



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GEOGRAFIA

**PPGEO**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM GEOGRAFIA

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS POR MEIO DE  
CONTEÚDOS REFERENTES À RELAÇÃO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**

GOIÂNIA  
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**Matheus Henrique de Assis Reis**

#### 3. Título do trabalho

**“A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS POR MEIO DE  
CONTEÚDOS REFERENTES À RELAÇÃO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA”**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Henrique De Assis Reis, Usuário Externo**, em 16/03/2026, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 17/03/2026, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6046508** e o código CRC **4D404A0D**.

---

MATHEUS HENRIQUE DE ASSIS REIS

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS POR MEIO DE  
CONTEÚDOS REFERENTES À RELAÇÃO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Natureza e produção do espaço.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Reis, Matheus Henrique de Assis  
A formação do pensamento geográfico dos alunos por meio de conteúdos referentes à relação cidade-campo no ensino de Geografia [Manuscrito] / Matheus Henrique de Assis Reis. - 2026.  
CXIV, 114 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Lana de Souza Cavalcanti  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2026.

Ilustrações.  
Bibliografia.  
Inclui: siglas, mapas, lista de figuras.

1. Ensino de Geografia. 2. Pensamento Geográfico. 3. Relação Cidade-campo. 4. Geografia Escolar. 5. Mediação Didática.

I. Cavalcanti, Lana de Souza, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº 10/2026 da sessão de Defesa de Dissertação de **Matheus Henrique de Assis Reis**, que confere o título de Mestre em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte seis, a partir das 14:00 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS POR MEIO DE CONTEÚDOS REFERENTES À RELAÇÃO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Josandra Araújo Barreto de Melo (Universidade Estadual da Paraíba)**, membro titular externo; Professora Doutora **Loçandra Borges de Moraes (UFG/IESA)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **JOSANDRA MELO** registrado(a) civilmente como **JOSANDRA ARAUJO BARRETO DE MELO**, Usuário Externo, em 01/06/2026, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Loçandra Borges de Moraes**, Usuário Externo, em 02/06/2026, às 06:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti**, Professor do Magistério Superior, em 02/06/2026, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6233598** e o código CRC **2F55416B**.

Referência: Processo nº 23070.007205/2026-35

SEI nº 6233598

MATHEUS HENRIQUE DE ASSIS REIS

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS POR MEIO DE  
CONTEÚDOS REFERENTES À RELAÇÃO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia, linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia, no dia 05 de março de 2026 para a banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

---

Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti  
(Presidente da banca e orientadora – PPGeo/UFG)

---

Profa. Dra. Loçandra Borges de Moraes  
(Avaliadora interna – PPGeo/UFG)

---

Profa. Dra. Jossandra Araújo Barreto de Melo  
(Avaliadora externa – UEPB/Departamento de Geografia)

---

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza  
(Suplente interno – PPGeo/UFG)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e meu Deus, meu refúgio e fortaleza! Por sua graça, por sua misericórdia, amor constantes, por ter me permitido as condições materiais e imateriais ao longo de todo o curso, pelas inúmeras vezes que me possibilitou levantar a cabeça e crer nos planos dele para a minha vida. Eu sempre direi: “A tua palavra é lâmpada que ilumina os meus passos e luz que clareia o meu caminho” (Salmos 119:105).

À minha família, meus pais, Carlos e Rosário, simplesmente por existirem. Minha família, meu bem maior. Eu não conseguiria expressar com palavras o respeito, o amor e a admiração que tenho por vocês. Mãe e pai, vocês são os meus maiores exemplos de luta, honestidade e humildade. Amo vocês. Felipe, meu irmão gêmeo... Geralmente as pessoas conhecem o melhor amigo ou amiga depois de alguns anos. Seja na escola, no bairro em que vive ou até mais tarde, na faculdade ou no trabalho. Contudo, conheci meu melhor amigo ainda no ventre de minha mãe. Obrigado por estar sempre comigo, apoiando, aconselhando, incentivando.

À Professora Lana de Souza Cavalcanti, orientadora deste trabalho, responsável pela orientação das minhas três iniciações científicas ao longo da formação acadêmica, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e professora da disciplina Geografia e Sociedade. Agradeço por ter incentivado a proposta desta pesquisa, pela presteza e competência nas orientações e nas discussões teóricas, bem como pelo elevado grau de exigência ao longo do processo investigativo, que me instigou a buscar – ou ao menos tentar – fazer sempre o melhor. Agradeço, sobretudo, por ter feito da pós-graduação um verdadeiro processo de aprendizagem, no sentido mais amplo do termo. A você, Lana, meu carinho incalculável e minha gratidão eterna.

No âmbito dos meus professores, profissionais tão significativos e qualificados. Faço questão de registrar alguns professores que marcaram minha formação, alimentaram meu amor pela docência e ciência geográfica e deram sua parcela de contribuição. Da Universidade Estadual de Goiás, Loçandra Borges de Moraes e Lucineide Mendes Pires. Do IESA/UFG, Adriana, Ana Cristina, Denis Richter, Denis Castilho, Eliana Marta, Guilherme Taitson, Lana Cavalcanti, Ivanilton, Miriam Bueno, Paulo Henrique, Tadeu Arrais e Vanilton.

Aos amigos com quem tive a oportunidade de conviver e aprender nesse período de pós-graduação e que certamente contribuíram com a minha formação. Rafael, Wecio, Katielly, Dayane, Silvana, Victor, Leildo e Ykaro. Pela amizade, parceria, brincadeiras, momentos de desconcentração, por estarem sempre me incentivando.

À banca avaliadora desta Dissertação de Mestrado, composta pela professora Josandra Araújo Barreto de Melo e professora Loçandra Borges de Moraes, pela avaliação geográfica criteriosa e pelas sugestões apresentadas e que enriqueceram este trabalho, e por aceitarem contribuir com o meu processo de formação.

Aos colegas e amigos do NUPEC/LEPEG pelas primorosas discussões geográficas que contribuíram para o amadurecimento de temas relevantes para a minha pesquisa.

Ao meu amigo Vander Luiz, expressei meu agradecimento especial pelo apoio fundamental ao longo do desenvolvimento desta dissertação, contribuindo de maneira generosa com a revisão, a formatação e as discussões que qualificaram este trabalho. Mais do que o auxílio técnico, registro minha profunda gratidão pela amizade, pela escuta atenta, pelas conversas e pelo apoio humano oferecido nos momentos mais desafiadores dessa trajetória, tornando esse percurso acadêmico mais leve e possível.

Ao Charles e a Adriana pela dedicação, atenção e ajuda com as burocracias ao longo do curso. Por sempre estarem dispostos a ajudar.

Ao Afonso, amigo do grupo de estudos e pesquisas sobre cidades pequenas, pela parceria, amizade, por contribuir com minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos alunos da escola a qual a proposta desta pesquisa foi aplicada, por contribuírem com a investigação.

A todos, meu muito obrigado, e tenham a certeza de que há um pedaço de cada um nas pegadas que deixei ao longo da caminhada.

## RESUMO

Esta dissertação analisa as possibilidades de formação do pensamento geográfico de estudantes da educação básica a partir da abordagem da relação cidade-campo no ensino de Geografia. Parte-se da compreensão de que o ensino dessa disciplina deve possibilitar aos alunos a construção de um modo específico de pensar a realidade, articulando conceitos, escalas, processos e relações socioespaciais. O estudo problematiza a forma como o conteúdo cidade-campo tem sido tradicionalmente abordado na Geografia escolar, frequentemente marcado por leituras dicotômicas, descritivas e pouco críticas. Tem como objetivo geral analisar as possibilidades de formação do pensamento geográfico por meio dessa temática, considerando as orientações dos documentos curriculares oficiais (BNCC (2017) e DCGO (2019)). Como objetivos específicos, busca-se: caracterizar abordagens teóricas sobre a relação cidade-campo; examinar sua presença na BNCC e no DCGO; investigar sua articulação com a escala local; e identificar evidências de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa justifica-se pela necessidade de qualificar o ensino de Geografia e promover a compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais. Metodologicamente, insere-se no campo da pesquisa qualitativa e orienta-se pela pesquisa participante, sendo desenvolvida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no município de Bela Vista de Goiás. Os dados foram produzidos por meio de questionário aberto e analisados com base na Análise de Conteúdo. O referencial teórico fundamenta-se na Geografia Escolar crítica, nas discussões sobre a relação cidade-campo e na formação do pensamento geográfico. Os resultados indicam que a abordagem da relação cidade-campo, quando mediada didaticamente e articulada à escala local, contribui para a superação de interpretações fragmentadas e favorece a compreensão da cidade e do campo como espaços interdependentes, historicamente produzidos e relacionados ao cotidiano dos estudantes. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica e a mediação didática são elementos centrais para potencializar a formação do pensamento geográfico no ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Pensamento geográfico; Relação cidade-campo; Geografia Escolar; Mediação didática.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the possibilities for shaping the geographical thinking of basic education students through the approach of the city-countryside relationship in Geography teaching. It starts from the understanding that the teaching of this discipline should enable students to construct a specific way of thinking about reality, articulating concepts, scales, processes, and socio-spatial relationships. The study problematizes the way in which the city-countryside content has been traditionally approached in school Geography, frequently marked by dichotomous, descriptive, and uncritical readings. Its general objective is to analyze the possibilities for shaping geographical thinking through this theme, considering the guidelines of the official curricular documents (BNCC (2017) and DCGO (2019)). Specific objectives include: characterizing theoretical approaches to the city-countryside relationship; examining its presence in the BNCC and DCGO; investigating its articulation with the local scale; and identifying evidence of student learning. The research is justified by the need to improve the teaching of Geography and promote a critical understanding of socio-spatial dynamics. Methodologically, this study falls within the field of qualitative research and is guided by participatory research, being developed with 7th-grade students in a school located in the municipality of Bela Vista de Goiás. Data were collected through an open-ended questionnaire and analyzed using content analysis. The theoretical framework is based on critical school geography, discussions about the city-countryside relationship, and the formation of geographical thought. The results indicate that the approach to the city-countryside relationship, when mediated didactically and articulated at the local scale, contributes to overcoming fragmented interpretations and favors the understanding of the city and the countryside as interdependent spaces, historically produced and related to the students' daily lives. It is concluded that pedagogical intentionality and didactic mediation are central elements to enhance the formation of geographical thought in geography education.

**Keywords:** Geography Teaching; Geographical Thinking; Urban-Rural Relationship; School Geography; Didactic Mediation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Quadro de etapas assumidas no caminho metodológico	26
Figura 02	Municípios com até 20 mil habitantes por região e estado brasileiro	38
Figura 03	Mapa de localização do Município de Bela Vista de Goiás	58
Figura 04	Concepções da relação cidade-campo na BNCC e no DCGO para o Ensino Fundamental	66
Figura 05	Mapa do Conteúdo Relações Cidade-Campo	77
Figura 06	Fluxograma sobre a mediação didática na Geografia	80
Figura 07	Percurso didático para o ensino do conteúdo cidade-campo na Geografia Escolar	84
Figura 08	Imagens mobilizadoras da relação cidade-campo	85
Figura 09	Depoimento dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental (2024)	91
Figura 10	Síntese das categorias e inferências dos depoimentos coletados	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVG	Bela Vista de Goiás
DCGO	Documento Curricular para Goiás
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEGEO	Itinerários Pedagógicos da Geografia
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
NUPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cidade
PP	Pesquisa Participante
PPGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
Prof.	Professor
Profa.	Professora
RMG	Região Metropolitana de Goiânia
SIG	Sistema de Informação Geográfica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFG	Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>À GUIA DE INTRODUÇÃO: o porquê do tema cidade-campo</b>	<b>18</b>
Caminhos metodológicos	23
<b>1 AS TEMÁTICAS DA CIDADE E DO CAMPO E AS SUAS RELAÇÕES COMO POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO</b>	<b>32</b>
1.1 A cidade: um conceito complexo e potente para o desenvolvimento do pensamento geográfico	32
1.2 A relação cidade-campo: uma abordagem necessária à leitura geográfica dos espaços contemporâneos	40
1.3 O pensamento geográfico: conceitos e tendências de pesquisa na última década	44
1.4 O papel da abordagem de conteúdos geográficos escolares na formação do pensamento geográfico	47
<b>2 A ABORDAGEM DA RELAÇÃO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b>	<b>53</b>
2.1 Desafios e possibilidades do ensino e da aprendizagem do conteúdo cidade-campo dos alunos do sétimo	53
2.2 Bela Vista de Goiás: caracterização do local de investigação da pesquisa	57
2.3 A relação cidade-campo na análise das orientações curriculares oficiais (BNCC e DCGO) e do livro didático	61
2.3.1 Uma análise comparativa das concepções cidade-campo nos documentos orientadores BNCC e DCGO	66
2.3.2 Fragilidades na abordagem do pensamento geográfico nos documentos orientadores BNCC e DCGO	70
<b>3 PERCURSO DIDÁTICO NA ESCOLA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO</b>	<b>74</b>

3.1 Mapa de conteúdo, percurso didático e suas utilizações em práticas de ensino	74
3.2 O percurso de mediação didática em uma escola pública da rede estadual de Goiás	82
3.3 Caracterizações do alunado	89
3.4 O pensamento geográfico dos estudantes sobre a relação cidade-campo	90
3.4.1 Categoria 1 – cidade e campo como lugar vivido	96
3.4.2 Categoria 2 – representações contrastivas do urbano e do rural	98
3.4.3 Categoria 3 – cidade e campo como espaços produtivos e funcionais	100
3.4.4 Categoria 4 – reconhecimento explícito da complementaridade cidade–campo	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “**A formação do pensamento geográfico dos alunos por meio de conteúdos referentes à relação cidade-campo no ensino de Geografia**”, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha Ensino-Aprendizagem em Geografia, e parte da compreensão de que o ensino de Geografia, na educação básica, tem como finalidade central a formação do pensamento geográfico dos estudantes. Entende-se que ensinar Geografia não se restringe à transmissão de conteúdos, mas implica possibilitar aos alunos a construção de um modo específico de pensar a realidade, articulando conceitos, escalas, processos e relações socioespaciais.

O trabalho nasce de uma inquietação relacionada à forma como o conteúdo cidade-campo tem sido abordado na Geografia escolar. Embora seja um tema recorrente nos currículos, observa-se que, em muitas práticas pedagógicas, essa abordagem permanece marcada por descrições, memorização e leituras dicotômicas, que pouco contribuem para a compreensão crítica do espaço geográfico. Nesse sentido, a pesquisa busca analisar de que maneira a relação cidade-campo pode atuar como mediação didática para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, superando interpretações simplificadoras e fragmentadas.

A introdução do trabalho contextualiza essa problemática a partir do reconhecimento de que, apesar dos avanços teóricos da Geografia Escolar nas últimas décadas, esses aportes ainda chegam de forma limitada ao cotidiano das salas de aula. Tal constatação evidencia a necessidade de pesquisas que articulem teoria, currículo e prática docente, especialmente no que se refere à formação do pensamento geográfico. É nesse horizonte que se insere a análise da relação cidade-campo, entendida não como oposição entre espaços, mas como dimensão relacional, histórica e interdependente da produção do espaço.

A justificativa da pesquisa se organiza em três dimensões complementares. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o campo da Geografia Escolar ao discutir a relação cidade-campo como potência formativa do pensamento geográfico, com especial atenção aos contextos de cidades pequenas, ainda pouco explorados na produção científica. Do ponto de vista profissional, a investigação emerge da experiência docente, marcada pela percepção de dificuldades recorrentes no ensino

desse conteúdo. Já na dimensão pessoal, a trajetória de vida entre campo e cidade reforça o interesse em compreender como essas espacialidades são significadas e apropriadas no espaço escolar.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as possibilidades de formação do pensamento geográfico a partir da abordagem da relação cidade-campo na Geografia escolar, considerando tanto os referenciais teóricos da área quanto orientações dos documentos curriculares oficiais. Para tanto, os objetivos específicos envolvem a caracterização das principais abordagens teóricas da relação cidade-campo na Geografia brasileira, a análise de pesquisas sobre o ensino desse conteúdo, o exame da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular de Goiás (DCGO), a investigação da escala local de uma cidade pequena e a identificação de evidências de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

Metodologicamente, a pesquisa insere-se no campo qualitativo e orienta-se pela pesquisa participante, compreendida como uma abordagem que reconhece professores e estudantes como sujeitos ativos do processo investigativo. Essa escolha se justifica pela natureza do objeto de estudo, uma vez que o ensino de Geografia se constrói no cotidiano escolar e exige uma postura investigativa comprometida com o diálogo entre universidade e escola. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, ano em que o conteúdo cidade-campo aparece de forma sistematizada no currículo, utilizando-se como instrumento de coleta de dados um questionário aberto, cujas respostas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo.

No primeiro capítulo, o trabalho apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa. Inicialmente, discute-se o conceito de cidade como categoria complexa, histórica e relacional, que ultrapassa sua dimensão material e expressa práticas, conflitos e modos de vida. Em seguida, analisa-se a relação cidade-campo a partir de uma perspectiva crítica, recusando abordagens dicotômicas e defendendo leituras híbridas e interdependentes dessas espacialidades. O capítulo se encerra com a discussão sobre o papel dos conteúdos geográficos escolares na formação do pensamento geográfico, destacando que ensinar Geografia implica ensinar um modo de pensar a realidade.

O segundo capítulo dedica-se à análise da abordagem da relação cidade-campo no ensino de Geografia. Inicialmente, discute os desafios e possibilidades do ensino desse conteúdo no 7º ano, evidenciando a persistência de práticas tradicionais e a necessidade de mediações didáticas intencionais. Em seguida, apresenta a caracterização do município de Bela Vista de Goiás, cidade pequena que constitui o recorte espacial da pesquisa, e, por fim, analisa as concepções de cidade, campo e espaço presentes na BNCC (2017) e no DCGO (2019).

No terceiro capítulo, apresenta-se o percurso didático desenvolvido na escola, fundamentado no uso do mapa de conteúdo como instrumento de mediação didática. São descritas as atividades realizadas e as estratégias adotadas para trabalhar a relação cidade-campo de forma contextualizada. A análise dos depoimentos dos estudantes, organizados em categorias, permitem identificar evidências de desenvolvimento do pensamento geográfico, especialmente no que se refere à compreensão da cidade e do campo como espaços interdependentes, produtivos e articulados ao cotidiano.

Nas considerações finais, retoma-se o percurso da pesquisa e destaca-se que a relação cidade-campo, quando abordada de forma crítica, contextualizada e mediada didaticamente, apresenta grande potencial para a formação do pensamento geográfico. O estudo evidencia a importância da escala local, da mediação didática e da intencionalidade pedagógica para a superação de práticas fragmentadas no ensino de Geografia, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para novas investigações e para o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola.

## **À GUISA DE INTRODUÇÃO: O porquê do tema cidade-campo**

A ciência geográfica representa grande contribuição na escola para a compreensão da dimensão espacial da realidade, evidenciando na espacialidade elementos fundamentais da produção e das contradições da sociedade. Nesse entendimento, o ensino de Geografia é concebido com a meta da formação do pensamento geográfico dos estudantes. Essa meta tem sido focada em diferentes estudos que pretendem salientar a relevância social da Geografia na escola, por entender que tal pensamento é fundamental para analisar as realidades natural e social.

Observa-se que nas três últimas décadas têm-se avanços importantes de propostas de ensino de Geografia, principalmente direcionadas ao trabalho com o uso de metodologias inovadoras e a utilização das geotecnologias, cuja finalidade é atingir a maior parte dos sujeitos para a construção de aprendizagem. No entanto, em estudos anteriores, por meio de avaliações qualitativas, há evidências de que a Geografia Escolar, praticada na sala de aula, pouco incorporou o que tem sido discutido no âmbito das atuais pesquisas, evidenciando a necessidade de reflexões teóricas e metodológicas articuladas à atuação docente para superação dessa problemática nas aulas de Geografia na educação básica.

O pensamento geográfico é fundamental para a compreensão do mundo em que vivemos. Ao integrar diferentes saberes e metodologias, ele nos permite analisar questões complexas e propor soluções que considerem tanto as dimensões espaciais quanto as sociais. À medida que enfrentamos desafios globais, como a sustentabilidade e a equidade, o pensamento geográfico se torna uma ferramenta crucial para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

A Geografia, enquanto a ciência que estuda as relações entre o ser humano e o ambiente, desempenha um papel fundamental na compreensão dos fenômenos naturais e sociais que moldam o nosso mundo. Sua importância se manifesta em diversas áreas, incluindo a educação, a gestão ambiental, o planejamento urbano e o desenvolvimento sustentável.

Primeiramente, a Geografia oferece uma compreensão aprofundada da dinâmica espacial. A análise de dados geográficos permite identificar padrões e tendências que influenciam a distribuição da população, a localização de atividades

econômicas e o uso do solo. Essa perspectiva espacial é crucial para a formulação de políticas públicas, uma vez que ajuda a abordar questões como a urbanização, a migração e a distribuição de recursos.

Além disso, a Geografia é essencial na educação, pois promove a conscientização sobre questões ambientais e sociais. Por meio do estudo da Geografia, os alunos desenvolvem uma percepção crítica sobre os desafios globais, como as mudanças climáticas, a degradação ambiental e as desigualdades sociais. Esse conhecimento é vital para formar cidadãos informados e engajados, capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável.

No campo da gestão ambiental, a Geografia fornece ferramentas para a análise e monitoramento de ecossistemas. Técnicas como o uso de Sistemas de Informação Geográfica (SIG) permitem a produção e a análise de dados espaciais, essenciais para a conservação da biodiversidade e o manejo sustentável dos recursos naturais. Através da Geografia, é possível implementar estratégias eficazes para a mitigação dos impactos ambientais e a adaptação às mudanças climáticas.

A Geografia, portanto, é indispensável no planejamento urbano e regional. As cidades, cada vez mais populosas e complexas, demandam uma abordagem geográfica que considere não apenas a infraestrutura, mas também a qualidade de vida dos habitantes. O planejamento urbano fundamentado na Geografia busca criar ambientes mais inclusivos, sustentáveis e resilientes, promovendo um desenvolvimento equilibrado.

Em suma, a Geografia é uma ciência essencial para a compreensão do mundo contemporâneo. Sua capacidade de integrar conhecimentos sobre o espaço, a sociedade e o ambiente são vitais para enfrentar os desafios globais atuais. Investir na Geografia é, portanto, investir no futuro, promovendo um desenvolvimento que respeite as interconexões entre o ser humano e o planeta (Cavalcanti, 1998, 2014)

Diante dessas considerações acerca da relevância da Geografia para a compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais, torna-se necessário situar tais reflexões em um contexto concreto de investigação. Isso implica reconhecer que os fenômenos globais e as discussões teóricas ganham materialidade nas realidades locais, onde se expressam de forma singular as relações entre sociedade, natureza e espaço. Assim, de acordo com Castellar e Paula (2020) a formação do pensamento geográfico na escola não pode ser desvinculada do território vivido pelos estudantes,

pois é nele que se manifestam, de maneira imediata, as contradições, permanências e transformações do espaço geográfico.

Nesse sentido, a delimitação de um recorte espacial específico permite analisar como os conteúdos e práticas da Geografia escolar dialogam com a realidade local e como contribuem para a compreensão das relações cidade-campo e das dinâmicas socioespaciais que estruturam o cotidiano.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa se volta para o município de Bela Vista de Goiás, buscando compreender as potencialidades formativas do ensino de Geografia a partir dessa realidade particular, sem perder de vista suas conexões com processos mais amplos. A pesquisa foi desenvolvida neste município em razão da relevância das reflexões em escala local, sem desconsiderar as análises em escala global. Soma-se a isso o fato de o pesquisador residir na cidade há exatos vinte anos, o que lhe proporciona uma compreensão consistente do sistema educacional e das espacialidades da cidade e do campo. Tal recorte espacial se justifica também porque verificou-se em levantamento e análise bibliográfica que inexistem pesquisas no que tange às características do espaço cidade e campo no município de Bela Vista de Goiás.

A respeito de estudos sobre localidades, Otto (2020, p. 18) destaca a necessidade de realizar estudos, “em paralelo à construção de conceitos geográficos sob a ótica da Geografia escolar, que permitam aos estudantes analisarem tanto a sua realidade quanto a de outras localidades”. Nesse sentido, faz-se necessário observar que é importante para os alunos compreenderem a realidade local da cidade onde vive, nesse caso, de Bela Vista de Goiás e, por outro lado, compreender outras realidades, como a da Região Metropolitana de Goiânia, por exemplo.

A delimitação desse recorte espacial também se fundamenta na minha experiência profissional<sup>1</sup> como docente atuante no município Bela Vista de Goiás, o que possibilitou observar, de forma direta, as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia e as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem dos estudantes. Ao longo desses oito anos de atuação, percebe-se que o conteúdo referente à relação cidade-campo frequentemente é abordado de maneira descritiva, fragmentada e centrada na memorização de características isoladas, sem a devida

---

<sup>1</sup> Um colégio da rede particular, situado em Bela Vista, em que atuei durante dois anos como professor de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

problematização das dinâmicas socioespaciais que articulam esses espaços. Tal abordagem limita a construção do pensamento geográfico e dificulta a compreensão das interdependências entre o urbano e o rural no contexto local.

Além disso, percebe-se que muitos estudantes apresentam dificuldades em reconhecer sua própria realidade como objeto de análise geográfica, o que reforça a necessidade de estratégias didáticas que valorizem o território vivido e promovam uma aprendizagem mais efetiva. Essas constatações, oriundas da prática docente, configuram-se como elementos centrais para a formulação dessa pesquisa, intitulada “A formação do pensamento geográfico dos alunos por meio de conteúdos referentes à relação cidade-campo no ensino de geografia”, que sintetiza minhas ambições a respeito do presente tema, ao passo que denota a urgência de investigações que contribuam para o aprimoramento do ensino de Geografia na educação básica.

Para além da minha experiência pessoal, levantamentos de outras pesquisas com temáticas correlatas dão conta de problemáticas muito próximas. O ensino de Geografia e, particularmente, do conteúdo cidade-campo, conforme resultados dessas pesquisas, frequentemente são pautados nas descrições, memorizações e abordados de forma fragmentada. Diferentemente dessa prática, Cavalcanti e Souza (2014) defendem que “a meta do ensino de Geografia, mais que a assimilação passiva e reprodutiva de conteúdos geográficos, é promover o desenvolvimento amplo do aluno para a sua atuação na sociedade enquanto cidadão”.

Dessa forma, no âmbito acadêmico, a pesquisa justifica-se pelo intuito de contribuir com as discussões em relação ao ensino de Geografia com ênfase no conteúdo cidade-campo, uma vez que esse conteúdo, a depender de concepções de Geografia e de modos de ensinar, tem sido abordado de diferentes maneiras ao longo das décadas.

A respeito do âmbito pessoal, a vontade em abordar esse tema vem da identificação com o conteúdo, uma vez que morei por vinte anos na zona rural e minha relação com a cidade tinha como referência e justificativa as possibilidades de realizar meus estudos. Trata-se, portanto, de uma inquietude sobre como esse conteúdo vem sendo abordado pela Geografia Escolar. Busco, assim, com o trabalho, encaminhar

possíveis formas de contribuir com as discussões do ensino de Geografia e com a formação de alunos e professores.

Sobre a esfera profissional, levo em consideração as dificuldades que muitos professores da educação básica apresentam ao ensinar o conteúdo cidade-campo, o que me motivou para a análise de evidências de aprendizagens com tema referente ao espaço cidade-campo.

A interação/relação entre cidade e campo é um componente-chave para produção do desenvolvimento sustentável. Fomentar essa relação pode gerar benefícios econômicos, sociais e ambientais, contribuindo para um futuro mais harmonioso e resiliente. A compreensão e valorização dessa dinâmica são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos e promover o bem-estar de toda a sociedade.

Com base nos fundamentos teóricos e nas problematizações apresentadas, esta pesquisa parte de alguns questionamentos que orientam seu desenvolvimento e delimitam seu campo investigativo, especialmente no que se refere às potencialidades da temática cidade-campo para a formação do pensamento geográfico no ensino de Geografia. Nesse sentido, busca-se compreender:

1. Quais as potencialidades da temática cidade-campo, no ensino de Geografia, para a formação do pensamento geográfico?
2. Como a relação cidade-campo tem sido abordada nas pesquisas sobre ensino de Geografia nas últimas décadas?
3. Quais as possibilidades que os documentos curriculares oficiais – notadamente a Base Nacional Comum curricular, BNCC, e o Documento curricular de Goiás (DCGO) – indicam para a formação do pensamento geográfico a partir dessa temática?

Tais questionamentos articulam-se diretamente com o objetivo geral da pesquisa, que consiste em analisar as potencialidades de formação do pensamento geográfico por meio da abordagem da relação cidade-campo na Geografia escolar, considerando também as orientações dos documentos curriculares oficiais.

Para alcançar esse propósito, foram definidos objetivos específicos que operacionalizam as questões de pesquisa e estruturam o percurso investigativo. Para tanto, pretende-se:

1. Caracterizar as principais abordagens teóricas da relação cidade-campo na Geografia Brasileira, por meio de levantamento de produções acadêmicas, identificando suas contribuições para a compreensão do espaço geográfico;
2. Analisar a maneira como a relação cidade-campo tem sido discutida em pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil, com ênfase em suas potencialidades formativas para o desenvolvimento do pensamento geográfico;
3. Examinar de que modo a relação cidade-campo é abordada nos documentos curriculares oficiais (BNCC e DCGO), identificando concepções de espaço, escala e formação geográfica subjacentes a esses documentos;
4. Investigar as possibilidades de articulação da escala local, especialmente a da realidade de uma cidade pequena, ao ensino da relação cidade-campo no contexto da Geografia escolar;
5. Identificar, por meio de atividades realizadas, evidências de aprendizagens efetivas e de desenvolvimento do pensamento geográfico de alunos sujeitos da pesquisa.

A partir das discussões apresentadas, esta investigação orienta-se pela compreensão de que a formação do pensamento geográfico exige uma aproximação analítica com a realidade concreta vivida pelos sujeitos capaz de apreender a complexidade das relações socioespaciais no contexto escolar. Assim, considerando a natureza do problema proposto e a centralidade das experiências, percepções e práticas dos participantes, o próximo tópico apresenta o caminho metodológico da pesquisa que se encontra fundamentado na pesquisa qualitativa refinada pela Pesquisa Participante (PP). A perspectiva selecionada dialoga com os objetivos da pesquisa e com o compromisso de compreender e potencializar a formação do pensamento geográfico no contexto estudado.

### **Caminhos metodológicos**

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por priorizar a compreensão aprofundada dos processos educativos, das práticas pedagógicas e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao ensino de Geografia. A abordagem qualitativa permite apreender a complexidade do fenômeno investigativo,

considerando a dinâmica entre teoria e prática, bem como as contradições e emergências que se manifestam no decorrer do processo investigativo (Minayo, 2009; Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999; González Rey, 2005).

Conforme destaca González Rey (2005), a pesquisa qualitativa não se limita a um desenho metodológico fechado, uma vez que o processo investigativo se constrói de forma dinâmica, integrando o referencial teórico e a realidade empírica, possibilitando a emergência de novas questões ao longo do percurso de investigação.

No interior da abordagem qualitativa, o estudo orienta-se pela Pesquisa Participante (PP), entendida como uma perspectiva metodológica que pressupõe o envolvimento ativo do pesquisador no campo investigado, bem como a participação dos sujeitos na construção do conhecimento, como tecem Brandão e Borges (2007, p. 54, grifo nosso):

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do **tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber**. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador.

Nessa relação sujeito-sujeito, os participantes não são concebidos apenas como fontes de dados, mas como interlocutores do processo investigativo, cujas experiências, percepções e práticas contribuem para a interpretação e análise da realidade estudada. Além disso, a pesquisa participante é delineada e defendida por como *ontológica*, pois “denuncia as contradições da estrutura capitalista e o formato arbitrário de se fazer ciência nos espaços de construção de aprendizagem e divulgação tecnológica” (Nascimento; Assunção Filho; Madeira, 2023, p. 231). Ou seja, ela reconhece o fazer científico como um ato político, ao tomar como referência os processos históricos de produção das desigualdades sociais. Assim a,

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (Demo, 2008, p. 8).

Essas transformações concretas devem ser compreendidas a partir da realidade social e do cotidiano dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo, considerando suas múltiplas dimensões e interações. Trata-se de tomar como referência a vida tal como é vivida, as experiências concretas e os sentidos que lhes são atribuídos pelos próprios participantes, conforme interpretam e refletem sobre suas trajetórias e práticas no contexto em que interagem (Brandão; Borges, 2007). Neste viés, a pesquisa participante se assume como

[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados (Severino, 2016, p. 126).

Conforme destaca Paulo Freire (1985), a participação ativa dos sujeitos sociais em todas as etapas da pesquisa contribui para a construção de uma investigação de caráter emancipatório, que não compromete o rigor científico, mas, ao contrário, fortalece a produção do conhecimento por meio de um processo contínuo, crítico e coletivo.

A pesquisa participante, concebida nessa perspectiva, reconhece os agentes sociais como sujeitos ativos e críticos do processo investigativo, configurando-se como um espaço de participação coletiva que concebe homens e mulheres não como meros coadjuvantes, mas como protagonistas diretamente implicados nos processos de organização e ação social. Nessa abordagem, a pesquisa constitui-se como um instrumento científico, político e pedagógico de produção compartilhada do conhecimento social, ao mesmo tempo em que se apresenta como um momento fundamental da própria ação popular, uma vez que se insere no fluxo das práticas e mobilizações coletivas (Brandão; Streck, 2006, p. 28).

Assim, a escolha pela pesquisa participante justifica-se pela própria natureza do objeto investigado, o ensino de Geografia e a abordagem da relação cidade-campo, que se constrói no cotidiano escolar, por meio da interação entre professor, estudantes e conteúdos. Trata-se de um contexto em que a separação rígida entre pesquisador e campo se mostra inadequada, exigindo uma postura investigativa comprometida com a compreensão situada das práticas educativas.

Portanto, a presente pesquisa fundamenta-se na compreensão do contexto local a partir do olhar dos próprios participantes, reconhecendo seus saberes como

elementos centrais para a condução do estudo. Conforme Le Boterf (1984), os problemas investigados emergem do diálogo entre estudantes, educadores e pesquisadores, sendo construídos coletivamente, e não definidos de forma unilateral pelo pesquisador.

Para tanto, e inspirados na proposta metodológica apresentada por Le Boterf (1984), adaptamos e organizamos o quadro (figura 01), que apresenta as fases da PP, seus respectivos objetivos e as ações a serem feitas em cada estágio.

Figura 01 – Quadro de etapas assumidas no caminho metodológico

Fases da pesquisa	Objetivos	Ações desenvolvidas	Período
<p><b>1ª fase: A montagem institucional e metodológica da pesquisa participante.</b></p>	<p>Estabelecer uma estrutura de orientação do projeto, para que os objetivos sejam representativos para todas as partes envolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões de discussão e planejamento com os participantes da pesquisa;</li> <li>• Definição do referencial teórico da Geografia (cidade-campo, território, cotidiano, espaço vivido)</li> <li>• Delimitação do objeto de estudo, do recorte espacial e dos sujeitos da pesquisa</li> <li>• Organização do processo investigativo e elaboração do cronograma de atividades</li> </ul>	<p>Mês 1 E Mês 2</p>
<p><b>2ª fase: O estudo preliminar e provisório do lugar e da população envolvida</b></p>	<p>Compreender os participantes da pesquisa, para assim compreender qual é o ponto de vista deles sobre as situações em que vivem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento do contexto escolar e do território local;</li> <li>• Observação participante das aulas de Geografia;</li> <li>• Identificação das percepções dos estudantes sobre a relação cidade-campo e o espaço vivido;</li> <li>• Coleta dos dados;</li> <li>• Divulgação e discussão dos resultados;</li> <li>• <i>Feedback</i> comparando os resultados com os objetivos e hipóteses já discutidos na primeira fase.</li> </ul>	<p>Mês 3 Ao Mês 5</p>

<p><b>3ª fase: Análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e que seus membros desejam estudar e resolver</b></p>	<p>Conhecer e interrogar as questões apresentadas na fase anterior, procurando encontrar respostas para os problemas encontrados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização e interpretação dos registros de campo e produções dos estudantes</li> <li>• Discussão coletiva dos principais desafios e potencialidades do ensino da relação cidade-campo</li> </ul>	<p>Mês 6 Ao Mês 8</p>
<p><b>4ª fase: A programação e a aplicação de um plano de ação que contribua para a solução dos problemas encontrados</b></p>	<p>Participação popular nas decisões para solucionar os problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações educativas para melhor aquisição de conhecimento nas áreas reconhecidas como problemáticas;</li> <li>• Avaliação da ação em sala de aula;</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de Leboterf (1984).

A pesquisa participante proposta por Le Boterf foi usada como caminho metodológico, pois defendemos que as investigações no campo do ensino devem ser desenvolvidas no interior da escola, em diálogo permanente com a universidade. Essa articulação entre universidade e escola possibilita a produção de conhecimentos contextualizados e contribui para avanços significativos nos processos educativos.

No que se refere à dimensão temporal do caminho metodológico, as fases da pesquisa foram organizadas de forma sequencial ao longo do período de desenvolvimento do estudo, considerando a complexidade das ações envolvidas e a necessidade de maturação analítica de cada etapa. A **1ª fase**, montagem institucional e metodológica da PP, foi realizada nos dois primeiros meses, do qual o tempo foi dedicado ao planejamento, à definição dos referenciais teóricos, à delimitação do objeto de estudo e à organização do cronograma de atividades. A **2ª fase**, estudo preliminar e provisório do lugar e da população envolvida, estendeu-se aproximadamente do terceiro ao quinto mês, contemplando o levantamento do contexto escolar e territorial, as observações participantes, a coleta inicial de dados e o contato direto com os sujeitos da pesquisa. A **3ª fase**, análise crítica dos problemas considerados prioritários, ocorreu entre o sexto e o oitavo mês, momento em que se intensificaram a sistematização dos registros, a interpretação dos dados produzidos e as discussões coletivas acerca das principais questões emergentes. Por fim, a **4ª fase**,

programação e aplicação de um plano de ação voltado à solução dos problemas identificados, desenvolveu-se do nono ao décimo segundo mês, envolvendo a implementação das ações educativas, o acompanhamento das atividades e a avaliação dos resultados obtidos. A seguir, delineamos os objetivos e ações feitas em cada uma das fases.

A **primeira fase** corresponde à organização institucional e metodológica da PP, constituindo o momento inicial de estruturação do projeto. Nessa etapa, buscou-se estabelecer uma base comum de orientação que garantisse que os objetivos da investigação fossem compartilhados e representassem todas as partes envolvidas. Para isso, realizaram-se reuniões de discussão e planejamento com uma professora pesquisadora, o docente em formação continuada e 28 (vinte e oito) integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cidade (NUPEC)<sup>2</sup>.

Nessa etapa, também se definiu o referencial teórico da Geografia que sustenta a pesquisa, com destaque para as categorias cidade-campo, território, cotidiano e espaço vivido. Além disso, foram delimitados o objeto de estudo, o recorte espacial da investigação e os sujeitos participantes, além da organização do processo investigativo e da elaboração de um cronograma de atividades. Assim, a pesquisa ocorreu com 13 (treze) estudantes do sétimo ano de uma escola pública da rede estadual de Goiás, no ano de 2024.

A escolha dessa da turma do 7º ano justifica-se pelo fato de que, no currículo da Geografia escolar, o sétimo ano contempla de forma sistematizada o estudo da relação cidade-campo, possibilitando a análise das dinâmicas econômicas, culturais, técnicas e estruturais que caracterizam a realidade brasileira. Dessa maneira, investigar esse conteúdo junto a esses estudantes permite compreender como a unidade temática contribui para a leitura crítica do espaço geográfico e para a construção de interpretações sobre as transformações e permanências presentes no território nacional.

A **segunda fase** teve como objetivo compreender quem são os participantes da pesquisa e, a partir disso, analisar seus pontos de vista sobre as situações vividas

---

<sup>2</sup> O NUPEC é vinculado ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Geografia (LEPEG), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Trata-se de um grupo de estudos e pesquisas que tem como objetivo discutir temáticas relacionadas à Geografia e ao ensino da cidade. O Núcleo é coordenado pelas professoras Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, Lucineide Mendes Pires, Lana de Souza Cavalcanti e pelo professor Vanilton Camilo de Souza, sendo composto por estudantes de graduação, pós-graduação e docentes orientadores.

no cotidiano escolar e no território em que estão inseridos. Trata-se de um momento fundamental para o reconhecimento do contexto empírico da investigação, permitindo uma aproximação mais aprofundada da realidade estudada.

Nessa etapa, realizou-se o levantamento do contexto escolar e do território local, bem como a observação participante das aulas de Geografia. Buscou-se identificar as percepções dos estudantes acerca da relação cidade-campo e do espaço vivido, por meio da coleta sistemática de dados qualitativos. Os resultados preliminares foram posteriormente divulgados e discutidos com os participantes, possibilitando um movimento de devolutiva e reflexão coletiva. Esse *feedback* permitiu confrontar os dados obtidos com os objetivos e hipóteses definidos na primeira fase, ajustando e refinando os rumos da pesquisa.

A **terceira fase** correspondeu à análise crítica dos problemas identificados como prioritários pelos participantes da pesquisa. O objetivo dessa etapa foi interrogar as questões emergentes da fase anterior, buscando compreender suas causas, implicações e possibilidades de enfrentamento no contexto do ensino de Geografia.

Para isso, realizou-se a sistematização e interpretação dos registros de campo e das produções dos estudantes, articulando-os ao referencial teórico adotado. Essa análise foi conduzida de forma coletiva, por meio de discussões que permitiram identificar os principais desafios e potencialidades relacionados ao ensino da relação cidade-campo. Essa etapa teve papel central na construção de interpretações compartilhadas e no delineamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na fase seguinte.

A **última fase** da pesquisa foi dedicada à programação e à aplicação de um plano de ação voltado à superação dos problemas identificados ao longo do processo investigativo. Nessa etapa, a participação dos sujeitos assumiu papel central nas decisões relacionadas às estratégias pedagógicas adotadas, reafirmando o caráter coletivo e dialógico da pesquisa.

As ações educativas desenvolvidas buscaram favorecer a apropriação crítica dos conteúdos de Geografia, especialmente nas áreas reconhecidas como problemáticas pelos participantes. Após a implementação das atividades em sala de aula, realizou-se a avaliação das ações desenvolvidas, considerando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem e as percepções dos sujeitos envolvidos. Essa

avaliação permitiu refletir sobre os limites e potencialidades do plano de ação, reforçando a natureza processual e reflexiva da pesquisa participante.

A produção de dados desta pesquisa foi realizada por meio de um questionário aberto, aplicado aos estudantes participantes, composto por três questões. A opção por esse instrumento metodológico fundamenta-se na abordagem qualitativa da investigação, que privilegia a compreensão dos significados, percepções e interpretações construídas pelos sujeitos acerca do fenômeno estudado.

De acordo com Minayo (2009), os instrumentos abertos possibilitam que os participantes expressem suas ideias, experiências e pontos de vista de forma mais livre, favorecendo a emergência de sentidos que não seriam captados por meio de perguntas fechadas ou previamente categorizadas. Nesse sentido, o questionário aberto permite acessar dimensões subjetivas do pensamento dos estudantes, valorizando suas narrativas e leituras do espaço vivido.

Bogdan e Biklen (1994) complementam e destacam que, em pesquisas qualitativas, os questionários abertos constituem importantes dispositivos de produção de dados, pois estimulam respostas mais elaboradas e reflexivas, contribuindo para a compreensão dos processos sociais e educativos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. No contexto do ensino de Geografia, esse tipo de instrumento mostra-se particularmente relevante, uma vez que possibilita identificar como os estudantes articulam conceitos geográficos, experiências cotidianas e interpretações sobre o território.

Diante disso, as três questões que compuseram o questionário foram elaboradas de modo a dialogar diretamente com os objetivos da pesquisa, buscando compreender como os estudantes percebem e interpretam a relação cidade-campo no contexto do ensino de Geografia escolar. Ao privilegiar perguntas abertas, buscou-se criar condições para que os alunos mobilizassem seus conhecimentos prévios, experiências cotidianas e construções conceituais, contribuindo para uma análise mais aprofundada do desenvolvimento do pensamento geográfico.

Os dados produzidos a partir dos questionários foram sistematizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). O procedimento analítico desenvolveu-se em três etapas interdependentes: a pré-análise, caracterizada pela organização do material, leitura flutuante e definição dos recortes analíticos; a exploração do material, que envolveu a codificação das

respostas e a construção de categorias de análise; e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que os dados foram interpretados de forma articulada aos objetivos da pesquisa e aos referenciais teóricos mobilizados.

Esse percurso analítico permitiu apreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às temáticas investigadas, respeitando o caráter interpretativo da pesquisa qualitativa e o compromisso da pesquisa participante com a escuta e a valorização das vozes dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

Em síntese, o caminho metodológico adotado fundamentou-se na abordagem qualitativa orientada pela PP, permitindo uma investigação situada no contexto escolar e construída em diálogo com os sujeitos envolvidos. A organização do estudo em fases sequenciais possibilitou compreender o contexto empírico, identificando problemas relevantes, desenvolvendo intervenções e avaliando seus efeitos, por meio da articulação da produção de conhecimento e a ação educativa. Os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise adotados buscaram apreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à relação cidade-campo, respeitando a complexidade dos fenômenos educacionais e o caráter interpretativo da pesquisa. Assim, delineado o percurso metodológico e os procedimentos de produção e análise dos dados, o capítulo um apresenta um estado da arte que discute, à luz de referenciais teóricos, sobre as temáticas da cidade e do campo e as suas relações como potência para a formação do pensamento geográfico.

## **1 AS TEMÁTICAS DA CIDADE E DO CAMPO E AS SUAS RELAÇÕES COMO POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**

O capítulo discute as temáticas da cidade e do campo como elementos centrais para a formação do pensamento geográfico, partindo da compreensão da cidade como uma categoria complexa, produzida pelas relações sociais e vivida no cotidiano. A análise destaca que o espaço urbano vai além de sua materialidade, sendo constituído por práticas, significados e experiências dos sujeitos, o que o torna fundamental para o ensino de Geografia. Além disso, evidencia-se a importância de considerar diferentes tipos de cidades, especialmente as pequenas, que, embora historicamente marginalizadas nos estudos, desempenham papel relevante na rede urbana e nas dinâmicas territoriais, sobretudo no contexto brasileiro e goiano.

Em seguida, o capítulo aborda a relação cidade-campo a partir de uma perspectiva que supera visões dicotômicas, compreendendo esses espaços como interdependentes, híbridos e historicamente construídos. Essa abordagem permite interpretar as transformações contemporâneas marcadas pela integração entre atividades, fluxos e modos de vida. Por fim, o texto enfatiza o papel do ensino de Geografia na formação do pensamento geográfico, defendendo práticas pedagógicas que ultrapassem a memorização de conteúdos e promovam a análise crítica da realidade, articulando conceitos, escalas e experiências vividas pelos estudantes.

### **1.1 A cidade: um conceito complexo e potente para o desenvolvimento do pensamento geográfico**

Ao iniciar a discussão, propõe-se refletir sobre o conceito de cidade, aqui apresentado como categoria da Geografia que possibilita a leitura e a interpretação do espaço vivido de grande parte da população na contemporaneidade. Para uma reflexão inicial, tomam-se como referência as cidades de Goiânia e Anápolis, importantes centros urbanos do estado de Goiás, cujas dinâmicas são marcadas pela intensa circulação de pessoas, objetos e fluxos. Essas cidades, com suas movimentações constantes e ritmos próprios, evidenciam a complexidade do fenômeno urbano. Como já alertava Salgueiro (1992, p. 26), definir a cidade não é uma tarefa simples, pois o conceito extrapola seus limites físicos e se constitui como

uma manifestação que reside na interação dos múltiplos fatores sociais, econômicos, ambientais e políticos que moldam o conceito (Velho, 1972).

Partindo dessa compreensão, a cidade deixa de ser pensada apenas como uma área povoada que reúne zonas industriais, comerciais e residenciais e começa a ser pensada como um espaço marcado por múltiplas relações e práticas sociais existentes no cotidiano. Ou seja, a cidade é a expressão material de representação do urbano (Gottdiener, 1997). Esse pensamento justifica o grande fluxo de pesquisa pelo conceito nas diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia e, de modo especial, a Geografia. Nessa última, a cidade assume centralidade por possibilitar a análise das interações entre sociedade e espaço, ao passo que contribui para a compreensão das formas de produção, apropriação e vivência do espaço urbano (Oliveira; Ferreira; Mattos, 2025). Isto é,

A cidade, mais do que a concretude do espaço urbano, é resultado das relações sociais que são construídas e materializadas no espaço urbano. Sua essência vai além das formas nela cristalizadas e representadas, pois são as ações cotidianas produzidas pelos sujeitos que a moldam e dotam-na de elementos, a fim de expressar materialmente os processos nela instaurados e que a produzem (Paula, 2013, p. 15).

Nesta perspectiva, a autora destaca que a cidade não se restringe à materialidade do espaço urbano, pois o termo é o resultado das relações sociais que nele se constroem e se expressam cotidianamente. Essa compreensão permite entender a cidade como a materialização do urbano, resultado de uma relação dialética entre a forma e o conteúdo. Carlos (2011, p. 15) reforça essa ideia ao afirmar que a cidade pode ser entendida, simultaneamente, como produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais. Desse modo, a cidade se estrutura como um espaço articulado e fragmentado, permeado por símbolos, conflitos e disputas, conforme aponta Corrêa (1995).

Para além da dimensão estrutural, a cidade também se manifesta nas práticas cotidianas e nos comportamentos sociais que nela se desenvolvem. Arrais (1999, p. 15) argumenta em torno dessa ideia afirmando que o espaço urbano é

o lugar privilegiado de desmontes do aparelho urbano, das indisciplinas. Observamos isso a cada momento. **Jogar lixo no chão, fumar em locais proibidos, ocupar praças e órgãos públicos para protestos coletivos e individuais** etc. (grifo nosso).

Ao chamar a atenção para o espaço urbano como lugar de indisciplinas, transgressões e resistências, visíveis em ações aparentemente simples, como o uso inadequado dos espaços públicos ou das manifestações coletivas, Arrais (1999) evidencia que o urbano é continuamente produzido pelas práticas sociais dos sujeitos. Essas ações revelam uma relação dialética entre espaço e sociedade, na qual o espaço urbano não apenas condiciona comportamentos, mas também é constantemente ressignificado por eles.

Nesse sentido, a materialidade da cidade não se esgota em sua dimensão física. Como destaca Pesavento (2009, p. 26), embora a cidade se apresente como uma realidade objetiva, composta por ruas, construções, monumentos e praças, é sobre esse “real” que os sujeitos constroem sistemas de ideias, imagens e representações coletivas. Assim, as práticas de transgressão e resistência ao mesmo tempo em que tensionam a ordem urbana, produzem diferentes modos de perceber, viver e significar a cidade, conforme o lugar ocupado pelos sujeitos e seus contextos socioculturais.

A cidade, enquanto espaço onde a vida cotidiana se realiza, é também território de experiências corporais e construção de subjetividades. Para Milton Santos (1996), a cidade é uma das expressões mais representativas dos lugares. Pensá-la como cidade-corpo implica reconhecer que vivenciar a cidade é uma experiência sensível, marcada por percepções corporais. Arrais (1999, p. 13) destaca que o corpo, ao se apropriar do espaço urbano, percebe odores, temperaturas, paisagens, sons e sinais de perigo, revelando a dimensão sensorial da vida urbana:

Trata-se do corpo apropriando-se do espaço da cidade e percebendo tanto o odor de um rio fétido, quanto uma brisa suave no final da tarde. O corpo também está atento à violência, aos sinais de trânsito, ao asfalto quente, ao verde etc.

Essa apropriação do corpo pode ocorrer tanto de forma individual quanto coletiva, como no caso de um jovem migrante na metrópole de Goiânia apropriando-se da Praça Universitária, no setor Leste Universitário ou de um quarteto de amigos apropriando-se do Parque Lago das Rosas no final da tarde, localizado na divisa entre os bairros Centro e Setor Oeste, na avenida Anhanguera. Assim, compreender a

cidade implica reconhecer essas múltiplas formas de apropriação, individuais e coletivizadas, e a significação do espaço urbano.

Diante disso, entende-se o conceito de cidade como um estruturador do ensino de Geografia, especialmente no trabalho com a relação campo-cidade. Acerca disso, Cavalcanti (2017, p. 23) destaca que

[...] a cidade é considerada um dos conceitos geográficos de relevância, pois é o lugar da vida cotidiana da maioria da população e também é onde se produz o modo de vida dominante na sociedade contemporânea. O tema da cidade, no ensino de Geografia, contribui para a compreensão da espacialidade contemporânea, para a prática cidadã, dando relevo à sua dimensão territorial, a referência à vida coletiva, e para trabalhar concretamente com conceitos geográficos elementares, como os de paisagem, lugar e território.

Assim, conceituar a cidade de forma ampla e contextualizada favorece uma visão integrada do espaço e aproxima o conteúdo geográfico da realidade vivida pelos estudantes. Essa aproximação é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o espaço vivido constitui referência significativa para a construção e internalização dos conceitos geográficos.

Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que as cidades se manifestam de formas distintas, especialmente quando se considera o porte que elas têm e a função que desempenham na rede urbana. É a partir dessa compreensão ampliada de cidade que se torna possível problematizar as especificidades das cidades pequenas ou município<sup>3</sup>, compreendendo-as não apenas a partir de critérios quantitativos, como o número de habitantes, mas também sob uma perspectiva qualitativa, relacionada à sua inserção socioeconômica e territorial.

A análise da produção acadêmica sobre as cidades pequenas permite constatar que, no âmbito da Geografia, essa espacialidade não tem ocupado lugar central nos estudos urbanos. O levantamento bibliográfico evidencia que o número de trabalhos dedicados a essa temática é reduzido, revelando que os pequenos núcleos urbanos foram, por muito tempo, marginalizados na produção do conhecimento geográfico. De modo geral, os estudos urbanos privilegiaram as metrópoles e as

---

<sup>3</sup> No Brasil, o município é a menor unidade político-administrativa do território nacional, e sua sede é oficialmente denominada cidade, recebendo o mesmo nome do município, independentemente de suas características demográficas, funções ou dinâmicas socioespaciais (França, 2021).

idades médias e grandes, relegando as cidades pequenas a uma posição secundária no cenário acadêmico.

Essa constatação é reforçada por Moreira Júnior (2013, p. 19):

A produção de conhecimento, tanto em nível empírico quanto teórico, em torno dessa categoria de cidade esteve à margem da produção geográfica. No Brasil, de maneira geral, os estudos sobre os espaços urbanos sempre privilegiaram as abordagens sobre metrópoles, cidades grandes e médias. Por outro lado, a segunda ideia abrange os avanços teóricos e metodológicos na busca do entendimento deste perfil de cidades. Afinal, esta outra face do urbano brasileiro não pode ser abandonada e deve constar nas pautas acadêmicas e políticas.

Segundo o autor, embora haja avanços teóricos e metodológicos recentes voltados à compreensão desse perfil de cidade, essa “outra face do urbano brasileiro” ainda necessita de maior visibilidade, devendo integrar de forma mais consistente as pautas acadêmicas e políticas. Diante disso, torna-se fundamental reconhecer a relevância dos estudos sobre cidades pequenas, especialmente, no ensino de Geografia, uma vez que tais investigações reforçam a compreensão desses núcleos urbanos como espaços singulares, marcados por dinâmicas próprias e experiências cotidianas específicas, que ampliam as possibilidades de reflexão sobre planejamento, gestão urbana e formulação de políticas públicas (Sposito, 2010; França, 2021).

Nesse contexto, destacam-se, no cenário da Geografia urbana brasileira, os/as pesquisadores/as Beatriz Ribeiro Soares (2007), Angela Maria Endlich (2009), Milton Santos (2009), Maria Encarnação Beltrão Sposito (2010), Tânia Maria Fresca (2010) e Roberto Lobato Corrêa (2011) cujas produções teóricas, ancoradas em diferentes matrizes analíticas, têm contribuído para o aprofundamento do debate sobre as cidades pequenas.

Segundo Corrêa (2011, p. 6) a pequena cidade é, assim, inicialmente, um núcleo dotado da função de sede municipal.

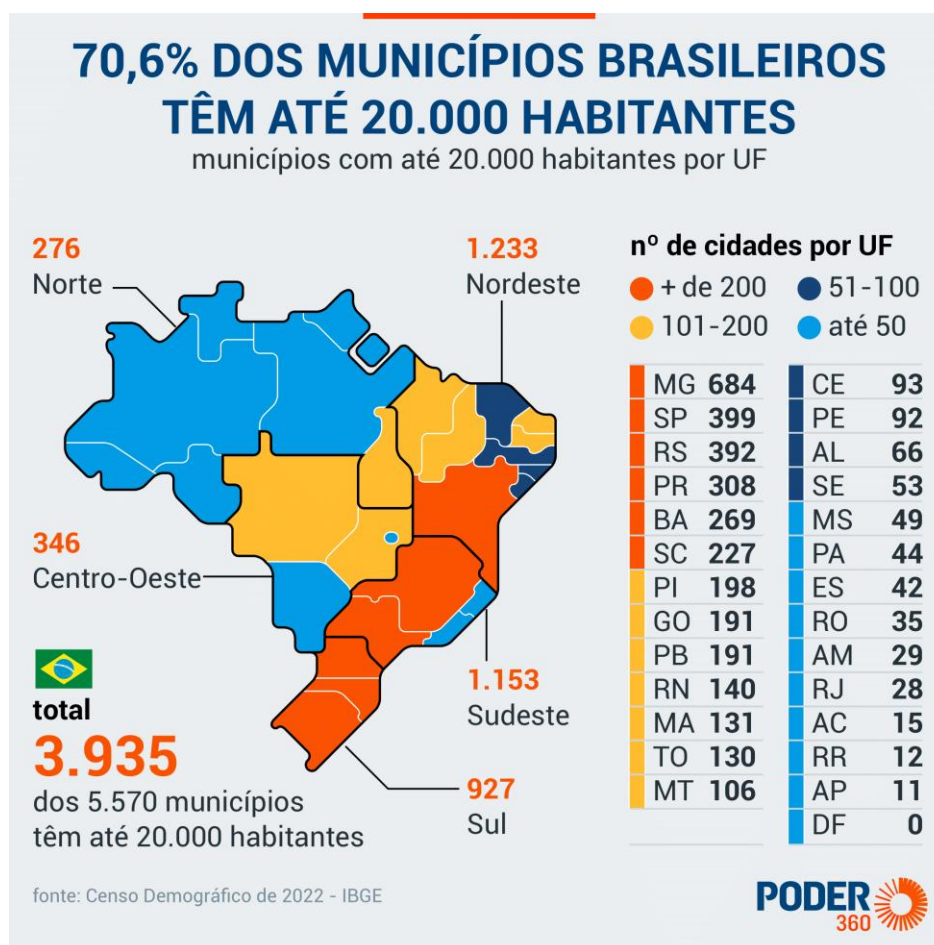
Ser sede municipal significa certo poder de gestão de um dado território, o município, para o qual a presença de instituições e serviços públicos, além do acesso a tributos estaduais e federais tornam-se essenciais. Associada a essa função político-administrativa, seja de forma causal ou em consequência, há atividades econômicas vinculadas à produção e circulação de mercadorias e à prestação de serviços.

Partindo dessa definição, de que a cidade é a sede municipal, têm-se a necessidade de ser investigado e refletido os efeitos dessa definição para as políticas urbanas para as pequenas cidades do país, considerando seus contextos, suas dinâmicas espaciais, suas funções próprias e também pelos problemas que afloram dessa dimensão (França, 2021).

Para tanto, o estudo sobre cidades pequenas necessita ser situado pelos contextos da globalização e do processo de urbanização brasileira, considerando as novas demandas que incidem sobre esses espaços em decorrência da intensificação produtiva. Tais transformações têm possibilitado às cidades pequenas o exercício de novas centralidades no interior das redes urbanas, evidenciando seu dinamismo e a necessidade de compreendê-las para além do recorte metropolitano. Nesse sentido, a análise dessas cidades mostra-se fundamental para a interpretação das dinâmicas urbanas contemporâneas e das especificidades dos espaços urbanos situados fora dos grandes centros (Fresca, 2010).

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta atualmente com 5.570 municípios. Ao considerar apenas aqueles com até 20 mil habitantes, observa-se que esse grupo representa 70,6% do total de municípios brasileiros. A Figura 1 apresenta a distribuição desses municípios por região e por unidade federativa.

Figura 02 – Municípios com até 20 mil habitantes por região e estado brasileiro



Fonte: Poder 360 (2023).

Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/06/menores-cidades-29-jun-2023.png>

A expressiva presença de municípios com até 20 mil habitantes no território brasileiro confirma que as cidades pequenas ocupam papel central na rede urbana, especialmente no atendimento às demandas cotidianas da população. Esses dados corroboram as abordagens teóricas que compreendem as cidades pequenas como espaços funcionais e relacionais, cuja relevância não se define apenas por critérios demográficos, mas por suas inserções territoriais e por suas articulações com centros urbanos de maior hierarquia.

Num recorte regional, o Centro-Oeste apresenta 326 municípios com até 20 mil habitantes, número expressivo quando se considera a baixa densidade demográfica e a grande extensão territorial da região. Esse dado revela que a urbanização nessa região se estrutura a partir de pequenos núcleos urbanos, que exercem papel fundamental na articulação entre o espaço rural, o agronegócio e os centros urbanos de maior hierarquia, como Goiânia, Brasília, Cuiabá e Campo Grande.

Ao se afunilar a análise para o estado de Goiás, observa-se que 191 municípios goianos, dentre os 246 existentes, possuem até 20 mil habitantes, o que posiciona o estado entre aqueles com maior número absoluto de cidades pequenas no país. Esse dado é relevante, pois revela que a rede urbana goiana é sustentada por pequenos municípios, os quais desempenham funções estratégicas no ordenamento do território estadual. Essa configuração reforça a leitura de que o urbano goiano não se resume às dinâmicas metropolitanas, mas se constrói por meio de uma rede de cidades pequenas interdependentes, cujas dinâmicas necessitam ser compreendidas a partir de suas funções, de suas relações regionais e de suas especificidades socioespaciais. Ou seja, “A cidade pequena em si não é um dado a priori, não deve ser analisada isoladamente, e sim no plano de suas relações com outros centros” (Sposito e Silva, 2013, p. 17).

Dessa forma, ao afirmar a cidade como categoria analítica complexa e historicamente produzida, torna-se necessário avançar para uma leitura que ultrapasse seus limites formais e administrativos, reconhecendo-a em permanente relação com outros espaços que compõem o território. Tal compreensão conduz, necessariamente, à problematização da relação entre cidade e campo, entendida não como esferas opostas ou dicotômicas, mas como dimensões interdependentes de um mesmo processo socioespacial.

As dinâmicas urbanas contemporâneas, especialmente em contextos marcados pela predominância de cidades pequenas, evidenciam que a produção do espaço urbano se articula de maneira profunda com práticas, fluxos, saberes e formas de uso do território que extrapolam o espaço estritamente urbano. Nesse sentido, compreender a cidade, sobretudo as cidades pequenas, implica reconhecer as múltiplas conexões que estabelecem com o campo, quer seja na circulação de pessoas, mercadorias e capitais, quer seja na constituição de modos de vida, temporalidades e práticas cotidianas híbridas.

Assim, o próximo item dedica-se à análise da relação cidade-campo enquanto categoria para a leitura geográfica dos espaços contemporâneos, identificando as continuidades, as tensões e as recomposições que estruturam o território e desafiam interpretações simplificadoras do urbano e do rural.

## 1.2 A relação cidade-campo: uma abordagem necessária à leitura geográfica dos espaços contemporâneos

A análise da relação cidade-campo, tal como assumida neste trabalho, parte da recusa às interpretações que concebem esses espaços como esferas rigidamente dicotômicas, bem como da problematização de leituras que os compreendem apenas como extremos de um *continuum* homogêneo. Embora essas abordagens tenham desempenhado papel relevante na história do pensamento geográfico, seus limites tornam-se evidentes diante da complexidade dos processos socioespaciais atuais, especialmente em contextos marcados por intensas transformações técnicas, produtivas e territoriais (Alves, 2012).

É a partir desse reconhecimento que se adota, neste estudo, uma perspectiva relacional, histórica e híbrida, da qual cidade e campo são espacialidades interdependentes, produzidas e reproduzidas no interior de um mesmo sistema socioeconômico, ainda que atravessadas por desigualdades, tensões e assimetrias.

Essa inflexão não ocorre de forma isolada, mas se insere em um movimento mais amplo de revisões teóricas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, particularmente na Geografia, que, nas últimas décadas, tem buscado reinterpretar as relações entre urbano e rural por meio das transformações dos modos de produção, das dinâmicas territoriais e das práticas socioespaciais. Nesse movimento, diferentes autores têm contribuído para a superação de leituras tradicionais e para a construção de abordagens mais integradas e relacionais sobre a relação cidade-campo, conforme evidenciam os estudos de Rua (2017), Candotto e Corrêa (2008), Alves (2012), Saquet (2014) e Marafon (2014). Silva (1997, p. 1), ainda no século passado, já evidenciava essa integração, ao apresentar uma reinterpretação e aproximação dos conceitos urbano e rural:

Está cada vez mais difícil delimitar o que é rural e o que é urbano. Mas o tema que aparentemente poderia ser relevante, não o é: a diferença entre o rural e o urbano é cada vez menos importante. Pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* do urbano, do ponto de vista espacial; e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial, nem os campos com a agricultura e a pecuária. Em poucas palavras, pode-se dizer que o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.

Ao mobilizar a noção de *continuum*, o autor sugere a existência de uma progressão entre o rural e o urbano, concebendo-os como polos que, embora distintos, funcionariam como construções analíticas aproximadas, próximas do que Gerhardt (2004) define como “tipos ideais”. Nessa leitura, o urbano só se materializa de forma concreta em relação ao seu par, o rural, evidenciando que tais categorias não existem de maneira isolada, mas se constituem mutuamente no processo de produção do espaço.

Contudo, ao tensionar a leitura do *continuum* urbano-rural, Martins (1994) chama atenção para o fato de que a distinção entre campo e cidade não se dissolve por completo, como sugerem interpretações que enfatizam exclusivamente o transbordamento do urbano sobre o rural. Para o autor, aceitar essa ideia de forma acrítica implicaria em desconsiderar a possibilidade de movimentos inversos, nos quais elementos e práticas historicamente associadas ao campo também atravessariam e reconfigurariam o espaço urbano.

Nesse sentido, a questão central deixa de ser a superação das diferenças entre o rural e o urbano e passa a ser o grau e a natureza das interpretações que se estabelecem entre essas espacialidades, evidenciando relações complexas, desiguais e historicamente situadas. Essa compreensão é aprofundada por Gerhardt (2004), ao destacar que

O “rural”, em todos esses casos, passa a ser usado e adotado como expressão cotidiana por populações que com ele se identificam no sentido de dar-lhe sentidos próprios (portanto, que podem ou não se confundir com as representações construídas pelos especialistas técnico-científicos) e, mais do que isso, que visam operacionalizar tais significados por meio de práticas concretas conduzidas e pensadas, diariamente, nos ambientes específicos em que vivem segundo condições (culturais, econômicas, ecológicas etc.) efetivas disponíveis a estes mesmos agentes (Gerhardt, 2004, p. 8).

Segundo o autor, o rural assume sentidos diversos conforme as condições culturais, econômicas, ecológicas e simbólicas em que se insere, reforçando a ideia de que campo e cidade não existem como entidades fixas ou homogêneas, mas como espaços continuamente estruturados pelas práticas sociais.

Wanderley (2009, p. 96) contribui para esse debate ao afirmar que o reconhecimento do espaço rural varia de país para país, em função das formas

concretas de ocupação do território, dos processos históricos e das concepções predominantes em cada contexto nacional. Tal perspectiva evidencia que o rural não pode ser apreendido a partir de parâmetros universais, mas exige leituras situadas às especificidades históricas e territoriais.

Essa compreensão encontra respaldo na análise de Alves (2010), que destaca como a problemática da relação campo-cidade acompanha o próprio desenvolvimento do pensamento geográfico. Ao examinar a produção da Geografia brasileira, o autor demonstra que as interpretações sobre os espaços rurais e urbanos foram sendo reformuladas conforme diferentes perspectivas epistemológicas clássicas, críticas, teóricas e culturais, especialmente a partir da década de 1990, quando o debate passa a incorporar de forma mais sólida as transformações do território e das práticas socioespaciais.

No que tange à descrição das paisagens urbanas e rurais, o enfoque dessa relação foi dicotômico, ou seja, “tratando de dois espaços distintos quanto sua forma, função e processos contraditórios” (Alves, 2012, p. 8). Desse modo, partindo dessa perspectiva dicotômica, o campo e a cidade foram analisado-compreendidos de forma antagônica. Levando em consideração essa concepção chega-se à compreensão de que por meio dessa abordagem a ênfase recai no pressuposto de que a produção do espaço no campo e na cidade é marcada, sobretudo, pela sua função.

Acerca disso, Hespanhol expõe:

A abordagem que considera a dicotomia campo-cidade vincula-se a uma visão marcadamente setorial, considerando que o campo está restrito à produção agropecuária e a cidade se volta à produção industrial e ao fornecimento de bens e serviços para a população nela residente e no seu entorno (Hespanhol, 2013, p. 106).

Ainda pensando no elemento função, especialmente na função do campo e da cidade, Kautsky (1986) ressalta que o campo está ligado à produção para o consumo próprio, ou seja, para a produção de alimentos cujo objetivo é garantir a sobrevivência do agricultor, da sua família e da comunidade em que está inserido. A cidade, nessa visão, estaria ligada à produção de mercadorias. Esse entendimento está pautado em aspectos do início do século XX, momento marcado pelo pós-revolução industrial, quando se verifica que o comércio e a indústria se estabeleciam como respeitáveis pilares do capitalismo.

Rua (2017) ao discutir a relação cidade-campo, de modo diferente, considera o campo e a cidade como espaços híbridos, nos quais há uma integração e formas de combinações nesses espaços. Esse autor expõe que há uma dificuldade em compreender esses espaços sem “integrá-los ao movimento de constituição do exercício do poder e da hegemonia (econômicos, políticos, culturais e simbólicos)”.

No que tange à questão da técnica e do capital, Marafon (2014) destaca os “complexos agroindustriais e o agronegócio que correspondem ao espaço de produção agrícola, fruto da revolução verde, da modernização e da industrialização da agricultura”.

Há que se destacar que o espaço rural é fortemente marcado por atividades não agrícolas, que do ponto de vista natural e histórico valorizam. A respeito dessas atividades não agrícolas presentes no campo, Marafon (2014, p. 4) destaca:

As atividades turísticas, devido à proliferação de áreas de lazer. Essas “novas” atividades demandaram um número crescente de pessoas para dar sustentação à expansão das atividades turísticas no espaço rural, o que possibilitou que os membros das famílias, liberados das atividades rotineiras da exploração agrícola, pudessem ocupar as vagas geradas na expansão do turismo rural e nas atividades industriais. Assim devemos levar em consideração que o espaço rural não é somente agrícola. Rompe-se deliberadamente e explicitamente com dois elementos secularmente associados ao rural: sua função principal não é mais, necessariamente, a produção de alimentos e nem a atividade predominante é a agrícola, reforçando assim a noção de hibridez do espaço rural.

O campo se modernizou, com a modernização da agricultura, marcadamente a partir da década 1970, o que provocou alteração nas relações entre o campo e a cidade. Ferreira, Ferreira e Maia (2011, p. 11) destacam sobre a modernização do espaço rural. Nas palavras dos autores:

O espaço rural foi altamente alterado com esse incremento de tecnologias e a aproximação das relações industriais em boa parte do campo brasileiro, mas esta mudança vem sendo realizada paulatinamente desde a década de 1960, sendo acelerada pós 1990. Nesse sentido, as temáticas sobre a relação campo e cidade ou urbanização do campo vem ganhando força no discurso geográfico brasileiro.

Como se pode perceber, as noções de “rural” e de “urbano” e a dualidade que lhes é intrínseca são representações sociais que expressam visões de mundo e

valores distintos de acordo com o universo simbólico e linha científica ao qual estão referidas, estando, portanto, sujeitas a reelaborações e a apropriações diversas.

O campo não raramente é enxergado como o lugar de atraso, enquanto a cidade como o lugar do avanço, da modernidade, ou seja, de forma antagônica e hierarquizada. Essa ideia preconcebida, que permanece para além da realidade observada em ambos os espaços, como a do hibridismo que foi relatada anteriormente, reforça a necessidade de um esforço no ensino de Geografia para rompê-la. Esse esforço se traduz no desafio de propiciar, por meio de análises fundamentadas, em específico por meio de conteúdo críticos sobre essa problemática, um ensino que vá ajudar os alunos a formarem outra concepção do que vem a ser o campo e a cidade e a relação entre eles.

De acordo com Santos (1982, p. 71), a partir de uma dimensão mínima “[...] a partir da qual as aglomerações de população deixam de servir às atividades de necessidades primárias para servir às necessidades inadiáveis da população com verdadeiras especializações do espaço”. Essa compreensão indica que o urbano se constitui quando há diversificação funcional e complexificação das atividades, ultrapassando a lógica da subsistência e incorporando relações mais amplas de produção, circulação e consumo.

Essa compreensão mais complexa das relações entre o campo e a cidade no mundo contemporâneo, requer uma análise tanto multidimensional quanto interescalar dos espaços, análise por sua vez possibilitada pelo desenvolvimento do pensamento geográfico. Sendo assim, considerou-se necessário fazer a seguir uma explanação do que se entende por pensamento geográfico e de como ele pode contribuir para a formação das pessoas na educação básica.

### **1.3 O pensamento geográfico: conceitos e tendências de pesquisa na última década**

No campo da Geografia Escolar e da Educação Geográfica, o pensamento geográfico tem sido defendido como uma forma específica de compreender o mundo a partir das relações espaciais, da totalidade socioespacial e do raciocínio sobre processos e contradições que produzem o espaço. Trata-se de uma noção que desloca o ensino de Geografia da memorização de conteúdos para a formação de

capacidades analíticas: localizar, relacionar, comparar, explicar, interpretar, operar escalas, reconhecer redes e totalidades no estudo de fenômenos geográficos.

Na literatura brasileira recente, um marco importante é a discussão de Martins (2016), para quem pensar geograficamente não significa dominar um “saber enciclopédico”, mas compreender a dinâmica das relações e os princípios que estruturam o geográfico (por exemplo, localização, distribuição, densidade, distância, escala). Já Santos (2021) enfatiza que, embora a ideia de uma “forma de pensar” seja amplamente evocada, ainda é relativamente pequena a quantidade de trabalhos que conceituam com precisão o que é pensamento geográfico e como ele se estrutura; por isso, seu esforço é reduzir lacunas teóricas, discutindo processos e fundamentos que dão singularidade à Geografia.

Nos últimos anos, parte das pesquisas tem aproximado (e, por vezes, tensionado) o pensamento geográfico de termos correlatos como raciocínio geográfico e pensamento espacial, sobretudo após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há estudos que indicam ganhos, por reconhecer princípios e operações do pensar geográfico, mas também apontam problemas de imprecisão conceitual e disputas em torno do lugar da Geografia na política curricular (Viana, 2025; Silva, 2020). Nessa direção, aparecem análises que discutem como o raciocínio/pensamento geográfico é mobilizado em normativas e como isso repercute na formação docente e na prática escolar (Viana, 2025; Silva, 2020; Santos, 2023; Callai, 2017).

Outra vertente forte na última década trata o pensamento geográfico como eixo da formação de professores e da didática da Geografia. Castellar (2019) discute o raciocínio geográfico articulando estatuto epistemológico da Geografia e dimensões formativas, defendendo que a docência precisa mobilizar linguagens, representações e metodologias próprias da área para sustentar aprendizagens geográficas mais densas. Em chave próxima, Copatti (2020) explora a noção de “pensamento pedagógico-geográfico”, evidenciando como as escolhas didáticas recontextualizam conhecimentos geográficos e incidem na construção do pensamento do estudante.

No plano das metodologias de ensino, cresce a produção que investiga caminhos didáticos capazes de favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico: ensino por investigação, mediações com linguagem cartográfica, organização conceitual do conteúdo e construção progressiva de explicações socioespaciais. Fideles e Sedano (2022) discutem a relação entre ensino por

investigação e desenvolvimento do pensamento geográfico, argumentando que práticas contextualizadas e problematizadoras estimulam processos cognitivos de maior complexidade no aluno. Neves, Greco e Giroto (2022) também debatem o tema ao aproximar ensino de Geografia e raciocínio/pensamento geográfico, reforçando a centralidade das operações de análise espacial para a aprendizagem.

Mais recentemente, há um conjunto de estudos que vincula o pensamento geográfico à cartografia escolar e ao trabalho com representações espaciais (mapas, linguagens e visualizações), entendendo-as como instrumentos de problematização dos fenômenos geográficos e de construção de explicações. Richter (2025) propõe metodologia baseada em mapas e linguagem cartográfica para impulsionar o pensamento geográfico e Palacios e Barahona (2025) enfatizam o papel da cartografia escolar nessa formação, inclusive com cooperação internacional em pesquisa educacional.

Outro movimento que aparece com força na produção de 2024-2025 é a tentativa de articular o pensamento geográfico à história da Geografia escolar, à discussão de princípios geográficos e à forma como eles são apropriados em currículos e práticas. Exemplo disso é a discussão de Richter e Duarte (2024) sobre pensamento geográfico e cartografia escolar, dialogando com princípios presentes na BNCC e com contribuições de Martins (2013). Também há trabalhos recentes que retomam o percurso histórico do ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensamento geográfico como problema de pesquisa (Assunção et al., 2025).

Observa-se ainda que há um movimento de retomada conceitual do pensamento geográfico, orientado pela preocupação em explicitar suas bases teóricas e suas operações estruturantes, em contraposição e abordagens que o diluem em noções genéricas de pensamento espacial ou habilidades cognitivas amplas. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2019), em *Pensar pela Geografia*, defende que o pensamento geográfico constitui uma forma específica de compreender a realidade, fundada em conceitos centrais da ciência geográfica, como espaço, território, lugar, paisagem e escala e, em modos próprios de raciocínio que permitem interpretar as relações socioespaciais em sua complexidade.

Assim, o pensar geograficamente implica em mobilizar esses conceitos e categorias para analisar processos, conexões e contradições que se manifestam no espaço, superando leituras descritivas ou fragmentadas. Esse esforço de

conceituação reafirma a especificidade epistemológica da Geografia no campo escolar e defende que o ensino da disciplina deve promover a formação de um modo particular de pensar o mundo a partir do espaço (Cavalcanti, 2019; Callai, 2013).

Em síntese, a literatura da última década indica três tendências principais: (i) esforços de conceituação do pensamento geográfico e de suas operações estruturantes; (ii) tensionamentos curriculares (especialmente após a BNCC) em torno das noções de pensamento/raciocínio geográfico e pensamento espacial; e (iii) propostas didático-metodológicas (investigação, cartografia, mediações e percursos de ensino) para promover aprendizagens que superem descrições e dicotomias, aproximando o estudante de leituras relacionais e de totalidade socioespacial.

Considerando esse conjunto de discussões, torna-se pertinente avançar da análise conceitual e das tendências da produção recente para a compreensão de como tais perspectivas se materializam no ensino escolar, especialmente, na abordagem dos conteúdos geográficos. Se o pensamento geográfico é entendido como uma forma específica de interpretar a realidade socioespacial, sua construção depende das mediações didáticas e das escolhas curriculares que orientam o trabalho com os conteúdos da escola. Assim, o tópico seguinte examina o papel da abordagem dos conteúdos geográficos escolares na formação do pensamento geográfico.

#### **1.4 O papel da abordagem de conteúdos geográficos escolares na formação do pensamento geográfico**

É impossível discutir o processo de ensino e aprendizagem em Geografia sem considerar a problemática urbana, pois esse é um tema clássico nas atividades escolares. Sobre o urbano, faz-se necessário refletir sobre algumas questões, como exemplo, sobre o fato de a maior parte da população brasileira viver na cidade, e os problemas que ocorrem em razão dessa urbanização. Sobre o ensino, a proposta não é a mera apresentação pragmática de conteúdos e sua memorização, mas sim encaminha-se um processo que seja relevante para o desenvolvimento dos alunos. Sobre o papel da Geografia, parte-se da compreensão de que ela tem potencial para ajudar os alunos a compreenderem os espaços urbanos e seus problemas de modo amplo, crítico, articulando conceitos geográficos como os de paisagem, lugar e território.

O espaço urbano e seu processo de formação são objetos de estudo da Geografia. Ele pode ser entendido a partir da concepção de Corrêa (1995, p. 1), “eis o que é espaço urbano: fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais”.

Concordando com Galetti e Drumond (2020, p. 111) “o urbano torna-se lugar de produção e consumo de mercadorias, de concentração de pessoas ocasionando novas socializações, o que reverbera também em outros tipos de tensões e conflitos”.

O tema da cidade tem tido destaque na Geografia e no seu ensino. Como expõe Cavalcanti (2001, *apud* Santos, 2008, p. 181):

Colocar como meta compreender a cidade e explicar a produção do espaço urbano implica entender esse espaço como relacionado à sua forma (a cidade), mas não se reduzindo a ela, à medida que ela expressa muito mais que uma simples localização e arranjo de lugares, expressa um modo de vida. Esse modo de vida não está ligado somente ao modo de produção econômica, embora sofra seu constrangimento, mas está ligado a todas as esferas da vida social: cultural, simbólica, psicológica, ambiental e educacional.

Discorrer sobre o conceito de cidade e de espaço urbano é um desafio complexo e polêmico. Em busca de uma diferença, encontra-se a seguinte passagem em Bravin (2009, p. 106):

Percebemos a cidade como um espaço mutável, que se articula e modifica-se conforme a atuação e interesses dos diferentes agentes sociais que a compõe. Ao nos referirmos à cidade, estamos utilizando um termo que traz consigo o significado da configuração do que é físico, estrutural, e todas as suas formas internas. Enquanto o termo urbano representa o que é abstrato, as relações internas e externas do espaço físico com os agentes políticos, econômicos e sociais. Aquilo que não enxergamos fisicamente, mas que normalizam a vida da sociedade e imprimem um ritmo característico nos diferentes lugares de tais relações.

É pensando nessas questões do urbano, do espaço urbano e de cidade que é imprescindível refletirmos sobre a questão do seu tratamento no ensino de Geografia. A prática recorrente desse ensino frequentemente é pautada nas descrições, memorizações, sendo os seus conteúdos abordados de forma fragmentada. A Geografia na escola é, na maioria das vezes entendida como a Geografia que se decora, mas que não se compreende.

Esse entendimento do processo de ensino pautado na transmissão de informações e temas da Geografia está delineado também em estudo de Oliveira e Costa (2024) quando dialoga a respeito de elementos para a abordagem da Geografia escolar. A autora expõe que

O ensino centrado na transmissão de informações e conteúdos isolados presentes em livro didático feito por um professor transmissor/aplicador não possibilita a formação do pensamento conceitual de caráter espacial e geográfico pelos estudantes (Oliveira; Costa, 2024, p. 94).

Oliveira (2022) em seu estudo, em contrapartida a essa prática docente tradicional que permanece, faz referência ao ensino desenvolvimental, o qual destaca estar centrado na mediação didática, segundo os princípios de Davidov (1988 *apud* Oliveira, 2022). Nas palavras da autora “tem alto potencial para o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes e docente”. A autora supracitada finaliza seu entendimento com a defesa do pensamento geográfico dos alunos: “aqui, o ensino é um processo de conhecimento do aluno, mediado pelo professor, que propicia os meios para que os alunos possam desenvolver um modo de pensar geográfica a realidade”.

Essas propostas para o ensino de Geografia buscam contrapor às práticas que ainda são predominantes no cotidiano das escolas. No que diz respeito às práticas docentes que permanecem, Cavalcanti (2019, p. 47) faz apontamentos sobre algumas delas, como destacadas a seguir:

- “Professores explicadores: práticas orientadas pelo princípio da preleção, da explicação do conteúdo pelos professores”.
- “Livro didático como fonte única e determinante do trabalho com os conteúdos, e como fonte de formação dos docentes”.
- “O mapa como ilustração e como instrumento de memorização: há ainda dificuldades em se trabalhar as produções cartográficas – mapas, plantas, desenhos, gráficos – associados aos conteúdos”.
- “A memória como habilidade predominante a ser explorada e avaliada no processo de aprendizagem dos alunos”.
- “A estruturação de conteúdos em torno de definições, sem contextualizá-las e relativizá-las, ensinadas como conhecimentos inquestionáveis”.
- “O imprevisto como planejamento das aulas, seguindo, em muitos casos, apenas o que ordena o livro didático, em termos de conteúdos e atividades”.
- “O cumprimento do programa a qualquer custo, no tempo disponível das aulas, ao longo do ano, sem preocupação com evidências de aprendizagem dos alunos”.
- “A relação formal entre professores e alunos, cada um cumprindo papel institucional, seguindo o que se espera em seus atos, comportamentos,

sem envolvimento real no processo complexo de desenvolvimento de conhecimento e de socialização em grupos e contextos determinados”.

Evidentemente que essas práticas não dão relevo ao processo de ensino e aprendizagem, o que vai de encontro à premissa do presente trabalho: a formação de cidadãos críticos, a promoção do pensamento crítico dos alunos. De modo diferente, entende-se que o ensino de Geografia tem potencialidade para a formação de cidadãos que serão críticos e conscientes, quando realizado orientando-se por uma proposta crítica.

É importante que os professores de Geografia dediquem especial e permanente atenção para suas práticas docentes cotidianas buscando imprimir nelas mudanças, inovações que sejam alternativas àquelas práticas destacadas por Cavalcanti (2019). Segundo Callai (2006, p. 8-9):

O desafio [...] é pensar a sua própria prática e exercitar a sua função docente para além do compromisso funcional a que se habilitam com a titulação de Licenciados em Geografia [...] o professor não é simplesmente o repetidor de informações, é o sujeito que se constrói como profissional no processo de ensinar a Geografia.

Convicto da importância do ensino de Geografia como disciplina escolar na educação básica, acredita-se que essa importância deve estar ancorada em seu papel no desenvolvimento intelectual amplo dos estudantes. Faz-se necessário compreender que o aluno é protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Está mais que comprovado que o ensino de Geografia tem um papel importante na formação do cidadão crítico reflexivo ao possibilitar aos alunos a compreensão da espacialidade dos fenômenos.

Nessa proposta de ensino, concorda-se com Cavalcanti (2019, p. 64) quando expõe seu entendimento sobre o que é característico do ensino de Geografia escolar “ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente”. Nota-se a ideia defendida pela autora de que o objetivo principal do ensino é ensinar para que o aluno desenvolva um tipo de pensamento – o pensamento geográfico. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve superar a transmissão simples de conteúdos, de informações qualitativas ou quantitativas, para serem memorizados pelos alunos, como lista de nomes de estados e capitais, número da população de uma determinada região, porcentagem da violência urbana numa cidade etc.

Faz-se necessário registrar que esses exemplos mencionados têm sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, porém o professor de Geografia em sua prática docente não pode se limitar a isso, é preciso avançar para propiciar um ensino que possa contribuir com a formação de um/a cidadão/ã que pense de forma crítica, considerando a espacialidade dos fenômenos que vivencia em sua localidade e também em outras localidades, para que desenvolva um pensamento reflexivo para compreender processos.

Seguindo adiante, pode-se tomar outra formulação da autora supracitada para pensar mais sistematicamente sobre a finalidade do ensinar Geografia. Em suas palavras:

**O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões.** Para isso, é necessário que eles se valham de todo o legado produzido historicamente pela sociedade em matéria de mediadores da relação dos homens com o mundo, que se constitui em significativo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. No entanto, esse processo resulta, nas aulas, de uma relação ativa com o meio, com a mediação do professor, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, capacidades de pensamento (Cavalcanti, 2019, p. 82, grifo nosso).

Straforini (2018) quando faz uma abordagem do ensino de Geografia como prática espacial de significação leva em consideração que o objetivo do ensino é o desenvolvimento do pensamento geográfico. Com efeito, ele afirma:

**Estamos defendendo que ensinar Geografia é uma prática espacial, e assim o sendo, também é uma variável importante para a compreensão da espacialidade do fenômeno.** A pergunta que fazemos é: qual o papel da Geografia Escolar nesse processo? [...] não é encontrar ou anunciar uma emancipação do sujeito exclusivamente por dentro da própria disciplina, mas utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana (Straforini, 2018, p. 192, grifo nosso).

Percebe-se que o autor, além de concordar sobre a meta para o ensino de Geografia, como mencionado anteriormente, o desenvolvimento do pensamento geográfico, resguarda seu posicionamento que o próprio processo de ensino e aprendizagem se caracteriza como uma prática espacial. Defende-se neste trabalho que a Geografia na escola deve ser significativa para os alunos. Levando em

consideração esse entendimento e tomando como exemplo o conteúdo selecionado para o desenvolvimento da presente pesquisa – a relação campo-cidade, Straforini (2018, p. 186) expõe:

Pensemos num único conteúdo da Geografia Escolar: a relação campo-cidade. Considerando a compreensão da espacialidade do fenômeno e da totalidade-mundo, só nesse conteúdo escolar poderia ser elencado aqui, seja para ser trabalhado nos anos iniciais, seja nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, uma infinidade de inter-relações. Ora, o que, então, o professor vai pinçar dessa totalidade para que esse conteúdo geográfico seja apropriado pelos alunos enquanto um conhecimento significativo?

Nesse sentido, cabe reforçar que se faz necessário um esforço do professor ao decidir por um tipo de abordagem do tema e ao selecionar com isso os conteúdos a serem trabalhados. Para realizar essa tarefa, o professor tem como aporte os conhecimentos e as experiências adquiridos desde a formação inicial, com o objetivo de propiciar aos seus alunos um ensino e uma aprendizagem significativa. Cabe esclarecer que isso acontece, quando, por exemplo, o conteúdo referente aos espaços campo-cidade, bem como os demais conteúdos que são veiculados na educação básica, são ensinados confrontados com a vida cotidiana do aluno. Com isso, os alunos, decerto, atribuirão novos significados a seus conhecimentos.

Em síntese, a discussão apresentada evidencia que o ensino de Geografia, especialmente quando voltado à compreensão do espaço urbano, possui grande potencial formativo ao possibilitar aos estudantes a leitura crítica das dinâmicas socioespaciais que estruturam a vida contemporânea. Contudo, para que essa potencialidade se concretize, é necessário superar práticas centradas na memorização e na fragmentação dos conteúdos, adotando abordagens que mobilizem conceitos geográficos e favoreçam a construção do pensamento geográfico.

Nessa perspectiva, temas como a cidade, o urbano e suas contradições revelam-se fundamentais, pois permitem articular experiências cotidianas, processos sociais e dimensões espaciais, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo de forma reflexiva e contextualizadas. Entre esses temas, destaca-se a relação cidade-campo, cuja complexidade expressa interdependências econômicas, culturais e territoriais essenciais à compreensão do espaço urbano. Assim, o capítulo seguinte dedica-se a analisar de maneira mais específica a abordagem da relação cidade-campo no ensino de Geografia.

## **2 A ABORDAGEM DA RELAÇÃO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Este capítulo tem como objetivo analisar a abordagem da relação cidade-campo no ensino de Geografia, tomando como referência tanto os desafios presentes no contexto escolar quanto as possibilidades pedagógicas para a formação do pensamento geográfico dos estudantes. Parte-se do entendimento de que essa temática constitui um eixo estruturante para a leitura das dinâmicas socioespaciais contemporâneas, especialmente no Ensino Fundamental, ao permitir a compreensão das interdependências entre diferentes espacialidades. Nesse sentido, o capítulo problematiza práticas de ensino ainda marcadas por abordagens fragmentadas e dicotômicas, ao mesmo tempo em que discute caminhos teórico-metodológicos capazes de promover uma aprendizagem mais crítica, relacional e significativa.

Além disso, o capítulo articula a análise do ensino da relação cidade-campo com o contexto empírico da pesquisa, caracterizando o município investigado e evidenciando suas especificidades territoriais. Também examina as orientações curriculares oficiais, com destaque para a BNCC e o DCGO, identificando potencialidades e limitações na forma como esses documentos orientam o trabalho com essa temática. Por fim, discute as fragilidades relacionadas à abordagem do pensamento geográfico nesses documentos, ressaltando a importância da mediação docente e das práticas pedagógicas contextualizadas para a construção de um ensino de Geografia que contribua efetivamente para a leitura crítica da realidade socioespacial.

### **2.1 Desafios e possibilidades do ensino e da aprendizagem do conteúdo cidade-campo dos alunos do sétimo ano**

O ensino da relação cidade-campo na Geografia escolar constitui-se como eixo fundamental para a compreensão das dinâmicas socioespaciais atuais e para a formação do pensamento geográfico crítico dos estudantes do Ensino Fundamental anos finais. No sétimo ano, esse conteúdo assume especial relevância, pois os alunos passam a lidar com conceitos mais abstratos e com explicações que exige a articulação entre diferentes escalas, processos históricos e relações sociais. De acordo com Cavalcanti (2017), a Geografia escolar, quando orientada por uma

perspectiva crítica, deve possibilitar aos estudantes compreenderem o espaço geográfico como resultado das relações sociais, superando leituras fragmentadas e meramente descritivas.

Todavia, o ensino da relação cidade-campo enfrenta desafios estruturais no contexto escolar. Um dos principais entraves refere-se à persistência de abordagens dicotômicas, que concebem cidade e campo como espaços opostos e hierarquizados. Essa leitura, historicamente construída, associa a cidade à modernidade, ao progresso e ao crescimento econômico, enquanto atribui ao campo a ideia de atraso, tradição e marginalidade. Tal perspectiva, amplamente criticada na Geografia atual (Sposito, 2010; Rua, 2017), limita a compreensão das múltiplas interdependências que articulam essas espacialidades no interior do modo de produção capitalista.

Do ponto de vista epistemológico, essa dicotomia expressa uma concepção funcionalista do espaço, na qual cidade e campo são concebidos por meio de funções isoladas (industrial e agrícola) desconsiderando os processos históricos, políticos e culturais que os produzem. Santos (2006) argumenta que o espaço geográfico deve ser compreendido como um sistema indissociável de objetos e ações, no qual as formas espaciais apenas adquirem sentido quando analisadas em relação às práticas sociais que as engendram. Assim, a separação rígida entre urbano e rural mostra-se insuficiente para explicar a realidade socioespacial contemporânea.

Outro desafio recorrente no ensino desse conteúdo reside na fragmentação curricular e na predominância de abordagens descritivas, que apresentam cidade e campo como temas estanques, frequentemente desvinculados da realidade vivida pelos estudantes. Segundo Cavalcanti (2013), quando o ensino de Geografia se restringe à enumeração de características ou à classificação de espaços, perde-se a possibilidade de desenvolver o pensamento teórico-conceitual, reduzindo a aprendizagem à memorização de informações. Ou seja, em outra afirmação:

[...] o desafio pedagógico já não é mais a transmissão de conhecimentos, na óptica do racionalismo e da fragmentação, segundo uma lógica mecanicista, mas de considerar as interdependências e as incursões de diversas áreas para construir olhares mais abrangentes sobre o humano, a natureza, o conhecimento e o processo de conhecer (Strieder; Benvenuti; Bavaresco, 2014, p. 86):

É válido, portanto, destacar que essas limitações afetam diretamente a capacidade dos estudantes de compreenderem o espaço como totalidade dinâmica e

contraditória e não devem ser usadas no processo educacional.

No caso específico dos estudantes do sétimo ano, soma-se a esses fatores as dificuldades inerentes ao processo de construção conceitual. Conceitos como território, rede, escala e produção do espaço não emergem espontaneamente da experiência cotidiana, especialmente na idade em que se encontram a maior parte dos alunos desse estágio da formação, exigindo no processo mediações didáticas intencionais que articule os saberes prévios dos alunos aos conhecimentos científicos sistematizados.

Para tanto, o professor, ao lidar com esses conceitos “precisa ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento” (Martins, 2013, p. 295). Na teoria histórico-cultural, Vygotsky (2007) destaca que a formação de conceitos científicos ocorre por meio da mediação social e da atividade intelectual orientada, o que reforça o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, ensinando aquilo que o aluno não é capaz de aprender sozinho.

Desta forma, tanto o ensino, como o que é ensinado, o conteúdo, são politicamente determinados, e exigem escolhas, opções. A humanização dos sentidos, que ocorre pelo conhecimento que se tem da natureza, do espaço geográfico, exige um ensino pelo viés de uma prática didática, que transforme os conceitos científicos em representações para compreensão e ação no mundo. A apropriação destes conceitos potencializa o desenvolvimento do pensamento teórico, para a superação pensamento empírico, ligado aos conhecimentos cotidianos (Sbardelotto; Francischett, 2020, p. 10).

Além disso, é necessário lembrar que o distanciamento entre o conteúdo escolar e o espaço vivido dos estudantes constitui outro obstáculo no processo. Callai (2006) argumenta que a Geografia escolar deve partir do lugar como categoria inicial da análise, entendendo-o como expressão concreta das relações sociais e como ponto de partida para a leitura das escalas mais amplas da realidade. Quando o ensino ignora essa dimensão, o conteúdo tende a se tornar abstrato e pouco significativo, dificultando a apropriação crítica do conhecimento geográfico. Nessa perspectiva, o ensino dos conceitos geográficos deve orientar-se para a transformação social, possibilitando que os estudantes leiam e interpretem o espaço a partir dos signos da Geografia. Ao interrogar a realidade e investigar problemas socialmente relevantes, os alunos superam percepções imediatas e subjetivas, passando a compreender o

espaço como resultado de processos históricos e coletivos, dos quais são, ao mesmo tempo, herdeiros e produtos (Sbardelotto; Francischett, 2020)

Apesar desses desafios, o ensino da relação cidade-campo apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas quando orientado por meio de uma perspectiva crítica, relacional e contextualizada. Uma dessas possibilidades permanece na valorização do cotidiano e nas experiências espaciais dos estudantes como mediações para a construção do conhecimento. Em cidades pequenas, como Bela Vista de Goiás, a imbricação entre práticas urbanas e rurais manifesta-se de forma profunda no cotidiano, o que favorece a problematização das fronteiras entre cidade e campo e a superação das leituras dicotômicas (Fresca, 2010; Moreira Júnior, 2013).

A utilização da escala local como estratégia didática reforça essa abordagem. Ao iniciar o processo a partir do espaço vivido, o professorado possibilita aos alunos compreenderem como as relações cidade-campo se expressam em seu território, articulando-as a processos regionais, nacionais e globais. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Santos (2006), ao reconhecer que o espaço local não é isolado, mas diretamente conectado às lógicas da globalização e do capitalismo atual.

Sob essa ótica, a mediação didática se torna necessária, “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). Além disso, defende-se que o professor deve organizar o ensino de forma intencional, articulando conceitos, conteúdos e problemáticas sociais, de modo a promover a elevação do pensamento dos estudantes do senso comum ao pensamento teórico (Cavalcanti, 2019). Os usos de ferramentas didáticas, como o mapa de conteúdo, contribuem para essa mediação, favorecendo a compreensão relacional do espaço geográfico.

O sétimo ano do Ensino Fundamental configura-se, assim, como um momento privilegiado para o desenvolvimento dessas aprendizagens. Nessa etapa, os estudantes já dispõem de repertório experiencial e encontram-se em processo de ampliação de suas capacidades cognitivas, o que favorece a construção de explicações mais complexas sobre a organização do espaço (Vygotsky, 2001; 2007). Ao trabalhar a relação cidade-campo de forma crítica e mediada, a Geografia escolar contribui para a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e questionar as desigualdades socioespaciais que estruturam o mundo moderno (Santos, 2006; 2008;

Sposito, 2010).

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de investigar práticas pedagógicas que enfrentem os desafios e potencializem as possibilidades do ensino da relação cidade-campo no sétimo ano. Isto é, é necessário “superar as aprendizagens repetitivas e arbitrárias e passar a adotar práticas de ensino, investindo nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas” (Castellar, 2011, p. 48).

É nesse horizonte teórico e metodológico que se insere a presente pesquisa, ao propor uma abordagem fundamentada na mediação didática e na construção intencional de conceitos geográficos, de modo a contribuir para a aprendizagem e com a formação do pensamento geográfico crítico.

A seguir, é delineado e caracterizado o local da investigação da pesquisa.

## **2.2 Bela Vista de Goiás: caracterização do local de investigação da pesquisa**

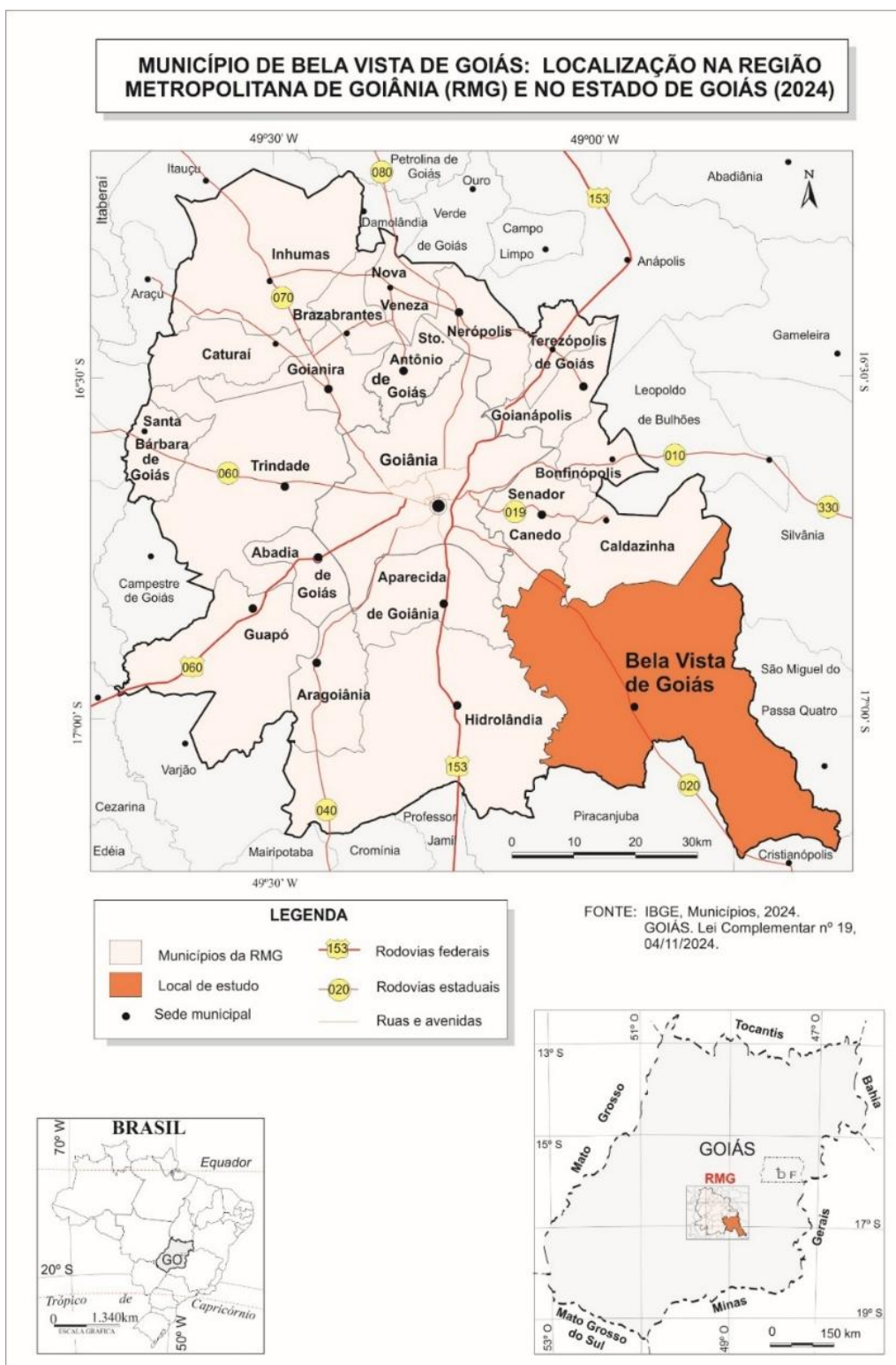
A compreensão do espaço onde a pesquisa se desenvolve constitui uma etapa necessária para a leitura crítica dos fenômenos investigados, pois o lugar não se apresenta como mero cenário, mas como produto histórico das relações sociais e espaciais nele estabelecidas. Nesse sentido, a caracterização de Bela Vista de Goiás permite situar o campo empírico da pesquisa e compreender as especificidades territoriais que conferem sentido à análise da relação cidade-campo no âmbito da Geografia escolar.

O município de Bela Vista de Goiás, como mostrado no mapa, figura 2, localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil, no estado de Goiás, integrando a Região Metropolitana de Goiânia (RMG)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> É uma unidade territorial criada pelo estado de Goiás para integrar o planejamento e a gestão de municípios articulados à capital, Goiânia, sendo atualmente composta por 21 municípios, entre eles Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Trindade e Bela Vista de Goiás. Caracteriza-se pela forte interdependência socioeconômica entre essas cidades, marcada por intensos fluxos de pessoas, serviços e mercadorias, especialmente nos deslocamentos cotidianos para trabalho e estudo. A RMG expressa o processo de metropolização, evidenciado pela expansão urbana, pela integração territorial e, ao mesmo tempo, pela presença de desigualdades socioespaciais, configurando-se como um espaço dinâmico e estratégico para compreender a organização do território e as relações entre cidade e campo no contexto goiano.

Figura 03 – Mapa de localização do Município de Bela Vista de Goiás



Fonte: dos autores (2025).

Segundo o Censo demográfico de 2022, publicado pelo IBGE, a cidade de Bela Vista de Goiás possui uma população de 34.445 habitantes, destacando-se como um município de porte populacional moderado no contexto da RMG. Sua inserção

regional revela uma posição estratégica, marcada por conexões viárias e fluxos que o articula à capital e a outros centros urbanos circunvizinhos. Essa localização reforça a compreensão de que Bela Vista não pode ser analisada de forma isolada, mas a partir das relações que estabelece no interior da rede urbana, conforme argumenta Corrêa (1989), ao destacar que as cidades se definem por suas funções e interações no sistema urbano mais amplo.

O IBGE utiliza critérios quantitativos de população em suas análises, porém não estabelece uma definição única e oficial para “cidade pequena”. De modo geral, estudos costumam considerar como pequenas aquelas com até 20 mil habitantes, com base em dados censitários, mas esse critério não é absoluto. O próprio IBGE também adota classificações mais amplas e funcionais, o que indica que o tamanho populacional, embora importante, é insuficiente isoladamente, sendo necessário considerar aspectos como funções urbanas, inserção na rede urbana e dinâmicas socioespaciais.

Do ponto de vista histórico, a formação de Bela Vista de Goiás (BVG) está relacionada aos processos de ocupação do território goiano no século XIX, tendo como elementos estruturados a religiosidade e as dinâmicas de circulação regional. O antigo povoado denominado Patrimônio das Araras desenvolveu-se às margens do córrego Sussuapara, a partir do largo formado em torno da Igreja de Nossa Senhora da Piedade e do rancho que servia de apoio a tropeiros e carreiros responsáveis pelo transporte de mercadorias entre Minas Gerais e os garimpos goianos. Em função de sua localização estratégica, próxima aos centros de mineração de Bonfim e Santa Cruz, o local consolidou-se, desde a primeira metade do século XIX, como ponto de parada e de articulação dos fluxos comerciais e humanos da região (Colégio Êxodo<sup>5</sup>, 2017).

A construção da primeira igreja dedicada à Nossa Senhora da Piedade, em 1872, em terras doadas por fazendeiros locais, marcou um momento decisivo na consolidação do núcleo urbano. Progressivamente, em 1896, o então distrito de Sussuapara foi elevado à categoria de cidade, com a instalação oficial do município ocorrendo em 9 de março de 1897. A inauguração da igreja Matriz, em 1925, e a

---

<sup>5</sup> Os dados históricos referentes à formação de Bela Vista de Goiás foram sistematizados por meio de documento elaborado pelo Colégio Êxodo, instituição privada da cidade, no âmbito de atividades educativas desenvolvidas pela instituição. A construção desse material baseou-se, por meio de entrevistas orais realizadas com moradores antigos do município, complementadas por um número reduzido de fontes escritas disponíveis à época.

oficialização do nome Bela Vista de Goiás, em 31 de março de 1943, consolidaram institucionalmente o município (Colégio Êxodo, 2017). Esses marcos históricos demonstram que a cidade se constituiu como resultados de inúmeras frentes (religiosas, econômicas, políticas e territoriais) expressando, ao longo do tempo, um espaço em permanente construção e reconfiguração, conforme a compreensão do espaço geográfico como produto das relações sociais (Santos, 2006).

Enquanto cidade de pequeno porte, Bela Vista de Goiás insere-se no debate teórico sobre as cidades pequenas, cuja importância foi ressaltada pelos autores Sposito (2010), Fresca (2001; 2010) e Moreira Júnior (2013). Esses autores destacam que tais cidades constituem espacialidades singulares, marcadas pela proximidade e por intensas relações de interdependência entre práticas urbanas e rurais. Nesse contexto, o critério populacional, embora relevante, mostra-se insuficiente para apreender a complexidade dessas cidades, sendo necessário considerar suas funções, dinâmicas territoriais e inserções nas redes urbanas.

Em BVG, a relação cidade-campo manifesta-se de forma expressiva no cotidiano da população. As práticas sociais, econômicas e culturais revelam uma forte imbricação entre o urbano e o rural, seja pela mobilidade diárias dos sujeitos, pela presença do agronegócio, pela coexistência de atividades agrícolas e não-agrícolas ou pelo modo como os serviços urbanos atendem tanto à população da cidade quanto do entorno rural. Tal realidade coaduna com a perspectiva defendida por Rua (2017) e Marafon (2014), segundo a qual campo e cidade devem ser compreendidos como espacialidades híbridas e inter-relacionadas, e não como elementos antagônicos.

Essa configuração territorial torna a cidade um espaço privilegiado para a investigação da relação cidade-campo no ensino de Geografia. Conforme aponta Callai (2006), a escala local constitui um ponto de partida fundamental para a leitura do espaço geográfico, pois permite articular o espaço vivido dos sujeitos para com às dinâmicas da sociedade.

Dessa forma, a escolha de Bela Vista como local da investigação justifica-se tanto por suas características de cidade pequena da RMG quanto pela intensa relação cidade-campo presentes em seu território. Ao investigar esse município, podemos compreender como essas relações se expressam no cotidiano dos estudantes e de que modo podem ser mobilizadas no ensino de geografia para o desenvolvimento do pensamento geográfico, reafirmando o papel da escola como espaço de mediação do

conhecimento científico e da realidade vivida (Cavalcanti, 1998).

### **2.3 A relação cidade-campo na análise das orientações curriculares oficiais (BNCC e DCGO) e do livro didático**

A análise da relação cidade-campo no ensino de Geografia pressupõe a compreensão do currículo como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são silenciados ou secundarizados. Deste modo, defende-se que o currículo:

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – Ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1994, p. 7).

Nessa perspectiva, o currículo não se reduz a uma listagem neutra de conteúdo, mas constitui-se como um artefato cultural atravessado por ideologias, interesses e projetos de sociedade (Apple, 2006; Sacristán, 2000; Silva, 2010). Assim, a leitura da relação cidade-campo nos documentos curriculares oficiais e nos materiais didáticos deve considerar não apenas o que é prescrito, mas como e com quais sentidos esses documentos são organizados e mobilizados na prática escolar. Diante disso, é necessário lembrar que o currículo

[...] está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (Paraíso, 2009, p. 278).

A Base Nacional Comum Curricular<sup>6</sup> (BNCC) orienta o ensino de Geografia a partir do desenvolvimento do pensamento geográfico, entendendo o espaço

---

<sup>6</sup> A BNCC seria o instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Ela serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional. Ela se envolve em uma visão de escolarização que, para termos uma educação de qualidade seria necessário proporcionar conteúdos

geográfico como produto histórico das relações sociais, técnicas e econômicas (Brasil, 2018). Inspiradas em uma abordagem relacional, a BNCC propõe o trabalho com conceitos estruturantes, como espaço geográfico, território, lugar, paisagens e redes visando à compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais atuais. Nesse contexto, a relação cidade-campo aparece associada à análise do mundo do trabalho, da produção, da circulação e nas transformações territoriais, especialmente no conteúdo curricular do sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Todavia, como apontam os estudos críticos sobre currículo e ensino de Geografia, a forma como essas orientações são operacionalizadas tende, por vezes, à reprodução de leituras fragmentadas ou funcionalistas, nas quais o campo é predominantemente associado à produção agropecuária e a cidade às atividades industriais e de serviços (Sposito, 2010). Tal abordagem limita a compreensão do espaço geográfico enquanto totalidade contraditória, conforme explicita e defende Santos (2006), ao desconsiderar as inúmeras interações, fluxos e hibridizações que caracterizam as espacialidades atuais, precipuamente em cidades pequenas e médias.

Nessa perspectiva, torna-se necessário superar uma aprendizagem centrada apenas na descrição dos fatos e nas informações cotidianas, cujo sentido permanece limitado ao contexto da experiência dos sujeitos. A superação dessa abordagem descritiva requer o domínio de conceitos e generalizações, que possibilitam novas formas de ver o mundo e de compreender, de forma ampla e crítica, as múltiplas relações que constituem a realidade, conforme orienta o conhecimento científico da Geografia. Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p.104-105) acrescenta que:

No mundo atual, a escala global tem mais peso, está mais forte e é acentuada frequentemente nas análises, mas é preciso observar que o global é uma noção abstrata, é mais um conceito que uma evidência empírica. Ou seja, não há o global na experiência imediata, mas o que faz algo ser considerado global são as suas conexões em diferentes escalas. A escala está, assim, articulada a outro princípio geográfico: o da conexão, em diferentes redes de atuação e repercussão dos fenômenos. Essas redes se complexificaram enormemente nas últimas décadas, quando os avanços referentes aos âmbitos da informação e comunicação passaram a ser uma forte realidade.

---

idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidade entre os educandos (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 61).

Cavalcanti destaca que o tratamento didático dos conteúdos geográficos deve considerar os conhecimentos cotidianos dos estudantes, construídos a partir de suas experiências e práticas sociais, tomando o lugar vivido como escala inicial de análise dos fenômenos e processos estudados. Assim, a seleção dos conteúdos não se limita ao aprender Geografia como disciplina, mas possibilita compreender, por meio do conhecimento geográfico, o mundo que se vive e aquele que se deseja construir.

No âmbito estadual, o Documento Curricular de Goiás<sup>7</sup> (DCGO) dialoga com a BNCC ao evidenciar a centralidade do território vivido e das escalas locais e regionais no ensino de Geografia. Ao destacar a realidade goiana, que é marcada pela forte articulação das atividades urbanas, rurais, agroindustriais e logísticas, o DCGO abre possibilidades para uma abordagem mais integrada da relação cidade-campo. Segundo Santos (2020, p. 473), o componente curricular Geografia, no DCGO,

[...] tem o objetivo de possibilitar a compreensão do espaço geográfico, propondo aos estudantes pensar, ler e observar a ação humana nos espaços, tanto nas áreas rurais como nas urbanas, nos seus espaços de vivências e em outros mais amplos e complexos, abarcando sempre a relação sujeito e espaço e compreendendo esta relação a partir das especificidades de Goiás e na sua relação com o mundo. Nessa perspectiva, o trabalho com o conhecimento geográfico deve ser realizado a partir das três funções essenciais, a seguir, que devem ser desenvolvidas com todos os estudantes: A primeira função é uma forma própria de pensar espacialmente; A segunda é o desenvolvimento do raciocínio geográfico; E a terceira é o aumento da sua capacidade de ler e interpretar o mundo, em todas as suas escalas: local, regional, nacional ou mundial.

As categorias geográficas contempladas pelo documento se mostram fundamentais para que os estudantes possam desenvolver a capacidade de analisar as relações entre sociedade e componentes naturais<sup>8</sup> que estruturam a organização socioespacial do estado de Goiás, do Brasil e do mundo, conforme orientam as competências específicas da Geografia. Para tanto, foram acrescentadas no DCGO, no componente de Geografia, “quarenta e seis novas habilidades, resultantes do desmembramento de habilidades existentes na BNCC ou, resultantes da criação de novas habilidades” (Goiás, 2018, p. 45). Nelas os “Conceitos de território, paisagem,

---

<sup>7</sup> Trata-se do documento oficial que orienta o currículo da Educação Básica no estado de Goiás, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), em consonância com a BNCC. Seu objetivo é contextualizar as diretrizes nacionais à realidade histórica, social, cultural, econômica e territorial goiana.

<sup>8</sup> Componentes naturais entendem-se os elementos físicos do espaço (relevo, clima, vegetação, hidrografia, solos e biodiversidade) que, em interação com as ações humanas, condicionam e são transformados pela organização socioespacial.

lugar, região, natureza, entre outros, são valorizados e desdobrados nas unidades temáticas e nos objetivos de aprendizagem que permitem desenvolver de forma didática diversas situações geográficas” (Santos, 2020, p. 475).

No entanto, a efetivação dessa proposta dependerá da mediação pedagógica realizada nas escolas e da forma como os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) incorporam essas orientações. Conforme argumenta Veiga (2002), o PPP deve ser compreendido como um instrumento político e pedagógico que expressa a identidade da escola e sua concepção de educação. Nesse sentido, a análise do PPP torna-se fundamental para compreender se a relação cidade-campo é tratada como um conteúdo meramente prescritivo ou como um eixo problematizado capaz de articular o currículo às experiências concretas dos estudantes. Quando o PPP assume uma perspectiva crítica, ele favorece a construção de práticas pedagógicas que dialogam com o cotidiano, com o território e com as contradições vividas pelos sujeitos.

Essa discussão ganha maior relevância quando se observa o papel do Livro Didático (LD) como mediador do currículo escolar. É válido frisar que o LD, por si só, não esgota as potencialidades do ensino nem garante o desenvolvimento do pensamento críticos e reflexivo dos estudantes, cabendo ao professor a mediação entre conhecimento, aluno e material didático, de modo a contextualizar os conteúdos em diferentes escalas (brasileira, regional e local) e articulá-los à pesquisa e à realidade vivida.

Complementa-se ainda que, embora os LD estejam alinhados às diretrizes da BNCC, as pesquisas de Copatti (2019) e Oliveira e Costa (2024) apontam que, em muitos desses, são reforçadas a generalização e exemplos distantes da realidade dos estudantes, priorizando grandes centros urbanos (especialmente, as regiões Sul e Sudeste do Brasil) e invisibilizando as dinâmicas de cidades pequenas e suas relações com o campo. Tal distanciamento compromete a aprendizagem, pois dificulta que os estudantes estabeleçam relações entre os conceitos geográficos e os espaços vividos (Callai, 2005; Cavalcanti, 1998). Por conseguinte, defende-se que:

Os saberes geográficos gozam de reconhecida relevância para a leitura e conhecimento do mundo, justificando sua presença no ensino – mas a sua presença precisa ser ressignificada para não produzirmos um disciplinamento vazio, a aceitação de verdades acabadas [...] (Santana Filho, 2006, p. 5).

Dessa forma, o ensino de Geografia articulado com o LD, deve possibilitar ao aluno ler o mundo a partir de sua própria experiência espacial, articulando escalas, conceitos e problemáticas sociais. Assim, um bom LD de Geografia deve seguir os cinco princípios propostos por Sposito (2006, p. 65-66):

(a) Em primeiro lugar, o livro didático, como meio de acessar o mundo letrado de Geografia, deve, entre outras características básicas: conter o conhecimento geográfico (...), apresentar linguagem clara (...) e ser inovador (...); (b) Um outro princípio básico refere-se à natureza do conhecimento geográfico que se pretende levar o aluno a aprender. (...) Foi considerado, como objeto do conhecimento, o espaço geográfico, avaliado como convergência interativa de variáveis da natureza e sociedade (...); (c) Outro princípio refere-se aos conceitos e instrumentos que devem ser elaborados e utilizados pelo aluno. (...) Além disso, o aluno deve se apropriar e utilizar a linguagem cartográfica; (d) Outro princípio básico refere-se à participação propositiva e reativa diante de questões socioambientais (...) e, (e) finalmente, um último e importante princípio refere-se à adequação geral do livro didático de geografia aos três sujeitos básicos da relação ensino-aprendizagem: ao aluno, ao professor e a escola.

Nessa direção, o LD, quando utilizado de forma integrada e orientado pelos sujeitos do processo educativo (aluno, professor e escola), pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico, para a superação das dicotomias históricas e para a construção de uma compreensão mais crítica acerca da produção do espaço geográfico.

Portanto, a análise da tríade (orientações curriculares oficiais, do(s) PPP e do livro didático) revela tanto possibilidades quanto limites para o ensino da relação cidade-campo no sétimo ano. Se, por um lado, os documentos oferecem bases conceituais importantes para uma leitura relacional do espaço, por outro, sua concretização depende de escolhas pedagógicas conscientes e críticas. Cabe ao professor de Geografia interpretar o currículo de forma ativa, transformando-o em prática social, conforme defendem Apple (2006) e Sacristán (2000), de modo a promover um ensino que contribua para a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e intervir na realidade socioespacial em que vivem, criando “modos de ser, fazer e pensar diferentes dos existentes, hegemônicos, que aprenderam ao se formar” (Alves, 2010, p. 1201).

Considerando a centralidade da temática cidade-campo na compreensão das dinâmicas socioespaciais e na formação do pensamento geográfico dos estudantes, torna-se fundamental examinar como essa relação é abordada nos documentos curriculares que orientam o ensino de Geografia na educação básica. Nesse sentido

a análise das diretrizes propostas pela BNCC e DCGO permitem identificar convergências, especificidades e ênfases teórico-metodológicas na abordagem desse conteúdo e para a aprendizagem dos alunos. Assim, apresenta-se a seguir uma análise comparativa das concepções de cidade-campo presentes nesses documentos orientadores.

### 2.3.1 Uma análise comparativa das concepções cidade-campo nos documentos orientadores BNCC e DCGO

Com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca das orientações curriculares que fundamentam o ensino da relação cidade-campo no Ensino Fundamental, apresenta-se, a seguir, uma síntese analítica das concepções presentes na BNCC e no DCGO. O Quadro 2 sistematiza elementos importantes desses documentos, evidenciando aproximações, especificidades e tensões no modo como a relação cidade-campo é concebida e orientada no âmbito do currículo prescrito, oferecendo subsídios para a análise crítica de suas implicações no ensino de Geografia.

Figura 04 – Concepções da relação cidade-campo na BNCC e no DCGO para o Ensino Fundamental

<b>Aspectos de análise</b>	<b>BNCC – Geografia (Ensino Fundamental)</b>	<b>DCGO – Geografia (Ensino Fundamental)</b>
<b>Concepção geral de espaço geográfico</b>	O espaço geográfico é concebido como resultado das relações entre sociedade e natureza, mediadas pelo trabalho, pela técnica e pela cultura. A relação cidade-campo aparece vinculada às transformações produtivas, ao mundo do trabalho e às redes de circulação.	Reafirma a concepção relacional de espaço geográfico, enfatizando o território goiano como espaço vivido, produzido historicamente por relações sociais, econômicas, culturais e ambientais, com forte articulação entre urbano e rural.
<b>Relação cidade-campo</b>	Aparece de forma transversal, especialmente associada às dinâmicas econômicas, à produção, à circulação e ao consumo. Em muitos trechos, ainda se mantém uma leitura funcional (campo = produção	É apresentada como relação integrada e complementar, considerando as especificidades regionais de Goiás, onde cidade e campo se interpenetram por meio do agronegócio, da

	primária; cidade = serviços/indústria).	logística, do trabalho e das práticas cotidianas.
<b>Escalas de análise</b>	Ênfase nas escalas local, regional e global, buscando compreender como as transformações globais impactam o espaço vivido. A escala local aparece como ponto de partida para a análise.	Forte valorização da escala local e regional, incentivando a leitura do território goiano e das experiências cotidianas dos estudantes como base para compreender a relação cidade-campo.
<b>Conteúdos e temas associados</b>	Mundo do trabalho; produção e circulação; transformações do espaço geográfico; urbanização; atividades econômicas. A relação cidade-campo aparece diluída nesses eixos.	Urbanização goiana; atividades agropecuárias e agroindustriais; fluxos econômicos e populacionais; redes urbanas regionais; território e identidade. A relação cidade-campo é mais explicitada.
<b>Abordagem didático-pedagógica</b>	Orientada por habilidades e competências, com foco no desenvolvimento do pensamento geográfico. Risco de fragmentação conceitual, dependendo da mediação docente.	Propõe contextualização dos conteúdos a partir da realidade dos estudantes, incentivando práticas pedagógicas que articulem conceitos geográficos e vivências locais.
<b>Potencialidades</b>	Possibilita uma leitura crítica do espaço ao enfatizar relações, fluxos e transformações socioespaciais; favorece articulações interescolares.	Amplia as possibilidades de abordagem crítica ao considerar as especificidades do território goiano e das cidades pequenas e médias.
<b>Limites identificados</b>	Tendência à generalização e à abordagem abstrata, com menor visibilidade das cidades pequenas e das realidades locais.	Dependência da efetiva incorporação dessas orientações nos PPPs e nas práticas docentes; ainda condicionado ao uso do livro didático.
<b>Implicações para o ensino da relação cidade-campo</b>	Exige mediação didática crítica para superar leituras dicotômicas e funcionalistas.	Favorece abordagens integradas e contextualizadas, especialmente quando articulado ao espaço vivido dos estudantes.

Fonte: de autoria própria (2025).

O quadro evidencia, em primeiro plano, que tanto a BNCC quanto o DCGO partilham de uma concepção de Geografia escolar fundamentada em noções

relacionais de espaço geográfico, ainda que essas noções sejam operacionalizadas de maneiras distintas. Essa diferença pode ser compreendida a partir das teorias críticas do currículo, que o entendem como uma seleção cultural atravessada por disputas de sentidos e por projetos de regulação social (Apple, 2006; Silva, 2010). Nesse sentido, não se trata apenas de distinguir documentos em níveis distintos (nacional e estadual), mas de reconhecer formas diversas de organizar o conhecimento escolar e de orientar a prática pedagógica (Sacristán, 2000).

No caso da BNCC, o quadro revela um importante potencial para uma abordagem crítica, ao enfatizar o desenvolvimento do pensamento geográfico e a análise de processos como produção, circulação e transformações territoriais. Contudo, esse potencial convive com um limite estrutural, no qual a relação cidade-campo aflora de forma diluída nas unidades temáticas, frequentemente mediada por leituras econômico-funcionais que associam o campo à produção primária e a cidade às atividades industriais e de serviços. Tal recorte, embora recorrente, reduz a complexidade das relações socioespaciais.

Essa diluição compromete a compreensão da relação cidade-campo como uma totalidade socioespacial, pois desloca o foco das relações históricas, sociais e contraditórias para abordagens mais operacionais e fragmentadas do conteúdo. Sacristán (2000) contribui com a leitura desse movimento ao diferenciar currículo prescrito e currículo realizado. O autor demonstra que quanto mais abstrata e generalista é a prescrição curricular, maior é o espaço de mediação docente e, conseqüentemente, maior também será o risco de fragmentação no momento em que o conteúdo for traduzido para a sala de aula.

O DCGO, por sua vez, reforça a valorização das escalas local e regional, induzindo uma abordagem mais territorializada da relação cidade-campo. Essa orientação favorece a leitura dessas espacialidades como interdependentes e concretamente articuladas no território goiano. Tal perspectiva dialoga diretamente com Callai (2006), para quem a Geografia escolar ganha sentido quando parte do lugar e do espaço vivido, transforma as experiências cotidianas em objetos de reflexão e conhecimento.

Nessa direção, o DCGO tende a criar condições mais favoráveis para que a relação cidade-campo não seja tratada apenas como um tema previsto no currículo, mas como um problema geográfico situado, passível de investigação e interpretação

pelos estudantes a partir de evidências do próprio território. Essa abordagem contribui para aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida, fortalecendo a aprendizagem significativa.

O quadro também possibilita aprofundar a análise da escala como categoria pedagógica e epistemológica. Embora ambos os documentos reconheçam a importância dos diferentes níveis de análise do espaço geográfico, o DCGO se aproxima mais de uma didática que parte do vivido e se articula progressivamente a escalas mais amplas. Essa concepção encontra respaldo em Cavalcanti (2017; 2019), ao defender que a aprendizagem geográfica não resulta do acúmulo de informações, mas da articulação entre conceitos estruturantes, como território, lugar, paisagem e redes, e problemas concretos do espaço.

Nesse sentido, o DCGO tende a favorecer uma mediação didática mais coerente com a formação do pensamento geográfico, ao oferecer “pontes” mais diretas entre o conteúdo escolar e as práticas espaciais cotidianas dos alunos. Ainda assim, o quadro indica um ponto crítico fundamental: mesmo quando o currículo amplia as possibilidades de contextualização, a efetividade da relação cidade-campo como conteúdo crítico depende das mediações institucionais e pedagógicas realizadas no interior da escola.

É nesse contexto que o Projeto Político-Pedagógico assume papel decisivo. Conforme Veiga (2002), o PPP expressa a identidade da escola e sua direção político-pedagógica. Assim, a presença (ou ausência) da relação cidade-campo no PPP não é um aspecto secundário, pois revela se a escola reconhece o território local como referência formativa e o conhecimento geográfico como instrumento de leitura crítica da realidade. Quando o PPP apenas reproduz diretrizes genéricas, a potência contextualizadora do DCGO tende a se enfraquecer, mas quando territorializa o currículo, torna-se base para práticas pedagógicas mais intencionais e coerentes.

O quadro também autoriza uma reflexão crítica sobre o papel do livro didático como mediador entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Mesmo quando BNCC e DCGO abrem possibilidades para leituras relacionais, o livro didático pode reintroduzir dicotomias ao priorizar exemplos distantes, classificações rígidas e a centralidade das grandes metrópoles. Nesse ponto, a contribuição de Sposito (2006) é fundamental, ao evidenciar que a invisibilização das cidades pequenas empobrece

a análise geográfica, sobretudo em contextos nos quais a porosidade entre campo e cidade faz parte do cotidiano.

Aprofundando a dimensão epistemológica, o quadro aponta que a relação cidade–campo, para assumir caráter verdadeiramente crítico, precisa ser compreendida como expressão da produção do espaço. Em Milton Santos (2006), o espaço geográfico é entendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, constituído por técnicas, fluxos, normas e usos. Essa perspectiva permite superar leituras funcionalistas, ao deslocar a análise do “que existe” no campo e na cidade para o “como” essas espacialidades são produzidas e articuladas nas condições concretas de existência.

Sob a ótica das teorias do currículo, Apple (2006) e Silva (2010) ajudam a compreender a persistência de certos recortes no ensino escolar. A oposição entre campo como atraso e cidade como progresso não é apenas um equívoco conceitual, mas uma representação social com efeitos curriculares, que orienta o que se ensina, o que se silencia e o que se naturaliza. Desse modo, o quadro pode ser lido como um diagnóstico: quando BNCC e DCGO não explicitam de forma contundente a crítica à dicotomia, abre-se espaço para que materiais didáticos e práticas docentes reforcem visões hegemônicas.

Por fim, o quadro reforça uma tese central deste trabalho: a diferença entre BNCC e DCGO não se resume à quantidade de conteúdos, mas às condições de mediação didática que cada documento favorece. Cavalcanti (2019) sustenta que o papel do professor é organizar o ensino de modo a elevar o pensamento do aluno do senso comum ao pensamento teórico-conceitual; Callai (2006) destaca que esse processo deve partir do lugar; e Santos (2006) oferece a leitura totalizante do espaço. Assim, a abordagem integrada da relação cidade-campo não está garantida pelos documentos curriculares em si, mas pela articulação entre currículo, PPP, materiais didáticos e mediação docente – ou seja, pela transformação do currículo prescrito em currículo vivido (Sacristán, 2000; Veiga, 2002).

### 2.3.2 Fragilidades na abordagem do pensamento geográfico nos documentos orientadores BNCC e DCGO

A BNCC e o DCGO assumem, de modo explícito, a centralidade do pensamento espacial e do raciocínio geográfico como fundamentos para o ensino de

Geografia na educação básica. Esses documentos representam um avanço importante ao deslocarem o foco do ensino da simples transmissão de conteúdos para o desenvolvimento de capacidades analíticas e interpretativas relacionadas ao espaço geográfico. Contudo, a análise crítica de ambos os documentos, à luz da produção acadêmica recente, revela fragilidades conceituais, epistemológicas e didáticas que merecem ser problematizadas (Silva, 2020; André, 2023).

Uma primeira fragilidade refere-se à ambiguidade conceitual presente na BNCC e reproduzida pelo DCGO em torno das noções de pensamento geográfico, raciocínio geográfico e pensamento espacial. Embora os documentos utilizem esses termos de forma recorrente, nem sempre apresentam uma delimitação clara de seus significados e de suas especificidades enquanto categorias próprias da Geografia. Em muitos trechos, o pensamento geográfico aparece diluído em operações genéricas de análise espacial, o que pode favorecer leituras reducionistas, nas quais “pensar geograficamente” se confunde com localizar, descrever ou correlacionar informações espaciais, sem necessariamente avançar para a compreensão dos processos históricos, das contradições socioespaciais e da produção do espaço como totalidade (Martins, 2016; Santos, 2021).

Essa imprecisão conceitual é apontada por pesquisas que analisam criticamente a BNCC, ao indicarem que a centralidade atribuída ao raciocínio geográfico não é acompanhada, na mesma medida, por uma discussão epistemológica mais aprofundada sobre o estatuto do conhecimento geográfico. O risco, nesse sentido, é o de transformar o pensamento geográfico em um conjunto de habilidades procedimentais, desvinculadas do debate teórico que confere identidade científica à Geografia escolar (Silva, 2020; Castellar; Paula, 2020).

Outra fragilidade diz respeito ao risco de tecnicização do ensino, associado à forte ênfase nas competências e habilidades. Ao organizar o currículo a partir de descritores operacionais, a BNCC (e, por consequência, o DCGO) pode induzir práticas pedagógicas orientadas pelo cumprimento de habilidades isoladas, em detrimento de processos formativos mais amplos e articulados. Nesse cenário, o raciocínio geográfico tende a ser interpretado como uma competência a ser “executada” ou “mensurada”, e não como um processo de construção conceitual progressiva, mediado pelo professor e ancorado na problematização da realidade vivida pelos estudantes (Viana, 2025).

No caso específico do DCGO, observa-se a reprodução quase integral da arquitetura conceitual da BNCC, com poucas inflexões epistemológicas próprias. Embora o documento estadual busque valorizar a contextualização e a realidade goiana, essa contextualização ocorre, em grande medida, no nível temático e identitário, sem alterar de forma substantiva a concepção de pensamento geográfico herdada da BNCC. Assim, a especificidade regional aparece mais como conteúdo a ser trabalhado do que como oportunidade para repensar o modo de pensar geograficamente a partir das dinâmicas territoriais locais (Paula, 2022).

Destaca-se, ainda, a centralidade atribuída às representações espaciais, especialmente à cartografia e às linguagens visuais, como eixo do pensamento espacial. Embora essas ferramentas sejam fundamentais para o ensino de Geografia, a literatura aponta que, nos documentos curriculares, elas nem sempre são explicitamente articuladas à explicação dos processos socioespaciais. Há, portanto, o risco de que o trabalho com mapas, gráficos e geotecnologias se torne um fim em si mesmo, desvinculado da análise crítica das desigualdades, dos conflitos territoriais e das relações de poder que estruturam o espaço geográfico.

Outra fragilidade relevante refere-se à pouca explicitação das mediações didáticas necessárias para a formação do pensamento geográfico. Tanto a BNCC quanto o DCGO indicam o que os estudantes devem ser capazes de fazer, mas oferecem poucos subsídios sobre como esses processos de pensamento se desenvolvem ao longo do tempo, como se articulam aos conceitos geográficos estruturantes e como podem ser avaliados para além da verificação de desempenhos pontuais. Essa lacuna desloca para o professor a responsabilidade quase exclusiva de transformar prescrições curriculares em processos efetivos de aprendizagem conceitual, sem que o documento ofereça orientações mais consistentes sobre progressão cognitiva e evidências de desenvolvimento do pensamento geográfico (Santos, 2021).

Por fim, observa-se que os documentos tendem a tratar o pensamento geográfico de forma relativamente descontextualizada das realidades locais, especialmente no que se refere às cidades pequenas e aos espaços não metropolitanos. Ainda que defendam a articulação entre escalas, a BNCC e o DCGO pouco exploram o potencial formativo dessas realidades como ponto de partida para a construção do pensamento geográfico, o que pode limitar a apropriação crítica do

conhecimento pelos estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos (Paula, 2022; Viana, 2025).

Diante dessas fragilidades, a literatura recente converge para a defesa de que o potencial formativo do pensamento geográfico nos documentos curriculares só se concretiza por meio de mediações didáticas intencionais, capazes de articular conceitos, conteúdos, escalas e problemáticas sociais. Nesse sentido, investigações que analisam práticas pedagógicas contextualizadas, como as desenvolvidas em cidades pequenas, contribuem para tensionar os limites da BNCC e do DCGO, ao evidenciar caminhos possíveis para a formação do pensamento geográfico para além de prescrições normativas (Castellar, 2019; Fideles, 2022).

Delineadas as fragilidades identificadas na abordagem do pensamento geográfico presentes nos documentos curriculares BNCC e DCGO, torna-se fundamental examinar como essas lacunas podem ser enfrentadas no âmbito da prática pedagógica concreta. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta o percurso didático desenvolvido no contexto escolar da pesquisa, concebido como uma experiência de mediação intencional voltada à formação do pensamento geográfico dos estudantes.

### **3 PERCURSO DIDÁTICO NA ESCOLA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**

As reflexões desenvolvidas neste capítulo analisam o mapa de conteúdos e o percurso didático como estratégias metodológicas para o ensino da relação cidade-campo no âmbito da Geografia escolar. Parte-se do entendimento de que a organização intencional dos conteúdos e das práticas pedagógicas constitui elemento central para a formação do pensamento geográfico, ao possibilitar a articulação entre conceitos, experiências e problemáticas socioespaciais.

Nessa perspectiva, fundamentada na concepção de mediação didática em Geografia proposta por Cavalcanti (2013), apresenta-se o projeto didático que orienta o desenvolvimento das ações pedagógicas investigadas, evidenciando seus princípios, objetivos e caminhos metodológicos, bem como suas contribuições para a construção de aprendizagens significativas e críticas acerca da relação cidade-campo.

#### **3.1 Mapa de conteúdo, percurso didático e suas utilizações em práticas de ensino**

A Geografia escolar desempenha papel central na formação do pensamento crítico, reflexivo e criativo dos estudantes, ao possibilitar a compreensão das dinâmicas socioespaciais que estruturam o espaço geográfico. Nesse sentido, o ensino de Geografia não se limita à transmissão de informações, mas constitui-se como um processo formativo que mobiliza conceitos, categorias e problemáticas capazes de auxiliar os alunos na leitura crítica da realidade. O trabalho com o conteúdo cidade-campo insere-se nesse horizonte, ao permitir a análise das relações entre diferentes espacialidades e de seus conflitos, complementaridades e interdependências, articulando conceitos fundamentais como paisagem, lugar e território (Cavalcanti, 1998).

Desde o início deste trabalho, destacou-se a importância da escala de análise, com ênfase na escala local, entendida como ponto de partida para a leitura do espaço geográfico. Conforme argumenta Callai (2006), compreender o espaço vivido implica considerá-lo em suas relações e conexões com contextos mais amplos, evitando

leituras fragmentadas ou descontextualizadas. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante no ensino da relação cidade–campo, sobretudo em contextos de cidades pequenas, onde tais dimensões se interpenetram de forma mais evidente no cotidiano dos estudantes.

Ao tratar do desenvolvimento do pensamento geográfico, Cavalcanti (2019) ressalta a importância de o professor criar condições para que os alunos analisem criticamente a realidade em que estão inseridos, favorecendo a construção de conhecimentos teórico-conceituais que os capacitem a compreender e a intervir no espaço. Essa concepção orienta a presente pesquisa, que entende o ensino de Geografia como mediação intencional entre o conhecimento científico e as experiências vividas pelos sujeitos escolares.

É nesse contexto que se insere a investigação sobre a potencialidade das ferramentas didáticas, em especial o sistema conceitual e o mapa de conteúdo, como elementos estruturantes de uma metodologia crítica no ensino de Geografia. O mapa de conteúdo é compreendido não apenas como instrumento organizador do planejamento docente, mas como recurso mediador do processo de ensino-aprendizagem, ao articular conceitos geográficos, problemáticas sociais e práticas pedagógicas. Conforme aponta Santos (2021),

O Mapa de Conteúdo é uma ferramenta didática que apresenta uma estrutura esquemática, representando um conjunto de ideias e conceitos dispostos em uma rede de proposições. O principal objetivo de um Mapa de Conteúdo é apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador, em nosso caso, o professor de Geografia. [...]. O Mapa de Conteúdo possibilita, nesse sentido, um direcionamento ao longo do processo de ensino. Como representação gráfica, ele indica as relações existentes entre conceitos, conectando-os através de palavras-chave e oferecendo uma organização didática para o trabalho do professor no desenvolvimento da sua aula.

Segundo a autora, essa ferramenta possibilita ao professor organizar o conteúdo de forma coerente e progressiva, favorecendo a construção de relações conceituais mais complexas pelos estudantes.

Com base nessa perspectiva, e a partir do acompanhamento das aulas realizadas na turma investigada, foi elaborado e executado um plano de unidade com o objetivo de experimentar um percurso metodológico alternativo ao ensino convencional. A proposta buscou criar condições para que os estudantes do 7º ano desenvolvessem um pensamento teórico-conceitual mais elaborado sobre a relação

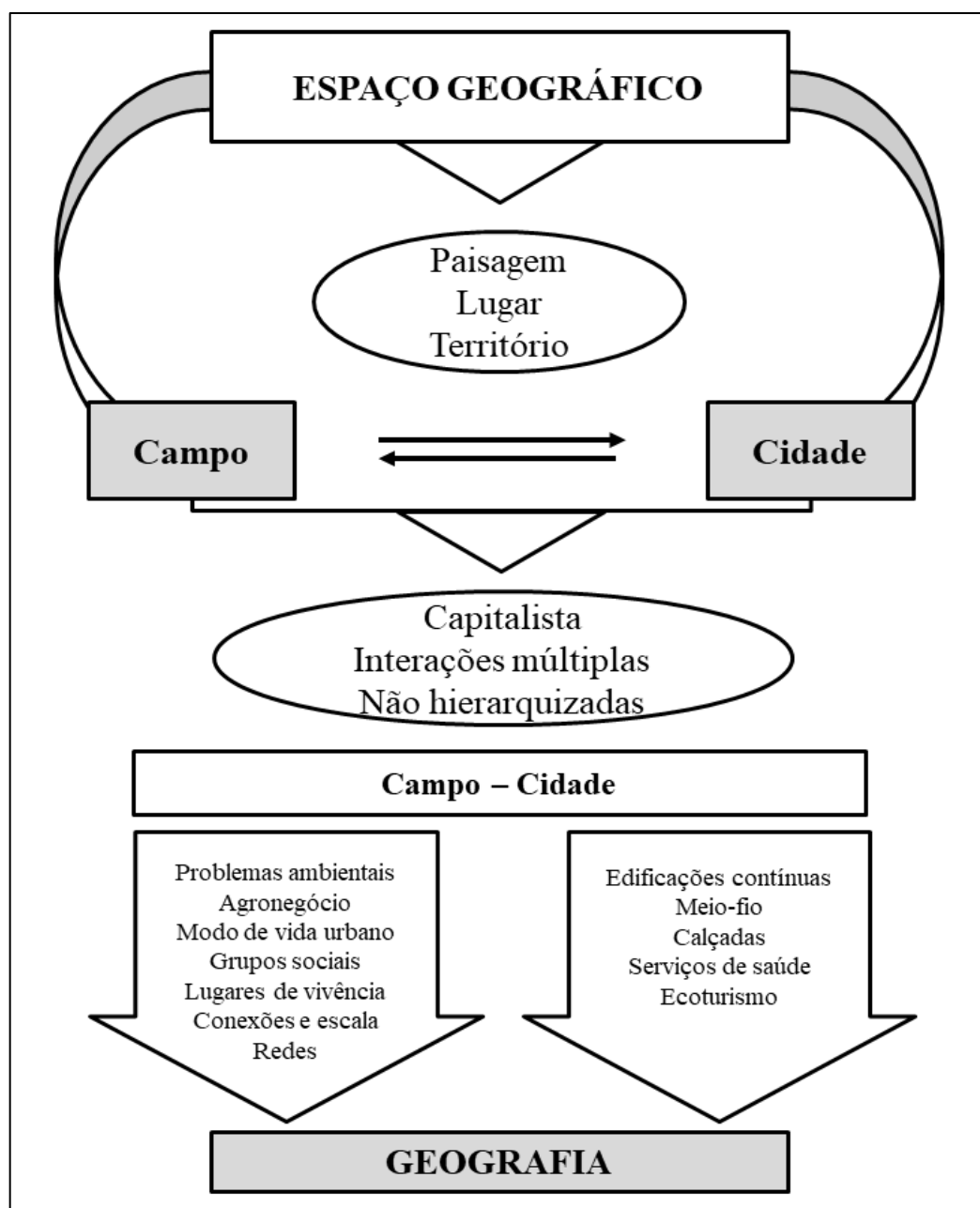
cidade–campo, reconhecendo-a como uma totalidade dinâmica e historicamente produzida.

O percurso de mediação didática adotado foi orientado por um mapa de conteúdo previamente formulado, fundamentado na perspectiva histórico-crítica do ensino. O objetivo foi verificar em que medida essa organização metodológica poderia contribuir para uma aprendizagem de caráter transformador, superando abordagens meramente descritivas e promovendo a compreensão das relações socioespaciais que estruturam o espaço geográfico.

O mapa de conteúdo foi construído a partir de um sistema conceitual vinculado à categoria espaço geográfico, articulando conceitos elementares como paisagem, lugar e território. A relação cidade-campo foi abordada sob a ótica da complementariedade, compreendendo essas espacialidades como produtos e produtoras de um mesmo sistema socioeconômico, o capitalismo, ainda que atravessadas por desigualdades e assimetrias. Essa abordagem mostrou-se particularmente pertinente ao contexto empírico da pesquisa, no qual as experiências cotidianas dos estudantes revelam a porosidade entre práticas urbanas e rurais.

A Figura 5 apresenta o mapa de conteúdo elaborado para as aulas da turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A organização conceitual proposta teve como finalidade possibilitar que, ao término do percurso didático, os estudantes dispusessem de elementos teóricos para compreender a relação cidade-campo como uma relação integrada, histórica e contraditória, superando leituras dicotômicas ou simplificadoras.

Figura 05 – Mapa do Conteúdo Relações Cidade-Campo



Fonte: de autoria própria (2024).

O mapa de conteúdo apresentado organiza o ensino da relação cidade-campo a partir da categoria central **espaço geográfico**, compreendido como produto histórico das relações sociais, técnicas, econômicas e políticas estabelecidas ao longo do tempo. Tal concepção dialoga com o entendimento de Santos (2006), para quem o espaço geográfico resulta da indissociabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações, sendo continuamente produzido e transformado pela sociedade.

Corrêa (1995, *apud* Queiroz, 2015, p. 154), por sua vez, complementa que:

Partindo de uma perspectiva crítica, com base filosófica no materialismo histórico e no método dialético, o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico. Este é analisado por meio dos conceitos socioespaciais que o constitui, a saber – paisagem, rede, território e lugar. Porém, o espaço geográfico não é um conceito restrito a uma disciplina específica, no caso a Geografia, sendo utilizado e debatido por filósofos, sociólogos, economistas, cientistas políticos e antropólogos.

A citação evidencia que, sob uma perspectiva crítica fundamentada no materialismo histórico e dialético, a Geografia tem como objeto central o espaço geográfico, compreendido como uma construção histórica das relações sociais. Esse **espaço geográfico** se realiza por meio dos conceitos paisagem, rede, território e lugar, os quais permitem interpretar as múltiplas dimensões do espaço, que também é debatido por outras áreas do conhecimento, evidenciando seu caráter interdisciplinar.

Por isso, ao centro do mapa, articulam-se os conceitos geográficos fundamentais de paisagem, lugar e território, considerados estruturantes para a leitura e interpretação do espaço vivido. A **paisagem** possibilita apreender as materialidades visíveis do espaço, expressas nas formas construídas e naturais; o **lugar** remete às experiências cotidianas, aos vínculos afetivos e às práticas sociais dos sujeitos; e o **território** refere-se às relações de poder, apropriação e controle do espaço (Cavalcanti, 1998; Haesbaert, 2004). Esses conceitos atuam como mediadores teóricos que permitem aos estudantes compreenderem as dinâmicas espaciais para além da aparência imediata.

A relação entre campo e cidade, representada de forma bidirecional no mapa, é concebida como uma relação de interdependência e complementariedade, rompendo com leituras dicotômicas ou hierarquizadas. Essa abordagem dialoga com Rua (2017), Marafon (2014) e Wanderley (2009), que defendem a superação da oposição rígida entre rural e urbano, reconhecendo a existência de múltiplas articulações, fluxos e interações entre essas espacialidades. Nesse sentido, os termos **campo** e **cidade** são entendidos como espaços produzidos no interior de um mesmo sistema socioeconômico, ainda que apresentem funções, formas e dinâmicas diferenciadas.

O mapa explicita que essas relações se dão no contexto do modo de produção capitalista, marcado por interações múltiplas e não hierarquizadas, o que permite compreender como práticas urbanas e rurais se interpenetram, especialmente em

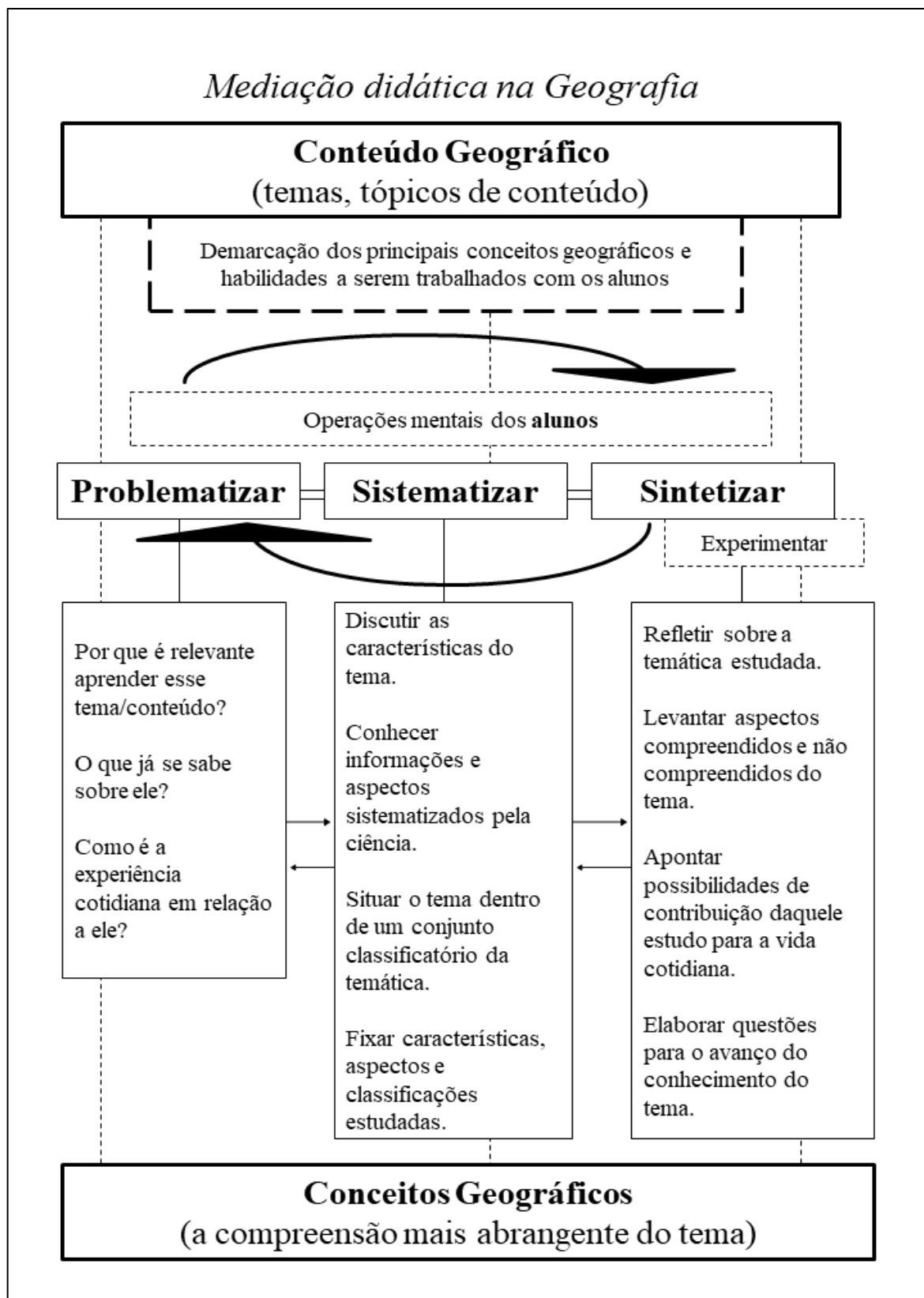
idades pequenas e médias. Tal perspectiva está alinhada à leitura crítica do espaço proposta por Santos (2008), ao evidenciar que as transformações espaciais resultam das contradições inerentes ao capitalismo, manifestando-se de maneira desigual nos diferentes territórios.

Na etapa seguinte do mapa, há a relação **campo-cidade** que é desdobrada em problemáticas concretas que atravessam o cotidiano dos estudantes e o território em que vivem. No **campo**, destacam-se questões como os problemas ambientais, o agronegócio, os modos de vida, os grupos sociais e as redes de conexão e circulação, evidenciando as transformações do espaço rural contemporâneo. Na **cidade**, são enfatizados elementos como as edificações contínuas, o meio-fio, as calçadas, os serviços de saúde e o ecoturismo, aspectos que revelam tanto a materialidade urbana quanto suas funções sociais. Esses elementos permitem aos alunos relacionarem conceitos abstratos às experiências vividas, favorecendo a construção de um pensamento geográfico situado e significativo (Callai, 2005).

Por fim, o mapa de conteúdo converge para a Geografia enquanto campo de conhecimento escolar, reafirmando seu papel na articulação entre teoria e realidade. Ao organizar o conteúdo a partir de um sistema conceitual e de problemáticas concretas, o mapa constitui-se como uma ferramenta de mediação didática, orientando o percurso de ensino-aprendizagem e favorecendo a apropriação consciente dos conceitos geográficos pelos estudantes. Essa proposta dialoga diretamente com a concepção de mediação didática em Geografia formulada por Cavalcanti (2013), a qual compreende o ensino como um processo intencional de articulação entre conhecimento científico, práticas pedagógicas e experiências dos sujeitos escolares.

A Figura 4 apresenta, portanto, o fluxograma da mediação didática adotada nesta pesquisa, evidenciando os movimentos de problematização, sistematização e síntese que estruturam o trabalho pedagógico e contribuem para a formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e intervir criticamente no espaço geográfico.

Figura 06 – Fluxograma sobre a mediação didática na Geografia



Fonte: Cavalcanti (2014).

A imagem sistematiza a concepção de mediação didática na Geografia, conforme proposta por Cavalcanti (2013), compreendendo o ensino como um processo intencional de articulação entre o conteúdo geográfico, as operações mentais dos alunos e a construção progressiva dos conceitos geográficos. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia não se reduz à transmissão de informações, mas constitui-se como um processo mediado que visa à formação do pensamento geográfico e à compreensão crítica do espaço vivido.

O ponto de partida da mediação didática é o **conteúdo geográfico**, entendido como o conjunto de temas e tópicos selecionados a partir de sua relevância científica e social. Essa seleção envolve a demarcação dos principais conceitos geográficos e das habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, o que confere intencionalidade ao trabalho pedagógico. Tal escolha dialoga com a compreensão histórico-crítica do ensino, segundo a qual o conteúdo escolar deve possibilitar aos estudantes compreenderem a realidade para além da aparência imediata (Saviani, 2011; Cavalcanti, 1998).

No centro do processo encontram-se as **operações mentais dos alunos**, evidenciando que a aprendizagem ocorre por meio da atividade intelectual do sujeito. A mediação didática orienta-se, portanto, pela articulação entre os conhecimentos científicos sistematizados e os saberes prévios e experiências cotidianas dos estudantes, em consonância com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), que compreende o conhecimento como resultado de interações mediadas socialmente.

Didaticamente, essa mediação se organiza em três movimentos articulados: **problematizar, sistematizar e sintetizar**. A **problematização** constitui o momento inicial da mediação, no qual o professor mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos, questionando a relevância do tema, o que já se sabe sobre ele e como se manifesta no cotidiano. Esse movimento é fundamental para estabelecer vínculos entre o conteúdo escolar e a realidade vivida, favorecendo o engajamento dos estudantes e a construção de significados.

Na etapa de **sistematização**, o ensino avança para a introdução e organização dos conhecimentos científicos produzidos pela Geografia. Nesse momento, discutem-se as características do tema, suas classificações e explicações teóricas, situando-o em um conjunto conceitual mais amplo. Trata-se de um movimento de elevação do

pensamento do senso comum ao pensamento teórico, no qual os alunos entram em contato com conceitos, categorias e explicações próprias da ciência geográfica (Cavalcanti, 2019).

A **síntese** corresponde ao momento de consolidação e ampliação da aprendizagem, em que os alunos são convidados a refletir criticamente sobre a temática estudada, identificar aspectos compreendidos e não compreendidos, relacionar o conteúdo com a vida cotidiana e elaborar novas questões que impulsionem o avanço do conhecimento. Essa etapa reforça o caráter reflexivo e crítico da aprendizagem, permitindo que os conceitos geográficos sejam apropriados de forma consciente e significativa (Cavalcanti, 2019).

Essa concepção é particularmente relevante para a presente pesquisa, pois permite compreender o ensino da relação cidade-campo não como mera apresentação de informações, mas como processo de construção de explicações sobre o espaço vivido pelos estudantes.

Como resultado desse percurso mediado, alcança-se a construção dos **conceitos geográficos**, entendidos como formas mais abrangentes e elaboradas de compreensão do tema estudado. Esses conceitos permitem aos estudantes interpretar o espaço geográfico em sua complexidade, articulando forma, função, processos e relações sociais. Entende-se que as formas correspondem aos elementos visíveis da paisagem, as funções aos usos atribuídos a esses elementos, os processos às dinâmicas históricas e sociais que produzem e transformam o espaço, e as relações sociais às interações e disputas entre os sujeitos que o constroem, evidenciando que o espaço geográfico é resultado de ações humanas ao longo do tempo. Assim, a mediação didática na Geografia, conforme representada na imagem, constitui-se como um processo dinâmico, dialético e intencional, voltado à formação de sujeitos capazes de ler, interpretar e intervir criticamente no espaço geográfico.

### **3.2 O percurso de mediação didática realizado em uma escola pública da rede estadual de Goiás**

A escola oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo a diferentes etapas da formação escolar. Sua estrutura

física e pedagógica conta com recursos que subsidiam o trabalho docente, como laboratório de informática, acesso à internet, e materiais didáticos, constituindo-se como um espaço relevante para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas.

O percurso de mediação didática desenvolvido nessa unidade escolar contemplou nove horas-aulas do mês de maio de 2024 (Quinto mês do planejamento). Em seu desenvolvimento defendemos que o ensino de Geografia necessita da ação intencional do professor gerando uma articulação entre os conhecimentos científicos, as experiências cotidianas e as problemáticas do espaço vivido. Nesse sentido, a mediação didática foi assumida como princípio balizador do trabalho pedagógico, orientando a seleção dos conteúdos, a condução das aulas e a construção das aprendizagens.

A realidade escolar da escola é marcada pela intensa interpenetração das práticas rurais e urbanas, elemento esse que se mostrou favorável para a abordagem da relação cidade-campo como conteúdo estruturante. As vivências dos 13 alunos do sétimo ano do ensino fundamental anos finais dessa unidade escolar e de um professor regente revelaram, desde o início da caminhada, elementos do cotidiano que articulam deslocamentos, atividades produtivas, usos do território e modos de vida que não se enquadram nas classificações cristalizadas em torno do urbano e rural. Esse contexto, portanto, orientou a escolha de uma mediação didática que partisse do espaço vivido, sem se limitar a ele.

O percurso didático apresentado no Quadro 3, foi organizado com base no mapa de conteúdo apresentado na Figura 3, usado como instrumento orientador do planejamento e do desenvolvimento das aulas. Esse percurso didático possibilitou edificar o ensino da relação cidade-campo de forma progressiva, articulando conceitos geográficos e problemáticas concretas do território. Dessa forma, o ensino não se restringiu à sequência do livro didático, mas seguiu um encadeamento conceitual coerente com os objetivos formativos da Geografia Escolar.

Figura 07 – Percurso didático para o ensino do conteúdo cidade-campo na Geografia Escolar

<b>Etapas</b>	<b>Encaminhamentos</b>
<b>Problematizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evocação de palavras/conceitos-chaves;</li> <li>• Questionamento dos conceitos por meio das paisagens:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construções excessivas;</li> <li>- Edifícios de pequeno, médio e grande porte;</li> <li>- Habitações dispersas;</li> <li>- Áreas verdes.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Sistematizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstração da complementariedade entre o campo e a cidade;</li> <li>• Exploração de conceitos;</li> <li>• Comparação das características da vida no campo e na cidade;</li> <li>• Diferenciação por meio do conceito de paisagem;</li> <li>• Discussão de diferentes formas e junções do campo e da cidade.</li> </ul>
<b>Sintetizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de atividades com os alunos;</li> <li>• Promoção de debates (explorar avanços) sobre o tema;</li> <li>• Há complementariedade entre o campo e a cidade. Concorda? Por quê?</li> <li>• Síntese do entendimento de campo e cidade formulado pelos alunos.</li> </ul>

Fonte: de autoria própria (2024).

No desenvolvimento das 9 horas-aulas, a mediação didática se deu a partir um movimento contínuo entre problematização, sistematização e síntese. Inicialmente, foram mobilizados os saberes prévios dos estudantes, a partir de situações do cotidiano relacionadas ao campo e à cidade (aulas 1 a 4). Esses conhecimentos iniciais foram, em seguida, tensionados e reorganizados por meio de conceitos e explicações próprias da ciência geográfica, favorecendo a ampliação da compreensão dos fenômenos socioespaciais (aulas 5 a 9).

O conteúdo cidade-campo foi trabalhado por meio do uso de imagens (Figura 5) entre as aulas 3 a 7, ocorridas no mês de maio de 2024. Sobre esse recurso didático, Paula (2013, p. 37) destaca que “a paisagem é sempre o primeiro contato do aluno (e de todos nós) com a realidade, já que é a partir dos sentidos que se toma consciência do espaço geográfico”.

Figura 08 – Imagens mobilizadoras da relação cidade-campo



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: Geoescola<sup>9</sup> (2023).

Nessa proposta, as imagens funcionaram como mediadoras do processo de problematização, permitindo aos estudantes observar, comparar e questionar as paisagens apresentadas. As quatro fotografias foram cedidas pelo projeto **Geoescola – Ciência geográfica na escola: formação do pensamento geográfico para a atuação cidadã** (LEPEG/IESA/UFG), apresentadas por meio da projeção, via *datashow*, na lousa.

Na imagem (a), têm-se a presença das atividades pecuárias em primeiro plano, contrastando com o adensamento vertical urbano ao fundo, revelando a coexistência de usos rurais e urbanos em um mesmo espaço, fato que questiona as leituras dicotômicas que separaram rigidamente essas espacialidades. Situação semelhante é vista na imagem (b), em que uma moradia simples está cercada por elementos vegetais, inserindo-se num contexto urbano verticalizado, fato que reforça a ideia da hibridização socioespacial.

As imagens (c) e (d) aprofundam essa leitura ao mostrar vias e lotes urbanos que se articulam diretamente com áreas de uso rural ou de baixa densidade construtiva, indicando processos de expansão urbana, transição de usos do solo e conflitos territoriais. Esses registros revelam que a relação cidade-campo se materializa no cotidiano por meio de práticas, fluxo e paisagens que combinam elementos de ambas as espacialidades.

---

<sup>9</sup> O projeto Geoescola – *Ciência geográfica na escola: formação do pensamento geográfico para a atuação cidadã* é uma iniciativa, desenvolvida entre os anos de 2019 a 2022, vinculada ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de Geografia (LEPEG), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Seu objetivo central é promover a formação do pensamento geográfico entre professores e estudantes da educação básica por meio do ensino de Geografia centrado em problemáticas reais e territoriais, conectando o conteúdo escolar à realidade vivida e às práticas cidadãs a partir da Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade (REPEC) desde 2006.

Essa interpretação imagética dialoga com Santos (2006), que compreende o espaço geográfico como resultado da indissociabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações, e com Rua (2017) e Marafon (2014), que defendem a superação da oposição rígida entre o rural e urbano. Do ponto de vista do ensino de Geografia, as imagens constituem importantes mediadores didáticos, pois permitem aos estudantes relacionar conceitos abstratos às experiências vividas, favorecendo a construção de um pensamento geográfico crítico e situado (Callai, 2005; Cavalcanti, 1998).

Na etapa de problematização, o objetivo foi evocar palavras e conceitos-chaves e promover questionamentos a partir das quatro paisagens (Figura 5). As principais evocações envolveram os termos **rural, urbano, agronegócio, agricultura familiar, urbanidades, ruralidades, paisagem urbana, paisagem agrícola, densidade populacional e atividades econômicas**. Esse momento foi conduzido com base na metodologia do *brainstorming*<sup>10</sup>, favorecendo a expressão livre das percepções dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Durante a análise das imagens, os estudantes demonstraram dificuldades em classificar determinadas paisagens como exclusivamente urbanas ou rurais, evidenciando a complexidade dessas espacialidades. Relatos como “é confuso dizer se é cidade ou campo, porque tem vacas e pasto, mas também prédios ao fundo” revelaram a percepção de uma realidade híbrida, próxima de seu cotidiano. Tais observações reforçam a ideia de que campo e cidade são espaços distintos, porém complementarem, conforme destaca Batista (2015).

Para a etapa de sistematização, o objetivo foi aprofundar, com base no conhecimento geográfico, a compreensão da complementariedade entre campo e cidade. As imagens foram novamente exploradas, agora com foco na análise comparativa das semelhanças e diferenças entre os espaços representados, bem como na discussão das razões históricas, econômicas e sociais que explicam tais características.

Na etapa da síntese, buscou-se consolidar o entendimento construído ao longo do percurso. Para tanto, foram propostas atividades e orientados por três questões: (i) Como você entende a cidade?; (ii) Como você entende o campo?; e, por fim, pela

---

<sup>10</sup> Técnica usada em dinâmicas de grupo, sua principal característica é explorar as habilidades, potencialidades e criatividade de uma pessoa, direcionado ao serviço de acordo com o interesse.

afirmação (iii) “há complementaridade entre o campo e a cidade”, acompanhada da pergunta “concorda? Por quê?”. Essa organização teve como objetivo retomar os conceitos trabalhados, permitindo que os estudantes explicitassem suas compreensões iniciais e reelaboradas acerca das espacialidades urbana e rural, bem como refletissem criticamente sobre a relação entre elas. Ao articular perguntas abertas com uma afirmação problematizadora, a proposta favoreceu a argumentação, o confronto de ideias e a construção coletiva de sentidos sobre a relação cidade-campo. Conforme destaca Callai (2018, p. 18), o debate, do ponto de vista pedagógico, constitui um momento privilegiado de aprendizagem, pois promove a crítica, o questionamento e o desenvolvimento da autonomia de pensamento, aspectos fundamentais para a formação cidadã no ensino de Geografia.

No desenvolvimento desse percurso foi identificado que a superação de leituras dicotômicas sobre cidade e campo não ocorre de forma imediata, exigindo aulas planejadas e contínuas – no caso, 9 aulas de 50 minutos. Em diversos momentos, emergiram interpretações estruturadas no senso comum, o que reforçou a importância da mediação docente na condução das discussões e na sistematização dos conceitos.

Dessa forma, o percurso de mediação didática desenvolvido na escola não pode ser compreendido de maneira dissociada da caracterização do alunado que dele participou. As escolhas metodológicas, os encaminhamentos didáticos e a centralidade atribuída ao espaço vivido foram atravessadas pelas experiências, trajetórias e referências socioterritoriais dos estudantes, cujas vivências cotidianas expressam, de modo concreto, a interpenetração entre práticas urbanas e rurais. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e produtores de espaço, a mediação didática assumida neste trabalho buscou articular o conhecimento geográfico sistematizado às formas pelas quais esses estudantes percebem, utilizam e significam o território em que vivem. Assim, a caracterização do alunado não se apresenta apenas como um dado descritivo, mas como elemento constitutivo do próprio percurso pedagógico, evidenciando que a aprendizagem da relação cidade-campo se fortalece quando o ensino considera as condições sociais, culturais e espaciais dos sujeitos envolvidos, assim, essa atitude reafirma o papel da Geografia escolar na formação do pensamento crítico e na leitura consciente do espaço geográfico. Diante disso, caracteriza-se o alunado.

### 3.3 Caracterizações do alunado

A escola atende, em grande maioria, estudantes oriundos de famílias pertencentes das camadas populares, marcadas por condições socioeconômicas vulneráveis e por desigualdades históricas que atravessa o acesso a bens materiais, culturais e simbólicos. Parte significativa dessas famílias enfrentam dificuldades financeiras recorrentes, o que repercute nas condições objetivas da vida dos estudantes e, em alguns casos, em situações de carência nutricional e afetiva. Conforme discutem Arroyo (2013) e Charlot (2000), tais condições sociais incidem sobre os processos de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e emocional e a relação que os sujeitos estabelecem com a escola e com o conhecimento.

Observa-se, ainda, que alguns estudantes não dispõem de acompanhamento familiar sistemático no que se refere à construção de regras de convivência e valores sociais, o que se manifesta em desafios relacionados à construção de regras de convivência e valores sociais, à disciplina escolar e à socialização no ambiente educativo. Contudo, como alerta Saviani (2011), essas dificuldades não podem ser interpretadas como déficits individuais, mas como expressões de uma realidade social desigual, que exige da escola uma ação pedagógica intencional, mediadora e socialmente comprometida.

Apesar desse contexto complexo, os estudantes revelam, em suas práticas cotidianas, esforço, interesse e disposição para participar dos processos educativos. Em meio às múltiplas adversidades, demonstram empenho na construção de suas identidades pessoais e sociais, evidenciando potencialidades que podem ser mobilizadas pelo trabalho pedagógico. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao afirmar que os sujeitos, mesmo em condições adversas, são capazes de produzir sentidos, resistir e se afirmar como protagonistas de suas trajetórias formativas quando encontram espaços educativos dialógicos e significativos.

Os estudantes participantes da pesquisa possuíam em média 12 anos e residiam em diferentes espacialidades do município de Bela Vista de Goiás, sendo que a maioria residia no espaço urbano, enquanto os demais habitam o espaço rural. Essa condição confere singularidade ao grupo investigado, uma vez que suas experiências cotidianas são atravessadas por práticas, deslocamentos e modos de vida que articula campo e cidade na prática, de forma concreta. Tal diversidade

territorial reforça a pertinência do conteúdo cidade-campo como eixo estruturante da Geografia, conforme defendem Callai (2006) e Cavalcanti (2017), ao ressaltarem a importância do espaço vivido como ponto de partida para a construção do pensamento geográfico.

Todos os estudantes envolvidos estavam matriculados no sétimo ano do Ensino Fundamental da escola, e a pesquisa foi realizada ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2024. A caracterização desse alunado, portanto, não se restringe a um levantamento descritivo, mas constitui elemento importante para a compreensão do percurso de mediação didática desenvolvido, evidenciando que o ensino da relação cidade-campo ganha sentido quando considera as condições sociais culturais e espaciais concretas dos sujeitos que aprendem, a ser mostrado a seguir.

### **3.4 O pensamento geográfico dos estudantes sobre a relação cidade-campo**

Os dados produzidos a partir das respostas escritas pelos estudantes estão sistematizados no Quadro 4. A análise desse material foi realizada com base na Análise de Conteúdo, compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos voltados à descrição, organização e interpretação das mensagens. Esse método possibilita inferir sentidos, significados e compreensões atribuídos pelos sujeitos, considerando as condições sociais, educativas e espaciais em que os depoimentos foram produzidos (Bardin, 2016).

Embora a pesquisa tenha contado com a participação de 13 estudantes, optou-se por apresentar e analisar detalhadamente apenas 10 depoimentos neste trabalho. Essa escolha justifica-se pela necessidade de garantir profundidade analítica e representatividade qualitativa dos dados, priorizando falas que expressam com maior objetividade as percepções, compreensões e dificuldades relacionadas ao objeto investigado. Os depoimentos selecionados contemplam a diversidade de posicionamentos observada no grupo, permitindo evidenciar tendências sem comprometer a coerência e a extensão da análise, conforme orientações metodológicas da pesquisa qualitativa.

Figura 09 – Depoimento dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental (2024)

DISCENTE	Como entende a cidade?	Como entende o campo?	Há complementaridade entre o campo e a cidade. Concorda? Por quê?
Discente I	Para mim a cidade é um monte de lugares. Lojas, mercados, postos etc. Cidade é um lugar bom para as pessoas.	O campo para mim é um lugar para descansar, para divertir. O campo também dá muito dinheiro, bom para a produção do leite etc.	As diferenças da cidade e do campo são muitas, porque a cidade é muito diferente do campo. Tem coisas que o campo não tem tipo mercado etc.
Discente II	Cidade é ambiente urbano com perspectiva de vida melhor. Um lugar com novas oportunidades e às vezes melhor condições de convivência.	Campo é ambiente onde a maioria das mulheres criam animais para venderem. O campo também pode ser um lugar de paz e calma para quem quer fugir da agitação da cidade.	Eu concordo que o campo e a cidade precisam um do outro, porque a cidade precisa do campo para a comercialização de alimentos como arroz, feijão, carne etc. E o campo precisa da cidade para o uso da tecnologia como <i>wifi</i> , comunicação pelo celular e outros meios.
Discente III	Cidade é um local urbano onde várias pessoas passam para passear com amigos, familiares, onde também as pessoas pagam as contas, fazem compras, estudam etc.	Campo é um lugar gramado que as pessoas gostam de ir para jogar bola e brincar. Pode ser também que a palavra campo pode se referir à fazenda, onde as pessoas também moram, mas tem também pessoas que tiram leite e vende, ou então o usam para fazerem queijos.	Sim, porque uma precisa do outro, porque, por exemplo: Laticínios de Bela Vista, fica na cidade, mas o leite é tirado na fazenda.
Discente IV	Um lugar cheio de casas, prédios, estabelecimentos, carros, muita gente nas ruas, um lugar	Um lugar verde lindo, com várias árvores, a paz é o grande forte do campo, os	Com certeza, o campo é a principal fonte de comida (leite, carne, soja, milho, arroz, feijão). O campo

	difícil e fácil de viver, um lugar com muita violência e discriminação, bares lotados todos os dias.	passarinhos cantando de manhã. Os vizinhos são companheiros um dos outros.	fornece muitos recursos para a cidade e a cidade também fornece coisas como: sementes para as plantações, adubo, produtos industrializados.
Discente V	Uma cidade é um conjunto de prédios onde proporciona empregos e indústrias, e mercadorias. Um local onde encontramos moradia, emprego e locais de convívio e diversão. Para facilitar para as pessoas.	Um local onde encontramos emprego ao vender o cultivo que criamos e animais deste lugar, e moradia e conforto.	Sim, o campo beneficia a cidade com frutas que vem do campo para a cidade.
Discente VI	Cidade é uma área urbanizada que se diferencia de vilas e de outras entidades urbanas.	Onde há plantações, fazendas, chácaras e sítios, diferente da cidade que é movimentada e cheia de poluição.	Sim, porque um precisa do outro para crescer.
Discente VII	Cidade é um conjunto populacional com fabricas, casas, lojas etc.	Campo é um lugar com bastante pecuária e agronomia. Pode ser tecnológico em alguns lugares.	Sim, pois a cidade precisa do campo para poder se manter usando o leite, arroz, feijão etc. E o campo precisa da cidade para industrializar esses produtos.
Discente VIII	Cidade é um lugar movimentado com muitas casas, carros e com muitos barulhos.	Campo é um lugar de fazendas, chácaras e plantações.	Sim, porque um precisa do outro para crescer.
Discente IX	Lugar onde tem mais trabalhos para as pessoas, onde tem recursos industriais, onde tem mais	Lugar onde normalmente as pessoas criam animais como: vacas, galinhas, porcos etc.	Sim, a cidade precisa do campo para as plantações. E o campo precisa da cidade para produtos que ajudam na melhoria do campo.

	moradias, onde tem escolas/faculdades para que todos tenham um bom aprendizado.	Costumam colher os ovos das galinhas e ordenhar o leite das vacas. Lugar onde tem muitas plantações.	O campo fornece matéria-prima para a cidade.
Discente X	Cidade é um local que gera os estudos.	O campo é lugar de muita plantaçoão tipo milho, soja, feijão etc.	Eu concordo que sim, porque a cidade sem o campo não tem como.

Fonte: de autoria própria (2024).

A análise dos depoimentos evidencia que os estudantes tendem a compreender cidade e campo a partir de elementos visíveis e de caráter funcional, enfatizando objetos materiais, atividades produtivas e diferenças objetivas entre os espaços. Dos discursos, a cidade está associada a prédios, comércio, oportunidades e movimento, enquanto o campo é relacionado a plantações, criação de animais, tranquilidade e produção de alimentos. Essa leitura aproxima-se de uma concepção do espaço centrada na materialidade imediata, sem mobilização das dimensões sociais, culturais e simbólicas que estruturam os modos de vida.

Tal predominância do visível pode ser interpretada por meio da concepção de Santos (1996), para quem o espaço geográfico constitui um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, sendo insuficiente analisá-lo apenas pela aparência material. Além disso, observa-se uma visão dicotômica entre o urbano e rural, com pouca referência às interdependências complexas, aos fluxos e às mesclas que caracterizam as territorialidades contemporâneas, conforme discutido por Sposito (2010) e Haesbaert (2004).

No âmbito da geografia escolar, Cavalcanti (2019) ressalta que a formação do pensamento geográfico exige superar descrições fragmentadas e promover análises que articulem conceitos, processos e totalidades socioespaciais. Nesse sentido, os dados sugerem que os estudantes ainda operam predominantemente no nível da observação empírica, reconhecendo a complementariedade entre campo e cidade, sobretudo, em termos econômicos e materiais, mas sem explicitar dimensões culturais, identitária ou formas híbridas de organização do espaço.

Para um refino melhor desses dados, a análise foi conduzida pelas três fases interdependentes bardinianas. A primeira, denominada de **pré-análise**, consistiu na

organização do corpus empírico, composto pelas respostas escritas dos estudantes às três questões propostas, bem como na realização de leituras flutuantes e exaustivas do material, com o objetivo de identificar regularidades discursivas e núcleos de sentido. Na segunda fase, a **exploração do material**, procedeu-se à codificação das respostas e à sistematização dos trechos significativos, permitindo o agrupamento dos enunciados em eixos temáticos. Por fim, a fase de **tratamento dos resultados, inferência e interpretação** possibilitou articular os dados empíricos ao referencial teórico adotado, produzindo interpretações sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes na relação cidade-campo.

A partir desse processo analítico, foram definidas as categorias temáticas a posteriori aqui construídas de forma indutiva e emergente do próprio discurso dos estudantes. Da análise destacam-se as quatro categorizações afluídas: (i) **cidade e campo como lugar vivido**, evidenciando a centralidade da experiência cotidiana na compreensão do espaço vivido; (ii) **representações contrastivas do urbano e do rural**, marcadas por oposições simbólicas como agitação e paz e progresso e tranquilidade; (iii) **cidade e campo como espaços produtivos e funcionais**, associados à produção, circulação e tecnologia; e (iv) **reconhecimento da complementaridade entre cidade e campo**, expressa na percepção de interdependência entre essas espacialidades. Essas categorias permitiram compreender os avanços, limites e deslocamentos no pensamento geográfico dos estudantes ao longo do percurso de mediação didática.

A partir do processo de caracterização e interpretação dos estudantes, tornou-se possível identificar recorrências discursivas, deslocamentos conceituais e avanços no pensamento geográfico. Nesse sentido, o Quadro 5 apresenta-se uma síntese das categorias analíticas e das inferências construídas ao longo da análise.

Figura 10 – Síntese das categorias e inferências dos depoimentos coletados

<b>Categoria analítica</b>	<b>Principais sentidos identificados nas falas dos estudantes</b>	<b>Discentes representativos</b>	<b>Inferências analíticas (interpretação teórica)</b>
<b>1. Cidade e campo como lugar vivido</b>	Cidade e campo compreendidos como “lugares”; centralidade da	I, III, IV, VIII	Indica que o pensamento geográfico inicial dos estudantes se

	<p>experiência cotidiana, da afetividade e das vivências pessoais na significação do espaço.</p>		<p>organiza a partir do <b>espaço vivido</b>, mobilizando intuitivamente a categoria <b>lugar</b>. Revela a importância do cotidiano como ponto de partida para a mediação didática (Callai, 2005; Cavalcanti, 1998).</p>
<p><b>2. Representações contrastivas do urbano e do rural</b></p>	<p>Cidade associada à agitação, violência, barulho e poluição; campo associado à paz, tranquilidade, natureza e convivência comunitária.</p>	<p>II, IV, VIII</p>	<p>Evidencia a permanência de <b>leituras dicotômicas e valorativas</b>, socialmente construídas, que opõem urbano e rural. Essas representações indicam limites do senso comum e reforçam a necessidade da intervenção pedagógica para problematização dessas imagens cristalizadas (Rua, 2017; Wanderley, 2009).</p>
<p><b>3. Cidade e campo como espaços produtivos e funcionais</b></p>	<p>Campo vinculado à produção agrícola e pecuária; cidade associada à indústria, tecnologia, comércio e serviços. Ênfase na divisão econômica das funções.</p>	<p>II, III, V, VII, IX, X</p>	<p>Revela um <b>avanço conceitual intermediário</b>, com reconhecimento de fluxos e funções, porém ainda marcado por uma leitura <b>instrumental do espaço</b>, típica da divisão territorial do trabalho. Aponta para a influência de abordagens funcionais no pensamento discente (Santos,</p>

			2006; Marafon, 2014).
<b>4. Reconhecimento da complementaridade e interdependência</b>	Afirmção explícita de que cidade e campo “precisam um do outro”; destaque para trocas, circulação, produção, tecnologia e consumo.	II, III, IV, V, VII, VIII, IX, X	Indica um <b>deslocamento significativo no pensamento geográfico</b> , com superação parcial da dicotomia e construção de uma leitura relacional. Representa uma <b>síntese do percurso de mediação didática</b> , ainda ancorada no cotidiano, mas alinhada à noção de totalidade socioespacial (Santos, 2006; Bispo; Mendes, 2012).

Fonte: de autoria própria (2024).

Adiante, por meio de subtópicos, faz-se a análise individualizada de cada categorização e dos sentidos atribuídos na relação cidade-campo.

#### 3.4.1 Categoria 1 – Cidade e campo como lugar vivido

A análise das respostas evidencia que a quase totalidade dos estudantes mobiliza, de forma recorrente e espontânea, a noção de lugar ao explicar o que entende por cidade e por campo. Expressões como “cidade é um lugar” e “campo é um lugar” aparecem logo no início das respostas, indicando que a compreensão desses espaços se ancora, primordialmente, na experiência cotidiana e nas vivências pessoais dos sujeitos.

Entretanto, observa-se que o termo “lugar” é mobilizado pelos estudantes, predominantemente como referência à localização ou ao espaço físico, e não como espaço vivido marcado por relações sociais e práticas cotidianas. Assim, cidade e campo são definidos mais pelo que possuem materialmente do que pelos modos de vida que neles se desenvolvem. Essa compreensão evidencia uma apreensão parcial

do conceito geográfico de lugar, cuja dimensão vivência e relaciona é fundamentada para a análise do espaço (Santos, 1996; Callai, 2006; Cavalcanti, 2019). Desse modo, o uso recorrente da palavra “lugar” nas respostas revela ser mais uma identificação posicional dos espaços, indicando a necessidade de aprofundamento conceitual no ensino de Geografia; opondo ser uma leitura do cotidiano.

Essa recorrência pode ser observada, por exemplo, nas falas do Discente I, ao afirmar que “a cidade é um monte de lugares” e que “o campo é um lugar para descansar”; do Discente III, que define a cidade como “um local urbano onde várias pessoas passam para passear”; e do Discente IV, que descreve o campo como “um lugar verde lindo, com várias árvores”. Também o Discente VIII caracteriza a cidade como “um lugar movimentado”, reforçando a centralidade dessa categoria na leitura inicial do espaço geográfico. Esses enunciados evidenciam que, antes de recorrerem a definições técnicas ou conceituais, os estudantes partem de referências afetivas, perceptivas e práticas para significar o urbano e o rural.

Do ponto de vista teórico, esse movimento dialoga diretamente com a concepção de lugar enquanto categoria fundamental da Geografia. Para Cavalcanti (2017), o lugar é a dimensão do espaço onde se articulam experiência vivida, identidade, afetividade e práticas sociais, constituindo-se como mediação central entre o sujeito e o conhecimento geográfico. Nessa mesma direção, Callai (2006) destaca que o lugar é o ponto de partida da aprendizagem geográfica, pois é nele que o estudante reconhece o espaço como algo que lhe diz respeito, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com a realidade concreta.

Sob a perspectiva bardiniana, essa recorrência discursiva permite inferir que os estudantes mobilizam uma categoria geográfica estruturante ainda que de forma intuitiva. A inferência possível é que o conceito de lugar emerge como chave explicativa inicial para a compreensão da cidade e do campo, revelando que o pensamento geográfico dos alunos se organiza, primeiramente, a partir do espaço vivido. Tal constatação reforça a potência de práticas pedagógicas que partem do cotidiano e da experiência dos sujeitos, pois indicam que o ensino de Geografia, quando mediado a partir do lugar, encontra ressonância imediata no modo como os estudantes percebem e interpretam o mundo.

Além disso, essa centralidade do lugar revela um deslocamento importante em relação a concepções meramente descritivas ou abstratas do espaço. Ainda que não

mobilizem, nesse momento, conceitos como território ou rede, os estudantes demonstram capacidade de reconhecer sentidos, valores e usos atribuídos aos espaços que habitam. Isso indica que o percurso de mediação didática, ao se apoiar no espaço vivido, cria condições favoráveis para a elevação do pensamento do senso comum ao pensamento teórico-conceitual, conforme defendem Cavalcanti (2019) e Santos (2006), constituindo um passo fundamental para a construção de uma leitura crítica da relação cidade-campo.

### 3.4.2 Categoria 2 – Representações contrastivas do urbano e do rural

A análise das respostas dos estudantes revela a presença marcante de representações contrastivas na forma como significam a cidade e o campo. Nessas falas, a cidade aparece associada, de maneira recorrente, a elementos como agitação, violência, discriminação, poluição, serviços e trabalho, enquanto o campo é descrito predominantemente como espaço de paz, tranquilidade, natureza, lazer e produção de alimentos. Essas associações evidenciam a permanência de uma dualidade simbólica que opõe urbano e rural a partir de valores morais e afetivos, embora isso não tenha sido muito explicitado ainda nas falas dos estudantes.

Essa leitura pode ser observada de forma explícita na fala do Discente IV, ao definir a cidade como “um lugar cheio de casas, prédios, estabelecimentos, carros, muita gente nas ruas, um lugar com muita violência e discriminação”, enquanto o campo é descrito como “um lugar verde lindo, com várias árvores, a paz é o grande forte do campo”. De modo semelhante, o Discente VIII associa a cidade ao “barulho” e à movimentação intensa, contrastando com o campo como espaço de fazendas e plantações. Já o Discente II atribui ao campo características como “paz e calma para quem quer fugir da agitação da cidade”, reforçando a ideia do rural como refúgio frente aos problemas urbanos.

Do ponto de vista teórico, essas representações dialogam com o que Rua (2017) denomina de leituras sociais cristalizadas do urbano e do rural, construídas historicamente e reproduzidas tanto no cotidiano quanto nos discursos escolares e midiáticos. Wanderley (2009) destaca que o campo tende a ser romantizado como espaço de harmonia e proximidade social, enquanto a cidade é frequentemente associada à desordem, à violência e às tensões da vida moderna. Tais representações

não emergem de forma espontânea, mas são socialmente produzidas e reforçadas por narrativas hegemônicas que simplificam a complexidade das relações socioespaciais.

Milton Santos (2006) alerta que essas leituras dicotômicas fragmentam a compreensão do espaço geográfico, pois isolam atributos positivos e negativos em compartimentos estanques, ocultando as relações estruturais que conectam cidade e campo no interior do modo de produção capitalista. Ao separar o campo como espaço “bom” e a cidade como espaço “problemático”, perde-se de vista que ambos são atravessados por contradições, desigualdades, conflitos e formas diversas de sociabilidade. Nesse sentido, a dicotomia simbólica observada nas falas dos estudantes revela limites no pensamento geográfico inicial, ainda fortemente ancorado no senso comum.

Sob a ótica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a recorrência dessas oposições permite inferir que os estudantes operam com categorias valorativas herdadas do cotidiano e das representações sociais amplamente difundidas. Contudo, é importante destacar que essas leituras contrastivas coexistem, nas mesmas falas, com indícios de compreensão relacional. O Discente IV, por exemplo, apesar de enfatizar a violência urbana, reconhece que “o campo fornece muitos recursos para a cidade e a cidade também fornece coisas como sementes e produtos industrializados”. Essa ambivalência indica que, embora a dualidade simbólica ainda esteja presente, ela começa a ser tensionada pela mediação didática proposta.

Assim, a análise dessa categoria evidencia que o percurso de mediação didática não elimina de imediato as representações dicotômicas, mas cria condições para que elas sejam problematizadas e resignificadas. Conforme defendem Cavalcanti (2019) e Callai (2006), a superação dessas leituras simplificadoras exige um trabalho pedagógico intencional, capaz de articular experiência vivida, conceitos científicos e análise crítica da realidade. Nesse processo, reconhecer a existência dessas representações não significa validá-las, mas compreendê-las como ponto de partida para a construção de uma leitura mais integrada, relacional e histórica da relação cidade-campo.

### 3.4.3 Categoria 3 – Cidade e campo como espaços produtivos e funcionais

A análise dos depoimentos dos estudantes evidencia uma compreensão da relação cidade-campo fortemente ancorada em uma leitura produtiva e funcional do espaço, na qual urbano e rural são significados a partir das funções econômicas que desempenham. Nessa perspectiva, o campo é associado, de modo recorrente, à produção de alimentos e matérias-primas, enquanto a cidade é compreendida como espaço de industrialização, comercialização, tecnologia e serviços. Essa forma de leitura aparece em diversas respostas e revela um avanço em relação a definições puramente descritivas, ainda que mantenha limites do ponto de vista conceitual.

Essa compreensão pode ser observada, por exemplo, na fala do Discente II, ao afirmar que “a cidade precisa do campo para a comercialização de alimentos como arroz, feijão, carne etc., e o campo precisa da cidade para o uso da tecnologia”. O Discente III também explicita essa relação ao mencionar que “os laticínios ficam na cidade, mas o leite é tirado na fazenda”, estabelecendo uma conexão clara entre produção rural e processamento urbano. De modo semelhante, os Discentes V, VII, IX e X associam o campo à produção agrícola e pecuária e a cidade à indústria, ao emprego e à circulação de mercadorias, reforçando essa lógica funcional.

Do ponto de vista teórico, essa leitura dialoga com o que Santos (2006) denomina de funcionalização do espaço, característica do modo de produção capitalista, no qual os lugares passam a ser valorizados sobretudo pelas funções que exercem na divisão territorial do trabalho. Rua (2017) e Marafon (2014) destacam que essa abordagem é recorrente tanto no senso comum quanto nos discursos escolares, pois traduz a relação cidade-campo a partir de uma lógica econômica que tende a simplificar a complexidade das relações socioespaciais. Embora essa leitura permita reconhecer a interdependência entre os espaços, ela ainda reduz o campo e a cidade a papéis previamente definidos, obscurecendo dimensões sociais, culturais e políticas.

Pela ótica bardiniana, a recorrência desse tipo de enunciado permite inferir que os estudantes mobilizam um nível intermediário de compreensão geográfica, no qual já reconhecem fluxos e conexões, mas ainda operam com categorias fortemente influenciadas pela divisão econômica do espaço. Assim, essa categoria revela tanto os avanços proporcionados pelo percurso de mediação didática quanto os limites de

uma leitura predominantemente instrumental da relação cidade-campo, indicando a necessidade de aprofundamento conceitual para superar visões estritamente produtivistas.

#### 3.4.4 Categoria 4 – Reconhecimento explícito da complementaridade cidade–campo

A quarta categoria analítica evidencia um movimento no pensamento geográfico dos estudantes: o reconhecimento explícito da complementaridade e da interdependência entre cidade e campo. Em praticamente todos os depoimentos analisados, os alunos concordam com a afirmação proposta em sala de aula – “há complementaridade entre o campo e a cidade” – e justificam essa posição a partir de exemplos concretos relacionados à produção, circulação e consumo de bens, bem como ao uso da tecnologia e dos serviços urbanos.

Esse reconhecimento aparece de forma clara nas falas do Discente VII, ao afirmar que “a cidade precisa do campo para poder se manter usando leite, arroz, feijão etc., e o campo precisa da cidade para industrializar esses produtos”. O Discente IV reforça essa leitura ao destacar que “o campo fornece muitos recursos para a cidade e a cidade também fornece coisas como sementes, adubo e produtos industrializados”. Já o Discente IX sintetiza essa interdependência ao afirmar que “o campo fornece matéria-prima para a cidade e a cidade ajuda na melhoria do campo”. Esses excertos revelam uma compreensão relacional que ultrapassa a oposição rígida entre urbano e rural.

Do ponto de vista teórico, essa categoria dialoga diretamente com as contribuições de Wanderley (2009) e Rua (2017) que defendem a superação das leituras dicotômicas e a compreensão da cidade e do campo como partes integrantes de uma mesma totalidade socioespacial. Para Santos (2006), essa interdependência é expressão da produção do espaço, na qual sistemas de objetos e sistemas de ações se articulam por meio de fluxos, normas, técnicas e usos, configurando relações desiguais, porém indissociáveis. Assim, reconhecer a complementaridade não significa negar as diferenças entre cidade e campo, mas compreendê-las como constitutivas de um mesmo processo histórico e social.

Em suma, é possível inferir que essa categoria representa um avanço conceitual importante no pensamento dos estudantes, sobretudo quando comparada

às leituras contrastivas identificadas anteriormente. Ainda que as justificativas estejam fortemente ancoradas em exemplos do cotidiano (alimentos, tecnologia, indústria), elas indicam que os alunos passaram a perceber a relação cidade-campo como uma relação de dependência mútua e não mais como espaços isolados ou hierarquizados. Esse movimento sugere efeitos positivos do percurso de mediação didática, ao favorecer a construção de uma leitura mais integrada e relacional do espaço geográfico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender e problematizar o ensino do conteúdo cidade-campo na Geografia escolar, tomando como referência a realidade de uma cidade pequena e o desenvolvimento do pensamento geográfico de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. A investigação foi orientada pela questão de pesquisa que buscou compreender as potencialidades da abordagem da relação cidade-campo para a formação do pensamento geográfico, bem como pelas indagações acerca de como esse conteúdo tem sido tratado no ensino e nos documentos curriculares oficiais. A partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que os objetivos propostos foram alcançados e que a pergunta de pesquisa foi respondida de maneira consistente.

Ao longo da investigação, verificou-se que a abordagem da relação cidade-campo, quando mediada de forma intencional, crítica e contextualizada, contribui para a ampliação das formas de leitura do espaço pelos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do pensamento geográfico. A pesquisa demonstrou que o ensino desse conteúdo pode superar leituras dicotômicas e simplificadoras, ainda presentes tanto no senso comum quanto em práticas escolares tradicionais, possibilitando a compreensão da cidade e do campo como espacialidades interdependentes, historicamente produzidas e articuladas no interior de uma totalidade socioespacial.

Os objetivos específicos também foram atendidos ao longo do percurso investigativo. A revisão teórica permitiu caracterizar as principais abordagens da relação cidade-campo na Geografia brasileira, evidenciando necessidade de leituras e críticas. A análise das pesquisas sobre o ensino de Geografia revelou a persistência de práticas descritivas e fragmentadas, ao mesmo tempo em que apontou possibilidades pedagógicas fundamentadas na mediação didática. O exame dos documentos curriculares oficiais, BNCC e DCGO, possibilitou identificar concepções de espaço, cidade e campo presentes nessas orientações, bem como suas potencialidades e limitações para a formação do pensamento geográfico.

A investigação da escala local, a partir da realidade de Bela Vista de Goiás, demonstrou a relevância das cidades pequenas como espaços privilegiados para a articulação entre o cotidiano dos estudantes e os conceitos geográficos escolares. Por

fim, a análise dos dados empíricos permitiu identificar evidências de aprendizagem e de desenvolvimento do pensamento geográfico nos sujeitos da pesquisa.

A metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos propostos. A opção pela pesquisa qualitativa, orientada pela pesquisa participante, possibilitou a aproximação com o cotidiano escolar e o envolvimento ativo dos estudantes no processo investigativo. A utilização de instrumentos abertos de coleta de dados e da Análise de Conteúdo revelou-se suficiente para apreender as percepções, interpretações e significações construídas pelos alunos acerca da relação cidade-campo, respeitando a complexidade do fenômeno educativo investigado. Ainda que os resultados não possam ser generalizados para outros contextos, eles oferecem indícios relevantes sobre as potencialidades do ensino de Geografia quando orientado por práticas mediadoras e contextualizadas.

Do ponto de vista teórico, a literatura mobilizada mostrou-se pertinente e suficiente para sustentar as análises desenvolvidas, articulando contribuições da Geografia crítica, da Geografia Escolar e da educação geográfica. Autores que discutem o pensamento geográfico, a cidade, o campo, as cidades pequenas e a mediação didática forneceram bases sólidas para a interpretação dos dados e para a construção das reflexões propostas. Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou a necessidade de ampliar e aprofundar investigações que articulem essas categorias, especialmente no contexto do ensino fundamental anos finais e em realidades locais pouco exploradas pela pesquisa acadêmica.

Entre os limites da pesquisa, destaca-se o recorte espacial e o número restrito de participantes, elementos esses próprios da investigação qualitativa de natureza contextualizada. Esses limites, contudo, não comprometem os resultados alcançados, mas reforçam o caráter exploratório e formativo do estudo, indicando possibilidades de ampliação em pesquisas futuras.

Nesse sentido, recomenda-se a realização de novos estudos que aprofundem a análise da relação cidade-campo em diferentes contextos escolares, níveis de ensino e realidades regionais, bem como investigações que acompanhem processos formativos de professores e a implementação de percursos didáticos ao longo de períodos mais extensos. Sugere-se, ainda, o diálogo com outras metodologias e instrumentos de análise que possam ampliar a compreensão dos processos de formação do pensamento geográfico.

Em suma, compreende-se que a abordagem do objeto de conhecimento cidade-campo no ensino de Geografia, especialmente em cidades pequenas, constitui uma possibilidade para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade socioespacial e atuar de forma consciente no espaço em que vivem. Ao potencializar a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento geográfico, a educação geográfica reafirma seu papel como prática formativa comprometida com a leitura do mundo, a justiça socioespacial e a construção cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Flamarion Dutra. A relação campo-cidade na Geografia brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 16, n. 3, p. 7-18, set./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7570>. Acesso em: 5 dez. 2025.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALVES, Nilda. A compreensão das políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195- 1212, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDg\\_yRZGVbSwF/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDg_yRZGVbSwF/abstract/?lang=pt). Acesso em: 10 out. 2025.
- ANDRÉ, Phillipe Braga. Pensamento Espacial E Raciocínio Geográfico Como Elementos De Legitimidade Da Geografia Na Base Nacional Comum Curricular. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, p. e16357, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.13845849. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/16357>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARRAIS, Tadeu Pereira Alencar. **Goiânia**: os discursos no urbano e as imagens da cidade. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSUNÇÃO, Débora Costa, SAMPAIO, Andrescksa Viana Oliveira; SAMPAIO, Vilomar Sandes; OLIVEIRA, Luciana Aamorim de; FRANÇA, Márcio Oliveira; AMARAL, Leidiane Alves Brito. A história da Geografia escolar e o desenvolvimento do pensamento geográfico. **Cadernos Cajuína**, 10(4), e1220, 2025. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i4.1220>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1220>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Rafael Luiz. Campo e cidade: relações, diferenças e complementaridades. **Revista GeoTextos**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 125–140, 2015.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. **Pesquisa participante: fundamentos e práticas**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 16 jun. 2025.

BRAVIN, Nilvam Jerônimo Ribeiro. O espaço urbano: da construção e valorização à problemática habitacional. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 105–117, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/44066>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, p. 9-30, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34022018000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009). Acesso em 28 nov. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprender Geografia para compreender o mundo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

CANDOTTO, Luciano; CORRÊA, Roberto Lobato. **O rural e o urbano: novas reflexões**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, 1, 20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella.; Paula, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10(19), 2020. 294–322. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922>. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922>. Acesso em: 26 ago. 2025.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1–15.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. **Scripta Nova**, Barcelona, v.18, n. 494, p. 1-17, dez., 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Lana%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia e a formação de conceitos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2017.

Charlot, Bernard. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

COPATTI, Carina. A força do livro didático de geografia na prática do professor. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 18, p. 3–16, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/76763>. Acesso em: 1 jan. 2026.

COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico-geográfico e o ensino de geografia. **Revista Signos Geográficos**, 2, 1–21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/65204>. Acesso em: 1 jan. 2026.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Rede urbana**. São Paulo: Ática, 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1995.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teise de Oliveira. **A Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

ENDLICH, Angela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades**. São Paulo, Editora da Unesp, 2009.

FERREIRA, Darlene Ap. de Oliveira; FERREIRA, Enéas Rente; MAIA, Adriano Corrêa. **Estudos agrários: a complexidade de rural contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FIDELES, Geisa; SEDANO, Luciana. O desenvolvimento do pensamento geográfico e o ensino por investigação: processo de (re) significação no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 12(22), 05–28, 2022.

<https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1145>. Disponível em:

<https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1145>. Acesso em: 28 set. 2025.

FRANÇA, Iara Soares de. Pequenas cidades, problemas urbanos e participação social na perspectiva da população local. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 218–237, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/64370>. Acesso em: 3 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESCA, Tânia Maria. Centros locais e pequenas cidades: diferenças necessárias. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, vol. 9, núm. 20, septiembrediciembre, 2010, p. 75-81. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2736/273619430006.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

Galetti, Camila Hildebrand. Drumond, Nathalie. Direito à cidade: revisitando o conceito de Henri Lefebvre sob uma perspectiva marxista feminista. **Revista Vernáculo**, (45), 2020. <https://doi.org/10.5380/rv.v0i45.73312>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/73312>. Acesso em: 12 out. 2025.

GERHARDT, Cleyton H. Os “rurais” e as “novas” ruralidades: problematizando questões. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS), 29., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2005. p. 1–26.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia/GO: CONSED/UNDIME Goiás, 2019. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1997.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. Campo, cidade e urbano no Brasil Contemporâneo. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 103 a 112, oct., 2013.

Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1177>. Acesso em: 10 dez. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KAUTSKY, Karl Johann. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

LE BOTERF, Guy. **Pesquisa participante: propostas e reflexões**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARAFON, MARAFON, Glaucio José. Territorialidades, ruralidades e as relações campo-cidade. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 9, n. 18 Jun., 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/26897>. Acesso em: 4 nov. 2025.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O Pensamento Geográfico é Geografia em Pensamento?. **GEOgraphia**, Niterói, v. 18, n. 37, p. 61–79, 2016. DOI: 10.22409/GEOgraphia2016.v18i37.a13758. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA JÚNIOR, Orlando. As cidades pequenas na geografia brasileira: a construção de uma agenda de uma agenda de pesquisa. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 19–33, 2013. Disponível em: [https://revistas.usp.br/geousp/pt\\_BR/article/view/75435](https://revistas.usp.br/geousp/pt_BR/article/view/75435). Acesso em: 6 jan. 2026.

NASCIMENTO, Marcos Fernando do; ASSUNÇÃO FILHO, Orlando Cantuário de; MADEIRA, Williane Cristina Viegas. Pesquisa participante: perspectivas para o ensino profissional emancipatório. In: **A prática pedagógica e as concepções de ensino aprendizagem**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. p. 228–241. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/pesquisa-participante-perspectivas-para-o-ensino-profissional-emancipatorio>. Acesso em: 20 maio 2025.

NEVES, Darlan da Conceição; GRECO, Roberto; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e o raciocínio geográfico: entre confrontos e ressignificações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 26, e14, 2022.

<https://doi.org/10.5902/2236499467759>. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/67759>. Acesso em: 6 ago. 2025.

OLIVEIRA, Elaine Moreira; COSTA, Glauber Barros Alves. Livro didático: reflexões para o ensino de Geografia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 62, p. 766–796, 2024. DOI: 10.62516/terra\_livre.2024.3398. Disponível em:  
<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3398>. Acesso em: 6 jan. 2026.

OLIVEIRA, Lina Yule Queiroz de; FERREIRA, João Sette Whitaker; MATTOS, Fernanda Cavalcante. A produção do espaço urbano na sociedade brasileira: disputas e alternativas. **Interações**, Campo Grande, v. 26, p. e26024547, 2025. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/4547>. Acesso em: 4 jan. 2026.

OTTO, Camylla Silva. **Rede hidrográfica: a abordagem de um componente físico-natural no ensino de Geografia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2020. Disponível em:  
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/62957b88-06ea-4260-9932-950df7b88ca3>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PALACIOS, Fabián Araya; BARAHONA, Sandra Álvarez. Cartografia escolar para o desenvolvimento do pensamento geográfico: diálogos e perspectivas entre Brasil e Chile. **Ateliê Geográfico - Goiânia-GO**, v. 19, n. 1, abr./2025, p. 117 – 143.

PARAÍSO, Mariana Vieira de Almeida. Currículo, desejo e produção de subjetividades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277–292, maio/ago. 2009.

PAULA, Flávia Maria de Assis. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2917>. Acesso em: 16 set. 2025.

PAULA, Marise Vicente de. Identidade regional goiana e o ensino de Geografia: a goianidade no novo documento curricular para Goiás. **Open Science Research**, 2022. Disponível em:  
<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220107171.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades imaginadas: Literatura, História e Sensibilidades. **Fênix - Revista De História E Estudos Culturais**, 6(1), 1–12, 2009. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/113>. Acesso em: 8 nov. 2025.

RICHTER, Denis; DUARTE, Ronaldo Goulart. O pensamento geográfico e a cartografia escolar na formação inicial docente no Brasil. **Boletín de Estudios Geográficos de la Universidad Nacional de Cuyo**, Cuyo, Argentina, v. 112, p. 270–298, 2024.

RICHTER, Denis. Ensino de Geografia e mapas: representações, linguagens e pensamento geográfico. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 15(25), 05–23, 2025. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v15i25.1527>. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1527>. Acesso em: 11 ago. 2025.

RUA, João. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista Da ANPEGE**, 2(02), 45–65, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALGUEIRO, Teresa Barata. **A cidade em Portugal: uma geografia urbana**. Lisboa, Edições Afrontamento, 1992.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. A educação Geográfica na escola: elementos desafiantes para o exercício da cidadania. **Revista Tamoios**, ano II, nº 2, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dez. 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/613>. Acesso em: 12 set. 2025.

SANTOS, Leovan Alves dos. Reflexões sobre o ensino de Geografia a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 467–480, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48008>. Acesso em: 9 jan. 2026.

SANTOS, LULINE Silva Carvalho. Por uma singularidade da Geografia: desenvolvimento do Pensamento Geográfico. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), São Paulo, v. 25, n. 3, p. 24–42, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geosp.2021.182301. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geosp/article/view/182301>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SANTOS, Milton Almeida dos. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, Milton Almeida dos. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton Almeida dos. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton Almeida dos. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Território e territorialidade: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler ; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino escolar. **Revista Signos**

**Geográficos**, 2, 1–16. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/64964>. Acesso em: 02 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Denise Mota Pereira. Raciocínio geográfico na BNCC: para entender a espacialidade da covid-19. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 67–78, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v7i13.2494. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2494>. Acesso em: 7 jan. 2026.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: UNICAMP/IE, 1997.

SOARES, Beatriz Ribeiro. **Cidade e espaço urbano**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil—por quê? In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 15-25.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Cidades médias e pequenas**: um enfoque geográfico. São Paulo: Contexto, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SILVA, William Ribeiro da (org.). **Cidades pequenas**: perspectivas teóricas e transformações socioespaciais. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2013.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, 32(93), 175-195, 2018. Disponível em: [https://revistas.usp.br/eav/pt\\_BR/article/view/152621](https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/152621). Acesso em: 19 out. 2025.

STRIEDER, Roque; BENVENUTTI, Dilva; BAVARESCO, Paulo. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem**: um olhar transdisciplinar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de expansão e estrutura agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VIANA, João Marco da Silva. Disputas Políticas E O Conceito De Raciocínio Geográfico Na Bncc: Implicações Para O Ensino De Geografia. **Geofronter**, Campo Grande, v. 11, p. 01-21, e9377, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 14, p. 85–102, 2009.