxada pro lado da do campo [...] então eu acho que aqui ainda o pessoal pode ser, a maioria não se considera, mas, no meu ponto de vista, ainda pode ser considerado pessoa do campo (Fala Aluno 18).

Concebe-se que as quatro questões apresentadas anteriormente fornecem um conjunto de informações cuja análise enseja algumas constatações. Segundo os alunos, o lugar de vivência influencia as formas de pensar de seus habitantes, o que legitima – no tocante à análise de suas concepções – a reunião dos alunos em dois grupos: um com estudantes que possuem majoritariamente vivências urbanas, designados como **Alunos da Cidade**; e outro com estudantes que possuem vivências múltiplas rurais e urbanas em intensidades distintas que abrangem, desde as principalmente urbanas às principalmente rurais, denominados como **Alunos do Campo**. Salieta-se que o fato de estudarem em áreas urbanas faz com que seja impossível, dentre o corpus de alunos participantes desta pesquisa, a existência de pessoas com vivências majoritariamente rurais, pelo contato diário com espaços urbanos ou, pelo menos, com espaços nos quais frações de urbanidade compõem a ruralidade circundante a que todos aqueles que vivem nas áreas rurais de Lerroville e Tamarana estão submetidos.

A aceitação da relação entre o espaço de vivência e o pensamento de quem o habita por parte dos alunos, implícita ou explicitamente, subentende a admissão de que espaços distintos possuem modos de viver ou modos de vida distintos. Além de base territorial, e receptáculo de ações, o espaço é concebido como um dos condicionantes da vida das pessoas.

Neste sentido, compreende-se conforme Carlos (1996) que a vida humana se realiza no cotidiano, no plano do lugar, onde se percebe e se compreende o mundo e que o lugar aparece como um desafio à análise deste mundo moderno exigindo esforços analíticos que tentem abordá-lo, além de sua dinâmica histórica, em sua multiplicidade de formas e conteúdos.

Para a autora um caminho que se abre à análise é pensar o cotidiano, tecido pelas maneiras de ser e pelas modalidades do vivido, próprios a cada habitante, produzindo uma multiplicidade de sentidos. A presente pesquisa ao se debruçar sobre a análise das concepções de alunos pretende refletir sobre alguns destes sentidos.

O fato da maioria dos participantes da pesquisa pretenderem mudar-se do lugar onde vivem deve-se mais à exiguidade de serviços públicos, infraestruturais e de uma economia dinâmica; evidenciado pela inexistência de instituições de ensino superior ou técnico, de mercado de trabalho diversificado – para as áreas urbanas – e do obstáculo representado pela dificuldade de acesso à uma cidade grande, em razão das distâncias e da má qualidade das estradas – para as áreas rurais – do que a uma percepção/concepção negativa como algo intrínseco do espaço de vivência. Isso fica claro quando todos os alunos revelam que gostam do lugar onde moram.

As disparidades entre os lugares são uma característica da sociedade capitalista, marcada pelo desenvolvimento desigual e combinado das diversas parcelas do espaço de acordo com suas particularidades que podem representar potencialidades ou empecilhos à expansão do capital. Adotando a noção de totalidade, Santos (2012, p. 125) afirma que:

[...] as determinações do todo se dão de forma diferente, quantitativa e qualitativamente, para cada lugar. [...] É esse o próprio princípio da diferenciação entre lugares, produzindo combinações específicas em que as variáveis do todo se encontram de forma particular.

A última pergunta evidencia que o agrupamento dos estudantes em Alunos da Cidade e Alunos do Campo mostrou-se válido no tocante aos objetivos de sua adoção ao revelar que a maioria dos alunos do primeiro grupo declarou-se pertencentes à cidade, ao passo que a maior parte dos alunos do segundo grupo afirmou pertencerem ao campo.

Obviamente o agrupamento dos alunos não pretendeu que a totalidade de seus integrantes manifestasse o pertencimento aos espaços urbanos e rurais, respectivamente. Tal procedimento objetivou tornar as análises deste trabalho mais compreensíveis ao leitor. É relevante destacar que não se postula um determinismo geográfico no sentido de se afirmar que quem reside nos espaços rurais possui formas de pensar e de viver próprias, semelhantes entre si e antagonicamente distintas das formas de pensar e de viver daqueles que residem nos espaços urbanos.

A interlocução com os alunos no tocante ao pertencimento aos espaços rurais e urbanos demonstrou que a identidade não é algo estanque. As pessoas podem possuir identificações múltiplas, no sentido de que uma não exclui a outra, mas compõe a visão de si e de mundo de cada indivíduo.

As análises anteriormente citadas ratificam que, à medida que o sujeito identifica-se com o seu lugar este influencia sua maneira de ver e conceber este seu lugar e os demais lugares, que um dia podem passar a ser seus também.

Acerca a questão da identidade, do pertencimento no contexto atual caracterizado pela globalização, segundo Ribeiro (1993) o resgate da identidade deve partir da premissa de quem somos para definir uma estratégia de interação com os outros que adentram o nosso lugar superando, pois, o reforço de um localismo estreito, apegado apenas ao vivido, próximo; sendo necessário saber quem somos para adentrarmos também os locais dos outros.

Para estes alunos, oriundos de áreas rurais ou áreas urbanas de pequeno porte, que almejam viver em áreas urbanas maiores, alguns pelo menos até concluírem seus estudos, outros possivelmente de forma definitiva, as colocações de Ribeiro (1993) são muito apropriadas. Para interagir com os espaços e a cultura dos outros é preciso ter bem claro suas noções de pertencimento espacial e cultural. Não para cristalizar-se nelas, defendendo-as, mas para

aproveitar as interações com o diverso tendo consciência das transformações pelas quais se está passando.

Considerando-se que tanto o rural e as ruralidades quanto o urbano e as urbanidades extrapolam os limites territoriais do campo e da cidade, respectivamente, a identificação de vínculos de pertencimento em relação aos espaços rurais e urbanos torna-se complexa.

Os gráficos 8, 9 e 10 apresentaram de forma objetiva as respostas dos alunos quando questionados sobre seu pertencimento ao campo ou a cidade. Do entrelaçamento da interpretação das falas destes com os dados objetivos destes gráficos constatou-se que cada indivíduo possui uma forma particular de conceber seu vínculo de pertencimento em relação a um determinado espaço. O tempo de moradia no lugar, as relações interpessoais estabelecidas cotidianamente, a intensidade e a frequência dos contatos com outros lugares, as possibilidades e/ou obstáculos que o lugar onde se vive representa quanto às perspectivas futuras em relação a continuar estudando e ao mercado de trabalho são elementos singulares a cada pessoa. Além disso, mesmo em um meio social semelhante, cada indivíduo internaliza-o de forma idiossincrática, construindo concepções próprias acerca do mesmo.

Pode-se considerar que todas as pessoas possuem, mesmo que minimamente, um pouco de contato com os dois espaços: rurais e urbanos. Observou-se que alunos com mais vivências urbanas consideraram-se da cidade, outros com mais vivências rurais consideraram-se do campo e aqueles com vivências múltiplas rurais e urbanas consideraram-se do campo, da cidade, ou pertencentes aos dois espaços.

Deve-se ressaltar que alguns alunos não se conceberam como pertencentes somente ao campo ou a cidade, mas a ambos os espaços. Demonstraram também o reconhecimento de que o considerar-se da cidade vivendo nas áreas urbanas de Lerroville e Tamarana é distinto do considerar-se da cidade vivendo em uma grande cidade, como Londrina, por exemplo. Ou seja, os estudantes reconheceram, mesmo que de forma implícita, a existência de diversas modalidades de pertencimento ao campo e também a cidade; que quanto ao identificar-se com um lugar, ao sentir-se pertencente a ele não há uma ruralidade e uma urbanidade, mas ruralidades e urbanidades.

Campo e cidade além de espaços com existência material podem ser analisados, pois, como uma construção social individual. Rural e urbano, ruralidades e urbanidades expressam o caráter simbólico destes espaços. Para Carneiro (1998) as noções de rural, de urbano, de ruralidade e urbanidade são representações sociais que expressam visões de mundo e valores distintos de acordo com o universo simbólico ao qual estão referidas. Bagli (2006) concebe campo e cidade como construções sociais, espaços produzidos por relações sociais diferenciadas. Urbanidade e ruralidade são atributos que qualificam e identificam cada espaço, campo e cidade, e seus modos de vida.

Constata-se que embora o espaço de vivência possa ser identificado como um elemento relevante na construção do vínculo de pertencimento em relação ao campo ou a cidade há outros elementos que a compõe e todos são subjetivamente interpretados por cada aluno.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa é abordado no item a seguir.

4.3.2 Aprendizado e conceitos: campo, cidade, Geografia, a escola e o cotidiano

A partir deste momento, analisam-se questões relacionadas ao **terceiro objetivo específico** desta pesquisa, a saber: *apontar fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente ao campo e à cidade*. Em razão da complexidade deste objetivo, uma série de perguntas foi empregada em sua análise.

Em linhas gerais, parte-se da importância do estudo do campo e da cidade e da Geografia escolar enquanto disciplina privilegiada para realizá-lo; aborda-se a questão dos conhecimentos escolares e não escolares e da dificuldade de distingui-los nas falas dos alunos; evidencia-se como o estudo destes dois espaços é realizado na escola pela Geografia procurando identificar os conceitos utilizados por esta disciplina e a presença desta conceituação/delimitação de campo e cidade na escolarização; conclui-se com a apresentação de uma situação-problema na qual as concepções concernentes à temática em questão são colocadas em prática para solucioná-la.

Em resposta a pergunta *é importante estudar o campo e a cidade?* *Por quê?* Todos os alunos responderam sim. Tal fato demonstra a relevância da compreensão destes espaços para o corpus de estudantes em apreço neste estudo. As falas explicativas acerca da significância em estudá-los apresentadas a seguir podem ser organizadas em três grupos: o das relações campo-cidade, o da busca de ligações com a vivência prática e das concepções de estudar enquanto formalidade.

Sobre a importância do estudo do campo e da cidade atrelado à compreensão das relações entre estes espaços, os dois próximos trechos destacam-nas no sentido do campo produzir alimentos e da cidade ser o lócus de bem estar, inovação tecnológica e consumo.

Porque o [cam... o campo porque o campo é o que vai, o que alimenta a gente, tipo é a única fonte que alimenta a população mundial, sem ele ninguém ia conseguir sobreviver. E a cidade ela é importante pra por causa do desenvolvimento, de ter melhores condições de vida, mesmo o desenvolvimento da tecnologia, esses tipos de coisas (Fala Aluno 12).

Sim. Porque o campo, de acordo com o que eu já estudei, ele... ele é uma coisa que nunca vai parar de existir, porque é de lá que vem as plantações, é de lá que vem nosso alimento e tudo mais. E a cidade é o lugar que é... por exemplo, que recebe tudo isso nos mercados e tudo mais, e é uma coisa que será indispensável na vida de qualquer ser humano (Fala Aluno 8).

Para o Aluno 10 são relevantes os distintos modos de vida presentes no cotidiano dos dois espaços.

Eu acho que é importante sim porque pra gente ver a relação que um tem com o outro né, porque como já havia falado tudo uma coisa depende da outra. [...] Ah, mas mas pra entender mesmo o cotidiano das pessoas né, pra ver cada um tem uma relação de vida diferente né, como quem mora no campo e na cidade, eu acho (Fala Aluno 10).

A próxima fala destaca a ligação entre alimento, produtor e consumidor, que nem sempre tem o devido destaque na escola e também o fato de a cidade impor os preços dos alimentos ao campo. Questionada acerca de tal assunto ser estudado na escola ou fazer parte de seu cotidiano, o aluno, filho de um agricultor dedicada à olericultura, respondeu que estudou um pouco na escola, mas que sempre ouviu falar disso em seu dia a dia.

Talvez... a a cidade e o campo estão ligados de um modo geral, acho importante você estudar a ligação que existe entre elas, que uma influencia a outra. [...] O campo produz os alimentos que as pessoas da cidade consomem e a cidade impõe o preço que o campo tem que vender os alimentos. Tem essa ligação, acho que é a maior ligação que existe, o alimento, o produtor e o consumidor (Fala Aluno 16).

Isso evidencia o fato bastante presente na fala dos alunos, ou seja, de muitas vezes não conseguirem separar seus conhecimentos em “construídos na escola” e “construídos fora dela”, respondendo à questões específicas sobre seu aprendizado escolar utilizando-se de exemplos concretos e práticos de seu cotidiano, de seu dia a dia. Mais adiante este tema é abordado com uma pergunta específica da entrevista. No momento cabe a reflexão: o aprendizado deve ser concebido com um processo unitário, do qual fazem parte de forma indistinta ou pouco distinta, o aprendizado escolar e o aprendizado não-escolar? Ou o caráter sistematizado da aprendizagem escolar distingue-se do aprendizado não-escolar a ponto de tratar-se de dois processos que, apesar de se influenciarem, possuem especificidades que terminam por diferenciá-los? Trata-se de questões abrangentes com várias possibilidades analíticas. Por hora salienta-se as maneiras como os saberes escolares conciliam os saberes científicos e como os saberes do senso comum interferem na concepção e condução da aprendizagem.

Alguns alunos em suas justificativas da importância do estudo do campo e da cidade apresentam motivações práticas, baseadas na vivência, como o Aluno 6, um dos poucos que cita a importância em se estudar um determinado espaço – no caso a cidade – por morar nela, ter que entender sua dinâmica de funcionamento e suas relações com outros espaços, no caso o campo.

*Pois tudo que é produção vem do campo, tudo que é matéria-prima vem do campo, tudo que nós consome, a eletricidade não vem da cidade, vem da parte do campo, as comida vem do campo, então não sei, eu acho certo estudar sim. **[E sobre a cidade?]** É o lugar onde que nos vive né, o lugar de todo dia, nós ta ali, tipo nós ta na cidade, nós mora na cidade, nós vive na cidade, então nós tem que saber mais pra poder tipo... saber mais as leis, não é todo mundo que sabe tudo as leis, tipo aprender sobre as leis da cidade, por que que é uma cidade? Essas coisas assim. Isso é importante (Fala Aluno 6).*

Interessante notar também que este é o único aluno a destacar a relevância do estudo para saber por que um lugar é uma cidade?

O trecho seguinte destaca a questão de que muitas pessoas da cidade – note-se a dificuldade que o aluno tem para expressar a palavra centro urbano – não concebem que os alimentos vêm do campo como justificativa do estudo, no caso, do campo, para as populações urbanas.

Ah é bom né a gente conhecer né os dois lados tipo tanto o rural como o urbano né. [...] porque é bom a gente saber definir né, porque tipo a gente tem que saber como... posso dizer, tipo os alimentos vem do campo né, tem muita gente que... nem tem base, que mora na [ci... no [ci... no campo [ur... tipo no... urbano, centro urbano, que nem sabe que muitos alimentos vem do coisa da... da do campo rural né (Fala Aluno 27).

A utilidade prática do estudo para o morador do campo, de uma forma geral, não se restringindo ao aprendizado do campo, da cidade e de suas relações é apontada por uma estudante que viveu muito tempo no campo e mesmo morando na área urbana de Lerroville desenvolve atividades agrícolas em sua chácara na área rural deste distrito. Observa-se que a apresentação da relevância do estudo embasa-se em sua vivência cotidiana.

Ah sim né porque a tecnologia hoje no campo os maquinário do campo hoje tem computador, tem... tá assim. Que nem de primeiro você pegava a enxada né, você ainda pega, mas os maquinário, as máquinas de passar veneno. Você pranta uma lavoura, vamos supor né, ai você vai lá o agrônomo fala: não isso aqui você vai ponha vinte ml de tar veneno em tantos litro d'água, então você tem que ter uma noção, se você não tiver uma noção no estudo você não consegue produzir. O adubo também é tudo passado por medida que elas fala lá né, tudo por medida. A pessoa que não tem o [es... pelo menos um pouquinho de conhecimento, ele pode até queimar uma pranta dele com o próprio fertilizante (Fala Aluno 28).

Para alguns alunos estudar o campo e a cidade está inserido numa concepção formalista da importância da instituição escolar, como se observa no trecho a seguir no qual há uma enumeração de temas ou conteúdos estudados sem que fique evidente a relevância do estudo destes dois espaços.

Ah por motivo que a gente eh aprende o que é o campo e aprende o que é a cidade né, então... a [cida... a gente aprender assim Geografia mesmo estuda bastante o espaço, a a industrialização né, a, como posso dizer, as fábrica, os comercio né, na cidade, e o campo é as prantação, mais o meio ambiente ali né (Fala Aluno 19).

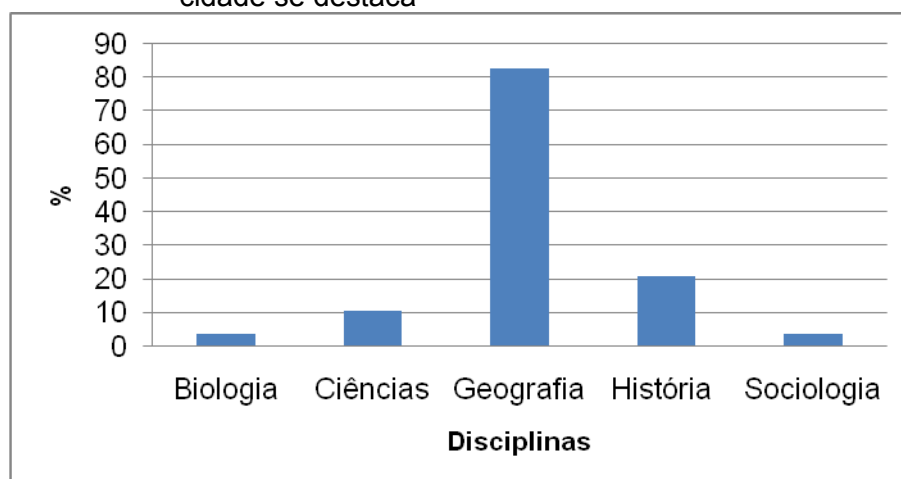
Na fala a seguir, embora possua um caráter explicativo mais destacado em relação à anterior, observa-se a concepção genérica do conhecimento escolar enquanto teórico, contrapondo-se ao conhecimento prático.

Porque a gente simplesmente conhecendo o dia a dia a gente não vai saber a parte teórica das coisas, como na escola a gente aprende eh, como se diz, o ciclo até chegar na fruta, a gente aprende as vitaminas que ela tem, agora no dia a dia a gente só... só tira do pé e come, não sabe de nada. [...] Sobre a cidade? Acho que os meios de transporte que é importante dentro da cidade, se não tiver organização a cidade não vai pra frente, importante é o trânsito (Fala Aluno 13).

Se para os alunos é importante estudar o campo e a cidade, é preciso saber em quais disciplinas este estudo realiza-se. Para tanto, fez-se a seguinte pergunta: *em quais disciplinas escolares você estudou o campo e a cidade? Em qual delas eles tiveram mais destaque, ou seu aprendizado foi mais significativo? Explique.*

Cinco disciplinas foram destacadas pelos alunos como aquelas em que o estudo destes dois espaços foi mais significativo, conforme pode ser observado no Gráfico 11. Cada aluno poderia citar uma ou mais de uma disciplina.

Gráfico 11 – Disciplinas escolares nas quais o estudo do campo e da cidade se destaca



Org: o próprio autor

De um total de vinte e nove alunos, mais de 80% citou a Geografia dentre todas as disciplinas escolares como aquela na qual o estudo do campo e da cidade tem maior destaque ou é mais significativo. A segunda disciplina mais citada foi História, com pouco mais de 20%.

Estes dados demonstram a relevância da Geografia no estudo escolar dos espaços rurais e urbanos fornecendo sustentação empírica para a presente pesquisa, que analisa as concepções de campo e cidade no âmbito da aprendizagem geográfica escolar. Os alunos moradores de áreas rurais e de áreas urbanas com pequeno contingente populacional nas quais o contato com o campo e a cidade caracteriza, pois, seu espaço de vivência – os sujeitos e o recorte espacial deste trabalho – consideram importante estudar o campo e a cidade durante sua escolarização e reconhecem a Geografia como a disciplina escolar na qual este estudo realiza-se com mais ênfase e/ou significância.

Ressalta-se, portanto, a importância da Geografia no currículo escolar enquanto disciplina capaz de abordar teoricamente o espaço de vivência dos alunos, no caso, o campo e a cidade, permitindo a construção de leituras espaciais. “Como componente curricular de todo o ensino básico cabe à geografia um papel significativo no processo de formação do jovem. [...] fazendo com que o estudante tenha os instrumentos necessários para fazer a leitura do espaço” (CALLAI, 2003, p. 64). A construção da percepção, da identidade e do pertencimento em relação ao lugar, constituintes desta leitura espacial objetivada pela Geografia, representa, pois, uma justificativa da presença desta ciência no rol de disciplinas constituintes da escolarização básica. “La pertinencia de la geografía en el currículo escolar está en favorecer y potencializar la percepción espacial del alumno, su conocimiento del territorio, de su identidad y del sentido de pertenencia al lugar, además de la conciencia nacional” (CASTELLAR, 2011, p. 68).

A abordagem da cidade pela Geografia escolar é destacada por pesquisadoras do ensino-aprendizagem geográficas:

[...] destacar, no currículo de Geografia, *a cidade e a cultura urbana* como tema de projeto educativo significa compreender a sua função, a sua gênese e o processo histórico no qual foi produzida, como conteúdo formativo e ao mesmo tempo como um método de análise dos fenômenos e das relações que os estruturam. Fazer da cidade um objeto de educação geográfica busca, portanto, superar a superficialidade conceitual e estabelecer uma relação mais eficaz entre o saber formal e o informal sobre a espacialidade cotidiana (CALLAI et al, 2007, p. 104).

Concebe-se que as constatações destas autoras acerca da cidade e da cultura urbana no currículo da Geografia escolar devem também englobar com semelhante importância o campo e a cultura rural.

Após estas breves, mas pertinentes considerações a respeito da presença da Geografia no currículo da Educação Básica apresenta-se algumas falas dos alunos que, embora superficiais, procuram distinguir o estudo dos espaços rurais e urbanos na Geografia do realizado nas demais disciplinas escolares.

Eu acho eu acho que a Geografia acho que ela destaca um pouco. Porque a História fala muito da daquilo que já aconteceu, guerra esse escambau de bico né, então acho que lá no meio vem né, A Ciência já fala na na tecnologia, não é mesmo né, aplicação de máquina, corpo humano, é assim assim por diante, quer dizer que fala também da lavoura, mas não é tanto que nem a Geografia, eu penso assim comigo, não sei se eu to correto ou eu to... (Fala Aluno 17).

Hum Geografia, História, hum é eu acho que é esses mais esses dois, porque, por exemplo, Filosofia e Sociologia eles eles mais é o estudo da cidade, porque como você... capitalismo, sociedade é mais a parte da cidade que eles estudam (Fala Aluno 12).

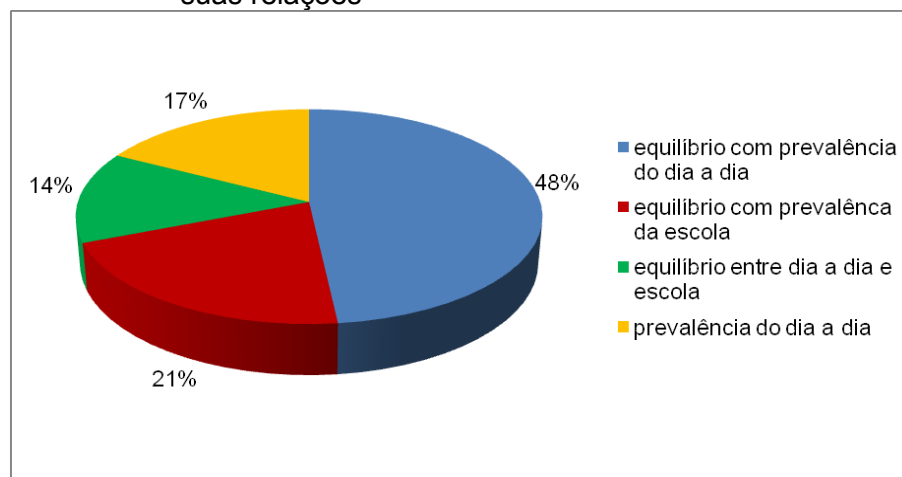
Bem o campo e a cidade é estudado sempre mais é... aprofundado é em Geografia né, que vem desde lá da terceira, quarta, segunda série do ensino fundamental né. Que vem a gente vem aprendendo como se localizar tal na cidade daí com os anos vem aprofundando, com os anos de estudo a gente vem aprofundando cada vez mais essa matéria (Fala Aluno 27).

Conforme mencionado anteriormente, ao longo das entrevistas os alunos apresentaram dificuldade em responder as questões acerca de sua escolarização sem incorporar em suas falas os conhecimentos espontâneos ou cotidianos. Tal fato demonstra a inseparabilidade dos conhecimentos aprendidos na escola daqueles aprendidos no dia a dia, que encontra respaldo nas concepções vigotskianas abordadas no capítulo 2.

Esta constatação construiu-se ao longo da realização e análise da parte empírica desta pesquisa. Uma pergunta das entrevistas, analisada a seguir, versa especificamente sobre este tema: *você adquiriu seus conhecimentos a respeito do campo, da cidade e de suas relações nas atividades escolares ou no seu dia a dia? Comente.*

O Gráfico 12 apresenta as respostas objetivas dos alunos a esta pergunta e as falas destes complementam-no discursivamente.

Gráfico 12 – Relevância do dia a dia e da escola na construção dos conhecimentos a respeito do campo, da cidade e de suas relações



Org: o próprio autor

Observa-se que para os alunos os conhecimentos cotidianos, aqueles construídos no dia a dia, apresentam preponderância em relação aos conhecimentos científicos construídos na escola no tocante à compreensão do campo e da cidade. Contudo, percebeu-se a dificuldade dos mesmos em discernir a relevância do dia-a-dia, do cotidiano, e da escolarização na construção de seu conhecimento.

Isto pode ser explicado pelo fato de que a partir da escolarização da criança, seu conhecimento, até então oriundo exclusivamente de vivências não escolares passa a abrangê-las, tornando-se complexa a distinção dos saberes provenientes das interações cotidianas e das interações escolares, justamente porque as últimas passam a compor as primeiras. Ou seja, o conhecimento do aluno constitui uma totalidade na qual o aprendizado escolar e o não escolar, embora diferentes, são indistintos.

Ao propor este questionamento na entrevista, objetiva-se analisar como os alunos concebem as interações entre o que é aprendido na escola e no seu cotidiano para a construção de seus conhecimentos acerca dos espaços rurais e urbanos. Os trechos seguintes procuram ilustrar suas concepções.

A respeito do equilíbrio entre dia a dia e escola, com prevalência do primeiro na construção dos conhecimentos dos alunos, embora sinteticamente, um estudante diferencia-os enquanto contato e educação científica. *“Eu acho que foi mais com o contato com as pessoas mesmo, porque na escola a gente tem uma*

educação mais científica né do que é aquilo agora no contato você sente, você vê o que ta acontecendo realmente” (Fala Aluno 10).

O trecho seguinte aponta que na escola o estudo da cidade é privilegiado em detrimento do estudo do campo e que o conhecimento em relação a este espaço deve-se ao contato em razão do pai do aluno ser proprietário de terra e produzir cereais.

É que se for ver na escola assim como eu estudava a tarde não tinha gente do sítio, por exemplo. Então mesmo tendo, não tinha contato assim né, normalmente se fica só na escola, você não aprende muita coisa do campo, praticamente, vamo dizer quase nada, cê aprende o básico do básico. Agora no dia a dia como meu pai trabalha mais né, aí eu ia lá desde pequeno, sempre fui aprendendo as coisas. [...] tipo o campo ele é eu aprendo mais no dia a dia, agora a cidade cê as vezes aprende mais na na escola, por causa que eles falam bastante de indústria, esses tipo de coisa (Fala Aluno 12).

Faz-se necessário uma explicação para a compreensão do início da fala. No Colégio Estadual Prof. Maria Cintra de Alcântara, localizado na área urbana de Tamarana, onde o aluno mora e estuda, por uma questão de gestão do transporte escolar, realizada pela prefeitura do município, os alunos que vivem nas áreas rurais possuem transporte até a sede do município nos períodos matutino e noturno. Em razão disso, no período vespertino o colégio atende somente a alunos que residem na área urbana de Tamarana e aqueles alunos de áreas rurais cujas famílias custeiam o transporte dos filhos. No período matutino atende preferencialmente a alunos das áreas rurais e no período noturno a alunos das áreas rurais e urbanas.

Por uma questão de falta de espaço físico, os alunos que residem na cidade de Tamarana que não possuem idade para estudar no período noturno ou que não o desejem são matriculados à tarde mesmo que queiram estudar de manhã. Somente no 3º Ano do Ensino Médio – que não é ofertado no período vespertino – é que os alunos da área urbana de Tamarana podem estudar no período matutino. Neste ano, portanto, há uma mescla entre alunos da área urbana e da área rural do município. Alguns alunos relataram que no início do ano houve certo “estranhamento” entre os dois grupos de estudantes: moradores das áreas rurais e urbanas, sendo necessária a intervenção da equipe pedagógica do colégio para que os conflitos diminuíssem.

Retomando as falas, agora abordando o equilíbrio com prevalência da escola, esta é concebida por um aluno como propiciadora de uma abordagem detalhada da prática vivenciada cotidianamente.

Ah eu aprendi mais na escola porque é mais detalhado no... no dia a dia é mais é mesmo prático, só vendo, observando, as vezes fazendo, coisa aqui umas coisa ali. [...] Como é que eu posso explicar pra você... assim no no dia a dia a gente vê a o... o que o motorista ta com o trator lá arando a terra, plantando e tudo mais, ah na escola a gente já vê o tanto os alqueires que vai plantar, que ele já plantou, vamo ver, os território, como é que eu posso falar, o espaço geográfico da do campo e tudo mais. Então na na escola vê mais detalhado do que na prática. (Fala Aluno 5).

A fala seguinte apresenta inicialmente certa dúvida quanto à escola e ao dia a dia enquanto fonte principal dos conhecimentos do aluno. Destaca-se que tanto no trecho anterior quanto neste e em alguns outros apresentados na sequência, os alunos, mesmo não conseguindo explicar porque os conhecimentos construídos na escola são importantes, atribuem-lhe significância.

*Meus conhecimentos sobre o campo e a cidade foi mais no meu dia a dia, pois meu pai falava e um pouco também da escola, claro, mas eu adquiri mais com o que meu pai falava. **[Muito mais no dia a dia e pouco na escola ou mais equilibrado?]** Não eu penso que a escola, é mesmo com o dia a dia, a escola é bem mais importante que o dia a dia. Porque tipo você aprende coisas no dia a dia, mas a escola te ensina bem mais bem mais declaradamente, vamos falar assim. Ela explica de uma forma que você consegue entender tudo sobre o campo e a cidade. Agora no seu dia a dia, tipo você aprende, mas algumas coisas você só consegue aprender na escola (Fala Aluno 21).*

A respeito do equilíbrio entre dia a dia e escola na construção dos conhecimentos a próxima fala destaca a importância da TV no dia a dia. Note-se que na exemplificação do que é aprendido, os conteúdos ou temas geográficos destacam-se.

Então, algumas coisas a gente consegue na escola né, mas tem coisas que você não consegue na escola e no, e no e no dia a dia tipo, às vezes vem assim sabe, tipo... tipo não é [sem... não é sempre que se aprende tudo na escola sabe. [...] Então, o que a gente aprende mais na escola é é mais ou menos os lugares que são as propriedades, tal, e, por exemplo, o local, clima tal de algum lugar tal, mas muita coisa a gente aprende mesmo na TV assim sabe, é principalmente a parte da geopolítica, muito na TV assim (Fala Aluno 29).

Um estudante relata que a cidade é mais estudada na escola, mas que os conhecimentos sobre o campo vêm dos pais que já viveram neste espaço. Note-se que é a segunda vez que o fato da cidade ser mais estudada que o campo na escola é destacado.

Na verdade eu adquiri mais... bom em relação a cidade aqui na escola, mas em relação no campo, mais em casa assim, pelos meus pais terem [vi... tipo vivido a infância deles toda no campo, então a maioria das coisas eles que me passavam assim ah isso é tal coisa, isso também (Fala Aluno 8).

Sobre a prevalência do dia a dia, note-se que numa fala a escola não é sequer mencionada. *“Foi ao longo da minha vida, é presenciando tanto como a cidade quanto no sítio, porque às vezes a gente ia pra Londrina, daí a gente tem um conhecimento, mas foi mais sobre a minha vida mesmo”* (Fala Aluno 25). E na outra aponta-se que o campo, a cidade e suas relações são pouco abordados.

Ah no dia a dia né porque sempre convivi muito no no campo né, também, então eu vejo diferença do campo e na cidade porque na cidade as coisas são bem mais fáceis do que no campo. [...] sempre assim aprendi mesmo comigo né né eu participando do campo e da cidade junto, porque na escola eles não tocam muito nesse assunto (Fala Aluno 2).

O foco das perguntas seguintes é analisar como o campo e a cidade foram abordados, estudados na Geografia enquanto disciplina escolar. Antes de tratar deste assunto, contudo, explicita-se a dificuldade dos alunos em discernir em suas falas o que é aprendido na escola daquilo que é aprendido fora dela. Ressalta-se essa questão em razão de sua presença ao longo das entrevistas.

As falas a seguir não se referem a uma pergunta em específico. Na primeira o aluno começa falando da escola, depois aborda o seu cotidiano, o contato com as pessoas, que pode ocorrer na escola, mas não se circunscreve a este espaço, confunde-se quanto à facilidade/dificuldade em se viver no campo, diz que hoje tem mais pessoas vivendo no campo para em seguida falar da vinda de pessoas para as cidades. É um exemplo de quão complexo é, identificar nas concepções dos estudantes, a presença do aprendizado, do conhecimento escolar, mais especificamente geográfico, foco de análise desta parte do trabalho.

Ah de campo trabalhadores, plantação é o que eu lembro que eu convivo né com as pessoas né que moram no campo, então é o que [exis... A escola

mais estuda é sobre isso, sobre plantação, sobre gado né, sobre animais que que convivem lá e tal e... e sobre a cidade que é abordado assim em todos os anos que eu falei sobre poluição, indústria, comércio né, que as pessoas do campo ultimamente, igual a gente sempre comenta, ultimamente é bem mais pessoas morando no campo por conta por que as coisas eram mais [fa... né, mais fáceis e tal, agora não, agora a maioria das pessoa tão vindo pra cidade. Justo por conta disso, porque não ta mais fácil viver no campo, ta difícil né tanto no, como a gente comentou esses dias, ta difícil em todos os sentidos porque ainda mais né quando surgiu internet, telefone assim né, as pessoas querem viver no mundo, não querem ficar excluídas, porque geralmente quem mora no campo fica mais distante né, não ta participando. Então, geralmente assim quem muda pra cidade é por conta disso, da tecnologia né, as vezes quer um emprego melhor né, quer procurar a indústria ou o comércio pra trabalhar, porque no campo já não ta dando tanto dinheiro, as pessoas as vezes não sabem né mexer não ta conseguindo mais e ah é isso que a gente estuda, mais ou menos isso (Fala Aluno 2).

No próximo trecho o aluno falava das dificuldades em se viver no campo, quando questionado se estudava aquilo que estava dizendo na escola, citou temas totalmente diferentes.

*Campo eu acho que as pessoas assim que moram no campo, os vizinhos não são tão próximos né, muitos são muito longe, mais ou menos distância e se acontecer alguma coisa com essa pessoa ela não tem como ser socorrida. Já na cidade não, na cidade os vizinhos estão do lado, tem telefone fixo, algumas do campo tem, outras não. Dai no caso a ambulância chegaria mais rápido na cidade do que no campo, porque na cidade tem mais meios, tem posto de saúde, escola, é tudo mais perto, isso favorece. **[Você estuda isso na escola ou isso é do seu dia a dia?]** Mais ou menos, na escola a gente estudou que no campo é mais tipo assim mexido com coisa de plantação, coisa de gado, porque daí eles fornecem o nosso alimento pras indústrias aqui da cidade (Fala Aluno 7).*

Outro exemplo da fala seguinte, que versa sobre a migração do campo para a cidade e, em qual destes dois espaços é melhor pra se viver em que, mesmo com o questionamento do pesquisador o aluno não consegue expressar-se com clareza.

*Ah que eu me lembre foi tipo tratado como... o campo era uma foi a maioria do dos pessoa do campo foi pra cidade né, então ai foi passa foi uma passagem e... que sempre a cidade sempre é mais é a mais tipo o campo é melhor pra se viver porque tem produção e o... tem o ar né mais limpo. E a cidade a cidade é... é produção em série e... poluição **[Na escola é passada a ideia de que no campo é melhor de se viver que na cidade?]** Não, não na cidade é melhor porque tem todos os recursos né, tem... tem é saneamento, tem [as... saúde, tudo isso ai vai vai. Tipo questão do ar essas coisas assim é melhor no campo né, mas tipo questão sociológica assim é social é na cidade (Fala Aluno 1).*

A análise das perguntas realizadas até então sobre o terceiro objetivo específico desta pesquisa, antes mesmo de tratar da abordagem do campo e da cidade durante a escolarização dos alunos, de forma mais específica permite a constatação de que as experiências concretas de seu dia a dia – seu cotidiano – estão muito presentes em suas formas de pensar, sendo difícil para muitos deles expressar-se de maneira primordialmente abstrata, característica do pensamento conceitual, segundo Vigotski (1993).

Salienta-se, contudo, que conforme explicitado no decorrer do capítulo 2, a linguagem, e as palavras de forma mais específica, não conseguem expressar os pensamentos de quem as produz em sua totalidade. Isso quer dizer que os alunos sabem mais do que aquilo que conseguiram dizer em suas falas.

Antes de tratar do campo e da cidade na Geografia, perguntou-se aos alunos: *como o campo e a cidade foram abordados ao longo de sua escolarização?* Tal questionamento pretendeu fornecer uma visualização ampla acerca das concepções referentes a estes espaços e já identificar a presença geográfica nestas manifestações gerais.

Inicia-se com a fala de um aluno que estudou da 5ª a 8ª série na década de 1990. Segundo ele a abordagem de questões relacionadas com a água e o meio ambiente são interessantes no sentido de oportunizar as famílias dos alunos que vivem no campo conhecimentos acerca de questões ambientais por meio do filho estudante. Destaca também que a escola contribui para a formação de trabalhadores qualificados para as áreas rurais.

Assim da da quinta eu estudava com o professor da parte de Ciências, até pedra, tinha dia que nós ficava oiano uma imensidade de pedras, uma imensidade de pedra, essa de vulcão, essa disso, essa daquilo e também a observação da água, do meio ambiente, dos riacho, isso tudo é falado. A gente sabe né, é lógico que quem conhece já vai cuidar daqueles ponto né, mas uma criança que vem na escola se ele tem esse conhecimento ele chega na casa ele ajuda um pai que as vez não tem a cuidar né, numa mina d'água, dum dum... daquela mata ciliar pra proteger. Então a escola ela dá a sua contribuição pra cuidar também do campo, não é não forma só aluno pra trabaia nas indústria e nas fábricas, ela ela forma também os trabaia do campo é contanto que sai ao agrônomo, sai... (Fala Aluno 28).

A diversidade caracteriza as falas. Cada aluno recorda-se de aspectos significativos de sua aprendizagem. Por exemplo, no trecho seguinte destaca-se que com a intensificação do processo de urbanização o estudo do

campo passa a não ser importante e isso é considerado natural em razão daquilo que é relevante – como a tecnologia – estar nas cidades.

*Sobre a cidade... na tipo a cidade ela é bem abordada porque na verdade tudo hoje em dia é em volta da cidade. Deixa eu pensar, tipo por exemplo... o que a gente sempre aprendeu sobre capitalismo, sobre a sociedade, mesmo em Filosofia, Sociologia, História, a gente vê a maioria das coisas baseada na na cidade. Antes era era rural, a parte rural, nós começou a estudar desde tipo da 5ª série um pouco a parte do campo e tal. Mas aí depois que começa a urbanização, cê passa a estudar apenas a a cidade, deixando tipo o campo meio que de lado. **[Por que você acha que a cidade é tão mais estudada que o campo?]** Porque eu acho tipo hoje em dia tudo mais ou menos é focado na cidade, por exemplo, tudo que você pode encontrar que você tipo eh produtos, esses tipos de coisa assim encontra tudo na cidade, tecnologia. Então, vamos dizer que você estuda na verdade o que o que é importante hoje e isso é o que é mais importante hoje (Fala Aluno 12).*

Em consonância com esta concepção, um aluno constata que: “[...] o campo é um lugar onde se consegue matéria-prima, que... parece ser o único motivo de existir o campo, que é estudado né.” (Fala Aluno 26). Para alguns tanto espaços rurais quanto urbanos são negligenciados nas práticas escolares. “Eh de campo e cidade... ah não sei eram poucas coisas, não eram todas as matérias que focavam nisso, um comentário aqui, um comentário ali.” (Fala Aluno 13).

A Geografia aparece nas próximas falas, associada ao estudo do território, da agricultura, pecuária, na primeira; e produção de matéria-prima no campo e presença de indústrias na cidade, na segunda; mas com explicações superficiais.

*Sobre o campo... sobre o campo eu lembro de ter estudado agropecuária, agricultura e algumas partes territórios. Mas não lembro muita coisa. **[Fale sobre como era estudado a agropecuária, a agricultura e o território?]** Era tipo assim: o território era dividido como [territó... a gente estudou um pouco sobre Tamarana, nas aulas de Geografia, o que era território do campo na zona rural a gente estudou tanto a agropecuária e como que era mexido com os bovinos, essas coisas e agricultura, como os produtor eles cultivava a terra, o território dividir tudo, pra cultivar cada um uma coisa pra ser maior produção (Fala Aluno 7).*

Na escola... eu acho que na escola, pelo menos até onde eu tive... quando foi falado de campo e cidade foi meio que passado a importância de cada um. No campo a importância é o que eu falei da abordado na escola, como é que pode se dizer, dando importância eh... o que é o que é uma coisa e o que é outra. Porque tipo a cidade a cidade ela é um meio de produção pra... indústrias essas coisas empresas e o campo eh... o que num, é a matéria-prima né, essas coisas. Na escola tipo o que eu até hoje eu vi foi na matéria até de Geografia, isso é o que mais puxa, falando das produções, do do das

grandes metrópoles de de mercado mercadorias e do campo de produção alimentícia (Fala Aluno 18).

Caracterizado o reconhecimento pelos alunos acerca de como campo e cidade foram abordados em sua escolarização é preciso que se faça o mesmo de maneira mais específica em relação à geografia escolar. Para tanto, realizou-se a pergunta: *durante seus anos de estudo como o campo, a cidade e suas relações foram abordados na disciplina de Geografia?*

Para facilitar sua compreensão as respostas foram agrupadas conforme suas principais temáticas. As duas primeiras apresentam uma enumeração de temáticas ou conteúdos estudados sobre campo e cidade em Geografia, nas quais nota-se uma clara divisão: o campo é estudado com destaque para os aspectos naturais enquanto no estudo da cidade adquirem relevância os aspectos socioeconômicos.

Em Geografia, bem que eu me lembro, no campo a gente estuda mais como é os relevos lá, eh planalto... eh planícies, isso, estuda bastante. Já na cidade ela vai vem mais prum contexto tipo... de como posso dizer... mais contexto sobre a sociedade, tipo eh... estudando tipo aquelas DIT eh... IDH, isso mais voltada à população né (Fala Aluno 27).

Bom em Geografia foi trabalhado, que eu me lembro, foi então foi trabalhado relevo, os mapas né, eh que é relevo montanha, planaltos, planícies, elevações, ahm... cidade foi o modo que a urbanização, a quantidade de pessoas, eh o daí que media a quantidade de pessoas que o IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, eh o IDH também que eu me lembro porque isso existe na sociedade... a renda per capita por pessoa (Fala Aluno 22).

A partir das concepções destes dois alunos pode-se pensar: a abordagem dos aspectos socioeconômicos dos espaços rurais e dos aspectos naturais dos espaços urbanos foi realizada de forma tênue ao longo de sua escolarização ou os alunos é que não construíram uma aprendizagem significativa acerca destes conteúdos ou temáticas?

A fala seguinte apresenta certo grau de complexidade ao distinguir o que é estudado em Geografia sobre campo e cidade. Por meio de exemplificações pode-se perceber que o estudo destes espaços ocorre em separado, algumas temáticas são exclusivas do campo, como clima enquanto outras exclusivas da cidade, como política.

Em Geografia ele estuda mais o campo por causa também da da matéria que estuda, por exemplo, tem uma parte da matéria que você estuda relevo, tal esse tipo de coisa eh por exemplo o clima, a vegetação tudo é, vamos dizer que é uma parte mais do campo do que da cidade né, porque e além disso você aprende mais sobre a agricultura de tal. Por exemplo, quando você pega uma cidade, um país, você vai ver a parte urbana dela e cê vê a parte rural também, cê vê tipo o que que qual que são os meios de produção nessa nessa parte rural desse país, tudo mais, como que é a vegetação, clima, como que, eh vendo os climas, quais são as as plantações. [...] A cidade na na Geografia você estuda sobre... como são, as vezes, como são... deixa eu ver, não como tipo é formada a cidade, mas estuda um pouco da história as vezes da cidade, sei que é muito sobre, vamos dizer, tipo a política ela é mais voltada pra cidade né, claro. Então não sei, às vezes, pode estudar geopolítica também, estudar tipo capitalismo, tudo esses negócios, tudo mais voltado pra parte da cidade. Você estuda os avanços tecnológicos, é mais voltado pra essa parte da cidade (Fala Aluno 12).

O autor da próxima fala possui uma concepção peculiar da Geografia. Para ele essa disciplina escolar resume-se, restringe-se ao relevo. Nesta fala ele tenta explicar a cidade de Tamarana a partir do relevo, assim como o fez para tratar do campo em outros momentos da entrevista. Procurar explicações para tal fato é complexo, mas a presença dos aspectos naturais ou físicos em praticamente todos os livros de Geografia, e é claro a mediação realizada por seus professores ao conduzir os conteúdos, podem ter influenciado esta sua forma de pensar a Geografia.

Geografia eu vejo como, como se fala, eu vejo tipo só só relevo em Geografia. Assim, daí tipo quando cê vai ler um um tipo a cidade, por exemplo, Tamarana, não é só a cidade tem tudo, o terreno de Tamarana, cê vai ver, cê vai ver os relevos de lá, daí eu acho que a cidade conta como um só. Por exemplo, daí cê não fala porque lá é cidade, tem que ser assim, eu acho, ah lá na cidade é mais plano, tal lugar tem mais relevo, eu acho que vai ser tudo a mesma coisa, por exemplo, o [terri... o [terri... se fala de forma geral o terreno de Tamarana é composto por tal, tal, tal (Fala Aluno 11).

Também singular é a forma como o Aluno 13 concebe a Geografia enquanto estudo do espaço. Um estudo do todo, mas que não deve ser realizado abordando as relações, de forma articulada, mas estudando cada recorte espacial ou temático de uma vez, em separado. Prevalece a visão dicotômica nesta concepção.

Ah estuda o, como é que eu falo, o espaço em um todo, ele estuda num importa de qual área, ele estuda, vamos supor, a cidade tem ta em tal área, o campo ta em tal área, eles tem que ta incluídos em um todo dentro da Geografia, senão não é possível ser feito o estudo. [Dentro de um todo, é

estudado no sentido das relações entre eles?] *Não em relações, são separados, o estudo os estudo é separado. Mas se não houver o estudo de um de um lado e do outro, não é possível estudar Geografia. [O que se fala em separado sobre o campo em Geografia?]* *Sobre o campo... fala sobre... tipo no campo, vamos supor eu tenho uma plantação de cereais, ele quer estudar aquela parte pra ver a qualidade dos cereais, então ele vai estudar só aquela área do campo, ele não vai se ocupar em estudar a cidade junto, porque a cidade ele só é um tipo meio de exportação assim (Fala Aluno 13).*

Na próxima fala a aluna afirma que o estudo do campo e da cidade realiza-se por meio da regionalização e pela organização – seria organização espacial? No decorrer da resposta percebe-se que a noção de região utilizada é a de região natural, no sentido de que determinado tipo de produção ocorre em determinados lugares em razão das características naturais destes.

Pela regionalização, pela organização, como que eles se organizam. Pela também assim... [Como a regionalização e essa organização ajudam a entender o campo e a cidade?] *Ah na localização eu acho assim que as diferenças assim como que é, que na Geografia ela abre bastante amplitude nesse... nesse assunto que a gente estuda na Geografia, vegetação, os planaltos, as localização onde que se encontra cada lugar, o clima tudo essas coisas, então assim dá de entender por causa que na Geografia se você depende da vegetação e do clima, você vai produzir determinado alimento daí no campo pra poder passar pra cidade. Então tem assim uma diferença que você possa entender a Geografia também pra você tentar produzir (Fala Aluno 20).*

O próximo trecho é um exemplo do entrelaçamento entre dos conhecimentos cotidianos e científicos ou escolares. No decorrer da resposta o pesquisador questiona se a escola enfoca o caráter agrícola de Tamarana e a aluna constata que é ela quem faz a ligação entre a teoria e a prática tendo esta conclusão. Trata-se de um exemplo de internalização no qual a estudante até poderia ser consciente do seu ato reflexivo, mas que a atividade da entrevista ajudou-a a consolidá-la.

Acho que mostra muito a relação que eles tem assim, que apesar das diferenças eh você vai estudando a cidade, você vai estudando o campo, você vai vendo que eles tão ligados. Desde a primeira série você vai aprendendo as diferenças do campo lá como a paisagem natural, a cidade, a paisagem cultural e ai os dois tão muito ligados. [Como é abordada a questão da ligação?] *Ah eu acho que nos aspectos que a gente aprende, por exemplo, da da agricultura que a gente estuda, a pecuária, a gente vai vendo que a cidade principalmente, por exemplo, Tamarana é essencialmente agrícola: as pessoas muitas vezes moram na cidade, mas elas trabalham no campo. [E na escola é focado isso?]* *Não, eu acho que na escola eles dão ênfase a economia em si, a economia a economia*

da cidade baseada no campo e aí a gente que mora aqui daí a gente tem esse conhecimento de que Tamarana é agrícola (Fala Aluno 4).

Na última fala sobre como campo e cidade foram abordados na Geografia destaca-se as relações entre estes dois espaços no sentido dos deslocamentos populacionais, das questões ambientais, das alterações provocadas no trabalho pelos avanços tecnológicos.

Nas duas coisas positiva e negativa. Abordou que o campo também é uma coisa boa e também é uma coisa ruim. Que se não fosse as pessoas saírem do campo pra ir pra cidade, as cidades não seriam formadas, não haveria uma mudança no território né. Mas no campo também ocorre algumas mudanças terríveis ca cas pessoas do campo, que eles vão tentar aumentar o território destruindo as matas, então mostra dois lados, o positivo e o negativo, do campo e da cidade. [...] Que a cidade consegue ajudar o campo eh com a industrialização, a Segunda Revolução Industrial que conseguiu trazer maquinários pro campo pra conseguir evolução, que foi estudado nela também. Que com essa revolução eh complementou muitas atividades do campo que era braçais, com a tecnologia chegada da cidade aumentou (Fala Aluno 26).

Analisando o que foi dito pelos alunos acerca de como campo e cidade foram abordados em Geografia ao longo de sua escolarização, embora alguns deles apresentem articulações de ideias interessantes, para a maioria os espaços rurais estão associados aos aspectos naturais como clima e relevo e os espaços urbanos aos aspectos socioeconômicos como tecnologia, política, dentre outros.

Até este momento da análise pode-se constatar que as falas dos alunos assemelham-se mais a uma reprodução de sumários de livros didáticos com algumas exemplificações concretas de seu cotidiano do que à formas de pensar que demonstrem a autonomia intelectual que a escola deveria ter-lhes proporcionado ao final de sua escolarização básica.

Quase todos citaram que existem ligações entre campo e cidade e que é importante estudar estas ligações, mas não souberam exemplificar como este estudo realizou-se em sua escolarização geográfica. Limitavam-se a dizer que o campo produz alimentos e matérias-primas que eram industrializados e consumidos na cidade, no entanto, não abordavam a questão da circulação, dos meios de transporte, da escolha do produtor sobre qual produto deve produzir, dentre outros temas que poderiam ser contemplados. Ou seja, não realizam uma análise geográfica. A questão é: eles foram ensinados a pensar geograficamente a relação

ou as relações entre campo e cidade e, portanto a realizar análises geográficas acerca desta questão? Se foram, até que ponto seu aprendizado fez sentido para eles?

Trata-se de questões amplas. O âmbito desta pesquisa, no que concerne ao objetivo específico em questão é apontar fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante à formação conceitual referente ao campo e à cidade. Estas questões são pertinentes ao debate, embora não se objetive com este trabalho a busca de respostas para as mesmas.

Realizada a análise de como campo e cidade são abordados na disciplina de Geografia em linhas gerais, o próximo passo é entender como a questão conceitual referente a estes espaços é concebida pelos alunos. Optou-se por não perguntar de forma direta o que é campo e o que é cidade em razão de considerar-se que os estudantes teriam dificuldade em expressar seus conhecimentos em resposta a uma questão tão objetiva.

Em vez disso, questionou-se quais conceitos contribuem para o entendimento do campo e da cidade por meio da pergunta: *que conceitos aprendidos nas aulas de Geografia permitiram-lhe compreender o campo, a cidade e suas relações? Por quê?*

Vários alunos apresentaram dificuldade para responder a esta pergunta. O pesquisador procurou auxiliá-los explicando a definição de conceito, apresentando alguns exemplos de conceitos geográficos e retomando alguns conceitos utilizados pelos alunos tanto durante a entrevista quanto na produção de texto referente ao segundo instrumento de coleta de dados. Alguns conceitos citados por eles não são essencialmente geográficos, sendo conceitos de uso de mais de uma ciência ou disciplinas escolares. Isso decorre do fato de alguns estudantes apresentarem considerável dificuldade em identificar um conceito geográfico que o ajudou a compreender o campo e a cidade.

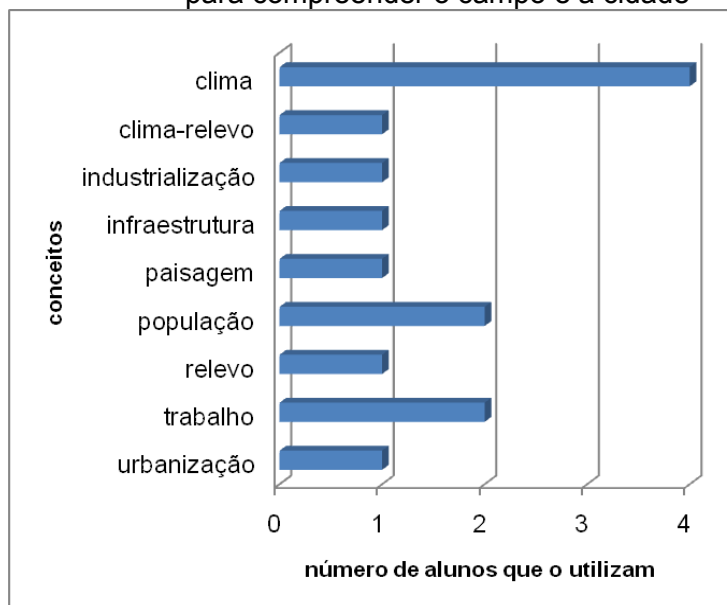
Os gráficos 13 e 14 apresentam os conceitos citados pelos Alunos da Cidade e Alunos do Campo, respectivamente.

Gráfico 13 – Alunos da Cidade: conceitos utilizados para compreender o campo e a cidade



Org: o próprio autor

Gráfico 14 – Alunos do Campo: conceitos utilizados para compreender o campo e a cidade



Org: o próprio autor

Observa-se que os conceitos de clima, industrialização, população, relevo e trabalho são comuns aos dois grupos de alunos, com destaque para o clima e o trabalho quanto ao número de alunos que o utilizam, tanto do Campo quanto da Cidade. Cinco dos nove conceitos distintos utilizados, portanto, são partilhados pelos

estudantes do campo e da cidade. Tal fato evidencia que embora o espaço de vivência, o lugar, possa influenciar a visão de mundo daqueles que nele habitam, a escolarização propicia elementos comuns às formas de pensar daqueles que a ela tem acesso.

Os conceitos serão apresentados em ordem alfabética, contudo, serão divididos em dois grupos: o dos conceitos cujos alunos realmente demonstraram sua contribuição para o entendimento do campo e da cidade e dos conceitos cujos alunos não demonstraram tal contribuição.

Sobre o conceito de clima, citam-se duas falas. Na primeira, o aluno procura relacionar as características climáticas de distintos lugares do planeta no intuito de diferenciá-las quanto as suas potencialidades de produção agrícola.

Geralmente as cidades se formam, se formaram né em volta de rios e o clima ele é, por exemplo, ele ajuda porque porque... normalmente a produção, na parte do campo, é melhor nas áreas tropicais e se pode ver que quando não é não há muito frio a ocupação é mais difícil, por exemplo, eh, vamos pegar um, tipo o Japão por exemplo. Ta certo que o Japão não tem espaço, mas mesmo no inverno, como neva, não tem como plantar como assim numa área que nem no Brasil que ele é tropical e temperado, subtropical, então tipo... eh a plantação a produção na parte do campo é mais intensa do que, por exemplo em cidades da Europa, eh Estados Unidos, tudo mais. [...] O clima assim é mais pro campo (Fala Aluno 12).

No segundo trecho diferencia-se o campo e a cidade quanto ao clima em razão do primeiro apresentar espaços abertos e dos espaços urbanos caracterizarem-se pelas construções que impedem a circulação do ar.

O clima na cidade provavelmente é mais quente por causa de da população, concentração de calor, concentração de pessoas assim, prédios, eh deixar, como é que é mesmo, a má circulação de ar assim, não tem entrada, ventilação. No campo não mais é lugar mais aberto (Fala Aluno 9).

Para o Aluno 29 o conceito de paisagem contribui para entender o campo e a cidade no sentido de que a segunda é caracterizada pelas paisagens culturais enquanto o campo, embora também as possua, distingue-se dos espaços urbanos pela presença de elementos naturais. Observa-se que a concepção de paisagem utilizada pelo estudante é bastante simples, sendo estudada, geralmente no 6º ano da Educação Básica, demonstrando que: ou o aluno não se apropriou de concepções mais específicas deste conceito ou que estas não foram abordadas ao longo de sua escolarização.

*A paisagem é assim né, ah ela é paisagem natural tal, por exemplo no Brasil era só um mato assim, e eles desmataram, tiveram que modificar muito pra fazer a cidade, tipo construções, essas coisas. Isso é uma característica mais da cidade mesmo sabe, essas grandes construções, quando se pensa em cidade assim você pensa em casa, essas coisas. Em sítio, em... no campo tipo, você pensa mais em na parte de plantio, do... da eh... eh... da criação de animais, essas coisas sabe mais assim e você pensa em menos pessoas também, as vezes as vezes tipo só uma família morando numa propriedade bem grande assim. **[A paisagem do campo é uma paisagem natural?]** A paisagem do campo não é natural, é modificada também pelo homem, mas ela é assim, é mais... alguns lugares tem uma parte natural tem uma parte até que eh, por exemplo, as áreas de, que você tem que preservar assim, como florestas, alguns lugares assim, tipo da uma impressão mais do mato assim as coisas sabe, uma coisa mais primitiva (Fala Aluno 29).*

Para dois alunos, cujas falas são transcritas a seguir, a população é um conceito utilizado para entender o campo e a cidade no sentido de explicar por que há mais pessoas em um espaço do que no outro. Ambos concordam quanto ao fato de que as maiores oportunidades de trabalho nas cidades explicam seu maior contingente populacional, no entanto, um destaca que certas pessoas não vão para as cidades por serem mais adaptadas ao campo, enquanto o outro enfoca o desemprego como problema gerado pelo intenso fluxo populacional dos espaços rurais para os urbanos.

População, população é coisa que ajuda a entender o campo e a cidade. Por exemplo, você pega a população: tem menos população no campo do que na cidade, você sabe por que elas tão no campo e porque que tem mais população na cidade? Porque logo a cidade vai ter mais, como posso dizer, mais trabalho entendeu, mais, mais entre aspas condições de vida também. No campo ainda tem aquela parcela de pessoas que preferem viver no campo porque tem uma adaptação melhor (Fala Aluno 24).

A população tá mais concentrada na cidade né. No campo eh poucas famílias ficam, considerando a cidade que é um um ponto de concentração, que é mais vantagem morar na cidade do que morar no sítio. No sítio é, no campo né no caso, então que as pessoas saíram do campo, urbanização, pra ir pra cidade esperando novas chances de trabalho, muitas dessas pessoas não conseguiram essa chance, formando o desemprego [...] (Fala Aluno 26).

As duas falas seguintes são sobre o conceito de trabalho. Na primeira, destaca-se que o trabalho urbano é mais cansativo, repetitivo, demanda deslocamentos diários, podendo até gerar danos ou doenças, enquanto o trabalho rural, no caso de quem é dono da terra, é um trabalho autônomo, diversificado e que dispensa longos deslocamentos diários. A segunda fala aborda a questão da

liberdade do trabalhador do campo que é dono da terra em que vive e trabalha para si, fazendo seus próprios horários, em contraposição ao empregado urbano que tem que cumprir horários com os quais nem sempre concorda ou se adapta bem.

Como eu disse lá no campo eles trabalham pra eles, a maioria das vezes, eles têm a sua casa, o seu terreno, produz, comercializa, entrega um pouco, fica um pouco pra eles, não sei enfim. E e na cidade a pessoa vai em busca de um trabalho, as vezes é cansativo por que por ser repetitivo, todo dia fazer a mesma coisa, pode prejudicar a saúde da pessoa. A impureza de ar, tudo influencia um pouco, na saúde, na no seu dia a dia, em trabalhos repetitivos que pode até prejudicar. E eles ganham tipo o dinheiro deles, pra investir na família dele, guardar pro filho, guardar pra criar seus filhos, pagar uma faculdade, tal, tal, tal. E campo também eles fazem isso só que eles fazem o próprio produto deles em no próprio terreno, tipo em casa, trabalhar em casa. Eles não precisam sair da casa deles como na cidade e ir lá no seu serviço e trabalhar se esforçar, ir embora todo dia, fazer todo dia a mesma coisa. No campo não, eles tem diversidade, digamos assim do mesmo trabalho, eles tem várias coisas pra fazer [...] (Fala Aluno 9).

Se o trabaiaidô rural trabaiaá por conta dele, se ele prantar e produzir, se ele for produtor rural ele tem essa liberdade, ou ele chega mais cedo pra trabaiaá pra... e ele pode sair ou mais tarde ou mais cedo, mas ele não tem aquela... Agora o da cidade não, o da cidade tem o horário pra bater o cartão, aquele horário x para almoçar, teja com fome ou não teja. Então eh o trabaiaidô da cidade ele é mais, o trabaiaidô né não o dono do serviço, ele tem que viver mais, assim vamos supor, sufocado pelos horário que lhe é imposto né. Por exemplo, se uma firma fala você vai almoçar dez horas, se você ainda não tiver com fome você é obrigado a almoçar porque senão já passa o horário cê num. No campo não, no campo se você tá trabaiano deu [fo... cê ficou com fome nove e meia, se vai e almoça se você não ta com fome então cê vai cê almoça meio dia. Então você tem a liberdade que tem serviço de cidade que é controlado até os minuto que vai no banheiro] (Fala Aluno 28).

Todos os conceitos citados anteriormente cumpriram o papel de sistematizar análises sobre o campo e a cidade e, portanto, contribuíram para o entendimento destes espaços ao representarem um elemento de reflexão por meio do qual os espaços rurais e urbanos puderam ser comparados, em suas semelhanças e distinções, atributos positivos e negativos.

Procedeu-se, pois, o pensamento conceitual, considerando-se que o conceito: permite uma leitura/interpretação de mundo mais precisa e instrumentalizada (VIGOTSKI, 1993), por meio da generalização e abstração são fundamentais a compreensão da realidade (COUTO, 2005), permite ao sujeito categorizar o real atribuindo-lhe significado (CAVALCANTI, 2005).

Os conceitos citados a seguir não possuem as características apontadas pelos autores anteriormente citados, podendo ser classificados, conforme Vigotski (1993) como pseudoconceitos. Eles não apresentam a generalização e a

abstração que caracterizam um conceito, não expressam ideias sistematizadas de forma clara e sua relação com a realidade concreta não se faz de maneira independente, no sentido de explicá-la, mas estando a ela atrelada.

A opção por sua inclusão no texto foi justamente mostrar a dificuldade que os alunos possuem em construir um pensamento conceitual. Destaca-se que muitos não conseguiram formular um pensamento nem com pseudoconceitos, como os citados a seguir. E isso é uma responsabilidade da escola e não uma falha dos estudantes.

A próxima fala aborda um sentido prático dos conhecimentos climáticos para quem vive no campo. Embora afirme a necessidade de estudar o clima, o aluno não explica como o entendimento do clima – via escolarização – pode contribuir para o conhecimento cotidiano dos criadores de gado leiteiro.

O clima, o clima é importante também né pra produção, pro gado leiteiro mesmo, que nem no meu pai lá, eh agora quando vai chegando a época do frio né, que é o clima, então o que que tem que fazer na produção pra pro gado não cair a produção de leite, tem que fazer a silagem pra chegar a época do frio né ter aquela o alimento pra pra criação pra não cair essa produção. Tem outros também tipo de de capim, como se diz tem o nome né próprio pra quando também chegar na época do frio esse essa grama esse ela consegue resistir o frio né, então tem essa prantação. Então o clima a gente precisa muito do clima, estudar isso também né (Fala Aluno 19).

O trecho a seguir é sobre o conceito de diferença. Optou-se por preservar a palavra utilizada pelo aluno que entende campo e cidade pelas diferenças apresentadas por estes espaços e também por não encontrar um termo que o expressasse a contento. Talvez o que mais se assemelharia seria a existência de modos de vida distintos nestes dois lugares.

*Acho que eu entendo assim pela diferença. Que a cidade é é um lugar estressante, no campo você já se sente melhor, é um ar diferente entendeu. **[Você estudou na escola que a cidade é estressante e o campo é tranquilo?]** Que a cidade é agitada sim, na escola sim, no meio da poluição: tem a poluição visual, poluição sonora, poluição disso, poluição daquilo. Agora no campo a gente, na escola a gente diferencia pelo fato de ver sempre as pessoas trabalhando naquilo é uma coisa monótona assim (Fala Aluno 13).*

O trecho seguinte acerca do relevo enquanto conceito explicativo do campo e da cidade é daquele aluno que compreende que a Geografia é só relevo,

cuja fala a respeito foi citada anteriormente. Para ele determinados tipos de relevo constituem obstáculos para a construção de cidades, no entanto, não o são para a criação de animais.

Porque não vai construir cidade em lugar tipo tipo montanha, essas coisas, nada a ver daí, por causa que tem que construir as casas tudo. Já não, já já no no campo é mais liberado porque são animais, tipo trabalha com os animais, aí pode usar, bom acho acho que daí pode soltar tudo lá que daí daí eles se vira (Aluno 11).

O conceito de território é compreendido de forma vaga, abrangendo todo o campo e, na cidade, confundindo-se com os lotes ou terrenos, como se observa a seguir:

Ah pode ser dividido, é um terreno onde pode ser dividido e pode ser feito várias coisas. Assim, por exemplo, o território rural dá pra dividir o território e fazer ter cada um um sítio, nesse sítio ser plantado várias coisas dividindo o território deles. E na cidade o território seria onde as casas, onde as coisas, tudo onde você pode fazer as coisas divididas também (Fala Aluno 7).

Após analisar os conceitos por meio dos quais os alunos compreendem o campo e a cidade, persistia, sob o ponto de vista espacial, geográfico, uma questão a ser elucidada. Na concepção dos alunos, como os espaços rurais tornam-se espaços urbanos? Trata-se de um tema complexo.

No âmbito da aprendizagem geográfica escolar e de acordo com os propósitos desta pesquisa, abordou-se esta questão com a seguinte pergunta: *o que faz de um lugar uma cidade?*

Em suas respostas os alunos enumeraram uma série de elementos que um lugar precisa ter para que seja considerado uma cidade. Vários destes estiveram presentes no Teste de associação de palavras, primeiro instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho.

Os elementos mais citados foram: bancos, casas, comércio, escolas, hospitais, indústrias, lojas, mercados, quantidade de habitantes, posto de saúde, prefeitura, uma estrutura comercial e de serviços em geral.

Após questionar os alunos acerca do que faz de um lugar uma cidade colocou-se uma situação problema para os mesmos. Objetivando compreender se eles consideravam as sedes do distrito de Lerroville e do município

de Tamarana cidades, efetuou-se a seguinte pergunta: *quem vive na sede do município de Lerroville e na sede do município de Tamarana é um morador do campo ou da cidade?*

O objetivo de realizar esta pergunta antes de inquiri-los acerca da urbanidade de Lerroville e de Tamarana era fazê-los primeiro pensar nos moradores destes locais, para depois pensar nos locais em si. A realização das primeiras entrevistas mostrou que a estratégia era interessante por colocar os alunos em dúvida, pois, muitas vezes diziam, principalmente para os moradores de Lerroville, que eram urbanos, mas depois não consideravam aquele lugar como uma cidade. Tal fato, contudo, fez com que o pesquisador mudasse de estratégia em alguns casos perguntando de forma direta se as sedes do distrito de Lerroville e do município de Tamarana eram cidades. Como foram realizadas vinte e nove entrevistas, conforme o andamento de cada conversa, o pesquisador avaliava qual a melhor opção de pergunta.

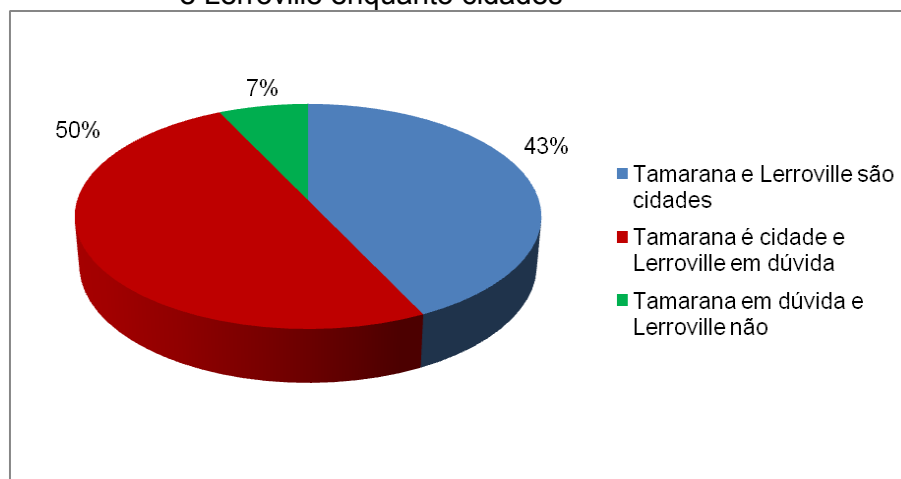
Vários alunos mostraram-se desconfortáveis em apresentar justificativas discursivas em resposta a novos questionamentos concernentes a esta questão, respondendo apenas sim, não, não sei. Nestes casos optou-se por não forçá-los a falar, o que resultou no fato de que o complemento desta pergunta que consta no Apêndice A: *E em comparação com quem vive em Londrina?* Deixou de ser realizada para vários alunos. Considera-se que isto não comprometeu a qualidade das entrevistas, visto que, aqueles alunos que se dispuseram a falar foram bastante questionados.

Ressalta-se que conforme as definições político-administrativas oficialmente em vigor no Brasil e utilizadas pelos municípios e pelo IBGE, toda área urbana do distrito sede de um município é considerada cidade. Tamarana, portanto é uma cidade. No caso da área urbana dos distritos administrativos que não sejam o distrito sede de um município, como é o caso da sede do distrito de Lerroville, trata-se de uma vila.

São definições complexas e os alunos manifestaram dificuldade em responder a esta pergunta que representou uma análise conceitual de lugares conhecidos, algo que possivelmente não tenha ocorrido durante sua escolarização. O que explica as hesitações e confusões destes em suas respostas.

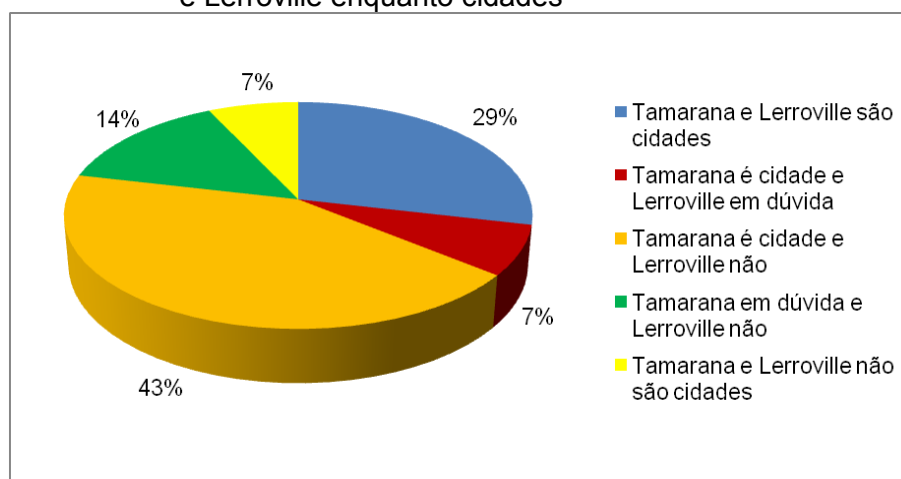
Os gráficos 15 e 16, apresentam, pois, as respostas objetivas dos Alunos da Cidade e dos Alunos do Campo para a pergunta: *As sedes do município de Tamarana e do distrito de Lerroville são cidades?*

Gráfico 15 – Alunos da Cidade: conceituações acerca de Tamarana e Lerroville enquanto cidades



Org: o próprio autor

Gráfico 16 – Alunos do Campo: conceituações acerca de Tamarana e Lerroville enquanto cidades



Org: o próprio autor

Nas citações das falas dos alunos, que seguem a ordem da legenda dos gráficos, às vezes as falas dos alunos tratam apenas de Lerroville por este lugar ter gerado mais polêmica, ou seja, Tamarana, na maioria dos casos foi considerada cidade e nas explicações os alunos não a citavam muito, concentrando-se na explicação do porque Lerroville era, ou não, cidade.

As imagens apresentadas a seguir fornecem uma noção da paisagem das áreas urbanas do distrito de Lerroville e do município de Tamarana, no intuito de ajudar o leitor a compreender os posicionamentos dos alunos acerca do caráter urbano das mesmas. Nas fotos 9 e 10, pode-se comparar as praças centrais das duas áreas urbanas, que abrigam as respectivas igrejas católicas das mesmas.

Foto 9 – Principal praça da área urbana de Lerroville, onde se localizam a igreja católica, o salão paroquial e residências paroquiais



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

Foto 10 – Principal praça da área urbana de Tamarana, onde se localizam a igreja católica e a biblioteca pública municipal



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

Nas fotos 11 e 12, visualizam-se alguns estabelecimentos comerciais presentes nas áreas urbanas de Lerroville e de Tamarana. Destaca-se que na região central de Tamarana a presença de vários prédios comerciais na mesma quadra, como se pode observar na foto, é bem mais comum que na região central de Lerroville.

Foto 11 – Área urbana de Lerroville: exemplo da presença conjunta de estabelecimentos comerciais



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

Foto 12 – Área urbana de Tamarana: exemplo da presença conjunta de estabelecimentos comerciais



Foto do autor, realizada em 04/10/2014

Na foto 11, os estabelecimentos comerciais, da esquerda para a direita são: uma loja de móveis, uma loja de roupas, um mercado e um bar. Na foto 12, também da esquerda para a direita, tem-se: uma loja de calçados, uma farmácia e uma loja de roupas.

A foto 13 apresenta um exemplo de construção de prédios comerciais, inclusive com espaço exclusivo para estacionamento, presente na área urbana de Tamarana, representativo de um padrão arquitetônico não encontrado na área urbana de Lerroville.

Foto 13 – Área urbana de Tamarana: exemplo de padrão arquitetônico de prédios comerciais não existente na área urbana de Lerroville



Foto do autor, realizada em 10/04/2014

Apresentadas algumas imagens das áreas urbanas de Lerroville e Tamarana, analisa-se as falas dos alunos quanto à consideração ou não destas enquanto cidades.

Seguem trechos de estudantes que consideram Tamarana e Lerroville como cidades. No primeiro, embora haja hesitação, o aluno considera tanto Tamarana, de que ela começa falando, quanto Lerroville cidades. Toca também no assunto de que é melhor pra Lerroville continuar pertencendo a Londrina.

Porque ela assim é um lugar que tem uma estrutura né e... mas e poucas pessoas se concentram nela, assim não é uma coisa muito grande assim onde tem universidades, coisas assim que tem que ter uma estrutura um pouco maior assim. Uma cidade é uma cidade pequena assim, mas

considerável... É uma cidade considerável. [E os distritos de Londrina, como Lerroville são cidades?] Ah, aí depende assim ela pode ser considerada uma cidade, por exemplo, vou dar o exemplo de Lerroville né. Lerroville é uma [ci... é um distrito de Londrina né, que é uma cidade bem grande assim, que tem uma estrutura bem forte assim. E pra assim acho que pra Lerroville é melhor ela ser continuar sendo distrito de Londrina por pra não ser pra ser, pra ter uma manutenção melhor, pra ser ter mais recursos, essas coisas e... Ela pode ser considerada cidade, mas tipo... ela é uma coisa, é porque aonde se concentra pessoa praticamente é uma cidade né, o povo chega assim em Lerroville, as pessoas que chegam assim olha lá pode considerar uma cidade (Fala Aluno 29).

Na próxima fala o estudante enumera aquilo que Tamarana tem que permite considerá-la uma cidade. Quanto a Lerroville, hesita um pouco optando por considerá-la cidade quando as opções são cidade ou campo.

Porque vamos tipo é uma sociedade meio que não, não vou dizer completa né, mas é uma sociedade que é tipo, vamos dizer que tem as características típicas de uma cidade. Por exemplo, ele tem bastante gente, eh você tem mercado, você tem colégio, você tem correio, lotérica, você tem... [A sede do distrito de Lerroville é uma cidade?] Considerar uma cidade, é da pra se considerar uma cidade só que é menor, por isso acho que talvez se fala distrito tal. É que não tão grande assim a ponto de ser uma cidade. [Considerando a cidade e o campo?] Se for pra ser entre os dois seria uma cidade (Fala Aluno 12).

O Aluno 9 considera Tamarana uma cidade e Lerroville também, enumerando aquilo que ela possui de uma cidade, como pode-se observar:

Porque é um distrito, faz parte de Londrina e Londrina é uma cidade grande, e ali não é um [si... tipo uma vila. Não, é uma é uma cidade bem pequena mesmo, um município bem pequeno, um distrito né bem pequeno. E eles moram ali, ali tem [cida... ali é considerado uma cidade, tem uma praça, tem igreja, tem mercado grande, tem um posto, dois colégios, tem tudo lá, bem caracterizado como [ci... distrito mesmo, só que micro, pequeno mesmo (Fala Aluno 9).

Analisam-se agora as concepções de que Tamarana é cidade e Lerroville em dúvida. Na fala seguinte o aluno não consegue expressar porque não considera Lerroville uma cidade, ele cita alguns elementos urbanos da mesma, mas hesita, diz que ela é pequena e mantém-se em dúvida. O fato de ser um distrito aparece para este e para outros alunos como justificativa, não é cidade porque é distrito.

Ah Tamarana já já tem bastante coisa que tem numa cidade né, tipo indústria, tem um hospital, tem ah tem tudo né que se precisa ali também,

mas só que também é uma cidade, mas com falta também... [Lerroville é uma cidade, a sede do distrito?] Ah aqui, aqui ah (risos) é mais ou menos né porque não é tão grande, mas tipo tem tudo que se precisa tipo, na na saúde não tem muito, mas tem comércio, tem posto de saúde, tem tudo que que uma cidade precisa, mas em pouca quantia. [Lerroville é uma cidade?] Mais ou menos (risos) eu acho que é mais ou menos, não é muito não, pequena né, ela não é muito grande, tipo questão de daqui do... eu acho que não é muito não. [Se ela não é uma cidade o que ela é?] Ichi agora cê me pegou... ah não tem explicação tipo porque é um distrito né, porque, mas não é bem uma cidade, no meu ponto de vista, assim não é bem uma cidade não, eu nem sei explicar (Fala Aluno 1).

Após considerar que Tamarana é cidade, na fala seguinte que se desenvolve em relação a Lerroville, inicialmente o estudante diz que não se trata de uma cidade, muda de ideia, está em dúvida. Faz perguntas ao pesquisador e termina por considerar que a sede do distrito de Lerroville está na transição entre o campo e a cidade. Como foram poucos os alunos que proporcionaram esta abertura ao questionamento no sentido de propor, eles mesmos novas concepções em relação às apresentadas e como o mesmo mostrou-se em dúvida, optou-se por mantê-lo neste grupo de respostas e não criar outro grupo na legenda.

Não, mas tipo pelo grande população tudo, como fala junto, pelas estruturas que tem. Certo que tem bem campo também, tem bastante pessoas do campo que moram tipo em fazendas mesmo, mas contando num modo geral, aquelas pessoas que moram numa na rua lá, porque só tem uma né (risos) naquela parte eu acho que sim, considera acho que morador de cidade. [Esta sede do distrito é uma cidade?] Não, não sei se conta uma cidade, mas tem uma estrutura de uma, mas não tão, não tão igual uma cidade. [O que Lerroville é então?] É um distrito. [Distrito e município são divisões administrativas, entre campo e cidade, o que Lerroville é?] Que nome que é dado? [Que nome você daria?] Ah... Lerroville, acho que não tem um nome vai, não sei se distrito conta, por causa que o nome que coisa que não é só cidade e não é campo. [...] Se não é cidade? Se não é cidade então acho que não sei, acho que é campo então, porque se se não for cidade acho que só tem esses dois, não teria um terceiro? [Lerroville estaria no meio, entre a cidade e o campo?] Eu acho que é isso sim, estaria entre os dois que nem você tá falando. Contava um pouco de cidade e um pouco de campo. [Por que estaria no meio?] Porque tem, tem um pouco uma estrutura da cidade tem uma estrutura de cidade, mas não tem bancos, essas coisas tipo que tem numa cidade (Fala Aluno 11).

Na sequência, trechos que concebem Tamarana como cidade e Lerroville não.

Para o Aluno 20 o que diferencia Tamarana de Lerroville, no sentido da primeira poder ser considerada uma cidade e a segunda não, é o fato de que Tamarana fornece mercadorias e serviços para sua população, principalmente para

a população do campo, em maior quantidade e qualidade em comparação com Lerroville

*É uma cidade, considero uma cidade, porque tem, não tem tudo o que ela tem uma cidade grande, digamos assim uma capital, só que tem dá pra você viver. No sítio dá pra você vem até do campo vem até Tamarana comprar o que ele precisa fazer, se ficar doente vem pro hospital ou no posto, pra você, como diz, ter uma condição de vida, você viver aqui no campo você consegue vim até Tamarana, não precisa ir até outra cidade, a não ser que você fique doente, uma doença muito grave que daí você precisa ir pra Londrina ou outra cidade que tem hospital, médicos melhores. **[A cidade fornece um suporte pro campo?]** Sim, tem um suporte pro campo. **[A sede do distrito de Lerroville é uma cidade?]** Não, não é uma cidade. **[Se Lerroville não é uma cidade que denominação seria dada pra ela?]** Que denominação? Não sei, porque assim ela não tem o suporte que da pra pra população do campo sobreviver. Só que também ela ali dentro dele, do distrito de Lerroville tem assim lojas, comércio, só que não tem banco e hospital, mas tem o posto de saúde e não tem cooperativa também. Como que no caso eles vão, o pessoal do campo, vão comprar nas cooperativas pra poder plantar, pra produzir? (Fala Aluno 20).*

O Aluno 28 considera Tamarana uma cidade e Lerroville uma vila. Ela é enfática ao apontar os problemas estruturais e de saneamento básico que em sua opinião impedem que a sede deste distrito possa ser concebida como uma cidade.

*Porque não tem um hospital, não tem um posto de gasolina, não tem um terminal de rodoviário, né não tem um mercado que se não pode ocê sai daqui é caro, ocê entra ali ta caro também, não tem a concorrência de um mercado, não tem uma farmácia. **[Se Lerroville não é cidade, o que ela é?]** Ah é um distrito, uma vila memo (risos) uma vila. **[A vila estaria entre a cidade e o campo, tendo algumas características da cidade e do campo?]** É, assim, o que eu entendo é assim né. **[O que Lerroville tem de parecido com cidade e o que tem de parecido com o campo?]** O que ela a única coisa que é parecido de cidade é o colégio né, o colégio estadual, o municipal, tem a igreja, praça da igreja, que isso lá no campo não tem né. Mas outra coisa não, parecido com cidade não tem não. **[Dê alguns exemplos das características de campo da sede de Lerroville?]** Ué é tudo. O asfalto só ta na principal rua, é tudo de terra, banheiro com fossa, não tem uma rede de esgoto. Como nós vai falar que Lerroville é cidade? Não tem não tem nem, não tem lógica, é fossa né. A características de cidade que tem a água né da Sanepar²⁹, mas é vichi é o mínimo. E os trabaiado também é mais o é rural ou então tem que ir na cidade trabaiá. Então é eu eu acho que é só uma vila mesmo, não tem... (Fala Aluno 28).*

²⁹ Sanepar é a Companhia de Saneamento do Paraná. Presta serviços de fornecimento de água tratada, coleta e tratamento de esgoto sanitário e gerenciamento de resíduos sólidos em 345 dos 399 municípios paranaenses.

Apresenta-se a seguir duas falas nas quais há dúvida quanto a Tamarana ser cidade e certeza quanto a Lerroville não ser uma cidade. O Aluno 10 que vive na área urbana do município de Tamarana inicialmente afirma que não a considera uma cidade, mas que ela é uma cidade, dando a entender que no geral as pessoas conceituam-na como tal. No decorrer da resposta diz: “a gente que mora na cidade”. Afirma que Lerroville é uma área rural e que ambas, as sedes de Lerroville e Tamarana constituem lugares nos quais a população rural de seu entorno acessam certos serviços urbanos. Comparando com Londrina, Lerroville e Tamarana passam a ser o campo buscando os serviços urbanos.

*Olha eu não considero, mas é uma cidade. É uma é uma cidade entre aspas muito parecida com o campo né, por sei lá, por ser uma coisa mais parada, tem pouco movimento, isso lembra um pouco o campo. Agora você sai daqui vai pra Londrina, por exemplo, você já vê uma coisa mais movimentada, pessoas, comerciantes, tudo mais. **[A sede do distrito de Lerroville é uma cidade?]** Apesar de pertencer a Londrina também eu acho que é uma parte rural porque Lerroville a gente pode ver que tem bastante área rural, Guaravera também, por exemplo, é cercado por todos sítios, é só um pedacinho. **[Lerroville é uma cidade?]** Seria uma área mais rural mesmo. **[Qual seria a denominação pra Lerroville e Tamarana então?]** Seriam um lugar assim mais de fácil acesso pra quem mora no campo vir, como eu posso te dizer.... um lugar pra... pra quem mora no campo mesmo tipo, utilizar os recursos sei lá, tipo vir aqui pra usar bancos, essas coisas como eu tinha falado. [...] A gente que, por exemplo, que mora na cidade, recorre às cidades maiores, por exemplo, aqui em Tamarana acho que metade da população vai pra Londrina, por exemplo, fazer compra. Agora já quem mora no campo, já vem pra Tamarana e Tamarana pra Londrina. **[E comparando com a cidade de Londrina o que eles são?]** Comparando com Londrina ai eles seriam o campo da história, seriam o campo buscando Londrina, como o campo busca essas regiões menores (Fala Aluno 10).*

O próximo trecho apresenta hesitação quanto à conceituação de Tamarana enquanto cidade. Quanto a Lerroville, é interessante notar que o argumento utilizado pelo aluno para considerar a área urbana de Lerroville como campo é a concepção do colégio Maria Helena Davatz, onde ele estuda, como uma escola do campo. Outro aluno deste colégio também faz menção a isto em sua entrevista. Mas não de forma enfática como este estudante.

*Tamarana também é um lugar bem ligado no campo né, mas ai eu já não sei distinguir qual que é, mas eu acho que é mais cidade porque também [ci... eh Tamarana já não tem distrito né, ligado a Tamarana, então Tamarana, Tamarana ta ali eu acho que Tamarana já é cidade. **[A sede do distrito de Lerroville é uma cidade?]** Sede, não, aqui é um distrito. **[Considerando campo ou cidade o que a sede do distrito de Lerroville é?]** É mais campo. Aqui não ta no nome, mas aqui já é uma escola do*

campo, o Colégio Maria Helena Davatz pelo que pelo que eu sei, pelo que eu entendo um pouco da escola aqui já é um colégio do campo já. [Com base no que você considerou que um lugar precisa ter para ser cidade, a sede do distrito de Lerroville não é cidade?] Aqui ainda é campo (Fala Aluno 18).

A fala seguinte expressa a concepção de que nem Lerroville nem Tamarana são cidades. Nele o aluno que viveu sua infância e adolescência na área rural do distrito de Maravilha, morou por cerca de vinte anos na região metropolitana de Curitiba e reside há quinze anos na área urbana de Lerroville, por ter presenciado o intenso crescimento urbano das cidades próximas a capital do estado do Paraná, possui uma concepção de que o crescimento urbano dos distritos do município de Londrina, da própria cidade de Londrina e das sedes dos municípios limítrofes é lenta. Salienta-se que a distância entre o limite da área urbana do distrito sede de Londrina e a área urbana do distrito de Lerroville – que segundo o aluno já deveriam ter se encontrado formando uma só área urbana que abrangeria até o município de Mauá da Serra, que fica a oeste do município de Tamarana – é de cerca de cinquenta quilômetros.

Eu acho que assim ainda falta um pouquinho pra chegar... é como município ela devia ter crescido um pouquinho mais né, eu acredito que já era pra ta mais um pouco avançadinho. [A sede do distrito de Lerroville é uma cidade?] Aqui falta muita coisa né, eu acredito que falta, aqui nós num temo banco, (risos) já teve, temo uma igreja, ta ai ta beleza né, temo mercado. Mas eu acredito que deveria ter muito mais coisa do tempo que isso aqui existe né cara. Se acredita, deixa eu fugir um pouco do que nós ta seno entrevistado aqui, não sei se vou poder fugir, mas eu eu te digo na verdade eu conheci isso aqui, o nome dessa dessa comunidade aqui era Praça Londrinópolis, ó, pode ver que eu não sou novo não né. Esse campo que tinha aqui era campo de terra na época, nós vinha jogar bola ali, [...] tanto aqui Lerroville, como Paiquere, Irerê, Maravia, já era pra ter até se encontrado esses três distrito ai né, parece que não é tão longe um do outro. Pô aqui já era pra ter [feí... já ter feito um L com Londrina né, pegar lá no aeroporto de Londrina e sair por encontrano ai por Mauá afora. E o troço estacionou, estacionou, aqui ainda você vê essa avenida né, cê vai na Maravilha não tem essa avenida, tem só uma igreja no centro lá, nem nem um mercado. Procê toma uma gelada no final de semana, se tem que ir na no portão do botequero pra acorda ele né. (risos) E o Paiquerê, o Paiquerê mesma coisa, eu conheço muito bem. [Lerroville é uma cidade?] Ah rapaz o que que eu posso falar, ela num pode ser considerada uma cidade né (Fala Aluno 17).

Para concluir a análise das respostas acerca da urbanidade das sedes do distrito e do município em questão, as duas próximas falas apresentam

uma singularidade em relação a todas as demais: a utilização do termo “cidade rural” para referirem-se as áreas urbanas de Lerroville e de Tamarana.

No primeiro exemplo, ao tratar da população das áreas urbanas do distrito de Lerroville e do município de Tamarana o aluno utiliza o termo cidade rural para designá-las por considerar como urbana a população que mora nestes lugares, mas que trabalham na cidade de Londrina e como rural a que trabalha nas áreas rurais do entorno destas áreas urbanas mesmo nelas residindo. Não há referência às pessoas que trabalham nas áreas urbanas dos referidos distrito e município.

*É o o que eu posso te colocar a respeito da da da cidade rural, que nem aqui Lerroville, vamo vamo supor que nós temo mais ou menos uns 15, 10% que trabaia no campo, 90% trabaia na cidade, mas eles mora aqui porque aqui muitos tem propriedadezinha aqui né, e já são nascido aqui, a família tudo aqui então ele se desloca daqui de manhã cedo. **[Você usou uma palavra interessante cidade rural, Lerroville e Tamarana podem ser consideradas uma cidade rural então?]** Uma cidade rural porque que fique 20% ali em Tamarana trabaiano em redor é maquinista é é operador de máquina, é tratorista, enfim é trabaiado em horta né, o que mais ta teno é horta aqui na nossa região né. Se saiu daqui daqui da nossa região se chega lá é horta, e aqueles fazendeiro que já cativou o pessoal ali [...] É aquilo eu falei proce uns 10 a 15% é é rural, então quer dizer que nós vamo vamo classifica assim que a nossa região aqui são 90% da cidade, lá de Londrina, porque daqui não é, lá de Londrina, trabaia lá né. Trabaia da vez gasta seu dinheiro lá, nem pra cá num vem, porque é pouca gente que trabaia lá e vem faze a sua compra, vamo supor, aqui nos mercado aqui, que aqui a coisa é meio salgadinha. **[Você já tinha ouvido falar essa palavra cidade rural na escola?]** Rapaz isso daí eu eu eu eu tirei da minha cabeça (risos). **[E se alguém te perguntar o que é uma cidade rural o que você responderia?]** Eu responderia isso ai que eu falei pra você (Fala Aluno 17).*

Embora as porcentagens apresentadas possam estar supervalorizadas, as constatações de Silva (2007) acerca da importância da população rural de Tamarana na composição do mercado consumidor do comércio local ratificam as concepções expressas pelo aluno.

Este pode até ter lido sobre ou ouvido falar sobre cidade rural, mas não associa a denominação a sua aprendizagem escolar. Por tratar-se de um adulto que possui uma escolarização descontínua, evadindo-se da escola e retomando seus estudos ao longo de sua vida, provavelmente trata-se de um termo cunhado com base na experiência de vida deste estudante que pode ser considerado um pseudoconceito no sentido de representar uma tentativa de generalização ainda desprovida de um sistema hierárquico de relações com outros conceitos e de um nível de abstração característico do pensamento conceitual.

O segundo exemplo trata-se da retomada do termo “cidade rural” utilizado pela aluna na produção de texto referente ao segundo instrumento de coleta de dados. Durante a entrevista o pesquisador questionou o que seria essa cidade rural, obtendo a sequência de respostas a seguir:

Tamarana seria uma cidade rural, porque ela tem um suporte de cidade só que a grande produção dela, o que faz ela gerar assim ter um fluxo econômico é o rural, é o campo. [O termo cidade rural quer dizer uma cidade muito ligada ao campo?] Ta, Tamarana sim. [Nestas cidades o campo e a produção rural é que dinamizam sua economia mais que as atividades urbanas em si?] Sim, eu considero isso. [A sede de distritos e cidades do porte de Tamarana entram também nessa categoria de cidade rural?] Sim, eu acho que sim, pelo que eu penso assim eu acho que é na minha visão. [Qual a diferença da cidade rural pra cidade?] A cidade industrial, a questão porque dentro, digamos assim o exemplo de Londrina, o que faz ali gerar o que eu vejo são as grandes indústrias, grandes empresas, não tem assim aquela produção do campo ali que, no entanto não tem onde produzir, só lugares retirados, fora do centro. [A produção das áreas rurais do município de Londrina não são importante para a cidade de Londrina?] Sim são importantes só que eu não vejo como um modo de produção dela, modo econômico como que é Tamarana, porque, no entanto, que a gente vê é uma cidade maior só que não tem tanta influência do campo. O que influencia do campo dela, o que leva é a produção do do digamos do modo bruto pra passar pelo processo de industrialização. [Há diferenças no modo de viver das pessoas em uma cidade rural e em uma cidade industrial?] Sim, tem, tem diferença. [...] A diferença é que a pessoa que, digamos quem mora em Tamarana assim tem assim uma visão como que é o campo, agora quem mora em cidade grande não tem como uma visão como que é o campo, porque eles não têm até né no entanto aonde ir ver essa produção a não ser que ele saia pra outras cidades. O modo de vida deles é fechado naquilo sempre a mesma rotina. Tudo bem que também na cidade de Tamarana tem uma rotina só que é diferente eu acho (Fala Aluno 20).

Observa-se que ao distinguir dois tipos de cidades: a cidade rural e a cidade industrial em suas relações com seu espaço circundante a aluna demonstra uma capacidade de abstração característica do pensamento conceitual.

Dois concepções de Santos (1994) dialogam com as ideias desta aluna. A primeira é a proposição de uma subdivisão – válida apenas em nível de generalização – do país em Brasil Urbano e Brasil Agrícola, na qual as regiões agrícolas contêm cidades e as regiões urbanas contêm atividades rurais. Este contexto caracterizar-se-ia por áreas agrícolas contendo cidades adaptadas às suas demandas e áreas rurais adaptadas às demandas urbanas. A segunda é a constatação de que uma metrópole informacional, onipresente se assenta sobre a metrópole industrial.

Grosso modo, nas concepções dos alunos prevalece a noção de cidade enquanto centro industrial. O entendimento da mesma enquanto centro de informação, algo onipresente apresenta-se de maneira vaga, com destaque para o espaço urbano enquanto lócus da tecnologia na sociedade atual.

De maneira geral os alunos conseguiram explicar suas concepções a respeito das áreas urbanas de Lerroville e Tamarana serem ou não cidades, com graus distintos de clareza.

Numa análise mais específica, esta pergunta permite que suas respostas sejam analisadas sob dois aspectos: quanto à apresentação lógica, sistematizada e hierarquizada de ideias e quanto à utilização da resposta dada a pergunta anterior (o que faz de um lugar uma cidade?) como parâmetro para a elaboração da presente resposta.

No tocante à apresentação lógica, sistematizada e hierarquizada de ideias, uma característica do pensamento conceitual, nota-se que os alunos expressaram-se de formas distintas. Alguns têm mais fluência com as palavras, possuindo falas nas quais há uma organização lógica e clara do pensamento. Em outros estudantes, no entanto, notou-se, ao longo das entrevistas, uma angústia, um sentimento de que os mesmos queriam falar, mas não conseguiam expressar-se da maneira que pretendiam. Eles apresentam falas interrompidas, confusas, entremeadas por exemplificações nem sempre claras e realizadas no momento adequado, nas quais o romper do silêncio e da hesitação nem sempre é alcançado.

A dúvida que permanece na análise das concepções de alguns alunos – muitas das quais não citadas no texto – é: que parcela destas dificuldades em se expressar é devida a inexpressividade do pensamento e que parcela é devida a uma má formação conceitual ao longo de sua escolarização?

Sobre a utilização das respostas dadas a pergunta (o que faz de um lugar uma cidade?) como parâmetro para a elaboração das respostas em análise a respeito do caráter urbano das sedes do distrito de Lerroville e do município de Tamarana, constatou-se que a maioria dos alunos utilizou-se de alguns dos parâmetros ou critérios utilizados em suas falas relativas à primeira pergunta para formular sua resposta à pergunta em apreço, mas não de forma diretiva.

Geralmente na justificativa da concepção das áreas urbanas de Lerroville e Tamarana, enquanto cidades ou não, os estudantes utilizaram elementos

explicativos novos em relação à pergunta anterior, demonstrando que, embora houvesse uma conexão entre as questões, houve também uma sequência evolutiva no sentido da questão em análise exigir a articulação de vários conceitos no âmbito do pensamento conceitual necessário à resposta da questão.

A análise das falas dos alunos e dos gráficos 14 e 15 revelam também que os Alunos do Campo são mais exigentes que os Alunos da Cidade quanto à consideração de Tamarana e principalmente de Lerroville como uma cidade, visto que para vários Alunos do Campo Lerroville não é uma cidade.

O fato de Lerroville ser um distrito causou confusão, pois vários alunos justificaram suas dúvidas ou certezas quanto a sua não conceituação enquanto cidade em razão de tratar-se de um distrito, confundindo uma divisão administrativa de distrito/município com uma divisão territorial de campo/cidade.

Percebe-se a inexistência de critérios comuns para que um lugar seja considerado cidade. Ao longo das entrevistas, que pela extensão e objetivos do trabalho não foram totalmente transcritas, observou-se como critérios: a presença da governança representada pela prefeitura, ou seja, o fato do lugar ser um município; a presença de instituições de serviços públicos e privados como hospitais e bancos; a presença de posto de saúde e comércios: mercados, lojas; a presença de asfalto e igreja; e a própria ausência de critérios.

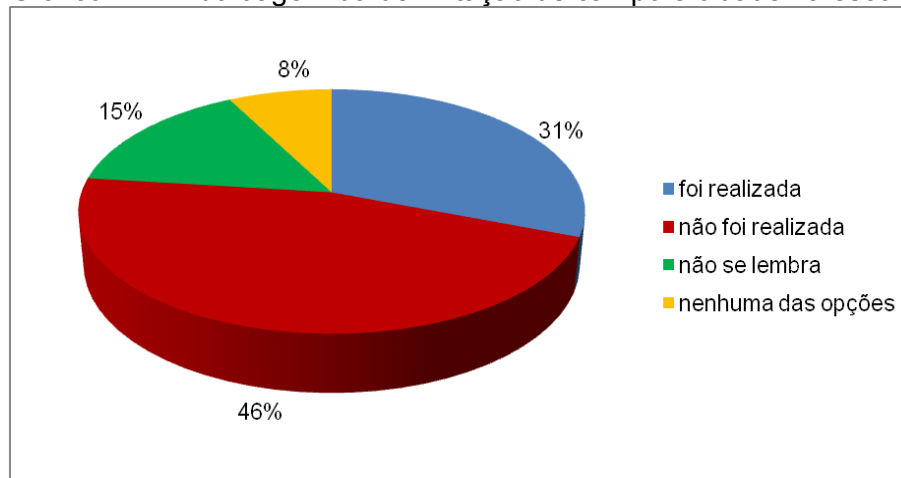
Examinadas em conjunto estas concepções demonstram possuir ligações mais estreitas com os conhecimentos do dia a dia do que com os conhecimentos escolares. Fato confirmado nas respostas a última pergunta a ser analisada: *a delimitação de campo e cidade foi abordada em sua escolarização? Como?*

O Gráfico 17 apresenta as respostas objetivas a pergunta anterior.

Grosso modo, os alunos que mencionaram que a delimitação de campo e cidade foi abordada em sua escolarização não souberam explicar como. *“Eu acho que é abordado muito superficialmente, seria, por exemplo, assim falar que quem mora na cidade é população urbana e quem mora no sítio...”* (Fala Aluno 4).

Para outros não foi realizada. *“Não, chegar a ser trabalhado assim não”* (Fala Aluno 28). Alguns não se lembram: *“Se foi, muito pouco.”* (Fala Aluno 6).

Gráfico 17 – Abordagem da delimitação de campo e cidade na escola



Org: o próprio autor

A fala de alguns alunos é tão confusa que não se enquadra em nenhuma das três opções anteriores. *“Na verdade não. Não me lembro se foi trabalhado ou não, mas acredito que foi sim, porque é um assunto que todos devem saber assim”* (Fala Aluno 8).

Nota-se como não há clareza quanto ao fato deste conteúdo ou temática terem sido abordado na escola. Observe-se bem, não é somente na disciplina de Geografia, mas em toda a escolarização dos alunos.

A questão não é o conteúdo pelo conteúdo, mas a relevância que a abordagem das delimitações de campo e cidade pode ter para a compreensão do lugar onde estes alunos vivem e de suas relações com outros lugares em distintas escalas para cada um deles enquanto uma construção sua, uma internalização dos conceitos de cidade e campo com base em informações oportunizadas pelo ambiente escolar e extraescolar que seja única, singular.

Concebida sob este ponto de vista, a aprendizagem escolar das delimitações dos espaços rurais e urbanos e, portanto, dos conceitos de campo e cidade pode, ao instrumentalizar os alunos com uma linguagem geográfica, contribuir para a construção de um raciocínio espacial destes.

Realizada a análise das respostas as várias questões acerca da aprendizagem dos alunos, há que se focar no terceiro objetivo específico desta pesquisa e perguntar: quais são as fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente ao campo e à cidade?

Sobre as fragilidades da aprendizagem geográfica escolar observada em relação à formação conceitual acerca do campo e da cidade constatou-se inicialmente que o ensino-aprendizagem escolar dos alunos analisados ou não foi concebido como tendo a formação conceitual como um de seus princípios norteadores; ou se o foi, estes estudantes não apreenderam de maneira significativa.

Em poucos alunos identificou-se, tanto na entrevista quanto na produção de texto, a construção de um raciocínio espacial ou de uma leitura espacial de mundo. Ao final de sua escolarização básica esperava-se, no tocante aos conhecimentos geográficos, que a autonomia intelectual em pensar espacialmente com conceitos geográficos ou com conceitos gerais apropriados por esta disciplina escolar estivesse mais presente. Tal fato confirma as constatações do parágrafo anterior.

Os alunos sabem várias coisas sobre o campo, a cidade e suas relações e a escola contribui para a construção destes conhecimentos. Contudo, considerando-se as características do pensamento conceitual apontadas por Vigotski (1993) a abstração, o isolamento e o exame de elementos abstratos separadamente da realidade concreta da qual fazem parte; muitos alunos apresentaram dificuldade em expor suas ideias de forma organizada e hierarquizada.

A impressão que se tem é de que campo e cidade não foram apresentados aos alunos no decorrer de sua escolarização como conceitos por meio dos quais se pode refletir acerca da realidade, mas apenas como espaços físicos. Não foram abordados enquanto um meio para se compreender as relações entre espaços rurais e urbanos, por exemplo, mas como objetos do conhecimento. Enquanto conteúdo de ensino parece que não possuíram a finalidade de ser um meio para a compreensão de uma determinada temática, mas o conteúdo enquanto finalidade: estudar o campo pelo campo, a cidade pela cidade.

Como se pode depreender das concepções vigotskianas que a fala não expressa o pensamento em sua totalidade e complexidade. “[...] um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto.” (VIGOTSKI, 1993, p. 129), admite-se também que

na organização, estruturação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, bem como na apreciação das informações por eles gerada, o pesquisador pode não ter sido capaz de interpretar ou compreender plenamente as concepções dos alunos. A exposição das informações produzidas por estes e as análises acerca delas realizadas, apresentadas ao longo deste capítulo permite que o leitor formule sua opinião a respeito.

Constatou-se que muitos alunos operam com pseudoconceitos, com conceitos espontâneos, em razão destes não possuírem em relação ao objeto de suas análises, uma relação de mediação. Segundo Vigotski (1993) ao operar com conceitos espontâneos a criança não é consciente quanto ao ato do conhecimento em si, em razão de sua interação estar sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere.

Os conceitos cotidianos confundem-se com os objetos que representam/significam ao passo que, nos conceitos científicos, a relação como o objeto é mediada. Conforme Vigotski (1993) por meio dos conceitos científicos, abstratos, a criança adquire consciência e controle sobre seu ato de pensar.

Há que se destacar que pouco se percebeu entre os alunos a utilização do campo e da cidade enquanto conceitos abstratos empregados em formas de reflexão por meio das quais eles representavam controle sobre seu ato de pensar.

Constatou-se, pois, a existência de duas fragilidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente ao campo e à cidade: o fato destes serem pouco utilizados como conceitos com ação mediadora na compreensão da realidade e a falta de uma linguagem geográfica capaz de instrumentalizar os alunos a construção de leituras ou raciocínios espaciais.

Sobre as potencialidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente ao campo e à cidade o montante de informações advindas dos vinte e nove alunos representa um rico material que em parte foi analisado ao longo deste capítulo. As considerações a seguir abrangem também os dados não citados ao longo do texto deste trabalho.

A Geografia foi apontada pelos alunos como a disciplina escolar que mais estuda o campo e a cidade. Portanto, estes espaços já dispõem de um lugar

consolidado dentre os conteúdos ou temáticas geográficas. O fato da Geografia ser reconhecida enquanto área do saber escolar na qual o estudo dos espaços rurais e urbanos faz-se presente constitui-se numa potencialidade desta disciplina.

Ao compreenderem que campo e cidade são espaços interdependentes, os alunos atribuem relevância ao estudo das relações entre os espaços rurais e urbanos. Se a Geografia é a disciplina escolar que mais aborda estes dois espaços, subentende-se que a mesma possui a potencialidade de estudar as relações entre campo e cidade.

Considerando-se que as pessoas vivem ou no campo ou na cidade, o estudo destes espaços na escolarização básica possibilita a Geografia à potencialidade de analisá-los a partir do lugar enquanto espaço de vivência. Isso não significa que tais espaços não possam ser compreendidos a luz de escalas mais abrangentes.

Outra potencialidade da Geografia escolar é, via estudo do campo e da cidade, articular distintas escalas desde o espaço vivido, próximo, até o espaço mundial. Isto se pode realizar por pelo menos dois vieses de análise: o econômico, por meio da produção circulação e consumo dos produtos agrícolas, industrializados e dos serviços; e o cultural, por meio da questão do urbano simbólico, enquanto virtualidade, questionando a intensidade do caráter simbólico do rural frente ao urbano.

Constitui também uma potencialidade da Geografia escolar conceber campo e cidade não apenas como espaços físicos, mas como conceitos no sentido de mediar simbolicamente à compreensão de um determinado objeto de estudo. Por exemplo, os conceitos de campo e cidade podem ser empregados pelo aluno para entender: a existência de distintos modos de vida na sociedade atual; as diferenças entre a produção agrícola e a produção industrial; os deslocamentos populacionais do campo para a cidade e das cidades grandes para as cidades médias e pequenas. E o contrário também é possível, ou seja, pode-se utilizar o conceito de modo de vida para compreender as distinções entre os habitantes do campo e da cidade, ou o conceito de migração para entender os aspectos positivos das cidades que constituem fatores de atração populacional e os aspectos negativos do campo que constituem fatores de expulsão populacional.

A apreensão de um conceito pressupõe o entendimento de um sistema de conceitos a ele correlatos. Assim, as potencialidades da Geografia escolar serão ampliadas tanto quanto maiores forem as relações estabelecidas entre os conceitos de campo e cidade e outros conceitos cuja utilização possa contribuir para a compreensão dos espaços rurais e urbanos.

As atividades de ensino-aprendizagem concebidas, tendo por objetivo, a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos, devem pautar-se em estratégias que permitam o contato com os conceitos científicos a partir dos conceitos cotidianos dos estudantes. Para tanto, há que se considerar pelo menos duas circunstâncias; a singularidade dos processos individuais de internalização e a interação professor-aluno, aluno-aluno enquanto potencializadoras do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho inicia-se pela explicitação da complexidade das relações entre campo e cidade. As oposições e idealizações concernentes a estes espaços são contextualizadas em relação ao processo de industrialização, e a complementaridade entre espaços rurais e urbanos já se manifesta.

Contrapõe-se ao caráter civilizador da cidade, segundo o qual o campo e seus habitantes representavam o ainda não incorporado ao mundo urbano industrial a importância da agricultura e, portanto, dos espaços rurais, para a sociedade em razão da produção de alimentos. Destaca-se o campo enquanto espaço de produção e de vida e a permanência de pessoas nele vivendo contrariando as previsões de esvaziamento populacional deste espaço em razão do processo inevitável de urbanização.

A apresentação do distrito de Lerroville e do município de Tamarana enquanto recorte espacial da pesquisa forneceu ao leitor um referencial espacial a respeito das características rurais e urbanas dos lugares onde vivem os alunos, cujas concepções este trabalho propôs-se a analisar.

Campo e cidade são analisados enquanto espaços complementares, nos quais o primeiro caracteriza-se pela extensão e pela dispersão enquanto o segundo pela concentração e pela proximidade. A lógica complementar que os une explica-se pelo movimento da negação e da afirmação, segundo o qual um espaço é negado pelo que não possui que faz o outro ser afirmado por tê-lo. São espaços distintos, mas não opostos, que se complementam em razão das diferenças que possuem.

A concepção de que o urbano possui uma dimensão simbólica e virtual e de que este urbano e seu modo de vida extrapolam a existência material da cidade faz com que alguns autores considerem a superação do modo de vida rural, mesmo constatando as heterogeneidades do processo de urbanização.

Campo e cidade são também apresentados como espaços culturais e de vivência nos quais ruralidades e urbanidades se interpenetram, constituindo noções, representações sociais que expressam visões de mundo, valores e atributos que qualificam cada espaço e seu modo de vida. A análise das concepções dos

alunos realizou-se com foco no lugar de vivência, contudo não preterindo suas relações com espacialidades mais amplas.

Atualmente rural e urbano não podem ser pensados, como no passado, enquanto realidades estanques e antagônicas, mas sim como universos culturais que se interpenetram. Ainda que se aceite a preponderância do urbano enquanto processo dominante, isso não significa condenar o rural à extinção.

Considerando-se as noções ou concepções de campo e cidade, de rural e urbano como intrínsecas a cada indivíduo em razão de sua condição objetiva de existência e de sua internalização dos conhecimentos construídos via escolarização, e que em cada lugar as interações entre rural e urbano dão-se de formas distintas, a análise do entendimento dos alunos acerca do campo e da cidade, além de elementos subjetivos apresentou algumas semelhanças, cuja apreciação pode indicar fragilidades ou potencialidades da aprendizagem geográfica destes.

Conforme a perspectiva pedagógica socioconstrutivista concebe-se que a formação conceitual é imprescindível ao processo de aprendizagem e que existem dois tipos de conceitos, os espontâneos ou cotidianos e os científicos. A diferença entre eles é que ao operar com conceitos espontâneos, a interação centra-se no objeto ao qual o conceito se refere, e com o qual se confunde ao passo que, ao operar com conceitos científicos, a interação com o objeto é mediada, havendo a aquisição da consciência e controle sobre o ato de pensar.

Os conceitos científicos representam, pois, abstração e generalização que permitem ao indivíduo, ao organizar sua forma de pensar, compreender a realidade de maneira sistematizada, construindo conhecimento com base em sua situação objetiva de existência.

O pseudoconceito representa a ligação entre o pensamento conceitual propriamente dito e a fase que o antecede, o pensamento por complexos, estando presente mesmo no pensamento do adulto, sendo difícil distingui-lo de um conceito verdadeiro. O pensamento conceitual caracteriza-se pela abstração, isolamento e exame de elementos abstratos separadamente da realidade concreta da qual fazem parte.

A constatação de que o pensamento não se expressa em sua totalidade e complexidade por meio da fala ou escrita, não tendo um equivalente

imediatamente em palavras, faz com que os significados destas sejam de suma importância para a compreensão do pensamento do outro.

As reflexões teóricas acerca do pensamento e da linguagem, envolvendo a formação conceitual, permitem compreender a dificuldade apresentada por alguns alunos participantes desta pesquisa em expressar seus pensamentos em palavras de modo a evidenciar o domínio de um pensamento conceitual propriamente dito. Muitos dos conceitos construídos por eles para compreender sua realidade objetiva de existência não possuíam uma relação de mediação com o objeto do conhecimento, mas com ele se confundiam.

O lugar, enquanto referencial espacial comum a todos os alunos permitiu que a análise de suas concepções acerca de campo e cidade pudesse contemplar o pertencimento e, também, a percepção da localidade. Observou-se que a aprendizagem destes a respeito dos espaços rurais e urbanos, via escolarização, privilegiou escalas de análise mais amplas, visto que, nas entrevistas, as falas concernentes a Lerroville e Tamarana possuíam estreitas ligações com suas ambiências não escolares.

Analisar as concepções dos alunos sobre o campo e a cidade a partir do lugar onde vivem demanda que este seja concebido como uma construção social dotada de significados e sentidos diversos que se constroem justamente na articulação com outros lugares.

A presença dos espaços rurais e urbanos no cotidiano dos alunos, em sua realidade objetiva de existência, fez com que, na investigação acerca das concepções dos mesmos quanto ao campo e a cidade, aflorasse uma diversidade de percepções espaciais entremeadas aos conhecimentos construídos via escolarização, cuja análise ancorou-se na abordagem qualitativa.

A Educação do Campo foi contextualizada em relação a presente pesquisa, no intuito de apontar a necessidade de refletir-se sobre uma educação que problematize o mundo a partir do espaço de vivência dos alunos, no caso, não apenas as áreas urbanas, mas também as áreas rurais.

Acerca da estruturação e organização da pesquisa, a aplicação dos três instrumentos de coleta de dados aos vinte e nove alunos participantes da mesma produziu, além de quantidade, informações qualitativamente diversas, o que já era esperado em razão do caráter complementar destes instrumentos.

Partindo de um teste de associação de palavras, cujos resultados apontavam um cenário amplo das percepções dos alunos acerca dos espaços rurais e urbanos, focou-se nas relações entre campo e cidade, na produção de texto, o que resultou em concepções mais sistematizadas de muitos alunos. Contudo, os vínculos de pertencimento ao campo ou a cidade, bem como a aprendizagem geográfica escolar referente a estes dois espaços enquanto conceitos foram investigados principalmente por meio das entrevistas.

Explicitam-se as constatações acerca dos três objetivos específicos desta pesquisa, a seguir. Sobre a apreensão das relações entre campo e cidade pelos alunos, merece destaque a constatação de que a interdependência entre estes espaços norteia suas percepções. Aponta-se que os espaços rurais e urbanos possuem distinções, com ênfase no viés econômico, no qual a produção agropecuária fornecedora de alimentos e matérias-primas de um espaço atende às necessidades de consumo alimentar e de produtos industrializados do outro, que por sua vez, fornece serviços, produtos e meios tecnológicos para a população e as atividades produtivas do campo.

A interdependência é forte porque se a cidade depende muito dos alimentos do campo, este, necessita igualmente dos serviços urbanos, ausentes nos espaços rurais. A presença destes num espaço e sua ausência no outro é considerada como natural, principalmente por aqueles que vivem nas áreas urbanas. Assim como a produção de gêneros alimentícios é percebida como intrínseca ao campo; a presença do setor de serviços, sejam eles públicos ou privados, também o é em relação à cidade. A valorização de um espaço ocorre pela deficiência do outro, conforme o movimento da negação e afirmação.

Grosso modo, prevalecem concepções de que as pessoas do campo absorvem ou apropriam-se de valores culturais urbanos, personificados na tecnologia e na informação. Quando se reconhece nos espaços rurais a presença de elementos culturais próprios, distintos dos urbanos, estão atrelados à rusticidade, à simplicidade do modo de vida de parte de seus habitantes, geralmente os mais velhos, e ao contato com a natureza.

Quando inquiridos a explicitar de maneira mais específica as relações entre campo e cidade, prevaleceu o silêncio e/ou a repetição do que já haviam dito. As distinções das relações de trabalho rurais e urbanas e algumas

considerações a respeito da migração campo-cidade foram mencionadas, poucas vezes de maneira sistematizada a ponto de constituir-se num elemento explicativo das relações entre os espaços rurais e urbanos, ou seja, um conceito.

Em linhas gerais, o morador do campo é descrito como produtor de alimentos e este espaço, caracterizado, além da produção agropecuária, pela tranquilidade e contato com a natureza. O morador da cidade é definido como tendo acesso fácil às informações, e este espaço, qualificado como industrial e de serviços, no qual os fluxos intensos, de pessoas e mercadorias, entre outros, favorecem à percepção do estresse associado ao mesmo.

Em relação à identificação de vínculos de pertencimento dos alunos aos espaços rurais e urbanos, constatou-se a influência do lugar de vivência quanto à presença dos mesmos. A maioria dos alunos residentes em áreas urbanas definiu-se como pertencentes à cidade, enquanto a maioria dos que vivem em áreas rurais definiu-se como pertencentes ao campo. Alguns estudantes, geralmente aqueles que viveram nos espaços rurais e urbanos, consideraram-se como pertencentes aos dois espaços.

A aceitação da relação entre o espaço de vivência e o pensamento de quem o habita por parte dos alunos subentende a admissão de que espaços distintos possuem modos de viver ou modos de vida distintos.

As condições objetivas de existência de cada aluno conferem relevante grau de subjetividade no tocante à identificação pessoal com o rural e com o urbano. A constatação destes de que os moradores de cidades maiores provavelmente considerem quem vive nas áreas urbanas de Lerroville e Tamarana como pessoas do campo, demonstra a existência de um referencial espacial utilizado por cada indivíduo para conceituar a si e aos outros como do campo ou da cidade.

O reconhecimento da existência de diversas modalidades de pertencimento ao campo e a cidade, pelos alunos, pode ser interpretada como a aceitação de que não há apenas uma ruralidade e uma urbanidade, mas ruralidades e urbanidades e também de que a identificação com um destes espaços não exclui a percepção da identificação com o outro.

Embora todos tenham afirmado gostar do lugar onde vivem, prepondera a expectativa de migração para cidades maiores, principalmente para

Londrina, em razão da perspectiva de prosseguimento dos estudos em nível superior e ingresso no mercado de trabalho. Tal fato constitui um cenário interessante para estudos geográficos, a centralidade e a atração urbana exercidas sobre áreas rurais e áreas urbanas de menor porte e suas conseqüências.

O fato dos jovens do campo e de pequenas cidades pretenderem deixar estes espaços evidencia a questão da falta de políticas públicas voltadas para as áreas rurais, e urbanas de municípios com pequeno contingente populacional, no sentido de oferecer os serviços públicos necessários a qualidade de vida de seus habitantes e de contribuir para a dinamização das economias, a nível local.

As concepções teóricas de que rural e urbano, campo e cidade, são, respectivamente, representações sociais e construções sociais, possibilitam a compreensão de que, como rural e urbano se interpenetram, seus espaços originários não constituem realidades estanques. Questionados se, passando a viver muito tempo em cidades maiores que Lerroville e Tamarana, seus vínculos de pertencimento ao campo ou a cidade se alterariam, muitos alunos responderam que sim. Aqueles que se consideram do campo, ou pertencentes aos dois espaços, concebem que não seriam pessoas urbanas, como aquelas que sempre viveram em grandes cidades, mas que este urbano alteraria sua condição atual. Não deixariam de sentirem-se pertencentes ao campo, em graus diversos de intensidade, mas, paulatinamente, e cada vez mais, sentir-se-iam, também pertencentes à cidade. Aqueles que já se consideram da cidade, compreendem que este vínculo de pertencimento se consolidaria.

Conclui-se que embora o espaço de vivência possa ser identificado como um elemento relevante na construção do vínculo de pertencimento em relação aos espaços rurais e urbanos, há outros elementos que a compõe, sendo todos interpretados subjetivamente por cada aluno.

Quais fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica escolar, no tocante a formação conceitual referente ao campo e à cidade, resultaram da análise do conjunto de informações fornecidas pelos participantes desta pesquisa? Embora se disponha de informações em quantidade e em qualidade suficientes para responder a questão; sua complexidade, aliada às idiosincrasias das concepções de cada aluno, fazem com que a elaboração de uma resposta ou de

respostas caracterizadas pela generalização constitua um trabalho de construção textual marcado também pelas concepções do pesquisador.

Ou seja, a heterogeneidade das informações, caracterizadas pela expressão das singularidades de seus informantes, possibilita interpretações diversas. Outro pesquisador poderia analisar este mesmo corpus de informações de maneira distinta da realizada neste trabalho.

As duas principais fragilidades da aprendizagem geográfica escolar no tocante a formação conceitual referente aos espaços rurais e urbanos são, a reduzida utilização dos conceitos de campo e cidade enquanto instrumentos do pensamento, com ação mediadora na compreensão da realidade; e a falta de uma linguagem geográfica capaz de instrumentalizar os alunos na construção de leituras ou raciocínios espaciais.

Muitos alunos apresentaram dificuldade em expor suas ideias de forma organizada e hierarquizada, demonstrando que o ensino-aprendizagem que lhes foi oportunizado no decorrer de sua escolarização, ou não foi concebido como tendo a formação conceitual como um de seus pressupostos norteadores; ou, se o foi, que não houve um aprendizado significativo por parte destes estudantes.

A impressão é de que campo e cidade não foram apresentados aos alunos ao longo de sua escolarização como conceitos por meio dos quais se pode refletir acerca da realidade, mas apenas como espaços físicos.

Embora se reconheça que a complexidade da expressividade dos pensamentos, tanto na fala oral quanto na escrita, faz com que os alunos não sejam capazes de explicitar a totalidade de suas idéias e concepções, observou-se que poucos alunos utilizam campo e cidade enquanto conceitos abstratos, empregados em formas de reflexão por meio dos quais eles representavam controle sobre seu ato de pensar e constatou-se que muitos estudantes operam com pseudoconceitos, com conceitos espontâneos e não com conceitos científicos.

À medida que tal situação não se circunscreve ao campo e a cidade, mas ao conjunto de conceitos utilizados na compreensão destes espaços, nota-se que poucos alunos demonstraram possuir o domínio de uma linguagem geográfica que os instrumentalize a manifestar o domínio de um raciocínio geográfico ou de uma leitura espacial de mundo.

Ou seja, a Geografia, enquanto disciplina escolar demonstrou não ter sido capaz de instrumentalizar os alunos em questão com um rol de conceitos geográficos ou de outras áreas do saber, com uma linguagem geográfica, portanto, capaz de permitir-lhes construir interpretações acerca dos espaços rurais e urbanos sob o âmbito espacial ou geográfico.

Parte destas fragilidades representa, pois, potencialidades da aprendizagem geográfica acerca da temática em questão, em razão de seu pouco desenvolvimento significar capacidade de progressão.

O reconhecimento da Geografia como a disciplina escolar que mais estuda o campo e a cidade, pelos alunos, constitui uma potencialidade da mesma, em razão destes espaços já serem tidos como passíveis de análises geográficas. O aproveitamento deste potencial requer que o professor esclareça aos estudantes as estratégias de estudo dos espaços rurais e urbanos e o papel dos conceitos em tal intento. Faz parte deste esclarecimento a elucidação de como as distinções e semelhanças entre estes espaços contribuem para a compreensão de sua complementaridade e interdependência e, portanto, de suas relações.

Outra potencialidade da Geografia escolar diz respeito à articulação de distintas escalas de análise, desde o espaço vivido, próximo, até os espaços mundiais. Tanto sob o viés econômico quanto sob o viés cultural, campo e cidade podem ser estudados a partir do lugar em que se vive, que se articula com outros lugares, rurais e urbanos.

Neste momento, da articulação, da compreensão generalizada, abstrata é que os conceitos podem desempenhar importante papel. Por exemplo, trabalhar com os conceitos de consumo e de trabalho permite que se estabeleçam relações entre os espaços rurais e urbanos no sentido de explicitar que produção e consumo fazem parte de uma cadeia produtiva na qual, atividades de produção agropecuária e industrial, de transportes e de serviços compõe um sistema de relações nos quais campo e cidade, enquanto lugares distintos, comportam determinadas características de trabalho e de consumo e que este trabalho e este consumo possuem determinações advinda de escalas mais amplas que aquelas circunscritas ao lugar onde se vive.

Este exemplo permite ainda abordar a questão da centralidade urbana e da dispersão rural, na qual, o professor, munido da perspectiva teórica das

horizontalidades e verticalidades de Santos (2012) pode proporcionar situações de reflexão dos alunos.

O viés cultural também pode ser abordado por meio dos conceitos de rural e de urbano, pouco citados pelos alunos, no sentido de problematizar suas abrangências para além dos espaços rurais e urbanos que os originam.

A última potencialidade, a mais relevante, é a possibilidade de trabalhar com os conceitos de campo e cidade, e os demais conceitos a ele correlatos, nas práticas de ensino-aprendizagem, no sentido de mediar simbolicamente à compreensão de um determinado objeto de estudo. Ou seja, não estudá-los enquanto espaços físicos, apenas, mas utilizá-los enquanto categorias analíticas na abordagem do rural, do urbano e de suas espacialidades.

Esta potencialidade, se realizada, resultaria na autonomia intelectual do aluno e na utilização dos conhecimentos geográficos e da linguagem a eles concernentes na construção de formas de pensar espaciais, em leituras e raciocínios geográficos.

Esboça-se, em linhas gerais, um exemplo de atividade passível de realização nas aulas de Geografia acerca das questões abordadas neste trabalho, que consiste na produção e interpretação de imagens sobre os espaços rurais e urbanos. Poderia solicitar-se aos alunos a produção de fotografias dos dois espaços com a intencionalidade de refletir, em sala de aula, acerca de temas que poderiam ou não, ter sido previamente definidas.

No caso desta definição prévia, as imagens do espaço urbano poderiam ter como finalidade a reflexão acerca do caráter urbano, no tocante à delimitação do lugar enquanto cidade ou não, pelos alunos. As fotografias utilizadas neste trabalho poderiam servir de exemplo. Por meio delas refletir-se-ia sobre as características urbanas, de uma cidade, presentes nas imagens. Outro tema que poderia suscitar a produção das imagens é a compreensão da cadeia produtiva, envolvendo a produção, circulação, comércio e consumo de determinado produto e o trabalho necessário às várias etapas deste processo. Fotografias sobre plantações, nos espaços rurais, e sobre mercados, nos espaços urbanos, seriam possíveis.

Este breve exemplo possui duas características que se alinham às análises realizadas neste trabalho, a necessidade de elaboração de conceitos, no

caso de cidade, urbano, produção, consumo, circulação, trabalho; e o fato destes não serem transmitidos aos alunos, mas emergirem de situações de ensino-aprendizagem concebidas com esta finalidade.

O intuito desta pesquisa foi compreender os processos de aprendizagem geográfica de alunos da educação básica. Para tanto, optou-se pela análise de suas concepções acerca do campo e da cidade por conceber-se que estes espaços constituem também conceitos centrais da Geografia escolar, principalmente no contexto em questão, de escolas que atendem a alunos de áreas rurais e urbanas.

Pretendeu-se, pois, com a realização deste estudo, ao contribuir para a o entendimento dos processos de aprendizagem geográfica escolar, subsidiar a concepção de estratégias de ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Básica, no tocante aos temas em questão. Neste sentido, ao concluí-lo o pesquisador sente-se um professor melhor preparado teórica e metodologicamente para a o exercício de sua profissão.

Reconhecendo as limitações intelectuais do autor em analisar a riqueza do material produzido pelos alunos, optou-se por apresentá-lo da maneira mais completa possível, por meio de quadros, gráficos, e, principalmente da citação dos textos e das falas dos estudantes, para que o leitor, tendo acesso aos mesmos, pudesse ter leituras/interpretações próprias. Isto explica o elevado número de páginas deste trabalho.

Constatou-se, conforme os preceitos da pedagogia socioconstrutivista, que a aprendizagem de cada aluno é única, singular. O percurso metodológico adotado neste estudo, mesmo com o emprego de três instrumentos de coleta de dados, com certeza não abrangeu estas singularidades em todos os seus aspectos.

Contudo, as análises realizadas possibilitam ao leitor a construção de uma perspectiva da aprendizagem geográfica acerca do campo, da cidade e dos conceitos a eles correlatos de estudantes de escolas que atendem tanto a alunos de áreas rurais quanto de áreas urbanas.

A Geografia escolar contribuiu sobremaneira para a compreensão que os alunos possuem acerca dos espaços rurais e urbanos. Contudo, constatou-se que seria desejável que tal contribuição fosse ainda maior, no tocante a

instrumentalização dos mesmos com uma linguagem geográfica dotada de conceitos por meio dos quais uma leitura espacial de mundo e um raciocínio geográfico se consolidassem em suas formas de pensar.

Este trabalho, portanto, ao apontar fragilidades e potencialidades da aprendizagem geográfica de um corpus de estudantes, pode ser útil às demandas de formação de professores de Geografia e ao debate da relevância da Geografia escolar no currículo da Educação Básica.

E para os alunos participantes desta pesquisa, quais as contribuições deste trabalho? Responder esta questão é extremamente difícil. Durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, principalmente a entrevista, percebeu-se que alguns alunos paulatinamente foram compreendendo as relações entre os três instrumentos, e entre as questões do roteiro da entrevista, demonstrando certo entendimento acerca dos propósitos da pesquisa. Certo número de estudantes, durante as entrevistas, demonstrou a capacidade reflexiva de ponderar suas respostas em relação a posicionamentos de perguntas anteriores. Neste sentido, a participação na pesquisa pode ter representado uma oportunidade de reflexão acerca de suas formas de pensar.

Pretende-se apresentar os resultados deste estudo aos alunos participantes, bem como, disponibilizar o texto final da Dissertação àqueles que tiverem interesse em sua leitura. Espera-se com isso, contribuir para a compreensão dos mesmos acerca de seu aprendizado geográfico escolar e quanto aos seus vínculos de pertencimento em relação aos espaços rurais e urbano e perspectivas migratórias, bem como, destacar a relevância do entendimento dos processos de aprendizagem dos alunos para a concepção das atividades de ensino-aprendizagem, por parte de seus professores.

Para concluir, retoma-se a questão norteadora desta pesquisa, quais as percepções dos alunos sobre campo e cidade e do lugar onde vivem e como elas contribuem para a concepção de ensinar Geografia visando à formação conceitual, de modo a contemplar elementos da relação entre os espaços rurais e urbanos? A construção de conceitos na escolarização, se orientada de maneira a permitir o contato entre os conceitos científicos e cotidianos por meio de atividades de ensino-aprendizagem que instiguem os alunos a uma reelaboração conceitual constante por meio das interações professor-aluno, aluno-aluno, com base nos lugares conhecidos

enquanto realidade a ser compreendida em suas relações com outros lugares pode contribuir para o entendimento dos espaços rurais e urbanos estimulando leituras espaciais próprias a cada indivíduo.

O conhecimento é, portanto, uma construção singular dos sujeitos cognoscentes, realizada ao longo de sua escolarização e de sua vida. A Geografia escolar, ao propor a reflexão acerca do campo e da cidade aos alunos que vivem em áreas rurais e urbanas pode contribuir para a compreensão do espaço enquanto totalidade a partir do lugar conhecido, fazendo com que as atividades de ensino-aprendizagem sejam significativas para os alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. **Texto para discussão** n. 702. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p. 1-31. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0702.pdf> Acesso em 10/03/13.

ALMEIDA, Rosemeire A. **(Re)criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Rosemeire A. de. Geografia e Educação do Campo: o possível diálogo. In: PEREIRA, Jacinta H. V.; ALMEIDA, Rosemeire A. de. (Orgs.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008. p. 229-254.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social no campo. In: ARROYO, Miguel G. et al. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116

ARROYO, Miguel G. et al. Apresentação. In: ARROYO, Miguel G. et al. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

BAGLI, Priscila. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema: dos mitos pretéritos às recentes transformações**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UNESP, Presidente Prudente, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Ederval E. **Assentamento Pó de Serra em Londrina – PR: formação sócio-espacial e conquistas**. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFSC, Florianópolis, 2003.

BATISTA, Ederval E. **A importância da agricultura para a permanência dos sítiantes na terra: uma análise dos bairros rurais da Laranja Azeda e da Limeira em Lerroville, Londrina – PR**. 2010. 348 f. Tese (Doutorado em Geografia) – UNESP, Presidente Prudente, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo: 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Panorama da Educação do Campo. Brasília, INEP: 2007.

BRANDÃO, Carlos R. “**No rancho fundo**”: espaços e tempos no mundo rural. Uberlândia: EDUFU, 2009.

CALAZANS, Maria J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques, et al. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus: 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G. et al. (Orgs;). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALLAI, Helena C. Do ensinar geografia ao produzir pensamento geográfico. In: REGO, Nelson. et al. (Orgs). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 57-73.

CALLAI, Helena C. et al. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**. Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, p. 91-108, jan/jul. 2007.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida. São Paulo: Das Cidades, 1998.

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

CARNEIRO, Maria J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, 11, p. 53-75, out. 1998.

CARVALHO, Maria I. **Fim de século a escola e a geografia**. 3. ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2007.

CASTELLAR, Sônia M. V. La superación de los límites para una educación geográfica significativa: un estudio sobre la ciudad y en la ciudad. **Revista ANEKUMENE**. v. 1, n. 1, p. 67-84, 2011.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos CEDES**. Campinas - SP, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai-ago 2005.

_____. **O ensino de geografia na escola.** Campinas: Papyrus, 2012.

COLÉGIO ESTADUAL PROF. MARIA CINTRA DE ALCÂNTARA. **Projeto político pedagógico.** Tamarana, 2010.

COLÉGIO ESTADUAL PROF. MARIA HELENA DAVATZ. **Projeto político pedagógico.** Lerroville, 2011.

COUTO, Marcos A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELAR, Sônia. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-96.

ENDLICH, Ângela M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, Maria E. B. et al. (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 11-31.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel G. et al. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 133-145.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo M. et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel G. et al. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 19-63.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Paulo C. da C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná E. de. et al. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 49-76.

GONÇALVES, Amanda R. Repensando o lugar na geografia: espaços-tempos cotidianos de conhecimentos e práticas sociais. **GEOGRAFIA.** Rio Claro, v. 32, n. 3, p. 521-537, set./dez. 2007.

IBGE. **Censo Demográfico, 2000**

_____. **Censo Demográfico, 2010.**

_____. **Manual da base territorial.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

IPARDES, Caderno Estatístico do Município de Tamarana. IPARDES, 2013.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Tradução: Javier González-Pueyo. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1978.

_____. **A revolução urbana**. Tradução: Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

_____. **O direito à cidade**. Tradução: R. E. Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINDÓN, Alicia. De las geografías constructivistas a las narrativas de vida espaciales como metodologías geográficas cualitativas. **Revista da ANPEGE**, v. 4, p. 7-26. 2008.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Planejamento. **Perfil da área rural de Londrina 1991**. Londrina: 1994.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia. **Perfil do Município de Londrina**. Londrina: 2012.

MARQUES, Maria I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**. São Paulo: ano 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MARTINS, José de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MOLINA, Mônica C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-14.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. Tradução: Ary França e Raul A. Silva. São Paulo: HUCITEC/Polis, 1998.

MOURA, Margarida M. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986.

NETO, Luiz B. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo das práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, Autores Associados: 1999.

NUNES, Carla C. **É muito difícil ver uma carroça no centro da cidade: crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora, 2009.

OLIVEIRA, Eliana de. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. v.4. n. 9. p. 11-27, mai-ago 2003.

OLIVEIRA, Juliana S. **Formação sócio-espacial do município de Tamarana – PR**. 2008. 107 f. Monografia (Bacharelado em Geografia) – UEL, Londrina, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. Agricultura e indústria no Brasil. **Campo-território**. v. 5. n. 10. p. 5-64, ago. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia N. et al. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Wagner C. Do lugar ao mundo ou o mundo no lugar? **Terra Livre**. n. 11-12, p. 237-242, ago92/ago93.

RODRIGUES, Rosicler M. **Cidades brasileiras: o passado e o presente**. São Paulo: Moderna, 1992.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**. n. 2. p. 45-65, 2005.

_____. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-território**. Uberlândia, v. 1. n. 1. p. 82-106, fev. 2006.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

SILVA, Lourdes H. et al. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, Alvana M. (org). **A educação no Brasil rural**. Brasília, INEP: 2006. p. 69-137.

SILVA, Daniela D. G. **Assentamentos rurais e mudanças na dinâmica sócio-espacial local: o caso do município de Tamarana – PR**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UEL, Londrina, 2007.

SOUZA, Francilane E. de. **As “geografias” das escolas do campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território camponês?** 2012. 380f. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Presidente Prudente, 2012.

SPÓSITO, Maria E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPÓSITO, Maria E. B. et al. (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.111-130.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. Tradução: José C. Neto; Luís S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas com os alunos

As questões com asterisco foram incorporadas ao roteiro após a realização da quinta entrevista

- 1 – Fale sobre os lugares em que você morou até hoje?
- 2 – Você adquiriu seus conhecimentos a respeito do campo, da cidade e de suas relações, nas atividades escolares ou no seu dia a dia? Comente.
- 3 – É importante estudar o campo e a cidade? Por quê?
- 4 – Como o campo e a cidade foram abordados ao longo de sua escolarização?
- 5 – A questão cultural referente ao campo e a cidade foi abordada durante sua escolarização? Como?*
- 6 – Em quais disciplinas escolares você estudou o campo e a cidade? Em qual delas eles tiveram mais destaque, ou seu aprendizado foi mais significativo? Explique.
- 7 – Durante seus anos de estudo, como o campo, a cidade e suas relações foram abordados na disciplina de geografia?
- 8 – Que conceitos aprendidos nas aulas de geografia permitiram-lhe compreender o campo, a cidade e suas relações? Por quê?
- 9 – Quais são os aspectos positivos e negativos do campo?
- 10 – Quais são os aspectos positivos e negativos da cidade?
- 11 – Existe preconceito dos moradores da cidade em relação a quem mora no campo? E de quem vive no campo em relação a quem vive na cidade? Comente.
- 12 – O que faz de um lugar uma cidade?
- 13 – Quem vive na sede do distrito (Lerroville) ou na sede do município (Tamarana) é um morador do campo ou da cidade? E em comparação com quem vive em Londrina?
- 14 – A delimitação de campo e cidade foi abordada em sua escolarização? Como?*
- 15 – Descreva o lugar onde você vive.
- 16 – Você gosta de viver nesse lugar? Por quê?
- 17 – No futuro, você pretende morar em outro lugar diferente de onde vive hoje? Por quê?



- 18 – Uma pessoa que sempre viveu no campo possui um modo de pensar diferente de uma pessoa que sempre viveu na cidade? Por quê?*
- 19 – Quanto o que foi aprendido na escola contribuiu para o entendimento do campo, da cidade e de suas relações?*
- 20 – Você se considera uma pessoa do campo ou da cidade?*
- 21 – Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o campo, a cidade e suas relações?*

Alunos do 3º M. A. de Tamarana

Complete o quadro abaixo:

NOME DO ALUNO	ONDE MORA	Há quantos anos você vive ou já viveu no campo
nome completo do aluno(a)	campo	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	campo	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	campo	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	campo	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	campo	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	campo	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	campo	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos
nome completo do aluno(a)	cidade Tamarana	()nunca viveu no campo () anos

APÊNDICE C – Registro do primeiro instrumento de coleta de dados, um teste de associação de palavras (Aluno 12)

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Mestrando: Edimar Eder Batista Orientadora: Dra. Rosana F. Salvi		GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL
Nome: <u>ALUNO 12</u>		idade: <u>16</u> anos		
Onde você mora? () na área rural: sítios, fazendas (X) na cidade de Tamarana				
Preencha os quadros abaixo com palavras que se relacionam e tem a ver com:				
O CAMPO				
Pomar	Feijão			
Colheitadeira	Arroz			
Trator	Frutas			
Lavouras	Plantadeiras			
Seja	Uniparte			
Trigo	Animais			
milho	Floresta			
Aveia	Rios			
A CIDADE				
Indústria	Escolas			
Barulho	Postos de gasolina			
Poluição	Shopping			
Universidades	Baladas			
Supermercados	Casas			
Comércio	Prefeituras			
Carros	Corrupção			
Trânsito	Eletrodomésticos			

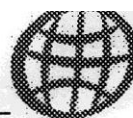
APÊNDICE D – Registro do segundo instrumento de coleta de dados, uma produção de texto (Aluno 4)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Mestrando: Edimar Eder Baista

Orientadora: Dra. Rosana F. Salvi



GEOGRAFIA
DINÂMICA ESPAÇO
AMBIENTAL

Nome: ALUNO 4 idade 17 anos

PRODUÇÃO DE TEXTO

Produza um texto nas linhas abaixo procurando responder as seguintes questões: como você analisa (ou o que você sabe sobre) as relações entre o campo e a cidade na sociedade em que vivemos? E como você e o local em que você mora inserem-se nestas relações?

Não se esqueça de criar um título para o seu texto.

Relação mútua

Atualmente, sabemos que há um certo preconceito de pessoas que moram na cidade para com aqueles do campo, que consideram-nos inferiores à elas. Isso acontece porque o modo de vida no campo é bem diferente do da cidade. O campo é caracterizado pela tranquilidade, por uma vida calma, rústica, com costumes "antigos", sem muita tecnologia. A cidade, por sua vez, esbanja elementos tecnológicos e apresenta um modo de vida muito mais agitado.

A grande distinção entre os dois ambientes, descritos anteriormente, nos leva a pensar que um não tem relação com o outro, mas esse modo de pensar está equivocado. Campo e cidade, estão completamente interligados em diversos aspectos, como nos exemplos econômica e cultural.

Do ponto de vista econômico, vemos que a economia do campo depende muito da economia da cidade, em uma relação mútua: aquilo que é produzido no campo geralmente é vendido na cidade, como os produtos agrícolas, que são extremamente necessários para alimentar a todos. Nesse mesmo caso, sabemos que a cidade, além de servir como mercado consumidor, também contribui com tecnologia, pois, no mundo em que vivemos hoje, há cada vez mais emprego da mecanização na agropecuária.

Tomando-se em conta o aspecto cultural, vemos que existem muitos costumes de um ambiente que fazem parte do outro. Quem, até mesmo entre aqueles que moram na cidade, rejeita um pãozinho quente que acabou de sair do forno à lenha? São nesses aspectos, muitas vezes simples, que percebemos que a cidade, o lugar onde vive, preserva antigas tradições herdadas do campo, e o campo está também adaptando-se às novas tecnologias que surgem na cidade, estando eles inseridos em um importante contexto que gera o desenvolvimento de ambos, embora tenham tantas diferenças entre si.

**APÊNDICE E – Registro do terceiro instrumento de coleta de dados,
transcrição de uma entrevista (Aluno 8)**

As questões em itálico complementam a questão mais ampla (numerada e em negrito).

1 – Fale sobre os lugares em que você morou até hoje?

Na minha infância eu já morei numa chácara, e atualmente eu moro na cidade.

Sempre na mesma casa na cidade?

Não várias casas já até chegar na qual meu pai comprou.

Você morou na chácara por quantos anos?

Cerca de cinco anos.

A chácara se localizava próximo de Tamarana?

Próximo, perto hospital São Francisco.

Sua família era proprietária da chácara?

Na verdade o patrão do meu pai cedeu a chácara pra que a gente morasse só que daí ele trabalhava na chácara em si, plantava e colhia.

Plantava e colhia o que?

Que eu me lembro era trigo.

Em que locais da cidade você já morou?

Todos próximo ao Hospital São Francisco, sempre ali naquela região.

Você se lembra pouco do período que morou na chácara?

Sim, pouco.

2 – Você adquiriu seus conhecimentos a respeito do campo, da cidade e de suas relações, nas atividades escolares ou no seu dia a dia? Comente.

Na verdade eu adquiri mais... bom em relação a cidade aqui na escola, mas em relação no campo, mais em casa assim, pelos meus pais terem [vi... tipo vivido a infância deles toda no campo, então a maioria das coisas eles que me passavam assim ah isso é tal coisa, isso também.

Cidade mais na escola, campo mais na vivência, os dois em conjunto você aprendeu mais no dia a dia ou na escola, qual é mais importante?

Ambos são importantes, porque na escola eu venho aprendendo tudo sobre a

sociedade, tudo que se passa numa sociedade, com é, as políticas, tudo isso, que é necessário pra mim, e na e no campo também porque no campo também tem sua importância de de tudo.

3 – É importante estudar o campo e a cidade? Por quê?

Sim. Porque o campo, de acordo com o que eu já estudei, ele... ele é uma coisa que nunca vai parar de existir, porque é de lá que vem as plantações, é de lá que vem nosso alimento e tudo mais e a cidade é o lugar que é... por exemplo, que recebe tudo isso nos mercados e tudo mais, e é uma coisa que será indispensável na vida de qualquer ser humano.

4 – Como o campo e a cidade foram abordados ao longo de sua escolarização?

Bom, é bem dessa forma que eu falei, eh só que de acordo com o que eu lembro é mais falado sobre né a cidade em si eh as políticas e tudo mais como ela funciona, principalmente em Geografia agora que eu me lembro e o campo, o campo sempre falaram que... que é uma área que... ah de plantações assim que tudo mais, agricultura, é isso que eu me lembro.

O campo é abordado então mais do ponto de vista econômico?

Sim, com certeza.

E a cidade dentro de um ponto de vista político também?

Também.

5 – A questão cultural referente ao campo e a cidade foi abordada durante sua escolarização? Como?

Ah... eu até tô estudando isso, mas... de uma certa forma é abordado sim, porque em qualquer matéria que eu estude tem um pouco disso, da questão cultural.

E o que se fala da cultura do campo e da cidade?

Bom, de acordo com o que eu sei cultura, é cada região tem uma cultura diferente, logicamente, e em relação a cidade a...

É ou em cada espaço específico, ou as diferenças que um tem do outro em relação a cultura?

Ah... não é muito, ao meu ver não é muita diferença da cidade, a cultura da cidade e... a cultura de quem trabalha no campo, mas... bom não sei se é mais se é os antigos que trabalham na no campo, sei lá a cultura deles posso até dizer que é uma cultura até mais simples, não sei, a forma deles agir, a forma deles falar, muitos deles num né acho que nem foi na escola, então a cultura

deles vem... é mais simples, agora da cidade já é mais elaborada assim, como que posso dizer, as pessoas vem pra escola e são mais informadas e tudo isso.

O que define a simplicidade ou a modernidade de uma cultura?

O que que define?

É.

As pessoas.

O que nas pessoas que vai definir eu dizer que essa pessoa tem uma cultura simples e outra tem uma cultura mais moderna?

A forma dela agir. A forma dela interagir com outra pessoa.

Com são as interações das pessoas do campo e da cidade?

Bom... acho que interage assim, não é uma coisa assim que que vai tipo assim, limitar cada uma na sua cultura, mas eu acho que é, uma coisa mais de simplicidade, não que os da cidade não sejam simples, mas ao meu ver eh, como eu posso dizer assim, ah o pessoal do sítio assim, pelo que eu conheço, pelo que eu já vivenciei eles são mais simples na forma deles viver e tudo mais, só que é daquilo daquilo que eles vivem, agora a cidade já não, a cidade já tem mais recursos assim, não somente o campo.

E esta simplicidade é um aspecto positivo ou negativo?

Ah positivo, de uma certa forma é, porque... eh positivo de uma certa forma e negativo por outra porque a pessoa, eu vou falar no meio tipo da escola, a pessoa quando não vai na escola ela já deixa de saber muita coisa, já deixa de, as vezes perder muita coisa, logicamente né, nessa forma que eu já vejo.

- 6 – **Em quais disciplinas escolares você estudou o campo e a cidade? Em qual delas eles tiveram mais destaque, ou seu aprendizado foi mais significativo? Explique.**

Na matéria de Geografia.

E além de Geografia?

Acho que História também um pouco, se eu não me engano.

Geografia e História, mas Geografia um pouco mais importante?

É mais, fala mais assim.

Como campo e cidade são abordados em História?

Bom em História, antigamente lá, agora não vou lembrar tudo assim (risos) mas eh eles falavam ah por exemplo, tinha um homem lá que se, eh... como que eu posso dizer, que comandava todo.... os escravos, e fazia com que eles trabalhassem no campo, eh... pra gerar lucro pra eles, de certa forma pra vender pra cidade. É mais ou menos isso que eu lembro assim, não lembro profundamente assim.

7 – Durante seus anos de estudo, como o campo, a cidade e suas relações foram abordados na disciplina de geografia?

Então, na verdade eu me lembro muito mais da cidade em si, porque eu que eu me lembro mais do que os professores falavam assim e também, ah falam mais sobre o litoral e tudo mais e as exportações que eles fazem, mais é o que eu me lembro mais assim, agora do campo eu não lembro tanto quanto da cidade.

O que mais sobre a cidade?

Ah o tanto de habitantes, isso eu lembro, eh... a localização de cada coisa, de cada... me fugiu o nome agora, mas a localização das coisas, ah o clima, eh os relevos (risos) isso eu lembro também, ah tudo isso.

E as relações entre campo e cidade como são abordadas em geografia?

Isso eu não me lembro, mas, com certeza foi tratado porque não tem como não ser tratado essa relação porque é como se fosse uma ligando a outra, uma precisa da outra.

Você citou antes que o campo produz alimentos que via pra cidade isso foi abordado na escola ou você já sabia disso do seu dia-a-dia?

Então eu já sabia de antes, sempre soube, mas na escola também foram abordados isso.

8 – Que conceitos aprendidos nas aulas de geografia permitiram-lhe compreender o campo, a cidade e suas relações? Por quê?

Tudo. Os conceitos é como eu já havia dito, eh por exemplo, a Geografia, que eu me lembro, assim fala assim eh ah aqui tem o relevo muito alto, lá pro norte já é, bem pro norte já é mais frio, vamos supor, uma suposição, e tudo mais, eh só que, por exemplo, como que eu vou fazer uma plantação no lugar que é muito frio, no lugar que é muito chuvoso, e que daí eu não vou gerar lucro nenhum, daí essa é a relação que eu já tenho, e da cidade com a Geografia também... agora o duro é o exemplo a ser dado.

Então os conceitos de relevo e de clima ajudam a entender o campo, sobre o campo tem mais algum conceito da geografia que te ajudou a entender melhor

o campo?

Eu acho que não, além disso não, que eu me lembre não.

Pra cidade, então você disse que é mais difícil, quais conceitos?

Bom pra cidade, eu não vejo como algo mais difícil porque eh... eu entendo de tal forma, como que a cidade fosse somente receber o que o campo produz, é como se fosse uma troca, a cidade vende, é lógico, logicamente o campo também vai vender para a cidade, mas é uma troca, é um conjunto, não tem como um ficar longe do outro.

A cidade vende o que pro campo?

A cidade vende o que para o campo? **É.**

Você falou a cidade vende, é uma troca, se é uma troca tem que ter...?

Bom se é uma troca por exemplo, como que o campo vai produzir sendo que a cidade não compra, vai pra onde toda essa produção, então necessariamente a cidade precisa, por exemplo o mercado, o mercado precisa, não é que na, por exemplo vai lá eh o do campo vai pra um pra um lugar que vai vim tudo certinho, mas é do campo que sai então logicamente a cidade também precisa, a cidade compra pra ser vendido.

Então o comércio é algo bem importante pra entender o campo e a cidade e as relações entre eles?

Sim. O comércio e as pessoas.

Além do comércio e das pessoas, se você quiser explicar melhor as pessoas, tem mais alguma coisa sobre campo e cidade ou principalmente sobre cidade?

Bom as pessoas que fazem acontecer tudo isso né, tanto na plantação, na colheita tudo mais, quanto as pes, o proprietário do lugar, tudo mais e nós, os consumidores de tudo isso.

9 – **Quais são os aspectos positivos e negativos do campo?**

Todos eh... com é que eu to batendo na mesma tecla porque é o que eu sei, ah..., o campo é tudo de bom porque ele produz tudo ele... é igual eu falo eu tenho essa concepção a gente não vive sem o campo porque ele que produz nosso alimento, a gente não vive sem o alimento, não tem ser humano que vive.

Um aspecto é a produção de alimentos, além disso que outros aspectos positivos do campo?

Ahn, a produção pecuária, eh... agora eu não me lembro o... o nome assim,

mas é frutas, tudo isso tem no campo, eh... as verduras, tudo isso é um conjunto que eles formam pra pra nós.

É mais ligado a produção, elam da produção tem algo mais de positivo?

Ah... ao meu ver, não que eu lembre assim.

E aspectos negativos do campo?

Negativos... bom tem os seus pontos negativos também, por exemplo, eh eu compro uma alface, gigante, enorme, eh... só que eu sei que tá cheio de agrotóxico, então isso vai fazer mal a minha saúde, então, e hoje em dia também eu sei que que uma alface sem nada de agrotóxico é menor, mais eu preferia uma menor do que uma maior, isso é um exemplo assim que eu acho que é que meu pai falava, agora a gente via passar veneno e tudo mais, tudo bem que eu sei que se não passar os bichos iam comer tudo também, mas eu acho que eles deviam achar outro meio que não prejudicasse tanto assim, tanto a nossa saúde quanto a plantação.

Que outros aspectos além do uso de venenos, agrotóxicos, tem mais algum aspecto negativo?

Não.

10 – **Quais são os aspectos positivos e negativos da cidade?**

Ah... a cidade no geral assim?

Sim, ou se você quiser analisar de forma específica aqui a cidade de Tamarana, no geral cidade?

Ah a cidade, a sua importância?

Os aspectos positivos.

Positivos... ai a escola é um aspecto positivo, sem dúvida, eh... bom os mercados, os comércios em si eu não acho ruim nenhum comercio, esses são os aspectos positivos, mas deixa eu ver... é só isso.

E os negativos?

Ah, s negativos, hum (risos) os políticos, a forma deles que que eles estão administrando isso é muito negativo mesmo, ah,

Isso de forma local aqui pra Tamarana?

De forma local, que eu to vivenciando estou vendo, a a forma que os funcionários públicos, alguns deviam estar, alguns eu vejo ao meu ver que não, porque recebe um valor x assim muito alto que pra eles tão lá a toa assim

sabe, eu acho que faltou muita responsabilidade nesse aspecto, porque afinal de contas eles num, num tão administrando pessoas, é uma cidade com um todo, eu acho que eles devem, deviam pensar na sociedade como um todo e um bem para a sociedade, e já não estão fazendo isso.

Analisando, você pode continuar falando de Tamarana, mas a cidade num contexto mais amplo, das várias cidades que outros aspectos negativos além da política?

O vandalismo de alguns, eh... os ladrões que fazem né que roubam, que matam as pessoas inocentes, eh aspectos negativos também eu acho que independente da idade, se a pessoa tiver oito anos e matar uma pessoa, na minha concepção deveria ser presa, tudo isso envolve, eu não acho certo, o que mais eh... acho que a o governo defende muito os jovens e eles tão aproveitando muito disso, fazendo com que o tráfico aconteça, fazendo com que pessoas se percam nas drogas, eh... matando as pessoas, eu acho tudo isso o aspecto negativo.

- 11 – **Existe preconceito dos moradores da cidade em relação a quem mora no campo? E de quem vive no campo em relação a quem vive na cidade? Comente.**

Tem, ah existe.

Dê alguns exemplos, fala um pouco disso.

Ah Por exemplo, ai olha que brega aquele rapaz ele é do sítio não sabe nem falar direito, fica falando sabe puxando o r, (risos) ah existe preconceito sim.

Por que existe este preconceito?

Porque que porque as pessoas são muito... são muito envolvidas assim, por exemplo ah é eu posso comprar, já que tem uma calça de duzentos reais eu vou comprar ela pra falar que eu posso, e também acho que as pessoas não tem... assim quanto mais elas acham que eu sou melhor do que todo mundo mais egoístas elas acabam sendo e mais preconceituosas também.

Esse exemplo da calça quer dizer que teoricamente as pessoas da cidade gastam mais dinheiro com roupas do que as do campo?

Nem tanto eh, a meu ver é.

Quer dizer que se alguém do campo está vestido de acordo com os padrões da moda da cidade ele é menos discriminado?

Eh as pessoas discriminam muito as pessoas as outras pelo pelo que elas vê, porque eh se eu hoje começar a andar com um camaro todo mundo vai querer ser meu amigo, todo mundo vai né... me cercar, agora se eu ando, por

exemplo com um fusca, nossa, olha que pobreza daquela menina nem quero, sabe? Então as pessoas vê muito assim.

E o contrário, preconceito de quem mora no campo em relação a quem vive na cidade tem?

Bom eu nunca ouvi falar sobre isso, mas deve ter também, se um tem com o outro porque o outro aí... aquele lá tipo assim, pode ser, se eu fosse do campo, nossa porque que, por exemplo, a meu ver também, eh por que que eh num precisa a pessoa num precisa ter tudo aquilo pra se achar tanto, eh... a eu se eu fosse do campo eu também acharia ruim, teria preconceito, no caso.

Seria uma forma de defesa?

Sim seria uma forma de defesa, isso sim.

12 – O que faz de um lugar uma cidade?

Os habitantes

Quantidade de habitantes?

Não, os habitantes em si, porque tem cidades com muito menos habitantes que Tamarana, eh... pra com eh pra com pra conseguir ter uma cidade?

Pra você considerar um lugar uma cidade, quais são as características desse lugar?

Logicamente tem que ter casas, tem que ter comércio, tem que ter hospital, tem que ter toda uma assistência em si, embora não seja muito boa, porque tem cidades que não é muito boa, mas é considerada uma cidade.

Como habitantes se não for quantidade?

Hum eh logicamente né se for por exemplo umas duzentas pessoas não pode considerar uma cidade, mas se x de habitantes conseguir com que faça todo todo esse ciclo dentro da cidade igual eu falei que tem que ter casas e tudo mais, é considerada uma cidade.

13 – Quem vive na sede do distrito (Lerroville) ou na sede do município (Tamarana) é um morador do campo ou da cidade? E em comparação com quem vive em Londrina?

Quem mora na sede de Tamarana é um morador urbano? A população é urbana?

Sim.

Tamarana é uma cidade?

É. (risos) ao meu ver é.

Os moradores das sedes dos distritos de Londrina são moradores urbanos, população urbana?

Ah eu acho que sim.

Então a sede destes distritos também é cidade?

Bom eles não falam que é cidade né, é como você acabou de falar eles fala que é já um distrito, mas por que não se é uma cidade?

É então uma cidade?

Ao meu ver é.

E em comparação com Londrina, Tamarana continua sendo uma cidade e seus moradores urbanos?

Continua sendo.

E os distritos?

Continua sendo.

Isso não muda em comparação com Londrina ou cidades maiores então?

Na minha concepção não muda se a cidade é grande como Londrina ou pequena,

14 – **A delimitação de campo e cidade foi abordada em sua escolarização? Como?**

Na verdade não, não me lembro se foi trabalhado ou não mas acredito que foi sim, porque é um assunto que todos devem saber assim.

Se você não se lembra as respostas anteriores vieram de seus conhecimentos do dia a dia?

É isso já me ajuda mais do que o que eu me lembro, ou melhor, o que eu não me lembro na escola.

15 – **Descreva o lugar onde você vive.**

Um bairro muito tranquilo... onde eu moro e... uma cidade muito tranquila também, assim que eu gosto muito, onde acontece todo esse ciclo e só.

Além da tranquilidade o que mais caracteriza Tamarana ou o bairro onde você

mora?

O que caracteriza?

E se alguém disser pra você descrever além da tranquilidade o que mais você poderia falar?

Ah... uma cidade boa de se morar que que... todo mundo conhece todo mundo ah só que não é uma cidade assim que... te oferece tudo, por exemplo eh se eu preciso de um médico específico eu já teria que ir pra Londrina, apesar de eu gostar mais daqui, então é uma cidade que se você tiver disposto a procurar uma vida melhor assim, não teria como a pessoa morar aqui.

16 – Você gosta de viver nesse lugar? Por quê?

Você já disse que gosta de morar em Tamarana, por que?

Porque eu nasci aqui, então não tem como eu não gostar e eu não me vejo morando em outra cidade.

17 – No futuro, você pretende morar em outro lugar diferente de onde vive hoje? Por quê?

Olha, dependeria muito porque ah mesmo assim acho que eu preferia ir e voltar de uma cidade pra outra do que deixar de morar aqui.

Dependeria muito do que?

Do meu trabalho por exemplo né, da minha área que eu quero fazer.

Que é?

Administração, então isso vai depender também porque ai é uma coisa já a se pensar porque eu não vou estudar quatro anos a toa me esforçar muito pra depois se eu tiver uma oportunidade de emprego eu vou, mais isso ainda é muito assim a se pensar.

Então mesmo trabalhando em Londrina, por exemplo, depois de formada você na possibilidade de continuar morando em Tamarana?

Sim, sim eu penso mais isso assim pelos meus pais, não só por mim.

Pela falta que eles sentiriam de você?

Pela falta que eu sentiria deles, e pelo e pelo eu vejo assim que o tempo é muito curto e pai e mãe infelizmente não é eterno.

18 – Uma pessoa que sempre viveu no campo possui um modo de pensar diferente de uma pessoa que sempre viveu na cidade? Por quê?

Tem, porque... bom eu tenho um modo de pensar tanto da cidade quanto do campo porque eu já vivenciei as duas coisas mas quem só quem só mora no campo, bom e na cidade, acho que cada um tem seu sua forma de pensar e tudo mais.

O fato da pessoa morar num lugar vai influenciar seu modo de pensar, ou a escola, como a escola interfere nisso, a escola ela tende a homogeneizar a forma de pensar ou manter as características que a pessoa já tinha?

Não não não faz com que mantenha a escola, a escola é como.... a escola ensina muitas coisas e dentro dessas coisas a pessoa vai ver se ela vai mudar ou não a forma dela pensar.

Então a escola não tende a fornecer uma formação mais urbana, mais voltada no sentido de talvez orientar a pessoa a deixar o campo?

Bom, ela ela a escola é... um local onde fala sobre tudo né , dentre essas matérias, então por exemplo Geografia o que eu lembro de Geografia é falando sobre mias a cidade e tudo mais e... e se pessoa ver com que a cidade fosse um lugar melhor para se viver por que não ela poderia mudar, daí eu já vejo assim.

19 – **Quanto o que foi aprendido na escola contribuiu para o entendimento do campo, da cidade e de suas relações?**

Ela contribui muito porque a escola já vem trazendo uma... uma forma mais, como eu posso dizer, detalhada assim das coisas, então fica mais fácil de compreender.

E nesse trazer de forma detalhada a escola consegue juntar os conhecimentos, é valorizado na escola aquilo que você já sabe em relação ao campo e cidade ou não?

Bom... eu não vejo como se fosse valorizado, porque seria valorizado, por exemplo deu uma prova lá e eu sei o que está porque eu já vivenciei e quem nunca vivenciou, terá que correr atrás daquilo que o professor explicou, então se eu juntar o meu conhecimento com o do professor daí teria como assim juntar tudo, mas no caso pra quem já vivenciou, agora pra quem não já teria que correr atrás um pouco.

20 – **Você se considera uma pessoa do campo ou da cidade?**

Você disse antes você tem uma forma de pensar da cidade e do campo, você se considera uma pessoa da cidade ou do campo?

Meio a meio.

Por que?

Porque... porque é uma coisa que eu já vivenciei, e uma coisa que já me fez bem, que eu gostei assim, então porque deixar de lado.

Mesmo sendo próximo de Tamarana a chácara onde você morou já...?

Sim mesmo sendo próximo e também eu guardo muito o que o que os meus pais me passaram em relação ao campo, então a chácara em si me trouxe conhecimentos mas o que os meus pais sabe, a forma deles falar a forma deles falar como era bom e tudo mais a vivência deles lá, sabe, isso isso eu gosto.

A pessoa que nasceu e sempre morou na parte central de Tamarana sem contato com chácaras ou outras propriedades rurais poderia ser considerada mais urbana, concorda?

Sim.

Mas se os pais dessa pessoa tivessem morado no campo essa pessoa poderia se considerar um pouco rural, um pouco do campo só pelo fato dos pais terem morado no campo? É quase o seu caso?

É quase, a diferença é que ela não teve nenhuma vivência, eu já tive uma vivência.

Mas você se lembra bem dessa vivência você tinha quantos anos quando viveu na chácara?

Eu já tinha uns oito anos, até uns doze treze.

21 – **Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o campo, a cidade e suas relações?**

Não.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**AUTORIZAÇÃO**

AUTORIZO o pesquisador Edimar Eder Batista, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, em nível de mestrado, que também é professor da rede estadual de ensino do estado do Paraná, a realizar atividades (em grupo e individualmente) com o menor _____, nas dependências do Colégio Estadual Prof. Maria Helena Davatz, sempre com a anuência da direção, equipe pedagógica e professores da mesma.

AUTORIZO ainda o pesquisador a utilizar parcial, ou integralmente, anotações e gravações em áudio das falas do menor acima citado para fins de pesquisa relacionada ao mestrado, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área com a condição de que seu nome não seja divulgado em hipótese alguma.

No caso da necessidade da realização de alguma atividade fora de seu horário de aula, o pesquisador entrará em contato com os responsáveis para a devida autorização.

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL:

RG: _____

Data: _____

Telefone: () _____ E-mail: _____

Assinatura Pai ou Responsável

Mestrando: Edimar Eder Batista

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi