

A relação campo-cidade no ensino de Geografia: estudo do Currículo de Geografia do estado de São Paulo

Eliana Menossi Silva Floriano

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

e-mail: elianamenossi@yahoo.com.br

Sedeval Nardoque

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

e-mail: nardoque@hotmail.com

Resumo

Este artigo é resultado de dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação (Mestrado) em Geografia da UFMS, campus de Três Lagoas. O objetivo principal foi a análise das dimensões campo-cidade no Currículo Oficial para a disciplina de Geografia, do estado de São Paulo. Nos estudos da questão agrária, têm-se leituras constituídas a partir de diferentes paradigmas: o Paradigma do Capitalista Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA). Este trabalho alinha-se à concepção teórica baseada no segundo paradigma e sua vertente camponesa, defendendo-se a ideia de que a questão agrária e a disputa pelo território expressam-se, também, no ambiente escolar, apontando as críticas à difusão da ideologia capitalista por meio da agricultura moderna, alinhada, no Currículo escolar, ao Paradigma do Capitalismo Agrário. Para tanto, seguindo estas orientações teórico-metodológicas, analisou-se o material didático e o currículo de Geografia para as escolas estaduais paulista.

Palavras-chave: Currículo; relação campo-cidade; questão agrária; camponato.

The countryside-city relationship in teaching geography: geography curriculum study of the state of São Paulo

Abstract

This article is the result of a dissertation presented at Post Graduation Program (MSC) in geography of the UFMS, campus of the city of Três Lagoas. The aim was to review the field - city dimensions in the Official Curriculum for the discipline of geography, in the state of São Paulo, Brazil. In studies of the agrarian question, readings from different paradigms have been incorporated: the paradigm of Agricultural Capitalist (PCA) and the paradigm of the Agrarian Question (PQA). This work aligns to the theoretical design based on the second paradigm and its peasantry aspects, defending the idea that the agrarian question and dispute of territory are expressed in the school environment too, pointing out the criticism of capitalist ideology through diffusion of modern agriculture, based, in the school curriculum, to the paradigm of Agrarian Capitalism. For this purpose, following these theoretical-methodological guidelines, the didactic material and the curriculum of Geography were analysed to the São Paulo state schools.

Keywords: Curriculum; field-city relationship; agrarian issue; peasantry.

La relación campo-ciudad en la enseñanza de Geografía: estudio del Currículo de Geografía del estado de São Paulo

Resumen

Este artículo es el resultado de la disertación presentada al Programa de Posgrado (Maestría) en Geografía de la UFMS, campus de Três Lagoas. El objetivo principal fue un análisis de las dimensiones campo – ciudad en el Currículo Oficial para la asignatura de Geografía, del estado de São Paulo. En los estudios acerca de la cuestión agraria, hay muchas lecturas constituidas a partir de diferentes paradigmas: el Paradigma del Capitalista Agrario (PCA) y el Paradigma de la Cuestión Agraria (PCA). Este artículo sigue la concepción teórica basada en el segundo paradigma y su vertiente campesinada, defendiendo la idea de que la cuestión agraria y la disputa por el territorio se expresan, también, en el ambiente escolar, apuntando las críticas a la difusión de la ideología capitalista por medio de la agricultura moderna, hilvanada, al Currículo escolar, al Paradigma del Capitalismo Agrario. Para tanto, siguiendo estas orientaciones teórico-metodológicas, se ha analizado el material didáctico y el currículo de Geografía para las escuelas estaduais paulista.

Palabras clave: Currículo; relación campo-ciudad; cuestión agraria; campesinado.

Introdução

Este texto tem como objetivo a análise do Currículo paulista para as escolas estaduais, especificadamente na disciplina de Geografia, visando esclarecer como a relação campo-cidade e as disputas territoriais entre agricultura capitalista e agricultura camponesa são abordados. Para esta construção, parte-se da compreensão de questões envolvendo a dinâmica campo-cidade, bem como interpretação das mudanças no campo e ainda a questão camponesa. Essas populações tradicionais têm sido vistas de diferentes formas, sobretudo nos meios científicos, interpretando, em alguns casos, sua condição em vias de extinção, ou ainda em vias de transformação. Como afirma Oliveira (2004, p.35), a compreensão do papel e lugar do camponês na sociedade capitalista brasileira é fundamental, e o entendimento dessa questão passa pela igual compreensão do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo. Para melhor referenciar essa discussão, neste trabalho, pautou-se nos paradigmas de interpretação da questão agrária.

Segundo Camacho (2014, p. 120), o Paradigma da Questão Agrária é formado por pesquisadores que entendem as relações sociais no campo sob o modo de produção capitalista a partir da luta de classes, do conflito, da disputa etc. Existe neste paradigma duas tendências: a proletarista e a campesinista. Enquanto a primeira tendência defende a proletarização do campesinato, como necessário para atingir o desenvolvimento pleno das forças produtivas, chegando ao socialismo, numa leitura linear do processo histórico de criação/destruição dos modos de produção; a segunda, a tendência campesinista, defende a recriação e resistência camponesa no modo de produção capitalista, a partir da tese de desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo no campo, que cria/destrói/recria

territórios camponeses e por meio da luta pela/na terra dos movimentos camponeses, leva à conquista de territórios e, conseqüentemente, à reterritorialização do campesinato.

O segundo, o Paradigma do Capitalismo Agrário, tem como um dos seus principais representantes, Ricardo Abramovay, com a publicação da sua tese de doutorado com o título de *Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão* (1992). Segundo Fernandes (2008), este autor propõe a ruptura com o paradigma marxista (lenista/kautskyano) e apresenta leitura do desenvolvimento da agricultura nos países capitalistas ricos por meio de estágios determinados, sendo que a agricultura de base familiar teve participação expressiva e se consolidou, ao contrário do que expressa a vertente proletarista do Paradigma da Questão Agrária (PQA), vislumbrando que o trabalho assalariado seria predominante. Abramovay (1992) aborda a diferença entre campesinato e agricultor familiar.

O estudo dessas vertentes e de paradigmas de pensamento serviram de embasamento teórico para o desvendamento das abordagens que se faz do campo e as configurações das relações campo-cidade nos materiais de ensino de Geografia nas escolas.

No processo de construção do conhecimento científico tem-se diferentes interpretações da realidade formando conceitos, teorias, categorias, paradigmas, métodos, ideologias etc., elementos da formação do pensamento científico. As diferentes leituras da realidade disputam a hegemonia do processo de avanço do conhecimento científico. Devido a essa disputa, construída a partir da pluralidade de concepções existentes, denomina-se esse conjunto de elementos, formadores do conhecimento científico, de territórios imateriais (FERNANDES, 2009). Nas disputas pelos territórios materiais e imateriais, a agricultura capitalista deixa suas marcas. Sendo assim,

O território é marcado pelas relações de poder e pelas correlações de forças que estão implícitas e explícitas nas relações sociais. O conceito de território carrega no seu interior noções como o poder, a ideologia, a disputa e o conflito. Sendo que existe uma relação dialética entre os territórios materiais e territórios imateriais, tendo em vista que na medida em que os territórios imateriais influenciam nas mudanças sociais, na formação das leis, nas políticas públicas, na direção da economia etc. estes influenciam na formação de territórios materiais e na mesma medida, dialeticamente, o processo de construção/desconstrução/reconstrução de territórios materiais influenciam na construção/desconstrução/reconstrução de territórios imateriais. (CAMACHO, 2014, p.101).

Fabrini (2008, p.39-42) chama atenção para o fato de que para garantir sua sustentabilidade e eficiência econômica, o agronegócio¹ demanda do Estado uma série de intervenções e garantias. As garantias são de natureza econômica e política. Quanto às garantias econômicas, ressaltam-se os financiamentos, juros baixos, renegociações/rolagem

¹ Esclarece-se que agronegócio não é sujeito, mas, sim, são os capitalistas envolvidos nos negócios derivados das relações estabelecidas e envolvendo a agropecuária, a indústria, o varejo e os bancos.

de dívidas, redução de juros, alongamento de prazos; além ainda de reivindicar do governo investimentos em pesquisa científica e tecnológica, melhoria de infraestrutura e logística, investimentos em comunicação e marketing internacional; desburocratização e facilidades aduaneiras, contribuindo para o comércio.

Dentre as garantias políticas estão as relacionadas à manutenção da estrutura da propriedade privada, portanto, o combate por parte do Estado à ação dos movimentos sociais no campo, às ocupações de terra e aos acampamentos realizados em todo o país.

A agricultura capitalista reclama também investimentos na educação rural (diferente da educação do campo, defendida por movimentos sociais e entidades) para formação de profissionais (operários, técnicos etc.) para desempenharem as tarefas exigidas por essa.

O estímulo ao pequeno agronegócio e incorporação aos esquemas mercadológicos rebate nos sistemas agrícolas, conhecimentos, saberes, costumes e tradições dos camponeses, deslegitimados em nome de produção moderna, eficiente e competitiva. Esta deslegitimação conta, muitas vezes, com a contribuição das redes de ensino (fundamental, médio e superior) que deprecia tais conhecimentos camponeses identificando-os como primitivos, atrasados e irracionais, contrários ao progresso e a modernidade. (FABRINI, 2008, p.56).

Por outro lado, dentre as várias lutas dos sujeitos do campo, imersos nas disputas pelo território (i)material, está a luta por políticas públicas, como o direito à educação do/no campo, parte da resistência cultural e política camponesa. Segundo Caldart (2009, p.39-41), a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, em particular à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Trata-se, em primeiro lugar, de crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, no contexto da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de vida digna; nasceu da experiência de classe e de camponeses organizados em movimentos sociais. A Educação do campo coloca-se como acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela sociedade, ao mesmo tempo faz crítica ao conhecimento dominante, que ignora o saber produzido pelos sujeitos do campo, resistindo e construindo suas próprias referências para a solução de problemas sob outra lógica que não a do capital. Trata-se da educação *do* e não *para* os sujeitos do campo.

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p.40).

Desta maneira, a educação no/do campo (CALDART, 2009) permeia os objetivos dos

camponeses de não aceitarem a tentativa de dominação via expansão dos empreendimentos capitalistas pelo campo, via agricultura capitalista, e confrontando com o modelo de educação permeada pelo viés urbano, do currículo centrado na cidade como lócus de desenvolvimento, de prosperidade e de felicidade, contrastando com o campo bucólico, atrasado e residual ou moderno, mas desprovido de gente e recheado de técnica, de commodities. Posto desta maneira, a educação no/do campo tem viés diferente da relação campo-cidade sob outras perspectivas, ou seja, a cidade e o urbano não são o centro do processo, como é a tendência da Proposta Curricular para as escolas estaduais paulistas.

Sendo assim, o território é alvo de disputa tanto nos campos materiais como nos imateriais, pois agricultura capitalista e agricultura camponesa são partes constituintes desse conflito, reflexo da luta de classes: na expropriação e na expulsão dos camponeses, no espraiar dos monocultivos para exportação, via territorialização do capital, no trabalho análogo à escravidão, nos assassinatos dos líderes camponeses mas, também, pela manutenção do modo de vida, forjada na resistência, no caso dos camponeses.

Essa disputa travada, também na esfera das escolas públicas, nas redes estaduais e municipais de ensino, por meio da adoção de currículos de ensino em Geografia, reproduz discursos em conformidade com os conhecimentos hegemônicos, sobretudo, o domínio do grande capital, das grandes empresas transnacionais, sobretudo da agricultura capitalista, ignorando ou muitas vezes deslegitimando os conhecimentos ditos tradicionais ou coletivos.

Currículo de Geografia do Estado de São Paulo

A Proposta Curricular (2008) foi apresentada para as escolas da rede estadual de São Paulo, nos níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio, com objetivo de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Além disso, garantir às escolas da rede estadual de ensino uma base comum de conhecimentos e competências para que funcionassem de fato como uma rede (SÃO PAULO, 2012, p.7).

O currículo é composto de um conjunto de documentos: o Documento Básico Curricular, o Caderno do Gestor, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, organizados por disciplina/série (ano). Até o ano de 2014, esses cadernos eram enviados bimestralmente, a partir deste ano, os cadernos dos professores e alunos foram organizados semestralmente. Nesses cadernos estão organizados os conteúdos, habilidades e competências em Situações de Aprendizagem.

Uma das preocupações constantes no currículo de Geografia é a superação da chamada Geografia Tradicional “fundamentada na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo” (SÃO PAULO, 2012,

p.74). No documento, destacam-se as transformações no ensino de Geografia nas últimas décadas e a existência de documentos oficiais criticando o ensino de Geografia, como a Proposta Curricular (1996)² e os PCNs, década de 1990.

Faz referência as obras de Milton Santos para definição de corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos e o advento das tecnologias de comunicação e informação. O meio técnico-científico-informacional é o principal eixo estruturante do currículo em todas as séries/anos.

Essa ideia pode ser confirmada no texto que define os fundamentos para o ensino de Geografia, a prioridade é discutir os desafios impostos pelas transformações no mundo atual – meio técnico-científico-informacional.

Define como objeto de estudo da Geografia o espaço geográfico, “[...] abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais” (SÃO PAULO, 2012, p.77). Com prioridade para os estudos dos conceitos³ de território, paisagem e lugar, além do conceito de escala geográfica.

No texto direcionado às discussões acerca da metodologia de ensino-aprendizagem, novamente o discurso é para superação da Geografia Tradicional, posto o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem e um rol de recursos que podem ser utilizados no processo.

Essa concepção de ensino da Geografia pressupõe que o professor trabalhe com informações e dados variados, permitindo ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, manifestando e atuando sobre a base física. Para tanto, no processo de construção do conhecimento, **é fundamental adotar metodologias que usem – além dos recursos didáticos tradicionais, como os livros didáticos e paradidáticos – os diferentes meios de comunicação e expressão, assim como os recursos da informática e da internet, instrumentos indispensáveis para a circulação de informações** e difusão da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo. (SÃO PAULO, 2012, p. 79, grifo dos autores).

Não está explícito no corpo do texto da Proposta Curricular (2008) o método de embasamento do currículo, a exemplo daquilo que era evidente na Proposta Curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da década de 1980, apontando os pressupostos da Geografia Crítica e do materialismo histórico-dialético e mesmo dos

² No texto do currículo de Geografia, a Proposta Pedagógica elaborada na década de 1980, aparece erroneamente com a data de 1996. A primeira edição da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia, 1º Grau, data de 1986, num processo democrático, a versão final, última das sete versões da Proposta, foi publicada em 1992 (KIMURA, 2009, p.26).

³ No Currículo do Estado de São Paulo são tratados como conceitos, os PCNs tratam como categorias no ensino de Geografia.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referenciando-se em postura mais diversa, com várias tendências teórico-metodológicas da Geografia. No caso deste novo documento curricular, evidencia-se o estudo a partir de base fenomenológica.

Outra questão diz respeito ao tratamento dispensado aos conteúdos numa abordagem tradicional, se a teoria se preocupa em negar tal abordagem, na prática, vê-se que isso não acontece.

Uma tentativa dos autores para superação da dicotomia no tratamento dos conteúdos elencados é a compreensão dos impactos ambientais relacionados a situações de aprendizagem bem como a noção de desastres naturais e controle ativo e passivo. No texto destinado à metodologia e estratégias, referentes a essas situações de aprendizagem, apresenta-se:

Os conteúdos deste Caderno, que são ao mesmo tempo diretos e objetivos sobre as realidades da Geografia do planeta e sobre a teoria do conhecimento da natureza, têm como finalidade contribuir para a construção de novas leituras sobre as relações que os seres humanos travam com a natureza. Uma coisa era a litosfera para os seres humanos que não tinham ideia das placas tectônicas e de seus movimentos, e outra bem diferente é para quem acompanha esse movimento e entende por que algumas áreas são mais perigosas para a vida humana, visto que são suscetíveis aos desastres. Isso precisa ser bem compreendido e é assunto indispensável numa nova Geografia escolar. (SÃO PAULO, 2014, p.11).

O que há de novo nestes estudos a ponto de considerar uma nova Geografia escolar? O que dizer da abordagem tradicional do estudo das placas tectônicas, por exemplo, com apenas a identificação das placas tectônicas, suas localizações, apenas como descrições dos fenômenos? O discurso é um engodo e a prática é antiga, para não deixar dúvidas, não difere em nada da Geografia Tradicional.

Rossi (2011, p.113), em análise a proposta curricular, afirma que a mesma não rompe com a Geografia Tradicional e nem mesmo consolida uma Geografia mais crítica, não supera a questão conteudista e despreza o papel do professor típico da educação bancária. O autor critica ainda a demasiada importância dada aos conteúdos em torno da sociedade informacional ligada às novas tecnologias, semelhante à prática jornalística, cuja finalidade única da Geografia seria o acesso à informação.

Com isso, a Geografia é banalizada e superficializada, se tornando um foco de busca de informações supostamente atuais e voltadas para o senso comum. Os métodos são desprezados e os conteúdos tornam-se meros segmentos deslocados da realidade, fragmentados e voltados para um fim, e não mais como meio, na busca de entendimento e de significado dos não geógrafos. Portanto, não se forma e nem informa (ROSSI, 2011, p.113).

A valorização dos meios de comunicação e informações, como procedimentos metodológicos de aprendizagem, é constante no currículo:

Essas questões, presentes diariamente nas inúmeras redes de comunicação, compõem o cenário no qual os jovens vivem e atuam e devem se transformar em contextos para a discussão e a compreensão do universo que os cerca. São essas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI [...]. (SÃO PAULO, 2012, p.77).

Arbex Júnior (2001) auxilia na compreensão acerca do mundo das informações na atualidade e pode ser usado como referência de crítica ao uso dos meios de comunicação na educação. Em sua obra, o autor discute o processo criador do mundo da memória total, o que autores pós-modernos chamam de câncer da informação. Refere-se ao crescimento desordenado e o uso prático da quantidade de dados colocados à disposição dos indivíduos e por eles acumulados das mais diversas maneiras, inclusive a atuação da rede de televisão e serviços de notícias veiculados pelas redes de computadores, fornecendo notícias 24 horas por dia. A abundância de informações torna urgente para a divulgação de notícias ou informações exclusivas. A velocidade é cada vez mais importante para a atividade jornalística. Entretanto, tal comportamento cria novo paradoxo: a quantidade de informações produzidas de maneira incessante também produz a amnésia permanente. O que interessa é a novidade e esta é produzida industrialmente a cada dia, hora e minuto, assim, a enxurrada de informações convida o leitor ou telespectador a não refletir acerca do noticiado, ele logo se entrega ao novo evento (ARBEX JÚNIOR, 2001, p. 88-90).

Pode-se tratar a notícia como produção,

Mas é igualmente insustentável a pretensão de que tais fatos possam ser “capturados objetivamente” e retransmitidos “fielmente” ao público, como se o jornal fosse um “espelho da realidade”. [...] Não apenas o olhar do observador é seletivo quanto ao evento presenciado, como **ao relatar um evento, o observador seleciona, hierarquiza, ordena as informações expostas, fazendo aí inferir as suas estratégias de narração.** (ARBEX JÚNIOR, 2001, p. 106-7, grifo dos autores).

Os fatos existem, mas não como eventos naturais, assim, eles se revelam ao observador e são por ele construídos; o que está sendo noticiado foi ao mesmo tempo interpretado, analisado, existe motivação para que o repórter estrategicamente tente demonstrar, existe um contexto e possíveis desdobramentos, enfim, a notícia passou pelo crivo de análises e o que o telespectador ou leitor recebe é a interpretação de alguém acerca de um fato, portanto, uma produção.

Outra questão analisada por Arbex Júnior (2001) é o domínio das grandes corporações nos veículos de comunicação de massa. Atualmente esses grupos não defendem mais os seus interesses apenas comprando espaços na mídia, mas, sobretudo, adquirem os veículos de informação, a mídia torna-se sinônimo de megainvestimentos. Compreende-se, dessa forma, o monopólio exercido por essas empresas em relação aos meios de comunicação, orientados por seus interesses políticos.

No Brasil, além do monopólio exercido, constata-se a desigualdade social na relação entre mídia e público. Segundo Arbex Júnior (2011), as três maiores redes de televisão (Globo, SBT e Bandeirantes) tinham um público de mais de 60 milhões, enquanto os quatrocentos jornais diários publicados no país (dos quais os três mais importantes são a Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo e O Globo) não conseguem vender juntos mais de 7 milhões de exemplares. Em comparação, o número de telespectadores e leitores no país, conclui-se que a principal fonte de informação dos brasileiros é a televisão.

Assim, no Brasil como no resto do planeta, uma análise um pouco mais cuidadosa do emaranhado de publicações, programas de televisão e todo tipo de “veículo especializado” revela, de fato, um núcleo muito pequeno que produz os conteúdos que serão depois divulgados e reverberados. Os empresários e *publishers* que controlam esse pequeno núcleo, formado pelos grandes veículos de comunicação de massa, ou mesmo os jornalistas que adquirem visibilidade e uma certa autonomia dentro desses veículos são pessoas que necessariamente, se identificam com esse sistema, ou que são, no mínimo, por ele toleradas, não importa por quais razões. São essas pessoas que selecionam, editam e divulgam as notícias, criando e recriando, diariamente, as imagens do mundo, segundo um esquema que tem como matriz a grande mídia, cujas afirmações e análises são reproduzidas e reiteradas por uma imensa cadeia de veículos menores. Esse é o mecanismo por meio do qual a mídia construiu a hegemonia do “pensamento único” nos anos 90, o discurso “neoliberal” incessantemente propagado e que constitui, provavelmente, sua principal marca distintiva, no plano ideológico, da história da mídia nos anos 90. (ARBEX JÚNIOR, 2001, p. 265).

O trabalho com notícias e informações em sala de aula é de grande importância, entretanto, não é tarefa fácil. Como ressaltado por Arbex Júnior (2001, p.270-1), a “[...] leitura crítica da mídia contemporânea requer ao máximo exercício de interlocução [...]”, num exercício de saber identificar vozes, ouvir as múltiplas vozes sociais e tentar resgatar a memória dos fatos, além de ter que lidar com os próprios preconceitos, certezas, percepções. Alia-se a esse contexto a cultura reinante da credibilidade, se passou na televisão é porque é verdade.

A proposta do currículo paulista é desenvolver atividades a partir de leitura de informações e noticiários, sugestão presente, por exemplo, no caderno do professor (SÃO PAULO, 2014, p.66) ou ainda selecionar notícias sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); discutir matérias jornalísticas (SÃO PAULO, 2014, p. 73). Mas, sem embasamento teórico para a compreensão dessas análises, a discussão das notícias ao invés de esclarecer, pode ter efeito contrário, principalmente quando o assunto é o MST, a abordagem por parte da mídia é contrária ao movimento e reprodutiva do discurso da classe dominante, cumprindo o papel de satanizar o movimento ao invés de colocá-lo como um dos mais importantes na luta pela democratização do acesso à terra no Brasil. O próprio Arbex Júnior (2001, s/p) faz referência a esse fato, dedicando seu trabalho a esse movimento: “Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a principal vítima, no Brasil

contemporâneo, das campanhas de injúria, calúnia e difamação orquestradas pelas grandes corporações da mídia”.

Análises das abordagens campo-cidade no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo

A temática em questão neste trabalho é contemplada nos cadernos do professor e do aluno, no 6º Ano e 7º Ano do Ensino Fundamental, e no 2ª ano do Ensino Médio. No 6º Ano do Ensino Fundamental, a temática campo-cidade é conteúdo previsto para o 4º bimestre, na situação de aprendizagem 5: “Os setores da economia e as cadeias produtivas”; e na situação de aprendizagem 6: “A cadeia produtiva da laranja”. As atividades a serem desenvolvidas pelos alunos aparecem em etapas. Na primeira etapa: leitura de esquema, com o tema “Relações entre diferentes tipos de atividades econômicas”, utiliza-se as palavras-chaves: insumos, produção agrícola, industrialização, distribuição e consumo final; na sequência, leitura de mapa: população ativa no setor primário e texto (reescrito):

Em alguns países, uma parcela pequena dos trabalhadores está empregada no setor primário, pois a força de trabalho humano foi largamente substituída pelas máquinas. Também na indústria, tecnologias sofisticadas e a automação reduziram a necessidade de trabalhadores. Por isso, nesses países, a maior parte da população ativa está no setor terciário. (SÃO PAULO, 2014, p.55).


A figura 1 traz uma situação de aprendizagem no caderno do aluno de 6º ano do Ensino Fundamental. Nela, procura-se demonstrar a distribuição da população economicamente ativa pelos setores da economia no espaço mundial e na sequência há sugestão de duas questões relativas às informações contidas na figura.

Com base no texto e no mapa, o aluno responderia se os países com as menores porcentagens de trabalhadores no setor primário são os maiores produtores de alimentos e matérias-primas de origem agrícola. No caderno do professor, a resposta para discussão, associa os maiores produtores de alimentos e de matérias-primas de origem agrícola aos países com predomínio de sistemas agrícolas modernos, poupadores de mão-de-obra. Numa constatação simples e superficial, não há maiores preocupações em discutir a questão, mesmo na sequência de atividades, ainda sendo introdutória, poderia ser problematizada na sequência, mas não acontece.

Nem mesmo nas instruções no caderno do professor, a questão é problematizada, não faz referência a tendência à concentração de terras, à substituição do trabalho humano pela mecanização intensa, à expropriação do homem do campo, aos conflitos por posse de terras, à expansão de monoculturas e impactos derivados desse processo, à dependência cada vez maior de insumos e agrotóxicos nas lavouras.


Figura 1: Situação de aprendizagem 5 referente ao caderno do aluno, 6º ano – volume 2

Geografia – 5ª série/6º ano – Volume 2

 **Leitura e análise de mapa e texto**

Observe o mapa a seguir e, com o auxílio de seu professor, responda às questões.

Mundo: população ativa no setor primário (em porcentagem do total de trabalhadores do país)



%
Até 5
De 6 a 10
De 11 a 20
De 21 a 35
De 36 a 60
Maior de 60

Organizado por regiões. Anúncio especialmente para o São Paulo faz escola, 2008. Fonte dos dados: *L'ÉMIT*, de masdi. Paris: La Découverte, 2004.

1. Quais regiões do mundo exibem **maior** porcentagem de trabalhadores no setor primário da economia?

2. Quais regiões do mundo apresentam **menor** porcentagem de trabalhadores no setor primário da economia?

35

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p.35

Na segunda etapa, sugere-se aos alunos montem uma cadeia produtiva, cada grupo elaboraria um relatório com ilustração das etapas de produção, devendo compor ao final um mural. Dando sequência à ideia de cadeia produtiva, na situação de aprendizagem 6: “A

cadeia produtiva da laranja”, em três etapas de aprendizagem, sendo a primeira, a geografia da laranja no Brasil. Inicialmente a leitura de mapas (do Brasil e do Estado de São Paulo), as regiões de maior produção de laranja (2012), observando-se a maior produtividade na região Sudeste e no Estado de São Paulo.

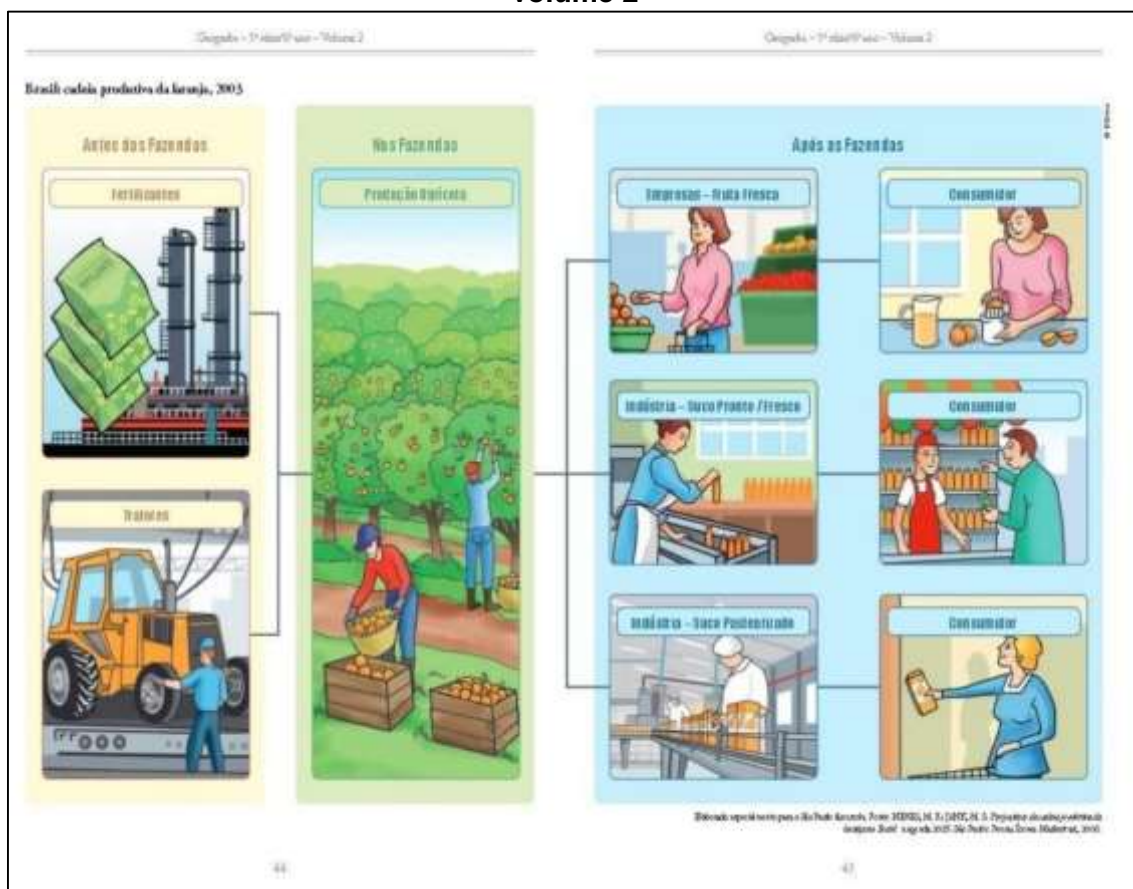
Sugere-se, também, a leitura e análise de gráficos, maiores produtores mundiais, maiores exportadores e maiores consumidores de suco de laranja (2012-2013), e para finalizar, a terceira etapa, “investigando a cadeia produtiva da laranja”, leitura de diagrama (antes da fazenda, na fazenda e após a fazenda), como demonstrado na figura 2.

As atividades sugeridas oportunizam, dessa forma, o entendimento da relação campo-cidade a partir da ideia da agricultura capitalista e das cadeias produtivas; campo e a cidade estão relacionados aos setores da economia, evidenciado na afirmativa do documento:

Trata-se de uma oportunidade de construir com os alunos o conceito de agroindústria, que envolve diversas etapas anteriores e posteriores à produção agrícola propriamente dita e que surge da integração entre a agricultura e a indústria, isto é, entre o campo e a cidade. (SÃO PAULO, 2014, p.56).

A figura 2 apresenta a situação de aprendizagem de relação campo-cidade e das etapas de produção de laranja até à indústria de suco, além do consumo final.

Figura 2: Situação de aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 6º ano – volume 2



Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p.44-5.

Também são ressaltadas as técnicas modernas de produção, bem como as relações com o mercado. Por esta interpretação, existe a complementaridade e a interdependência entre os setores da economia, compreendendo-se, também, as relações entre o campo e a cidade, mas de maneira harmoniosa e, novamente, as relações de conflito não estão presentes, no campo e na cidade (relações de trabalho e de produção, a exploração dos trabalhadores no colheita de laranja, os conflitos agrários, relação entre mercado interno e mercado externo, lavoura para autoconsumo e lavoura para exportação, dependência tecnológica e financeira, uso de agrotóxicos, meio ambiente). No 7º ano, a temática integra a situação de aprendizagem 8, do caderno do aluno, volume 2, último conteúdo sugerido no 4º bimestre: “Perspectivas do espaço agrário brasileiro”.

O último tema previsto para o ano letivo, o espaço agrário e a questão da terra no Brasil, poderá ser compreendido pelos alunos tendo em vista as transformações do território nacional [...] Afinal a organização do espaço agrário brasileiro pode ser relacionada com a industrialização do país e as mudanças ocorridas na relação entre o campo e a cidade. (SÃO PAULO, 2014, p.74).

Na etapa prévia, sugerida como sondagem inicial, a atividade a ser desenvolvida é a

leitura e a análise de mapas: pecuária de bovinos, densidade de bovinos por km² de área territorial, nos anos de 1995/1996, em comparação com mapa apresentando dados de 2006. O aluno identificaria as transformações ocorridas na distribuição geográfica e na intensidade da atividade nos períodos citados, além de citar uma causa e uma consequência dessa transformação. No caderno do professor, as respostas para a atividade apontam a expansão em direção à Região Norte, principalmente, e a intensificação da atividade na Região Centro-Oeste. O documento curricular aponta a causa desse processo relacionada aos novos investimentos e a consequência, o desmatamento. Não existe referência à questão de concentração fundiária e conflitos por terras, por exemplo. Também não existe texto de apoio para a discussão das questões abordadas na atividade, o professor deve preparar a atividade, trabalhando a teoria anteriormente, claramente próximo às concepções do Paradigma do Capitalismo Agrário.

Na sequência, na etapa 1, a temática refere-se ao aumento da produtividade rural, demonstrada por meio da leitura de gráficos e tabelas. As atividades sugeridas compreendem apenas a constatação da elevação da produção e a redução da área ocupada. Novamente a importância da agricultura capitalista fica evidenciada no discurso, maior produtividade, adaptação do homem do campo às novas condições de produção, não havendo maiores preocupações na problematização das contradições, ou seja, da concentração fundiária, da expropriação e a expulsão do homem do campo para as cidades e o seu crescimento desordenado, do desemprego do trabalhador rural, ou de temáticas relacionadas ao processo de modernização da agricultura e compreensão das relações que se estabelecem entre campo-cidade.

Na etapa 2, o tema “Os conflitos no campo”, no entanto, a atividade proposta, deixa a desejar com relação à problematização. A atividade está direcionada para aula dialogada, estratégia frequente nos cadernos, tendo-se em vista a falta de textos de apoio, sendo necessário a intervenção constante do professor, contraditoriamente, por meio de aulas expositivas. Na atividade “relatos de brasileiros”, há pequenos trechos sobre a experiência de vida, para que o aluno identifique o sujeito social ao qual a fala pertence, pequeno produtor (nunca do camponês), boia-fria, empresário do campo, trabalhador rural participante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), latifundiário. Na sequência, destacam-se três destes relatos para análise:

Relato 3: Posuo um pedaço de chão, como costume dizer. Trata-se de 35 hectares onde cultivo mandioca, mantenho uma vaca de leite, dez cabras e alguns porcos. De fato, o que garante o sustento de minha família é a castanha-de-caju que coeto no Cerrado e vendo na cidade mais próxima.
Relato 4: Fui boia-fria até o dia que participei de uma reunião organizada pelo MST. Fiz parte da ocupação de uma fazenda no Pontal do Paranapanema e morei em um acampamento na beira da estrada por três anos, até que finalmente conquistei um lote no assentamento rural que foi criado na região.

Relato 5: Moro na cidade e só visito o meu avô nas férias. Apesar de ser o herdeiro da maior fazenda do município, meu maior interesse é completar o curso de medicina e virar sócio da maternidade local. Meus dias no casarão da fazenda são muito tristes. Eu acho que a paisagem é muito monótona. Há poucos funcionários, poucos cavalos para passear e pouco trabalho para ser observado. (SÃO PAULO, SEE, 2014, p.82).

A atividade, como escrito anteriormente, exige a identificação do sujeito social e a indicação de possíveis relações existentes entre eles. Na oralidade apenas, fica a indicação “perguntar aos alunos sobre a resistência dos sujeitos sociais ao relacionamento proposto” (SÃO PAULO, 2014, p. 83), apontado na atividade anterior. Desta maneira, a problematização ocorre somente a partir da fala do professor, não havendo registros mais significativos, nem mesmo leituras de apoio, faltando embasamento teórico às discussões. Os relatos aproximam-se mais de personagens do que de sujeitos sociais (de classes sociais), novamente o assunto é tratado com superficialidade.

Para finalizar a etapa, sugere-se a leitura e a análise de imagens: fotos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, relacionadas ao seu 5º Congresso Nacional, em Brasília, no dia 15 junho de 2007, como apresentado na figura 3. A primeira imagem destaca a faixa: “Se o campo não planta a cidade não janta”. A segunda imagem: “Por uma Reforma Agrária Popular”. No material curricular, faz-se o questionamento: qual a função mais importante da agricultura? Relacionar os conteúdos das duas imagens. Está encerrado o ano letivo.

Figura 3: Situação de aprendizagem 8 referente ao caderno do aluno do 7º ano – volume 2



Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p.82.

A atividade poderia contribuir no sentido de introduzir a discussão acerca da questão agrária e sua articulação com a relação campo-cidade, mostrando a organização dos movimentos sociais que lutam por melhores condições de produção e de vida no campo, se manifestando nas cidades. Ótima atividade introdutória, como última do último bimestre, no final do ano letivo!

O discurso se repete, as ideias são reforçadas na 2ª série (ano) no Ensino Médio. As Situações de Aprendizagens das relações campo-cidade não deixam dúvidas quanto à abordagem dicotômica da temática:

- Situação de Aprendizagem 5. Os circuitos da produção (I): o espaço industrial;
- Situação de Aprendizagem 6. Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário;
- Situação de Aprendizagem 7: Redes e hierarquias urbanas.

As Situações de Aprendizagem referem-se a circuitos de produção, no entanto, nas atividades propostas para cada situação, o espaço industrial é abordado a partir das cidades; o espaço agropecuário está relacionado ao campo e ainda à rede urbana. Na situação de aprendizagem 7, contempla somente as relações entre as cidades, não compreendendo o campo inserido nessa rede. A dicotomia é garantida pelo caráter setorial de diferenciação entre os espaços: a cidade é lugar da indústria e do comércio, o campo é o lugar da produção de alimentos e matérias primas (agricultura, pecuária e extrativismo), características próprias do Paradigma do Capitalismo Agrário inserido no currículo paulista.

Numa leitura mais demorada da Situação de Aprendizagem 6 – Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário, o campo é o lugar da agricultura capitalista e seus negócios, o material demonstra demasiada importância à produção moderna no campo e é omissivo em relação à produção familiar camponesa, à produção para o mercado interno e ao abastecimento do mercado de alimentos. Observa-se assim, a clara tendência às ideias trabalhadas por Graziano da Silva (1993 e 1997), enaltecendo o “agronegócio” e a “urbanização do campo”.

Para Nardoque (2015), analisando livros didáticos de Geografia, esta temática em questão serve:

[...] Para garantir a expansão (territorialização) do capital pelo campo, via agronegócio, e assegurar a apropriação das terras, as ideologias são difundidas para aceitação deste modelo como o mais viável para o país, considerado como gerador de desenvolvimento, empregos, avanços tecnológicos, alimentos, energia limpa e renovável, divisas. Procura-se negar a conflitualidade, ou seja, as resistências dos sujeitos no campo (camponeses, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, indígenas) frente à territorialização do agronegócio, no movimento histórico de suas recriações, inerentes ao próprio processo contraditório do avanço do capital. (NARDOQUE, 2015, p. 163).

Ainda no material curricular, no caderno do aluno há atividades contemplando a discussão da estrutura fundiária, a degradação causada pela agricultura capitalista e a geografia das ocupações de terras no Brasil. Entretanto, a abordagem é superficial e tendenciosa, uma vez que direciona os temas. Isso pode ser comprovado, por exemplo, com

as instruções para o trabalho com informações que circulam na mídia, como escrito anteriormente. Não há dúvidas quanto à ideologia difundida no material, a apologia à agricultura capitalista e a refutação dos movimentos de luta e de resistência no campo, como revelado por Nardoque (2015).

A figura 4, demonstra as duas situações para a resolução de atividades sugeridas no caderno do aluno, sobretudo para discussão da temática. Uma destaca em letras garrafais a notícia dos dados de exportação referentes ao agronegócio e a outra traz uma manifestação do MST e a tabela da estrutura fundiária brasileira.


Figura 4: Situação de aprendizagem 6 referente ao caderno do aluno, 2ª série do ensino médio - volume 1

Geografia - 2ª série - Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6
OS CIRCUITOS DA PRODUÇÃO (II): O ESPAÇO AGROPECUÁRIO

Para começo de conversa

Observe a manchete de jornal, a fotografia e a tabela a seguir:



agrofolha
FOLHA DE SÃO PAULO
TERÇA-FEIRA, 10 DE FEVEREIRO DE 2014 • R\$


Exportação do agronegócio supera US\$ 50 bi pela 1ª vez

Valor no acumulado em 12 meses é alcançado após expansão de 29% em janeiro

Compreensão rápida em reportagens no período, com US\$ 9,2 bi, já em 1º mês de 2014, carnes geraram receita maior, de US\$ 7,23 bi

Fonte: Folha de São Paulo, Caderno Mercado, São Paulo, terça-feira, 10 de fevereiro de 2014.

Geografia - 2ª série - Volume 1



Protesto de trabalhadores rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais, em Curitiba (PR), em 2010.

Estrutura fundiária do Brasil, 2003		
Tamanho dos imóveis rurais (área total de ha)	% dos imóveis	% da área ocupada por imóveis rurais
Até 10	31,5	1,8
De 10 a 25	26,9	4,5
De 25 a 50	16,1	5,7
De 50 a 100	11,5	8,0
De 100 a 500	11,4	23,8
De 500 a 1.000	1,8	12,4
De 1.000 a 2.000	8,3	12,2
Mais de 2.000	8,3	31,6
Total	100,0	100,0

Fonte: Caderno do Brasil, ago. 2003.

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014, p.48-9.


Figura 4 - Situação de Aprendizagem 6, Caderno do Aluno, 2ª série, Ensino Médio, volume 1

Geografia - 2ª série - Volume 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6
OS CIRCUITOS DA PRODUÇÃO (II): O ESPAÇO AGROPECUÁRIO

Para começo de conversa

Observe a manchete de jornal, a fotografia e a tabela a seguir.



agrofolha
FOLHA DE SÃO PAULO

Exportação do agronegócio supera US\$ 50 bi pela 1ª vez

Valor no acumulado em 12 meses é alcançado após expansão de 29% em janeiro

Complexo soja lidera em exportações no período, com US\$ 9,2 bi, já no 1º mês de 2007, carne bovina registra maior, de US\$ 715 mil

Fonte: Folha de São Paulo, Caderno Mercado São Paulo, página 6, 20 de fevereiro de 2007



Povo de trabalhadores rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra no Cerrado em Goiás, 2006

Estrutura fundiária do Brasil, 2003		
Tamanho dos imóveis rurais (área total de ha)	% dos imóveis	% da área ocupada por imóveis rurais
Até 10	31,5	1,8
De 10 a 25	26,0	4,5
De 25 a 50	16,1	5,7
De 50 a 100	11,5	8,8
De 100 a 500	11,4	23,8
De 500 a 1.000	1,8	12,4
De 1.000 a 2.000	0,9	12,2
Mais de 2.000	0,8	31,6
Total	100,0	100,0

Fonte: Censo do IBGE, 2003

Fonte: SÃO PAULO/ SEE, 2014, p. 48-9.

Após a leitura das imagens os alunos responderiam:

1. Qual(ais) o(s) assunto(s) principal(ais) da manchete de jornal, da fotografia e da tabela? O que você sabe sobre esse(s) assunto(s)?
2. Com base em seus conhecimentos, como você explica o enorme montante de exportações do agronegócio, representado na manchete de jornal, ao lado de pessoas sem terra para trabalhar, como apresentado na fotografia?
3. Em sua opinião, a fotografia e a tabela tratam de assuntos relacionados entre si ou não? Justifique. (SÃO PAULO/ SEE, 2014, p.50).

Nesta Situação de Aprendizagem, as atividades estão divididas em etapas, sendo a Etapa 1 – Trabalho conceitual com aula expositiva dialogada; Etapa 2 – Problematização,

nesta etapa sugerem-se três eixos de pesquisa e discussão: 1 – “O agronegócio, a insegurança alimentar e os impactos socioambientais”; 2 – “A estrutura fundiária brasileira e os conflitos e movimentos sociais no campo”; 3 – “A expansão da fronteira agrícola na Amazônia”. As instruções no caderno do professor, para realização das atividades nesta etapa de trabalho, são marcadas por frases como: “Ainda que de maneira sumária, não deixe de resgatar a historicidade da má distribuição de terras”; “Se houver tempo hábil”; “Tenha em mente, professor, que caso exista tempo hábil na organização das atividades e grupos” (SÃO PAULO, 2014, p.33-4). Nesta etapa, a pesquisa apenas deve contribuir para a problematização da questão; o trabalho do professor para preparação dessa atividade, bem como atividades complementares, é primordial, caso contrário, se somente seguir-se as instruções e o caderno de atividades, os alunos não compreenderão sequer os conceitos básicos elencados. A Etapa 3 – Apresentação dos grupos para socialização e entrega dos trabalhos escritos solicitados, finalizam as atividades.

Diante de problemas no material curricular do Estado de São Paulo, como aqui apresentados, Melloni (2013, p.83) também tece críticas (cadernos do professor e do aluno) justamente pela ausência de textos explicativos, impossibilitando a contextualização temática. Nos cadernos do professor, a indicação de outros textos ou fontes midiáticas, além de outros materiais didáticos, para complementação do conteúdo, é constante, o que, segundo a autora, dificulta o trabalho, pois nem sempre o professor tem acesso a outros materiais que contemplem o conteúdo do currículo de Geografia; e ainda para problematizar epistemologicamente o conteúdo, o professor precisa consultar constantemente outros materiais. Para a autora:

[...] a discussão epistemológica dos conceitos estruturadores do ensino de Geografia é incipiente, não há um aprofundamento da discussão destes conceitos no material veiculado para o Ensino Médio. Assim, é um material curricular que não integra os professores às discussões realizadas no meio científico acerca destes conceitos que possibilitem o entendimento do espaço geográfico. (MELONI, 2013, p.96).

Como evidenciado nas atividades descritas, o que ocorre é a valorização do senso comum, na realidade, a partir das atividades propostas no material, pouco se avança no sentido de reflexões e análises mais profundas acerca das temáticas.

Nesse sentido, cabem considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelo currículo oficial para o ensino-aprendizagem da Geografia, ou seja, de apontamentos necessários no sentido de instigar a discussão, pois a atividade do professor é complexa, não compreendendo tão somente os conhecimentos específicos da disciplina que se vai ensinar, exigindo também conhecimentos acerca dos elementos e determinantes do fenômeno educativo, os saberes pedagógicos-didáticos, implicando no

saber-fazer. Assim, para além dos estudos conceituais da Geografia há que se considerar a questão metodológica, como apontado por Cavalcanti (2013, p. 22).

A análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, aponta para a fragmentação do conhecimento, com valorização das competências e habilidades e do cotidiano do aluno, em detrimento do conhecimento científico acumulado. Nesse sentido, o estudo das relações campo-cidade no currículo paulista, apontam para o caráter dicotômico da abordagem campo e cidade, rural e urbano. Observa-se no desenvolvimento das situações de aprendizagem esses conteúdos sendo tratados de forma dissociada. O currículo reforça a noção de cidade a partir da visão setorial, como espaço de desenvolvimento da indústria e setor terciário; e o campo como espaço de atividades agropecuárias e extrativas, aproximando-se do Paradigma do Capitalismo Agrário.

Para tanto, faz-se, nas considerações finais, apontamentos no sentido de contribuir, por meio de algumas reflexões, proporcionadas pelo desenvolvimento deste trabalho, sobretudo à luz da teoria e na análise de parte do material disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para alunos e professores de Geografia.

Considerações finais

Na proposta de trabalho apresentada pelo Currículo Oficial, os conflitos sociais aparecem esvaziados de sentido; são apresentados aos alunos os "personagens do campo", não como pertencentes às classes sociais, como capitalistas, latifundiários e camponeses, numa discussão conceitual de quem é quem, para posteriormente "explicar a intensificação do desenvolvimento do capitalismo no campo a partir das décadas de 1950 e 1960 e aprofundar esse tipo básico de organização da produção na agricultura" (SÃO PAULO/ SEE, 2014), com objetivo de caracterizar a modernização. Os conflitos e movimentos sociais são indicados para pesquisa, e exposição do assunto, sem maiores análises, simplesmente constata-se que existem. Há, no decorrer do discurso, a visão de harmonia entre as classes sociais (implicitamente colocadas), ou a própria inexistência dos camponeses como classe social.

Em análise das atividades descritas no decorrer do texto, o campo, no currículo paulista, está associado a ideia da "modernização conservadora", o discurso corrente no material é o da agricultura capitalista, vinculada ao Paradigma do Capitalismo Agrário. Assim, as atividades apontam para as benesses do negócio agropecuário: produtividade, lucratividade, exportação, segurança alimentar. Neste contexto, os impactos provocados são, sobretudo os impactos naturais, secas, assoreamento, desmatamento, perda da biodiversidade, não existe preocupação com as questões sociais, reforçando a visão dicotômica na Geografia: homem e natureza. O discurso está afinado ao Paradigma do

Capitalismo Agrário, em consonância com o neoliberalismo, representativo da agricultura capitalista, nega-se a criação/recriação do campesinato e sua existência/resistência enquanto classe social.

Por outro lado, a ideia de totalidade presente no discurso do currículo paulista, não é contemplada nas atividades propostas. Entende-se, com base nas análises das Situações de Aprendizagem apresentadas, não haver possibilidade de compreensão do espaço enquanto totalidade: ora estuda-se a cidade; ora estuda-se o campo; o campo lugar da agricultura capitalista, a cidade o lugar da indústria; não há preocupação em abordar o campo da agricultura camponesa, do indígena, do quilombola etc. A visão de totalidade é comprometida pela fragmentação dos estudos propostos, diferentemente daquilo que é preconizado por Porto-Gonçalves (1987), compreendendo-a não como a soma das coisas. Para o autor, é necessário a compreensão das relações sociais manifestadas no espaço por meio do processo de trabalho, apropriando-se da Natureza.

Assim, é que ao se subtrair do currículo os conflitos sociais, as relações entre os homens, está se relevando a visão de totalidade, pois não há entendimento da construção espacial sem a compreensão das relações que se estabelecem entre os Homens e entre os Homens e a Natureza. Tem-se assim a visão fragmentada do que ocorre no campo e na cidade. Pois campo e cidade são território produzido a partir de uma mesma espacialidade, contraditória e desigual de reprodução do sistema capitalista de produção, que tem na "[...] luta de classes travada pela sociedade, na produção de sua existência" (OLIVEIRA, 2004, p. 40), as contradições inerentes ao seu processo de formação.

Entretanto, as atividades organizadas no caderno do professor e do aluno, não compreendem essa dimensão, pois como descrito, as relações sociais e de poder, a compreensão das classes sociais e relações de conflito, são sucumbidas nas atividades.

Campo-cidade compreendem a unidade que traduz diferenciadamente a formação social; compõem espaços diferenciados organizados internamente, porém guardam relação de complementaridade contraditória e desigual, como preconizava a Proposta Curricular da CENP da década de 1980 (SÃO PAULO, 1988, p. 19). Compreendendo a produção espacial nessas bases, concorda-se com Kimura (2009, p. 30), faz-se necessário a discussão da Proposta da CENP (1988), no contexto atual, no sentido de rediscussão da Geografia Crítica e ainda mais do materialismo histórico como forma de análise da realidade e possibilidades para o ensino na Educação Básica. Assim, também é necessário a aproximação, do ponto de vista teórico-metodológico, com os pressupostos do Paradigma da Questão Agrária para a compreensão da relação campo-cidade no ensino de Geografia.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1992.

ARBEX JÚNIOR, José. **Showrnalismo: a notícia como espetáculo**. São Paulo: Casa Amarela, 2001, 294 p.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. 2009. Trab. Ed. Saúde, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64 marc./jun.2009.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014, 806p. [Orientador: Bernardo Mançano Fernandes].

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 347p

FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e agronegócio: semelhanças e diferenças no processo de acumulação de capital. **Revista Pegada**. Presidente Prudente, vol.9 n.1, jun/2008. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1643/1579>> Acesso em: 11 mai. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2008. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf Acesso em 04 mai. 2013.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. In: O ensino da Geografia em questão e outros temas. **Terra Livre**. 2. Julho de 1987, pp. 9-42.

KIMURA, Shoko. Território de luzes e sombras: a Proposta de Ensino de Geografia da CENP. **Terra Livre**. São Paulo/ SP. Ano 25, v.1, n.32, 2009, pp. 17-30.

MELONI, Adaliza. Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP. Marília (SP), 2013, 122f.

NARDOQUE, Sedeval. O campo e a cidade no ensino de geografia e a realidade na escola rural São Joaquim, Selvíria-MS. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A práxis agroambiental no chão do assentamento. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015, 301 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta I. Medeiros (orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta, e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

ROSSI, Murilo. A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), 2011, 203 f.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria da Educação; (Coord.) Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>> Acesso em: 03 Jun. 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; geografia, ensino médio, 1ª série/Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO/SEE. **Caderno do professor**. Vol.2, 2009, p.30.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; geografia, ensino médio, 1ª série/Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2014

SÃO PAULO, SEE. **Caderno do aluno**: geografia, ensino médio – 2ª série, vol.2, São Paulo: SEE, s/ano.

SÃO PAULO, SEE. **Caderno do professor**: geografia, ensino médio – 2ª série, vol.2, São Paulo: SEE, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. In: **O ensino da Geografia em questão e outros temas**. Terra Livre. 2. Julho de 1987, pp. 9-42.

_____. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; MARQUES, MARTA Inez Medeiros. **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004. p. 207-253.

Sobre os autores

Eliana Menossi Silva Floriano – Graduação Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales (1991); Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Urubupunga (2005); Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2015); **OrCID** – <http://orcid.org/0000-0002-2583-6002>

Sedeval Nardoque – Graduação em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES) (1991); Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) (2002); Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (IGCE/UNESP) (2007); Pós-doutorado em Geografia Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Atualmente é professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul; **OrCID** – <https://orcid.org/0000-0003-1562-6623>

Como citar este artigo

FLORIANO, Eliana Menossi da Silva; NARDOQUE, Sedeval. A relação campo-cidade no ensino de Geografia: estudo do Currículo de Geografia do estado de São Paulo. **Revista NERA**, v. 21, n. 44, p. 205-229, set.-dez. 2018.

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelos autores: **Eliana Menossi da Silva Floriano** e **Sedeval Nardoque**. As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. A autora **Eliana Menossi da Silva Floriano**, ficou responsável pelas tarefas de concepção, preparação e redação; o segundo autor, **Sedeval Nardoque** ficou especialmente responsável pelo embasamento teórico-conceitual; revisão crítica e demais apontamentos para finalização do artigo.

Recebido para publicação em 22 de setembro de 2017.

Devolvido para a revisão em 22 de março de 2018.

Aceito para a publicação em 21 de abril de 2018.
