

Produção do Espaço e Dinâmica Regional

Tópicos sobre o ensino de campo e cidade: conhecimento substantivo e conhecimento sintático em Geografia

Topics on field and city teaching: substantive and syntactic knowledge in Geography

Valéria Rodrigues Pereira¹ , Claudivan Sanches Lopes^{II} 

^IUniversidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Geografia, Três Lagoas, MS, Brasil

^{II}Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Geografia, Maringá, PR, Brasil

RESUMO

O presente artigo reflete a importância do Conhecimento do Conteúdo em Geografia, considerando seu valor na caracterização da matéria escolar e, por consequência, na própria identificação do professor. Entendemos que não basta ter apenas o domínio do conhecimento específico, é necessário também ter condições de levar esse conhecimento à compreensão dos alunos. Shulman (1986) aponta a necessidade de os professores compreenderem as estruturas de suas áreas de conhecimento por meio do Conhecimento do Conteúdo, ou seja, terem um conhecimento substantivo e sintático do componente curricular que ministram; sendo, de modo sucinto, o primeiro relacionado ao que se estuda, seus conceitos e princípios, e o segundo, ao método de investigação, regras e procedimentos. Ante a diversidade de conteúdos geográficos, escolhemos a temática campo e cidade por representar, entre outros motivos, tópico de ensino interessante, pois, independentemente do local onde residem os estudantes, todos carregam em sua história laços com o campo ou com a cidade. Por meio de pesquisa qualitativa buscamos compreender os conhecimentos docentes e realçar a função central do conteúdo geográfico.

Palavras-chave: Conhecimento do conteúdo; Campo; Cidade; Ensino de Geografia; Professor

ABSTRACT

This article reflects the importance of Content Knowledge in Geography, considering its value in the characterization of school subjects and, consequently, in the teacher's own identification. We understand that it is not enough to have only the domain of specific knowledge, it is also necessary to be able to bring this knowledge to the understanding of the students. Shulman (1986) points out the need for teachers to understand the structures of their areas of knowledge through Content Knowledge, that is, to have a substantive and syntactic knowledge of the curricular component they teach; being, succinctly, the first related to what is studied, its concepts and principles, and the second, to the investigation method, rules and procedures. Given the diversity of geographic content, we chose the countryside and city theme because it represents, among other reasons, an interesting teaching topic, because, regardless of where the students live,

all of them carry in their history ties with the countryside or with the city. Through qualitative research, we sought to understand teaching knowledge and highlight the central role of geographic content.

Keywords: Content knowledge; Field; City; Teaching Geography; Teacher

1 APRESENTAÇÃO

Quando nos referimos a professores, frequentemente, uma indagação surge: “Professor de quê”? Indicando o interesse em identificar qual componente curricular o professor ministra, em sequência, vêm a nossa mente os conteúdos abordados no referido componente curricular, associando o nome da matéria com o tipo de estudo realizado. Como exemplo, de modo genérico, o professor de português trata de gramática e literatura, o de ciências refere-se aos seres vivos e o professor de história aborda os diferentes contextos do passado da sociedade. E em geografia, o que se ensina? Imediatamente, não raro, a imagem construída envolve mapas, população e natureza. Considerando as devidas restrições que esse breve e singelo quadro assinalou, em especial, naquilo que cada componente do currículo escolar representa, ele serve ao propósito de mostrar o valor dos conteúdos na caracterização dos componentes curriculares e, por consequência, na própria identificação dos professores.

Dessa maneira, o presente texto faz uma breve reflexão com parte dos resultados da pesquisa¹ “O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) campo e cidade: um estudo da formação e prática do professor de geografia”. A proposta, realizada entre os anos 2017 e 2020, contou com quatro professores da educação básica atuantes em escolas públicas de Três Lagoas/MS, Castilho/SP e Pereira Barreto/SP, tendo por objetivo compreender o repertório de conhecimentos docentes, em especial referente ao conteúdo campo e cidade.

A opção por licenciados do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas, em exercício em escolas públicas na cidade onde o curso é ofertado e em municípios próximos foi o primeiro critério de seleção dos participantes. Em seguida, profissionais de localidades diferentes e expostos a outros

¹ Nos referimos à tese doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, no período de 2017 a 2020.

contextos educacionais consistiram no segundo critério. Para escolha dos participantes acatamos indicações de professores e acadêmicos sobre profissionais que desenvolviam um bom ensino, conforme a sugestão de Nóvoa (2009), que assinala cinco enfoques que definem o bom professor: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e, compromisso social. Dos enfoques citados, ressaltamos o desenvolvimento da cultura profissional, para compreender a função da escola como local de produção de um tipo especial de conhecimento e de possibilidades para se aprender com os professores mais experientes.

Depois dessa etapa, selecionamos os professores com mais tempo na profissão, acima de cinco anos de experiência, situados nas fases de estabilização e de diversificação, de acordo com o proposto por Huberman (2000), nos ciclos da vida profissional.

Os participantes, identificados no texto por nomes fictícios, representam profissionais de geografia atuantes em cidades diferentes, com distintos currículos, condições de trabalho e rotina escolar, segundo as Secretarias de Educação às quais estão subordinadas: Secretaria da Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). Entretanto, mesmo com as diferenças, não significa que constituam um grupo isolado, desvinculados de um contexto maior; ao contrário, estão diretamente ligados a outros contextos formados por condições sociais, políticas, econômicas e culturais que se desenvolvem em diversas escalas e, conseqüentemente, repercutem no ensino escolar.

O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987), realizando entrevistas com os professores e observações em sala de aula de ensino fundamental e médio, para compreender o repertório de conhecimentos docentes, particularmente sobre o conteúdo campo e cidade. Os temas das entrevistas dividiram-se entre as trajetórias pessoal, formativa e profissional, enfocando o percurso de formação e suas fontes.

Na parte de análise de resultados, seguimos a análise de conteúdo com base em Bardin (2016), Moraes (1999), Franco (2018), Minayo (2000). A interpretação dos registros também se fundamentou em Shulman (1986; 1989; 2014) e autores

relacionados às pesquisas sobre conhecimento docente. O referencial teórico englobou reflexões em pesquisadores do ensino e formação em geografia, bem como naqueles que tratam de campo e cidade, tais como Alentejano (2003), Endlich (2006), Suzuki (2007), Marques (2002), Sposito (1996) entre outros. Ademais, adotar uma postura ética no desenvolvimento da pesquisa foram valores respeitados pelos autores durante todo processo de desenvolvimento do trabalho.

2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO PROPOSTO POR SHULMAN

Um texto marcante de Shulman (1986), publicado nos anos de 1980 nos Estados Unidos, apontou um ponto cego a respeito do conteúdo, denominado de “paradigma perdido” ou “paradigma faltante”, referindo-se à necessidade de valorizar o conteúdo específico da matéria em diálogo com a pedagogia. A crítica direcionava-se ao tipo de pesquisas sobre o ensino, destinadas, preferencialmente, naquele período, para fins de avaliação e certificação de professores, com ênfase no planejamento e gerenciamento das aulas, deixando à margem questões relativas ao conteúdo ensinado.

Shulman (1986; 2014) apresentou o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC ou “PCK”, do inglês *Pedagogical Content Knowledge* –, ao afirmar o desenvolvimento do conhecimento docente pelo encontro/integração entre o campo disciplinar e a pedagogia. Para se constituir, o CPC depende de vários conhecimentos², tais como conhecimento do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento de contextos educacionais, entre outros.

Os conhecimentos docentes são construídos ao longo do processo de formação e experiência profissional. Para Lopes; Pontuschka (2011), em Geografia o CPC pode ser denominado Conhecimento Pedagógico Geográfico-CPG:

² No texto “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma”, Shulman (2014) explica sete tipos de conhecimento, entre eles está o Conhecimento do Conteúdo.

No ato docente (neste caso, em Geografia), o *conhecimento geográfico e de ciências afins, os conhecimentos pedagógicos gerais e os conhecimentos do contexto da ação educativa* se mesclam e dão origem ao *conhecimento pedagógico geográfico*. Este tipo de conhecimento é, sem dúvida, um *sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos* que uma docência de qualidade exige e, revela, concomitantemente, o desenvolvimento da profissionalidade docente. Trata-se de um conhecimento em permanente estado de elaboração porque “não pode existir concretamente” se não for produzido para um determinado grupo e contexto. A qualidade especial deste conhecimento é que é formulado e organizado para o ensino. (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p.95-96, grifo dos autores)

Desse modo, apreendemos por meio da compreensão da área de conhecimento, a maneira como o professor de geografia desenvolve seu trabalho, caracteriza e identifica esse profissional em seu campo disciplinar, revelando um conjunto de conhecimentos combinados com a finalidade de ensinar aos estudantes.

Corroborando essa ideia, vejamos o relato da professora de Pereira Barreto/SP:

[...] um aluno fez uma pergunta assim: Mas, **por que professora em geografia a gente tem de estudar tudo?** Por que a gente tem de saber do que **acontece** lá **na sociedade** [de outro país]? Mas, tem de saber do que acontece na Terra [e em tantos lugares] [...]

E eu até falei pro aluno: [...] mas você tem de **entender o lugar que você ocupa, seu espaço no mundo** e entender isso é uma questão de entender a dinâmica da Terra, entender a dinâmica da sociedade, a **geografia é isso**. (Professora Daniela, entrevista 4, grifo nosso)

O depoimento de Daniela exemplificou uma situação em sala de aula quando questionada por seu aluno porque “estudar tudo?” Como resposta ela disse: “entender o lugar que você ocupa, seu espaço no mundo e entender isso é uma questão de entender a dinâmica da Terra, entender a dinâmica da sociedade”. O diálogo mostra o conhecimento dentro do componente curricular abrindo caminho para reflexões sobre “o que e por que se ensina Geografia”, considerando os diferentes fenômenos e lugares e, suas relações com o “aqui”, o espaço vivido.

Sobre isso Cavalcanti (2010), comenta:

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado [...] o que implica investir no processo de reflexão sobre a

contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. (CAVALCANTI, 2010, p. 03)

Com essas considerações, reconhecem-se os valores da geografia no currículo escolar e do professor na tarefa de conduzir os estudantes ao entendimento das razões sobre a existência de uma variedade de conteúdos que fazem parte do componente e, ao mesmo tempo, como estes se relacionam com realidades próximas e distantes.

Nesse sentido, o conteúdo disciplinar possui uma função central e por esse motivo, dentro da constituição do CPC, elegemos para esse artigo o Conhecimento do Conteúdo, por envolver a quantidade e organização de conhecimento interagindo dentro da mente do professor.

O Conhecimento do Conteúdo reúne especificidades da matéria de ensino e princípios científicos da área de conhecimento, o qual em Geografia podemos traduzir por entendimento do objeto de estudo, do método e das perspectivas de investigação científica da área.

A preocupação com o conhecimento do professor representa uma questão importante para Shulman (1986) e está diretamente ligada ao ensino, pois, a aprendizagem dos alunos constitui o maior propósito do trabalho docente. Assim, torna-se necessário aos professores e professoras compreenderem as estruturas de suas áreas de conhecimento, sendo capazes de dar explicações do porquê determinado conteúdo é relevante e como se relaciona com outras áreas e situações.

Nessa perspectiva, com base em Schwab (1964), Shulman (1986) explica o Conhecimento do Conteúdo ser constituído por “estruturas substantivas” e “estruturas sintáticas”, ou seja, não basta ter domínio do conhecimento específico da matéria, é necessário também ter condições de levar esse conhecimento a novas compreensões dos alunos.

Destarte, toda área de conhecimento possui estruturas substantivas e sintáticas e elas podem ser interpretadas da seguinte forma:

As estruturas substantivas são a variedade de maneiras em que conceitos e princípios básicos da disciplina são organizados para incorporar seus fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de maneiras em que verdade ou falsidade, validade ou invalidade são estabelecidas. [...] a sintaxe

de uma disciplina fornece o conjunto de regras para determinar qual reivindicação tem maior garantia. Uma sintaxe é como uma gramática. É o conjunto de regras para determinar o que é legítimo dizer em um domínio disciplinar e o que "quebra" as regras. (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

As estruturas substantivas referem-se ao corpo de conhecimentos gerais de uma área, seus conceitos específicos, definições e convenções, bem como os diferentes paradigmas em que podem ser compreendidas (SCHWAB, 1964). No âmbito geográfico, apreendemos o espaço e outros conceitos na análise de seu objeto de estudo- o espaço geográfico- e, os grandes paradigmas de investigação – positivista, dialético, fenomenológico – pelos quais esse objeto de estudo pode ser investigado e explicado.

Com relação às estruturas sintáticas, o método de ensino deve ser equivalente ao método de investigação da ciência ensinada. De acordo com García (1999, p.87), o conhecimento sintático completa o conhecimento substantivo e se relaciona “[...] com o domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação em cada disciplina”. O conhecimento sintático refere-se às metodologias utilizadas pelos membros de uma tradição disciplinar, isto é, os instrumentos de investigação de uma disciplina, os cânones de evidência e as provas por meio das quais o novo conhecimento é admitido em um campo e as demandas do conhecimento atual são consideradas menos justificadas (SCHWAB, 1964; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Em outras palavras, Lopes; Pontuschka (2015), explicam o que representam os conhecimentos substantivo e sintático:

O conhecimento profundo das estruturas e da organização interna da disciplina que ministra permite ao professor identificar, em cada um dos conteúdos que ensina, aquilo que é essencial e aquilo que é periférico, os conhecimentos que são necessários para futuras compreensões. Trata-se de uma maneira especial de compreensão, multifacetada, poderíamos dizer, porque, ao ser apresentada, considera a diversidade dos contextos e dos alunos. (LOPES; PONTUSCHKA, 2015, p. 83)

Esse aporte teórico permite-nos compreender que o Conhecimento do Conteúdo abrange estruturas sintáticas e, em geografia, revelam-se nos procedimentos de ensino, como as pesquisas solicitadas pelo professor, os trabalhos em campo, o direcionamento de discussões em sala, entre outras abordagens e estratégias, que visam à compreensão

do espaço à luz da visão geográfica. É importante frisar que as atividades de ensino não realizam meramente de forma procedimental, mas alicerçadas no conhecimento específico da disciplina adquirido por meio da formação acadêmica, ao qual possibilita construir o conhecimento substantivo do professor, conforme discussão a seguir.

3 CONHECIMENTOS SUBSTANTIVO E SINTÁTICO SOBRE CAMPO E CIDADE

Na interpretação de Grossman; Wilson; Shulman (2005, p. 14, tradução nossa), “Seja tácito ou explícito, o conhecimento das estruturas substantivas do professor tem implicações importantes sobre como e o que os professores escolhem ensinar”. Isto é, o conhecimento das estruturas substantivas tem influência direta nas decisões envolvendo o currículo do componente curricular e na maneira como acontecerá o ensino.

Nesse sentido, referimo-nos aos conceitos e categorias da geografia, o espaço geográfico– conceito central– e os demais paisagem, lugar, território, região, entre outros que são abordados desde os primeiros anos da escolarização e formam as bases do ensino de Geografia, afinal, independentemente da diversidade de temas, como campo e cidade, frequentemente esses termos estão presentes.

De acordo com Oliveira (1994, p. 141), a compreensão do espaço geográfico busca “[...] desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação”. Diante disso, o conhecimento do professor, por meio de sua formação inicial, nesse caso a licenciatura em Geografia, representa um aspecto fundamental por proporcionar aos professores a construção das bases teórico-metodológicas para o exercício de ensinar.

Então, como reconhecer o Conhecimento do Conteúdo do professor de Geografia? No ensino do componente curricular, como se manifestam os conhecimentos das estruturas substantiva e sintática sobre campo e cidade?

Entendemos campo e cidade, temática deste ensaio, como possibilidade interessante de ensino, em razão de, independentemente do local onde residem os alunos, todos carregarem em sua história pretérita e atual laços com esses lugares. Sob

essa perspectiva, a discussão em torno do assunto inclui entender, além de campo e cidade, o significado de rural e urbano.

Ainda hoje, constatamos a persistência de uma interpretação limitada no assunto e não é raro a cidade ser ilustrada simplesmente como oposta ao campo, apresentando-se as diferenças no tipo de atividades produtivas, na quantidade de habitantes, no nível tecnológico e na infraestrutura. Segundo Hespanhol (2013, p.107) a perspectiva dicotômica predominou no país até a década de 1980 “[...] sendo o espaço rural entendido de maneira restrita, ou seja, apenas como o local em que se realiza a produção agropecuária”.

Corroborando à reflexão, Marques (2002), afirma essa perspectiva como legitimada também pelo poder público, ao determinar campo e cidade a partir de um perímetro e, portanto, definindo áreas urbana e rural por intermédio de critérios político-administrativos. A autora lembra, nessa classificação não há preocupação em se reconhecerem as funções dos espaços e atribui-se, tal como acontece com o campo e a cidade, ao rural aquilo que não é urbano.

Contudo, em um trabalho mais atual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– IBGE (2017), os critérios de classificação na determinação daquilo que é campo, cidade, rural e urbano, procuraram caracterizar melhor o presente cenário brasileiro. Desse modo, seguindo referências internacionais, particularmente na metodologia utilizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico–OCDE e União Europeia, o IBGE apresentou três critérios básicos: a densidade demográfica, a localização em relação aos principais centros urbanos e o tamanho da população. Considerando a intersecção das variáveis, identificou cinco tipos de municípios: urbano; intermediário adjacente; intermediário remoto; rural adjacente; e rural remoto. A proposta consiste em um avanço significativo na tarefa de superar a dicotomia existente entre campo e cidade, entre o rural e urbano.

Contribuindo à essa análise Alentejano (2003), assinala de forma esclarecedora que a compreensão de rural e urbano não podem ser tomadas de modo estrito pela ausência ou existência de determinadas características:

[...] enquanto a dinâmica urbana pouco depende de relações com a terra, tanto do ponto de vista econômico, como social e espacial, o rural está diretamente associado à terra, embora as formas como estas relações se dão sejam diversas e complexas". (ALENTEJANO, 2003, p. 314)

Sob essa ótica, Sposito (1996, p. 64), acrescenta na contemporaneidade a preponderância do capitalismo na dinâmica espacial, porque "O modo de produção não produz cidades de um lado e campo do outro, mas ao contrário, esta produção compreende uma totalidade, com uma articulação intensa entre estes dois espaços".

Para Lefebvre (2006), a cidade manifesta uma morfologia material e o urbano se constitui uma morfologia social e, mesmo assim, ambos só podem existir e serem compreendidos de forma associada:

[...] a cidade, realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico – e por outro lado o "urbano", realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas e reconstruídas pelo pensamento. Todavia, essa distinção se revela perigosa e a denominação proposta não é manejada sem riscos. O urbano assim designado parece poder passar sem o solo e sem a morfologia material [...] "o urbano" não pode dispensar uma base prático- sensível, uma morfologia. (LEFEBVRE, 2006, p.49).

Alentejano (2003), também argumenta que é imperativo superar as analogias feitas entre o campo atrasado e natural e a cidade como símbolo da modernidade e da indústria. Um espaço não exclui o outro, pois constituem "[...] um fenômeno mais complexo, onde um novo urbano e um novo rural surgem do choque entre ambos" (ALENTEJANO, 2003, p. 313). Para o autor a discussão atual deve ser ampliada, a partir do próprio modelo de desenvolvimento vigente no país que repercute tanto nos processos agrários quanto nos processos urbano-industriais.

Complementando esse pensamento, Suzuki (2007), aponta o papel do modo de produção capitalista na reconfiguração da função e forma da cidade e do campo, modificando relações sociais e de trabalho:

Para nós, há necessidade de se redefinir campo e cidade e rural e urbano à luz das transformações da sociedade brasileira, dos novos elementos da reprodução das relações sociais, inserindo como categorias essenciais a propriedade, o trabalho e o capital; o que nos permitirá superar leituras marcadamente quantitativas de definição de campo e de cidade e de rural e de urbano. (SUZUKI, 2007, p. 13).

Com esse pensamento, podemos dizer que analisar campo e cidade para além de suas formas implica considerar o tempo e espaço, as “mudanças e permanências³” provocadas pela sociedade em transformação, particularmente intensificadas na expansão do modo de produção capitalista.

Portanto, trata-se do Conhecimento do Conteúdo, construído a partir da formação docente que possibilita ao professor um referencial teórico-metodológico para estabelecimento de conexões entre o real e teórico, compreendendo, sob a ótica geográfica, como sociedade e espaço se relacionaram e se relacionam ao longo do tempo.

Junto ao conhecimento substantivo, o conhecimento sintático representa o processo desenvolvido pelo professor na transformação do conteúdo para ensinar aos estudantes, por intermédio da escolha de procedimentos e recursos didáticos, bem como as maneiras de abordar um tema ou conteúdo.

Diante das considerações, quando se toma o assunto campo e cidade, a partir dos currículos escolares vigentes durante a execução da pesquisa, observamos que a abordagem mais usual acontecia por via de diferenciação e contraste. De certa maneira, os currículos e livros didáticos contribuíam para essa percepção ao apresentarem o assunto de forma apartada e dissociada. No entanto, há professores que trabalhavam em uma perspectiva diferente, mostrando a relação dinâmica, contraditória e íntima entre o campo e a cidade.

Ele [o livro didático] permite trabalhar a relação...mas depende [...] de certo malabarismo do professor pra trabalhar essas relações. [...] nosso Referencial [Curricular] não cita [nem] como objetivo específico. [...] o Centro-Oeste no 7º ano, que o Referencial retrata muito, é como se aqui **só tivesse espaço agrário e Brasília** [...]. São Paulo, o Sudeste, trabalha na constituição do espaço histórico e depois atualmente, [e] não trabalha essa relação campo-cidade. [...] deixa um pouco a desejar [...] mas a gente **vai acrescentando** [...]. (Professor Gabriel, entrevista 4, grifo nosso).

Notamos na análise do professor Gabriel de Três Lagoas/MS que a relação entre campo e cidade se encontra aparentemente ausente no Referencial Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2012), bem como no livro didático, e ele explica o uso de ajustes

³ A discussão a respeito das mudanças e permanências que se materializam no espaço geográfico constam na obra de Milton Santos, entre elas “A Natureza do Espaço: técnica e tempo. razão e emoção”, de 2003.

acrescentando o que falta para realçar a temática. Outro ponto de sua fala, “como se fosse, aqui só tivesse espaço agrário e Brasília [...]”, refere-se ao tipo de visão propagada nos livros didáticos, que algumas vezes, privilegia apenas determinadas características do passado, não correspondendo à realidade atual. O excerto evidencia o conhecimento substantivo do professor ao avaliar seus materiais de trabalho, seguindo uma lógica de organização com a finalidade de favorecer a aprendizagem geográfica. Essa situação é representativa em uma questão estimada por Shulman (1986) quanto ao conhecimento das estruturas do conteúdo da disciplina, explicando que o professor deve entender “[...] por que um determinado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto outro pode ser um pouco periférico” (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

Examinando os materiais de apoio curricular⁴ do estado de São Paulo (2014), “Situações de aprendizagem 5 e 6”, do Caderno do Professor de Geografia, 2º. ano do ensino médio, volume, encontramos ocorrência semelhante ao currículo sul-matogrossense, quanto à separação na abordagem de campo e cidade, conforme ilustrado no quadro 1:

Quadro 1 – Situações de aprendizagem do 2º ano do ensino médio

Continua...

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 –	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6:
Os circuitos da produção (I): o espaço industrial	Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário
Conteúdos: industrialização; mercado consumidor; imigração; indústria de transformação; indústria extrativa; indústria da construção; industrialização retardatária ou tardia; concentração industrial; eixos de industrialização (São Paulo); desconcentração e descentralização industriais [...].	Conteúdos: latifúndio; unidade familiar produtora de mercadorias; unidade familiar de subsistência; empresa agropecuária capitalista; complexo agroindustrial; agribusiness; estrutura fundiária; subutilização da terra.

⁴ No estado de São Paulo, o Currículo de Geografia incluía outros materiais de apoio, entre eles, Caderno do Professor e Caderno do Aluno. A partir de 2019, para atender à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os materiais curriculares foram atualizados e passaram a denominar-se “Currículo Paulista”.

Quadro 1 - Situações de aprendizagem do 2º ano do ensino médio

Conclusão

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 –	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6:
Os circuitos da produção (I): o espaço industrial	Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário
<p>Competências e habilidades: identificar e compreender as fases de industrialização do Brasil; conceituar industrialização retardatária ou tardia, aplicando seu significado e consequências para o caso brasileiro; identificar a concentração industrial no Sudeste e os diferentes significados de descentralização e desconcentração industrial; visualizar a distribuição da atividade industrial no Estado de São Paulo por eixos de industrialização [...].</p>	<p>Competências e habilidades: ler e produzir textos contínuos (narrativas, textos expositivos e descritivos) sobre os circuitos da produção agropecuária no Brasil; relacionar o conceito de modernização conservadora com o desenvolvimento da produção agropecuária, associando-o à expropriação de trabalhadores rurais de suas terras; compreender a organização da produção na agricultura brasileira e as relações de trabalho; sistematizar informações e expressá-las oralmente sobre os impactos sociais e ambientais do agronegócio, a estrutura fundiária brasileira e a expansão da fronteira agrícola na Amazônia.</p>

Fonte: São Paulo (2014), organizado pelos autores (2019)

Observamos no quadro 1, ao propor para o segundo bimestre do 2º. ano do ensino médio, o tema “Os circuitos da produção”, as situações de aprendizagem intituladas “Os circuitos da produção (I): o espaço industrial” e “Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário”, que nos conteúdos, competências e habilidades elencados, há sinais de uma divisão na abordagem do assunto, limitando o debate a ser proporcionado para estudantes situados nessa etapa de aprendizagem.

Se o direcionamento do material estivesse encaminhado para uma abordagem de relação campo-cidade, o rural e o urbano, como resultante da divisão social e territorial do trabalho, os diferentes processos econômicos, técnicos, sociais, políticos, históricos e culturais que abarcam tanto a cidade quanto o campo seriam considerados conjuntamente.

Saquet (2010), corroborando a ideia tratada até aqui, sobre a intrínseca relação entre o campo e a cidade, lembra que o rural não se define somente pela agricultura e nem o urbano pela indústria:

Ambos relacionam-se reciprocamente e contém uma miríade de aspectos específicos inerentes a formas de vida distintas. Há complexidade e heterogeneidade nos espaços rural e urbano. Elas são territoriais, com temporalidades e territorialidades. O que varia, são os arranjos, as

intensidades, formas e conteúdos, as velocidades. Um só pode ser compreendido em suas relações com o outro, pois um está contido no outro, só vem a ser pelo outro, numa relação complementar, dialeticamente definida. (SAQUET, 2010, p. 160).

Assim, o exame dos conteúdos curriculares nos documentos paulista e sul-matogrossense, mostraram traços dicotômicos na abordagem da relação campo-cidade. Nesse viés, o rural e urbano que deveriam aparecer conjuntamente em ambas as temáticas não se evidenciam, e essa característica remete, em certa medida, aos estudos da geografia clássica, quando cidade e campo eram interpretados separadamente. Entretanto, naquele período, conforme Alves (2012), havia dependência da cidade para com o campo diante da principal atividade econômica, isto é, a produção agrícola, além do elevado número de habitantes no campo, a baixa urbanização e economia pouco dinâmica da cidade.

A partir do exposto, assinalamos o valor do trabalho docente para romper essa percepção, a fim de propiciar aos estudantes condições de compreender a realidade contemporânea, o espaço geográfico, com seus conceitos e categorias, incluindo aí a compreensão do par campo e cidade. O êxito em promover essa articulação se origina dos conhecimentos substantivo e sintático, ou seja, essas duas partes integrantes do Conhecimento do Conteúdo que favorecem ao professor ensinar o assunto.

No entanto, o ato de ensinar seguindo nessa direção se revela uma tarefa complexa e, para Castellar (1999), este é um dos desafios do ensino: saber escolher e organizar o trabalho docente, de modo que os conteúdos a serem trabalhados tenham significado para os alunos e possibilitem a construção do conhecimento.

Em continuidade, outro aspecto relevante no ensino do conteúdo sobre campo e cidade refere-se à percepção dos alunos. Os professores assinalaram que a percepção dos estudantes ao chegar à escola é, de certo modo, reduzida necessitando de intervenções para ampliar essa compreensão:

Antes de começar a falar do espaço urbano, eu **comecei com eles [alunos] jogando duas questões**. Primeiro **o que é cidade?** Pedi pra eles responderem e embaixo [da imagem, responder] se todos os espaços urbanos são iguais. Eles não conseguiam descrever ou tentar colocar em conceito o que é cidade. **Eles conseguem falar o que tem**, os elementos, ou

[então dizem:] ah! É o conjunto de pessoas. Não, não é [eu falo]. [Daí respondo] pode associar com aglomeração, concentração de pessoas em determinado local. [Então dizem:] é onde tem casas! Mas [eu falo] no campo também tem casas. [Daí os alunos falam:] é onde tem mais indústrias! [Então respondo:] mas no campo também tem [...] **daí você fala da relação de administração, de comércio, das áreas que vão criando, aí eles vão tendo um pouquinho de noção.** Eu falo pra eles, é muito fácil identificar, [...] [os elementos] o espaço urbano, mas contextualizar, conceitualizar é mais complicado. (Professor Gabriel, entrevista 4, grifo nosso)

No excerto, referente à aula no 2º. Ano do ensino médio, Gabriel citou os questionamentos feitos aos alunos para iniciar a discussão e, no decorrer da interação vai percebendo o embaraço dos estudantes em explicar o significado de “cidade”. Por esse motivo foram inseridas várias perguntas e ele vai dialogando com a turma para conduzi-los ao entendimento à luz da geografia, porém, o professor assinala dificuldade nesse processo.

O movimento realizado pelo professor na interação com alunos manifestou as duas partes do Conhecimento do Conteúdo, sendo o conhecimento sintático da matéria de ensino e, até mesmo as dificuldades encontradas denotaram a relação dinâmica entre o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático interagindo em sua mente. Ao analisar a compreensão dos alunos acerca do assunto e a abordagem de ensino, Gabriel demonstrou conhecimentos, reflexão e experiência.

Dessa maneira, o professor completa:

[Os alunos] acham a cidade mais moderna [com] melhor tecnologia. E eu falo: “mas gente, tudo que tem na cidade, tem no campo... talvez haja um pouco mais de dificuldades [...] mas não tem nada de diferente[...]”. Então os alunos veem o campo como resumido a algumas atividades agrícolas [...] não veem o campo como uma dinâmica toda [...]. (Professor Gabriel, entrevista 4).

Com esse depoimento, Gabriel indicou que alunos colocam a cidade em posição superior ao campo pelas condições de infraestrutura e tecnologias, e isso pode ser traduzido por uma visão estreita de campo como lugar exclusivo de produção, subordinado à cidade e com poucos recursos tecnológicos. Tal interpretação não condiz com a realidade atual, conforme já mencionado por Alentejano (2003), sobre a necessidade de superar as visões de entre o campo atrasado e natural e a cidade como símbolo da modernidade e da indústria.

Em outro ângulo, a professora Marisa de Castilho/SP, falou das características da cidade e entorno como influencia na maneira como os estudantes interpretam o campo e a cidade:

Eu acho que [tudo]está tão próximo dentro de Castilho que eles [alunos] **não veem diferença entre si** [de campo e de cidade]. Uma coisa que me entristece, é que nós temos uma **cidade formada por assentamentos** e eu **não vejo** os assentados trabalhando **em função de sua produção**. Até andei conversando com alguns, tem subsídio, tem verbas, mas eles preferem comprar uma ou duas vaquinhas que dão leite e não plantar nada. (Professora Marisa, entrevista 3, grifo nosso)

Ao mencionar “não veem diferença entre si” e “formada por assentamentos e eu não vejo os assentados trabalhando em função de sua produção”, a professora pondera sobre a relação entre campo e cidade por intermédio do espaço vivido, exprimindo certa ausência de evidências da população do campo, no caso, dos assentados pela pouca ênfase dada à produção agrícola. E qual a razão para essa ocorrência? Um dos motivos para a aparente invisibilidade do campo em Castilho/SP, talvez possa ser explicado pela carência de orientação e apoio de órgãos públicos e/ou instituições que incentivem a reprodução no campo desses assentados e, o segundo motivo, provavelmente, porque a cidade e entorno se ligam diretamente à lógica urbano-industrial via agroindústria canavieira. Assim, lembramo-nos de Santos (2014) quando relacionou as características das cidades e globalização, afirmando as cidades enquanto lugares, são singulares e uma situação não é semelhante a outra, possuem uma combinação particular de variáveis.

Na discussão sobre o campo brasileiro, a professora Daniela demonstrou conhecer o conteúdo, preocupando-se em ampliar o entendimento dos estudantes por meio de questionamentos sobre a desigualdade na distribuição das terras:

Porque muitas vezes [os alunos] pegam o discurso de uma rede social, reproduzem [...] **não entendem o porquê..., como que é a estrutura fundiária brasileira**, qual é essa relação, por que temos que falar de reforma agrária. [...] Então quando a gente começa a apresentar isso eles começam a desconstruir essa visão, mas é difícil... tem essa resistência [...] e isso vem de uma visão que a sociedade, o entorno deles vem impondo. [...] Eu começo com essa **provocação**: O que vocês sabem sobre isso? O que vocês acham que é a reforma agrária? O que acham que é o agronegócio? [...]. (Professora Daniela, entrevista 3, grifo nosso).

Nesse depoimento, percebemos a preocupação da professora em discutir o assunto sob um olhar geográfico, considerando a situação do espaço agrário brasileiro, marcado por desigualdades. Daniela destacou, ainda, que os alunos possuem determinados entendimentos e preconceitos gerados pela mídia que contribuem para distorcer a visão sobre as questões do campo, e isso demanda um trabalho a mais na abordagem do conteúdo. Porém, supomos nessa situação a existência de dois lados, um representa a dificuldade em romper esses “pré-conceitos” e o outro, de contribuição, quando os alunos relatam fatos do cotidiano relacionados com o assunto desenvolvido na aula.

O conjunto de situações, reflexões e encaminhamentos apresentados pelo professor leva-nos a concordar com Roldão (2007, p. 101), por afirmar que o ato de ensino comporta vários conhecimentos articulados pelo docente e este processo não acontece ao acaso, pois “[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...]”.

Por fim, embora os professores não tenham identificado ou percebido, admitimos que o Conhecimento do Conteúdo está presente, formado pela união de estruturas substantivas e sintáticas, manifestadas no exercício de ensinar. Constatamos que, ao abordar o conteúdo campo e cidade, esse conhecimento revelou-se nas maneiras em que os professores conduziram os conteúdos geográficos, na seleção dos materiais de ensino que favoreciam a aprendizagem, no direcionamento de discussões em sala de aula buscando oferecer aos estudantes condições de desenvolvimento da leitura geográfica do espaço.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs, no âmbito da geografia, a refletir sobre a importância do Conhecimento do Conteúdo referente ao campo e cidade, segundo a proposta elaborada por Shulman (1986).

Resultante de parte das reflexões de nossa pesquisa, constatamos que os professores participantes demonstraram um Conhecimento do Conteúdo, composto por duas estruturas, uma estrutura substantiva e outra sintática. Esse conhecimento

representa o conjunto teórico-metodológico característico de uma área de conhecimento com seus conceitos, paradigmas de investigação e método.

Diante disso, ao buscarmos o Conhecimento do Conteúdo campo e cidade, notamos no professor de geografia a compreensão do assunto ao analisar os materiais de ensino, ao considerar as impressões dos estudantes sobre o tema, o empenho em superar perspectivas limitadas ou equivocadas a respeito do campo e da cidade, o encaminhamento de discussões em sala de aula, e, por procurar ir além do currículo previsto, oferecendo aos alunos uma perspectiva geográfica de integração e interdependência entre campo e cidade

Desse modo, mesmo que o profissional de geografia não saiba sobre a categoria Conhecimento do Conteúdo, com essas estruturas substantiva e sintática, ela se fez presente, pelo conhecimento do referencial teórico-metodológico da área, que lhe permitiram saber o conteúdo e escolher abordagens de ensino, conforme as características, percepções e a realidade dos alunos, procurando desenvolver a compreensão geográfica.

Este ensaio trouxe alguns pontos de reflexão e reconhece no Conhecimento do Conteúdo sobre campo e cidade, outros tópicos de discussão, como a divisão social e territorial do trabalho, resultantes de diferentes processos econômicos, técnicos, sociais, políticos, históricos e culturais que abarcam tanto a cidade quanto o campo. Ademais, pretende-se incluir em ensaios futuros, reflexões sobre procedimentos de ensino com base nos estudos mais contemporâneos da geografia crítica que enfatizam a intrínseca relação entre campo e cidade sob diferentes formas.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 7, n. 2, p. 303-328, jul/dez. 2003.

ALVES, F. D. A relação campo-cidade na geografia brasileira: Apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 16, n. 3, set./dez. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTELLAR, Sonia Maria V. A Formação de professores e o ensino de geografia. **Terra Livre**. As transformações do mundo da educação: Geografia, ensino e responsabilidade social. Revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo, n. 14, p. 51-59, jan./jul., 1999

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16a. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. *In*: SPOSITO, Maria E. B. (Org.). **Cidade e Campo**: Relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p.11-31

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GROSSMAN, Pamela L; WILSON, Suzzane M; SHULMAN, Lee S. Profesores de sustancia: El conocimiento de la matéria para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**. Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2005. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42833/24723>. Acesso em: 14 jun. 2017.

HESPANHOL, Rosangela Ap. de Medeiros. Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo. **Revista Mercator**, Fortaleza, v. 12, número especial (2), p. 103-112, set. 2013. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/1177/499>. Acesso em: 18 set. 2018.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, 2011.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP Espaço E Tempo** (Online), 19(1), 76-92, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2015.79809>. Acesso em: 21 set. 2017.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, v. 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). **Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul**. SED/Mato Grosso do Sul, 2012.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 34, v. 12, 2007, p. 94-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6ª.ed. 2. reimp. São Paulo: Edusp, 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo de Ciências Humanas: Geografia**. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do professor Geografia, ensino médio, 2ª série**. São Paulo: SE, 2014. Volume 1, 112 p.

SAQUET, Marcos. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no Sudoeste paranaense. *In*: SPOSITO, Maria E. B.; WHITACKER, Arthur M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 157-186.

SCHWAB, J. J. Structure of the Disciplines: Meanings and Significances. *In*: FORD, G.W.; PUGNO, L. **The Structure of Knowledge and the Curriculum**. Chicago: Rand McNally & Company, 1964. p. 6-30.

Contribuições de autoria

1 – Valéria Rodrigues Pereira (Autor Correspondente)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Doutora em Geografia

<https://orcid.org/0000-0003-3101-6462> • valeriaufms@gmail.com

Contribuição: Conceituação, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita - primeira redação, Escrita - revisão e edição

2 – Claudivan Sanches Lopes

Universidade Estadual de Maringá/UEM, Doutor em Geografia

<https://orcid.org/0000-0002-8479-5095> • claudivanlopes@gmail.com

Contribuição: Conceituação, Metodologia, Escrita - revisão

Como citar este artigo

PEREIRA, V. R.; LOPES, C. S. Tópicos sobre o ensino de campo e cidade: conhecimento substantivo e conhecimento sintático em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, e15, 2022. Disponível em: 10.5902/2236499467168. Acesso em: dia mês abreviado. ano.