

# CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO DO CONTEÚDO CAMPO E CIDADE

Valéria Rodrigues PEREIRA<sup>1</sup>

Claudivan Sanches LOPES<sup>2</sup>

## RESUMO

No âmbito da Geografia, apresentamos neste texto uma das categorias de conhecimentos docentes proposta por Shulman (1986; 1989; 2014) denominada “Conhecimento do Conteúdo”. O valor do conteúdo disciplinar e a ação pedagógica do professor representam aspectos estimados por esse pesquisador e resultaram, entre outras proposições, na identificação de categorias de conhecimento: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação. Desse modo, expomos parte das reflexões do estudo realizado sobre os conhecimentos do professor de Geografia referente ao conteúdo campo e cidade. Os sujeitos da pesquisa envolveram quatro profissionais experientes, licenciados no curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, MS, em exercício em escola pública local, Três Lagoas, MS, e em municípios próximos, em Pereira Barreto e Castilho, ambos no estado de São Paulo. Por meio de pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico, coleta de dados, análise de resultados à luz dos referenciais teóricos, buscamos compreender os conhecimentos docentes e realçar a função central do conteúdo geográfico

**Palavras-chave:** Conhecimento do Conteúdo. Campo e cidade. Professor de Geografia.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Três Lagoas. Líder do Grupo de Pesquisa EFORGEO- Estudos de Formação docente, Ensino e Produção do Conhecimento Geográfico.

<sup>2</sup> Professor Doutor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

## CONSIDERATIONS ABOUT KNOWLEDGE OF CONTENT FIELD AND CITY

### ABSTRACT

In the context of Geography, we present in this text one of the categories of teaching knowledge proposed by Shulman (1986; 1989; 2014) called “Knowledge of Content”. The value of the disciplinary content and the pedagogical action of the teacher represent aspects estimated by Shulman and resulted, among other propositions, in the identification of knowledge categories: knowledge of the content; general pedagogical knowledge; knowledge of the curriculum; pedagogical content knowledge; knowledge of students and their characteristics; knowledge of educational contexts; knowledge of the purposes, purposes and values of education. In this way, we expose part of the study's reflections resulting from research on the knowledge of the Geography teacher regarding the field and city content. The research subjects involved four experienced professionals, graduated in the Geography course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas Campus, MS, working in a local public school, Três Lagoas, MS and in nearby municipalities, in Pereira Barreto and Castilho, both in the state of São Paulo. Through qualitative research with bibliographic survey, data collection, analysis of results in the light of theoretical frameworks, we seek to understand the teacher's knowledge and highlight the central function of geographical content.

**Keywords:** Content Knowledge. Field and City. Geography teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes, questões iniciadas, aparentemente, de modo simples ocultam uma grande complexidade para seu entendimento. Por exemplo, o que é ser professor ou professora? A resposta é objetiva: é aquele, aquela que ensina. Mas não para por aí. Ensina o que? De qual maneira ensina e por que faz desse modo? É uma boa professora ou um bom professor? Os alunos aprendem quais conteúdos em suas aulas?

Esses questionamentos constituem elementos preliminares para pensar sobre a profissão de inúmeros professores e professoras. Se no passado era um ofício sem saberes (GAUTHIER et al., 2013) sem uma formação específica, institucionalizada, na atualidade configura-se em atividade profissional reconhecida e essencial para todos os seguimentos da sociedade. Acrescentando às questões iniciais, se o professor ou a professora são aqueles que ensinam, o que sabem a respeito de sua área de conhecimento para ensinar?

Dentre as inúmeras pesquisas que valorizam os conhecimentos docentes, o trabalho de Shulman (1986; 1989; 2014), denominado “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” se distingue pelo reconhecimento do papel do conteúdo específico da disciplina em consonância com a pedagogia. Os estudos do pesquisador resultaram, entre outras proposições, na identificação de categorias de conhecimento intituladas: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Nesse ensaio, pela relevância e ligação do conteúdo geográfico ao contexto da área onde se desenvolveu a pesquisa<sup>3</sup>, discutimos a categoria “Conhecimento do Conteúdo” para expor parte das reflexões decorrentes da investigação. Consideramos o conhecimento e prática dos participantes da pesquisa com destaque para interpretações de campo e de cidade, incluindo a abordagem sobre as estruturas de conhecimento envolvidas no assunto.

Inicialmente, apresentamos os procedimentos envolvidos na realização da pesquisa, depois discutimos o valor dos conhecimentos dos professores e o papel do conteúdo para ensinar

---

<sup>3</sup> O trabalho é parte da tese doutorado “O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) campo e cidade: um estudo da formação e prática do professor de Geografia”.

e, em sequência, enfatizamos o Conhecimento do Conteúdo campo e cidade com apontamentos sobre estruturas substantivas e sintáticas integrantes desse conhecimento.

## **2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Por meio de pesquisa qualitativa, entre os anos 2017 e 2020, realizamos o levantamento bibliográfico, coleta de dados e análise de resultados à luz dos referenciais teóricos com o objetivo de compreender os conhecimentos do professor e da professora de Geografia sobre campo e cidade.

O plano de investigação incluiu entrevistas e observações em sala de aula utilizando os trabalhos de Bogdan e Biklen (1994), André (2000), Chizzotti (2006), Lakatos e Marconi (2003), Triviños (1987), Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1999) e demais referências para orientar a preparação e coleta dos dados. As entrevistas semiestruturadas e diálogos com os professores versaram sobre os processos pessoais, formativos e profissionais buscando captar impressões e concepções sobre o ensino, aprendizagem e, de modo especial, com relação ao conteúdo campo e cidade. Além de entrevistas, consideramos os acontecimentos da sala de aula para compreender o conhecimento dos professores e sua atuação na interação direta com os alunos.

Os sujeitos da pesquisa<sup>4</sup> consistiram em quatro profissionais experientes, egressos do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, MS, em exercício em escola pública local, Três Lagoas, no estado de Mato Grosso do Sul e em municípios próximos, Pereira Barreto e Castilho, ambos no estado de São Paulo. A seleção dos participantes, considerou Nóvoa (2009) por assinalar os enfoques que definem o bom professor e, em Huberman (2000), com relação aos ciclos da vida profissional, para trabalhar com professores experientes, ou seja, com mais de cinco anos de experiência na fase de estabilização e diversificação.

Na parte de análise de resultados, optamos pela análise de conteúdo com base em Bardin (2016), Moraes (1999), Franco (2018) e Minayo (2000). Desse modo, concordamos com Franco ao afirmar essa interpretação como uma ferramenta importante na investigação, ao considerar os

---

<sup>4</sup> O desenvolvimento da pesquisa está de acordo com Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - COPEP/UEM e registrado na Plataforma Brasil. Para preservar o anonimato dos professores participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios.

diversos tipos de mensagem fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, seja verbal, oral ou escrita, gestual, ou até silenciosa.

A interpretação dos registros fundamentou-se em autores relacionados ao conhecimento docente e no âmbito geográfico em pesquisadores do ensino e formação em Geografia, bem como naqueles que tratam de campo e cidade, tais como Alentejano (2003), Endlich (2006), Suzuki (2007), Marques (2002), Sposito (1996).

Ademais, a adoção de uma postura ética diante dos sujeitos da pesquisa e à comunidade escolar envolvida, foram valores respeitados por nós durante todo processo de desenvolvimento do trabalho, visando ressaltar o conhecimento construído no interior das escolas por meio do trabalho docente.

### **3 A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES E O PAPEL DO CONTEÚDO NO ENSINO**

O conjunto de conhecimentos do professor representa pauta importante para Shulman (1986) e está diretamente ligada ao ensino, pois a aprendizagem dos alunos constitui a razão do trabalho docente. Desse modo, as questões que guiaram suas pesquisas são as seguintes:

- Quais conhecimentos os professores precisam dominar para conduzir com eficácia as aprendizagens dos alunos?
- Qual a especificidade do conhecimento profissional docente?
- Como os professores aprendem a ensinar e quais as fontes de seu conhecimento profissional?
- Como os professores produzem conhecimentos sobre o ensino?

A procura por respostas a esses questionamentos possibilitaram ao pesquisador reconhecer e elaborar modelos teóricos<sup>5</sup> para a pesquisa preocupada com a formação e exercício da profissão docente. Dentre as propostas, o pesquisador reconheceu categorias de conhecimento presentes na constituição profissional do professor. Em vários trabalhos Shulman (1986; 1989; 2014), ressalta o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, ou “PCK”, do inglês “*Pedagogical*

---

<sup>5</sup> Nos referimos à Base de Conhecimentos com suas fontes e categorias e o Processo de Ação e Raciocínio Pedagógico (SHULMAN, 1986; 2014).

*Content Knowledge*”, por entender que essa categoria identifica os corpos distintos de conhecimento pela combinação entre conteúdo específico e pedagogia, permitindo o “[...] entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula”. (SHULMAN, 2014, p. 207).

O CPC ao longo do seu processo de elaboração e reelaboração tornou-se maior que uma categoria, sendo tema de pesquisa em vários trabalhos. A proposta alcançou amplitude internacional e vários pesquisadores somaram-se à ideia inicial buscando aprimorar esse conhecimento.

A combinação entre conteúdo específico da disciplina e a ação pedagógica do professor, caracterizam o CPC e diferencia um especialista da matéria de um professor, porque aquele que se relaciona pedagogicamente com a matéria a ser ensinada é o docente. Nessa perspectiva, o conteúdo da disciplina ocupa uma posição central:

[...] o conteúdo não deve ser visto somente como uma “variável” de contexto [...], comparável ao tamanho da turma ou ao clima da classe. O **conteúdo** e os propósitos pelos quais se ensina são o coração mesmo dos processos de ensino-aprendizagem. Smith (1983, p. 491) o expressou, claramente quando afirmou ‘que o professor se inter-relaciona com o estudante por dentro e através do conteúdo’; e que ‘o estudante se inter-relaciona com o professor do mesmo modo’”. (SHULMAN, 1989, p. 11, tradução e grifo nosso).

Para estabelecer comparações, citar exemplos, elaborar explicações e demonstrações, o professor se utiliza do Conhecimento do Conteúdo, manifestando diferentes maneiras pensar o ensino e de elaborar estratégias para tornar a matéria a ser estudada compreensível aos alunos.

Tomando o Conhecimento do Conteúdo e as demais categorias de conhecimento, podemos compreender a constituição do CPC pela união de várias categorias em uma relação articulada de conteúdo, pedagogia, currículo, conhecimento dos alunos, do contexto de ensino e das finalidades da educação. Isto é, pela integração inteligente desses conhecimentos veremos emergir o CPC, uma propriedade docente, em constante dinamismo pelas fontes que alimentam a Base de Conhecimentos dos professores e professoras. (SHULMAN, 2014).

Em Geografia, tomando por referência Callai, Cavalcanti e Castellar (2012, p. 79), o ensino da disciplina oferece a oportunidade de entender o lugar que vivemos e outros lugares em diferentes escalas, por meio da compreensão “[...] do ponto de vista das relações sociais, das

ocupações e da construção dos espaços geográficos tendo como referência os processos históricos e o meio físico, considerando os diferentes tempos e grupos sociais”. Assim, campo e cidade como expressões do espaço geográfico, representam um conteúdo escolar significativo, pela ligação com a realidade próxima dos estudantes e de relação com outros lugares, fatores e condições.

Destarte, o presente texto busca trazer contribuições recentes do CPC no âmbito da Geografia, evidenciando a categoria Conhecimento do Conteúdo, especialmente quanto à temática campo e cidade.

#### **4 O CONHECIMENTO DO CONTEÚDO CAMPO E CIDADE**

O Conhecimento do Conteúdo compreende aquele conhecimento específico da matéria de ensino, envolvendo os princípios científicos da área de conhecimento do professor, formada por seu objeto e método, porque as formas de discutir a estrutura de conteúdo do conhecimento diferem. Pensar adequadamente sobre o Conhecimento do Conteúdo requer ir além conhecimento dos fatos ou conceitos de um domínio. (SHULMAN, 1986).

Nessa reflexão, como definir a especificidade da compreensão profissional do professor? Como entender as dimensões desse tipo de conhecimento? Shulman (1986), em referência à Schwab (1964), afirma que o Conhecimento do Conteúdo é formado por duas estruturas, uma substantiva e sintática, ao qual permite aos professores transformarem o conteúdo de maneira que os alunos possam compreendê-lo. Em outras palavras, as estruturas substantivas envolvem o conjunto de conceitos e princípios que definem e organizam o que deve constituir os fatos e os significados de uma área de conhecimento, enquanto as estruturas sintáticas reúnem os procedimentos para começar, instruir e encerrar uma investigação, debate ou problema e, determinar a validade das afirmações por meio de princípios e regras do campo científico que envolvem descoberta, invenção e verificação.

Corroborando essa ideia, Grossman, Wilson e Shulman (2005) assinalam que os bons professores sabem mais do que apenas o conteúdo, mas inclusive as melhores maneiras de explicá-lo:

Los profesores ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento em un área. Estas diferentes metas requieren comprensiones relacionadas pero distintas de la materia[...]. Los Buenos profesores no sólo conocen su contenido sino que saben cosas sobre su contenido que hacen posible la instrucción efectiva. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 4).

Desse modo, um especialista na matéria ou assunto, difere do professor, pela maneira que o profissional do ensino, mediante seus conhecimentos, busca de diferentes formas proporcionar a aprendizagem do aluno. Em Geografia, podemos notar a distinção entre o bacharel e o licenciado, pois apesar de possuírem a mesma origem de formação, a atuação profissional é distinta, conforme comenta a professora Daniela<sup>6</sup>:

**Pesquisadora:** Há diferença entre geógrafo e professor de Geografia?

**Professora:** A área do domínio do professor de Geografia, [...] é muito maior que do geógrafo. Porque o professor de geografia, ele não debate só geografia [...] fala de coisas que muitas vezes nem está na área de conhecimento dele, está além disso [...]. O professor também precisa fazer pesquisa, estar dentro de uma sala de aula e não se falar em pesquisa [...] mesmo as mais simples, [são necessárias, por exemplo] pesquisa de campo que você nem precisa ir a campo. O campo é o ambiente da escola mesmo, no quintal da escola.  
(Professora Daniela, entrevista 2).

A professora Daniela tocou em pontos interessantes da profissão e do ensino, ao lembrar das diferenças e ao mesmo tempo de um elemento compartilhado por geógrafas e professoras ou geógrafos e professores. Ao dizer “o professor também precisa fazer pesquisa”, ela chama a atenção para o trabalho de campo, uma característica da prática geográfica, que pode e deve ser realizada por ambos os profissionais, mas, na escola tem por finalidade conduzir o aluno ao conhecimento de uma determinada realidade.

Ampliando a compreensão do Conhecimento do Conteúdo, o conjunto teórico geral de uma disciplina, seus conceitos específicos, definições e convenções, e os diferentes paradigmas em que podem ser interpretados representam as estruturas substantivas, enquanto as estruturas sintáticas constituem as metodologias utilizadas pelos membros de uma tradição disciplinar, com seus instrumentos de investigação, os cânones de evidência e as provas, por meio das quais o novo conhecimento é admitido em um campo e as demandas do conhecimento atual são consideradas menos justificadas (SCHWAB, 1964; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

---

<sup>6</sup> Reiteramos, para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa os nomes utilizados são fictícios.

No âmbito geográfico, as estruturas substantivas podem ser compreendidas por meio de paisagem, lugar, território, entre outros conceitos fundamentais na análise de seu objeto de estudo – espaço geográfico – e os grandes paradigmas de investigação – positivista, dialético, fenomenológico – pelos quais o objeto de estudo pode ser examinado e explicado. E, estruturas sintáticas referindo-se aos procedimentos de investigação e ensino, tais como as pesquisas solicitadas pelo professor, os trabalhos em campo, o direcionamento de discussões em sala e outras abordagens e estratégias, que visam à compreensão do espaço à luz da visão geográfica.

Para Lopes e Pontuschka (2015, p. 83), o conhecimento das estruturas de conhecimento possibilita ao professor condições para definir o que e como ensinar ao “[...] identificar, em cada um dos conteúdos que ensina, aquilo que é essencial e aquilo que é periférico, os conhecimentos que são necessários para futuras compreensões [...] porque, ao ser apresentada, considera a diversidade dos contextos e dos alunos”. Assim, reiteramos a função central do conteúdo, por intermédio da ação do professor para viabilizar a aprendizagem do aluno. Dito isso, passamos à discussão do Conhecimento do Conteúdo campo cidade.

#### 4.1 INTERPRETAÇÕES SOBRE CAMPO E CIDADE: APONTAMENTOS SOBRE AS ESTRUTURAS SUBSTANTIVAS DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

Em geral, é comum a percepção de campo e a cidade via diferenciação, atribuindo-lhes aquilo que existe ou falta com relação aos elementos que se manifestam no espaço, tais como: quantidade de pessoas e moradias, rede de transporte, disponibilidade de serviços de saúde e educação, acesso à comunicação e tecnologias.

Na escola, à princípio, a percepção dos alunos não difere dessa visão, conforme relata o professor Gabriel de Três Lagoas, MS:

**Pesquisador:** Qual a percepção dos alunos sobre cidade e campo?

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

Depreendemos no relato de Gabriel que no entendimento dos alunos a cidade é superior ao campo pelas condições de infraestrutura e tecnologia, configurando um visão de campo como lugar exclusivo de produção, subordinado à cidade e com poucos recursos tecnológicos. Como sabemos, tal interpretação não condiz com a realidade atual, pois no presente estágio das econômicas capitalistas junto ao desenvolvimento do meio-técnico-científico-informacional fez com que esses espaços dispusessem dos mesmos recursos e sejam cada vez mais complexos e contraditoriamente integrados.

Complementando, o professor cita as principais atividades produtivas da cidade e da região destacando que nem sempre aquilo que o campo e a cidade possuem ou representam são vistos de forma ampla e integrada pelos alunos e conclui:

**Professor:** [...] as atividades do plantio de cana de açúcar, do eucalipto, eles [alunos] não veem nada além do cultivo. Passa do lado da plantação de cana-de-açúcar, vê só a cana-de-açúcar [...] do eucalipto, vê só eucalipto. Eles [alunos] não conseguem materializar, tudo aquilo que tem atrás, toda engenharia genética, que existe por trás, todo do cuidado[...] Então é essa visão que a gente consegue identificar [nos alunos] [...] Passa no distrito industrial de Três Lagoas [...] sabe que ali atrás tem aquele monte de fábricas [pensam:] “Ah, a indústria fica na cidade!” E às vezes é só o depósito[...]  
(Professor Gabriel, entrevista 4).

No excerto, Gabriel discorre sobre a leitura realizada pelos alunos acerca dos elementos que se manifestam na cidade e no campo, apontando a limitada observação do espaço, pois “não conseguem materializar, tudo aquilo que tem atrás, toda engenharia genética, que existe por trás, todo do cuidado[...]”. Contudo, ao mesmo tempo que assinala a dificuldade do aluno, o professor revela a função do ensino de Geografia de propiciar aos estudantes refletir sobre os processos que configuraram essas paisagens, passando de uma visão da superfície para aquela que *pensa* o espaço.

Acrescentando à essa ideia, a professora Daniela de Pereira Barreto, SP, comenta a importância de conhecer o lugar para relacionar com o conteúdo geográfico:

**Pesquisadora:** O campo e a cidade, como são vistos pelos alunos?

**Professora:** O espaço que o aluno vive vai ser fundamental pra ele entender esse conteúdo [campo e cidade]. [...] nossa cidade por exemplo, está em transição, saindo de uma cidade rural pra uma cidade urbana. Já vi vários tipos de animais que são criados na cidade, como se fosse uma área rural.

(Professora Daniela, entrevista 03)

A observação de Daniela a respeito do lugar remete-nos ao mencionado por Callai, Cavalcanti e Castellar (2012, p. 84), de relacionar o conteúdo disciplinar com o espaço vivido pelo aluno, “[...] o professor precisa ter as referências teóricas que sustentam a sua interpretação e que permitam fazer com que o aluno reconheça os fenômenos como construídos social e historicamente, e que assim constroem o espaço em que vivemos”. Outro ponto da entrevista fala da transição local “saindo de uma cidade rural pra uma cidade urbana”, remete às reflexões de que o urbano não se determina pela sede do município e o debate sobre critérios político-administrativos adotados no país, juntamente com as dificuldades em definir rural e urbano, cidade e campo (MARQUES, 2002; VEIGA, 2003; RUA, 2005).

Os relatos de Daniela a respeito de Pereira Barreto, SP, e de Gabriel sobre Três Lagoas, MS, realçaram a importância do conteúdo campo e cidade no ensino da disciplina, relacionando com a materialidade presente no espaço das localidades onde estão inseridas as escolas dos participantes da pesquisa. Assim, tendo por princípio o papel fundamental do conteúdo no ensino, ao se abordar campo e cidade o que é preciso saber e qual o significado desses termos? Como a relação entre ambos pode ser interpretada e onde se situa as estruturas substantivas e sintática desse conteúdo?

Pode parecer simples dizer o que é campo e o que é cidade, mas o entendimento desses significados era mais claro na época medieval, quando existiam as cidades muradas com os limites físicos bem definidos. Desde então, ao longo da história, especialmente nas fases mais recentes da época contemporânea as inúmeras mudanças no modo de produzir, a evolução das técnicas e, particularmente, o desenvolvimento do modo de produção capitalista tornaram cada vez mais complexo defini-los. (ENDLICH, 2010).

Marques (2002), considera a estrutura econômica e social utilizando as eras históricas propostas por Lefebvre: agrária, industrial, urbana e recorre à Marx, para explicar que inicialmente, a distinção entre campo e cidade surgiu do rompimento entre o capital e a propriedade da terra, quando começou o desenvolvimento do capital independente da terra caracterizando-se pela existência do trabalho e da troca devido à mão-de-obra dos servos tornados livres.

Em sequência, a produção é separada do comércio dando origem à classe dos comerciantes e com o crescimento comercial entre as cidades. É nesse período que se observa a proeminência da cidade sobre o campo, a produção agrícola não é mais a única fonte geradora de riqueza e as relações de trabalho sob a forma de pagamento em dinheiro tornaram mais frequentes.

No segundo período, marcado pela cidade industrial, as indústrias não se localizam nos centros urbanos, mas distante onde estão os elementos necessários à produção. Nessa fase, a cidade reúne maior número de habitantes, se configura em espaço desigual de ocupação e apropriação e, posteriormente, surgiram aos subúrbios para abrigar uma população excluída.

Na era urbana, resultante do processo de industrialização-urbanização, novas atividades econômicas relacionadas à circulação de mercadorias colocaram a cidade na condição de centro das funções técnicas, administrativas e de gestão do espaço. Nessa fase, o Estado se fortalece aliando suas ações aos interesses do capital e transformando a cidade em “[...] meio, dispositivo material a serviço da organização da produção, do controle da vida cotidiana e da programação do consumo”. (MARQUES, 2002, p. 107).

Do exposto nas três fases, observamos cidade e campo assumindo diferentes papéis segundo os modos de produção vigentes, porém, apesar das mudanças e inovações, mantiveram suas características originais. Nesse sentido, Alentejano (2003, p. 313) argumenta para o campo a terra é essencial sob diferentes formas, enquanto o mesmo não ocorre para a cidade:

Assim, independente das atividades desenvolvidas, sejam elas industriais, agrícolas artesanais ou de serviços, das relações de trabalho existentes, sejam assalariadas, pré capitalistas ou familiares e do maior ou menor desenvolvimento tecnológico, tem-se a terra como elemento que perpassa e dá unidade a todas essas relações, muito diferente do que acontece nas cidades, onde a importância econômica, social e espacial da terra é muito mais reduzida.

De acordo com Hespanhol (2013), campo e cidade só podem ser compreendidos juntos e durante muito tempo, por suas atividades produtivas que lhe são características, a ideia de campo atrasado e cidade moderna foi difundida. No país essa visão dicotômica predominou até a década de 1980, quando campo era visto como lugar exclusivo da produção agropecuária.

Nesse sentido, Marques (2002), completa que a perspectiva dicotômica legitimada pelo poder público, determinando por critério político-administrativo o que é campo e o que é cidade a partir de um perímetro e, portanto, definindo áreas urbana e rural. Na classificação não havia preocupação em se reconhecerem as funções dos espaços e atribui-se, tal como acontece com o campo e a cidade, ao rural aquilo que não é urbano.

Entretanto, uma publicação mais recente do IBGE (2017), visando melhor caracterizar o cenário vivido pelo cenário atual do país procurou avançar nos critérios de classificação e atento

às tendências internacionais, especialmente na metodologia utilizada pela OCDE<sup>7</sup> e União Europeia, o instituto elegeu uma tipologia com três critérios básicos: a densidade demográfica, a localização em relação aos principais centros urbanos e o tamanho da população. A partir do cruzamento das variáveis estipulou cinco tipos de municípios: urbano; intermediário adjacente; intermediário remoto; rural adjacente; e rural remoto. O trabalho representa um avanço significativo na tarefa de superar a dicotomia existente entre campo e cidade, entre o rural e urbano.

Com essas considerações, mencionamos Lefebvre (2006), por argumentar que a cidade manifesta uma morfologia material e o urbano uma morfologia social e, apesar disso, ambos só podem existir e serem compreendidos de forma associada. Ao adicionarmos o contexto contemporâneo do modo de produção capitalista, concordamos com Sposito (1996, p. 64), por afirmar que “O modo de produção não produz cidades de um lado e campo do outro, mas ao contrário, esta produção compreende uma totalidade, com uma articulação intensa entre estes dois espaços”.

Corroborando ao conjunto de reflexões, Alentejano (2003), ressalta o debate atual deve ser expandido, considerando o próprio modelo de desenvolvimento adotado no país que ecoa tanto nos processos agrários quanto nos processos urbano-industriais. Além disso, acrescentamos a relevância da discussão por contemplar a compreensão do conhecimento das estruturas substantivas do Conhecimento do Conteúdo campo e cidade.

#### 4.2 INTERPRETAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CAMPO E CIDADE: APONTAMENTOS SOBRE AS ESTRUTURAS SINTÁTICAS DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

Um trabalho de Alves (2012), relacionou a produção acadêmica sobre a relação campo e cidade, entre 1939 e 2009, com evolução teórica-metodológica da ciência geográfica identificando três tendências de estudos: clássico, teórico, crítico e cultural. O estudo permite compreender dois aspectos importantes: as diferentes concepções sobre a temática em questão, fornecendo elementos de discussão para os significados de campo, cidade, rural e urbano. E ainda, o papel do

---

<sup>7</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE, é uma organização econômica intergovernamental com 36 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

conhecimento sintático da disciplina, já citados por Schwab (1964) e tão valorizados por Shulman (2014), a respeito dos procedimentos metodológicos e instrumentos de investigação característicos de uma disciplina.

O trabalho de Alves (2012)<sup>8</sup> dividiu a análise em três fases: relação campo-cidade nos estudos clássicos da geografia- 1930 a 1960; relação campo-cidade nos estudos teóricos da geografia- 1960 a 1980 e; relação campo-cidade nos estudos críticos/contemporâneos da geografia- 1990 a 2009. O primeiro período, de 1930 a 1960, marcado pela geografia clássica de influência da escola francesa, desenvolveu estudos por meio da descrição, indução e comparação.

[...] os estudos sobre o campo e cidade focalizam as análises em questões de gêneros de vidas (urbanos e rurais), o habitat, os sistemas agrícolas, a economia urbana e as infra-estruturas/construções das cidades. Destaca-se a pouca integração desses espaços, os processos são gerados e desenvolvidos em espaços distintos. (ALVES, 2012, p.11).

Assim, campo e cidade eram interpretados separadamente, sob uma perspectiva dicotômica, mas com a dependência da cidade sobre o campo, diante da principal atividade econômica, ou seja, a produção agrícola, junto ao elevado número de habitantes no campo, a baixa urbanização e economia pouco dinâmica da cidade.

Entre 1960 e 1980, os estudos teórico-quantitativos empregavam técnicas e modelos matemáticos para identificar e classificar regiões, na interpretação do campo e da cidade e para a apropriação dos espaços. Nesse período, temos a ocorrência do êxodo rural, a modernização do campo, a urbanização e criação de espaços suburbanos, organização espacial do tipo centro-periferia, domínio do meio técnico e, diferentemente da fase anterior, campo e cidade são vistos de forma mais integrada.

As interpretações da relação campo-cidade, entre 1990 e 2009, assinalaram a fase de estudos críticos/contemporâneos da geografia voltados para inter-relações desses espaços. O período é caracterizado pelo predomínio da população urbana; da ruralidade presente em espaços urbanos; a existência de cidades voltadas para atendimento do agronegócio; presença de urbanidade

---

<sup>8</sup> No artigo "A relação campo-cidade na Geografia Brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos, Alves (2012) aborda a evolução da temática campo-cidade na geografia brasileira, baseado em artigos publicados em dez periódicos científicos em Geografia.

no espaço rural; espaços contínuos, denominados rururbanos; existência de agricultura urbana, e do meio-técnico-científico-informacional.

Ao final, Alves (2012, p. 16) conclui que a compreensão da realidade espacial é desafiadora, ante a modernização do campo, a multifuncionalidade dos espaços, as tecnologias, a urbanização e a inegável interdependência entre campo e cidade, cada vez mais complexa e dinâmica. Nesse sentido, sugere “[...] a geografia agrária e geografia urbana devem caminhar juntas nas questões teórico-metodológicas ao tratar do espaço, pois existem relações econômicas, socioespaciais, populacionais, culturais e ambientais que estão em constante interdependência”.

O exposto sobre as interpretações de campo e cidade refletem conhecimentos substantivo e sintático ao discutir o assunto por meio da divisão social e territorial do trabalho, os caminhos teórico-metodológicos da produção acadêmica em diferentes épocas que refletem diferentes maneiras de análise, bem como os procedimentos característicos dos estudos clássicos, teóricos e críticos desenvolvidos nas investigações geográficas. Ou seja, o Conhecimento do Conteúdo, formado por uma parte substantiva e outra sintática, possibilitam ao professor compreender a matéria e pensar nas maneiras de ensiná-la.

Nesse pensamento, reconhecemos que a preocupação em compreender campo e cidade de forma conjunta está presente em diversos trabalhos de geógrafos dedicados ou aos estudos agrários ou aos urbanos. Contudo, para escola, em poucas situações, os materiais de ensino, seguem essa direção:

**Pesquisador:** A relação entre campo e cidade é abordada de qual maneira no currículo escolar e livro didático?

**Professor:** [...] o Referencial [Curricular] não contempla [a relação campo e cidade] e a gente acaba meio de mãos atadas [...] não sei se é problema do nosso Referencial ou se é um problema dos livros didáticos, [...] o ensino médio[...] pra estabelecer uma relação campo e cidade que é o 4º. bimestre do 1º. ano, lá no finalzinho [...]. Porque você trabalha história, geografia, cartografia, relevo, clima, vegetação, regionalização, hidrografia, no meio de tudo isso aparece o espaço agropecuário, o espaço do campo lá no final do 1º. ano. [...] Tenho alguns mapas, [...] que eu trabalhei do último censo, [...] dá pra eles terem uma noção e daí você vai estabelecendo uma relação campo e cidade e eles vão ver a relação da cidade pra fazer um contraponto com o campo [somente] no segundo bimestre do 2º. Ano.

(Entrevista 4, professor Gabriel).

Na análise do professor Gabriel, a temática campo e cidade no currículo escolar apresenta pontos a serem questionados quanto à organização dos conteúdos no 1º. e 2º. ano do ensino médio. Ao dizer “no meio de tudo isso aparece o espaço agropecuário, o espaço do campo lá no final do

1º. ano”, depreendemos que a disposição dos conteúdos curriculares, definidos por bimestre não favorecem uma articulação cabendo, ao professor realizar essa ligação.

O quadro 1 apresenta a organização curricular citada pelo professor:

1º. ANO/ QUARTO BIMESTRE	2º. ANO/ SEGUNDO BIMESTRE
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Produção agropecuária: Os sistemas agrícolas. As empresas agrícolas. Agropecuária em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Política agropecuária. Problemas ambientais relacionados à agropecuária.</li> <li>-Agricultura e pecuária brasileira: Evolução agrícola no país. Modernização agrícola. Produção agrícola. Agricultura familiar. Produção pecuária</li> <li>-Políticas da terra: Relações de trabalho na zona rural - a luta pela terra. Conflitos no campo - assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias.</li> </ul>	<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Urbanização mundial: O surgimento das cidades. As cidades na antiguidade e na idade média. As cidades e seu desenvolvimento durante os períodos do capitalismo. Cidades contemporâneas. Problemas ambientais relacionados à expansão urbana.</li> <li>- Urbanização brasileira: O processo de urbanização brasileira e a modernização. Hierarquia e rede urbana.</li> </ul>

**Quadro 1: Amostra conteúdos de 1º. e 2º. ano ensino médio, Geografia.**

Fonte: Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul/Geografia (2012).

A amostra apresentada no quadro 1, expõe a separação na abordagem da relação campo e cidade para estudantes do ensino médio. Se a organização dos conteúdos optasse por uma perspectiva mais integrada, segundo a divisão social e territorial do trabalho, apareceriam os diferentes processos econômicos, técnicos, sociais, políticos, históricos e culturais que abarcam tanto a cidade quanto o campo.

Nesse sentido, Saquet (2010), sublinha campo e cidade com uma intensa e complexa ligação ao qual o rural não se define somente pela agricultura e nem o urbano pela indústria:

Há complexidade e heterogeneidade nos espaços rural e urbano. Elas são territoriais, com temporalidades e territorialidades. O que varia, são os arranjos, as intensidades, formas e conteúdos, as velocidades. Um só pode ser compreendido em suas relações com o outro, pois um está contido no outro, só vem a ser pelo outro, numa relação complementar, dialeticamente definida. (SAQUET, 2010, p. 160).

Desse modo, pertence ao professor a tarefa de romper essa percepção, escolhendo como o conteúdo será trabalhado para desenvolver a leitura espacial em sua totalidade. Este constitui um dos desafios do ensino, saber escolher e organizar o trabalho docente, de modo que os conteúdos a

serem trabalhados tenham significado e façam o estudante passar “[...] de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento” (CASTELLAR, 1999, p.53).

Como exemplo, em uma aula, Daniela conectando com a realidade próxima dos alunos, mencionou as características do estado de São Paulo e as condições do desenvolvimento da indústria brasileira:

**Professora:** [...] na nossa região, ela não é tão, tão ligada, mas todo interior paulista vai ter [...] essa expansão da cafeicultura, aqui no estado de São Paulo, Minas Gerais e o porquê ele [governo] vai incentivar a industrialização. [...] Só que essa segunda etapa ele [governo] já não consegue equilibrar, ele não agrada nem os militares, não está agradando mais a elite e o único que está do lado dele é quem? O povão [...]. Por que num primeiro momento ele agrada essa elite da cafeicultura? Por que ele criou as leis trabalhistas? Ele [governo] incluiu os trabalhadores rurais? A população do campo? Não.  
(Professora Daniela, observação em sala de aula 29 mai. 2019).

A exposição da professora pontuou dois fatores que favoreceram a indústria brasileira, a cultura do café e a política econômica dos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubistchek, entre as décadas de 1930 a 1960. Depois, Daniela aponta os problemas gerados pela ação estatal e termina provocando os alunos com a pergunta “Por que num primeiro momento ele [governo] agrada essa elite da cafeicultura?” Supomos com essa questão o movimento para incentivar o raciocínio geográfico dos estudantes, conduzindo-os para o próximo ponto importante do conteúdo, ou seja, as condições de trabalhadores do campo e da cidade naquele período. Desse modo, a professora conclui:

**Professora:** A população do campo ela fica de fora desse contexto, ela não é incluída lá na CLT<sup>9</sup>, não está incluída nas leis trabalhistas. Por que ele [governo] fez isso? Pra agradar quem?  
**Aluno:** A população não é, da cidade?  
**Professora:** A população? [...]  
**Professora:** Os cafeicultores gente! Os caras que estão financiando a industrialização. Só que chegou num ponto que ele [governo] não conseguia sustentar o equilíbrio dessa balança e aí os militares fazem pressão [...]outra configuração desse momento, aqui entra em cena o JK [...] Vai criar rodovias, ferrovias [...] Criou indústrias [...] investir na matriz energética [...] Brasília[...] na nossa região algumas cidades, elas também têm essa característica de ter nascido nesse movimento da malha ferroviária [...].  
(Professora Daniela, observação em sala de aula 29 mai. 2019).

---

<sup>9</sup> A Consolidação das Leis do Trabalho- CLT surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, unificando toda legislação trabalhista existente no Brasil.

No trecho, quando Daniela afirma “A população do campo ela fica de fora desse contexto, ela não é incluída lá na CLT, não está incluída nas leis trabalhistas” e pergunta aos alunos: “Por que ele [governo] fez isso?” Observamos a professora ao detectar sinais de dúvidas, confusão nos alunos faz com que ela vá ajustando sua fala e afirme com ênfase “Os cafeicultores gente!”. A exposição do assunto, as indagações e o direcionamento das discussões indicando pontos considerados pertinentes para abordagem do conteúdo, revelaram o conhecimento substantivo e sintático da professora durante a aula.

Com a mesma orientação curricular ao qual a professora Daniela segue, ou seja, o currículo estadual paulista (SÃO PAULO, 2012), o professor Paulo, soma às reflexões ao expor durante a aula para turma do 2º. ano do ensino médio, as razões que ocasionaram os primeiros problemas urbanos no país:

**Professor:** Pessoal [...] vou falar agora é um dos mais famosos ciclos de migrações do Brasil [...] foi acontecer depois de 1930, chamado ciclo da industrialização [...] São Paulo e Rio de Janeiro eram as cidades mais preparadas pra receber essas indústrias e começaram a investir em indústrias [...] as cidades passaram a crescer [...] atrair bastante pessoas para morarem nela [...] pessoas que vinham do Nordeste com períodos problemáticos de seca e graves problemas sociais [...] passaram a ir em direção a São Paulo e Rio de Janeiro.[...]começam a surgir problemas urbanos como moradia. É nessa época que começam a se formar as primeiras favelas brasileiras [...] começaram a morar cada vez mais longe do centro porque era mais barato [...] (Professor Paulo, observação em sala de aula, 01 abr. 2019).

Na exposição, o professor Paulo procura chamar a atenção dos alunos sobre as consequências da política de desenvolvimento industrial para país, gerando a migração de nordestinos para São Paulo e Rio de Janeiro e a favelização dessa população que procurava trabalho. A abordagem do conteúdo traz acontecimentos da história brasileira que comprovam a complexa ligação entre o campo e a cidade, o rural e o urbano em um processo envolvendo vários agentes.

Também em turmas do 2º. ano do ensino médio, a professora Marisa de Castilho, SP, propôs uma atividade, a realização de pesquisa e seminário sobre diferentes temas que envolvem o campo e cidade: agricultura no Brasil, movimentos sociais, pequenas cidades, metropolização, espaço agrário, evolução das informações, entre outros.

Na aula de apresentação do seminário sobre espaço agrário, um grupo elaborou a apresentação utilizando multimídia e um resumo para entregar para turma. Ao iniciar a

apresentação um aluno menciona o termo reforma agrária e, após sua fala, a professora interfere para perguntar:

**Professora:** O que é mesmo reforma agrária?

**Aluna:** Aqui tá só espaço agrário.

**Professora:** [E] o que é o espaço agrário?

**Aluna:** É a área ocupada pela produção agrícola, vegetal, pastagem e florestas, habitações dos agricultores e ainda equipamentos e infraestruturas e que se relacionam com a atividade de produção industrial.

**Professora:** Então esse espaço agrário que você acabou de ler, se houvesse uma reforma, o que seria reforma?

**Aluna:** Nossa professora, que tanto de pergunta!

**Professora:** Então, o que é reformar [turma]? [...]

**Aluna:** Transformar [...]?

**Professora:** Uma transformação [de] dentro mesmo, dentro do próprio campo e aí [...] não sei qual é o grupo [que irá discutir depois] [...]. Então, uma reforma no campo, parte de uma distribuição ou redistribuição melhor dessas terras.

(Professora Marisa, observação em sala, 21 ago. 2018).

Observamos nesse registro o receio e/ou dificuldade da aluna em responder as perguntas da professora, pois deduzimos que a apresentação do grupo se deteve em descrever o espaço agrário sem problematizar as questões que abarcam o campo brasileiro, como é o caso da discussão sobre reforma agrária. Por outro lado, é interessante observar a dinâmica da aula em que a professora foi adequando seu discurso para conseguir captar o entendimento do aluno sobre a questão agrária e mostrou sua intenção, encaminhando a conversa, para as desigualdades existentes no campo.

Notamos ainda, na fala de Marisa os encaminhamentos da discussão são decorrentes do conhecimento do assunto e das finalidades de ensino desse tópico, entre elas as desigualdades do campo. O registro é representativo quanto ao mencionado por Wilson, Shulman e Richert (1987, p. 38, tradução nossa) “Os professores devem entender criticamente um conjunto de ideias, um conteúdo, em termos de sua estrutura substantiva e sintática [...]. Os professores também devem entender as relações entre esse conteúdo e outras ideias dentro do mesmo conteúdo[...]”.

De modo geral, os registros das aulas e os depoimentos dos professores possibilitaram observar as partes substantivas e sintáticas do Conhecimento do Conteúdo campo e cidade. Na abordagem sobre industrialização brasileira, a questão da migração e os problemas urbanos se relacionaram e permitiram pensar o papel da agricultura e do Estado no financiamento desse processo. A importância do avanço das técnicas, o desafio de se discutir a reforma agrária e, ainda,

o enfoque dado no currículo escolar em que o professor vê a necessidade de promover a compreensão integrada do tema, foram pontos significativos no estudo.

A compreensão dos conhecimentos e práticas de ensino dos professores não se limita à breve exposição apresentada e deixamos o caminho aberto para inserção de novos tópicos e interpretações a respeito desse conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do texto, falamos do valor do conteúdo na identificação do trabalho do professor e da professora trazendo as contribuições de Shulman (1986) sobre os conhecimentos docentes. Nesse perspectiva, refletimos como ensinar Geografia envolve pensar sobre os lugares, suas características e contradições, o papel das perguntas para entender campo e a cidade e, ainda, por meio da própria realidade comparar e relacionar com outras localidades.

Para o professor de Geografia essas ações estão presentes em sua prática, aliadas à pesquisa, ao estímulo à observação, comparação, distinção, estabelecimento de relações, entre outros procedimentos que visam o desenvolvimento da leitura geográfica sobre o espaço.

Os trabalhos de Shulman (1984; 1986; 1989; 2014) nos oferecem uma contribuição relevante ao valorizar o conteúdo em diálogo com a pedagogia, afinal, saber o assunto não é suficiente para ensinar, é preciso saber as maneiras de torná-lo acessível e compreensível aos alunos.

Procuramos mostrar na categoria Conhecimento do Conteúdo, formada por estruturas substantiva e sintática, parte dos componentes envolvidos na escolha, preparação e condução da aula, em uma base que envolve os princípios teórico-metodológicos da área de conhecimento. Realçamos no texto essa categoria de conhecimento, mas isso não quer dizer que outros conhecimentos não estiveram presentes, por exemplo, os conhecimentos pedagógicos, dos alunos, do contexto vivido pelo aluno, entre outros, que igualmente têm sua importância para o ensino e a aprendizagem.

Com relação ao campo e a cidade contemplamos algumas concepções teóricas dessas expressões do espaço, bem como as interpretações de professores e de alunos. Desse modo, a distinção e ao mesmo tempo a relação entre campo e cidade se manifestaram em diferentes

conteúdos e enfoques sobre o Brasil: industrialização, migrações, espaço agrário e, planos de desenvolvimento econômico. Todavia, a abordagem voltada para a articulação entre campo e cidade não se observa de modo explícito nos materiais de ensino, à exemplo do currículo de Mato Grosso do Sul (2012), geralmente exibem uma visão dicotômica.

Certamente, há outros aspectos da discussão que não apareceram ou não tiveram muito destaque no texto, mas fazem parte desse tópico, urbanização, estrutura fundiária, redes e hierarquia urbana, êxodo rural, processos de modernização da agricultura, globalização e tantos outros ao qual manifestam-se ou influenciam o campo e a cidade.

Por fim, o Conhecimento do Conteúdo campo e cidade mostrou, ainda que seja de modo sucinto, o conhecimento dos professores de Geografia, pelo entendimento dos objetivos da disciplina, a busca em propiciar um ensino de interpretação de campo e cidade como um par contraditório, resultantes de um processo composto pelo desenvolvimento do modo de produção, particularmente capitalista, avanço das técnicas e papel do Estado. Ademais, esse conhecimento possibilitou aos professores enxergar as limitações e, a partir delas, construir as pontes necessárias para um ensino voltado para uma perspectiva de relação entre campo e cidade.

## 6 REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Revista de Políticas Públicas**, v.7, n.2, p. 303-325, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3749/1806>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

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

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, 5ª edição. SP: Papyrus, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR, S. M. V. O Estudo do Lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Terra Livre**, v. 1, n. 38, p. 79-98, 2012. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/461/436>>. Acesso em: 25 out. 2019.

CASTELLAR, S. M. V. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. **Terra Livre-As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, (14): p. 48-55, jan./jul., 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 2006.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon Press, 1989.

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org). **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

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

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**. São Paulo, Ano 18, n. 19, jul./dez. 2002

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

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

RUA, J. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, v. 2, n. 02, p. 45-65, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo de Ciências Humanas-Geografia**. São Paulo: SEE, 2010.

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

SCHWAB, J. J. Structure of the disciplines: meanings and significances. In: FORD, G.W.; PUGNO, L. **The structure of knowledge and the curriculum**. Chicago: Rand McNally & Company, 1964. p. 6-30.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986. Disponível em: <[http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITROCK, M. (Ed.) **La investigación de la enseñanza**. Barcelona, Buenos Aires – México. Paidós, 1989.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada-España, ano 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em < <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 07 mar. 2017.

SHULMAN, L. S. The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching and Educational Research, **Curriculum Inquiry**, 1984, 14:2, 183- 200.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e Urbanização**. São Paulo: Contexto, 1996.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

SUZUKI, J. C. Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. **Revista NERA** (UNESP), v. 10, p. 134-150, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. “150 different ways of knowing”:  
Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.). **Exploring teachers’ thinking**.  
Eastbourne, UK: Cassell, 1987, p. 104-123.

*Data de recebimento: 09 de abril de 2021.*

*Data de aceite: 11 de junho de 2021.*