



percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

**CONHECIMENTO SUBSTANTIVO E  
CONHECIMENTO SINTÁTICO EM GEOGRAFIA:  
TÓPICOS SOBRE O ENSINO DA RELAÇÃO CAMPO-CIDADE**

Valéria Rodrigues Pereira  
Universidade Estadual de Maringá, PGE-UEM;  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS Campus Três Lagoas  
[valeriaufms@gmail.com](mailto:valeriaufms@gmail.com)

Claudivan Sanches Lopes  
Universidade Estadual de Maringá, PGE-UEM  
[claudivanlopes@gmail.com](mailto:claudivanlopes@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo reflete a importância do conhecimento do conteúdo, especialmente em Geografia, considerando seu valor na caracterização da matéria escolar e, por consequência, na própria identificação do professor. Entendemos que não basta ter apenas o domínio do conhecimento específico, é necessário também ter condições de levar esse conhecimento à compreensão dos alunos. Shulman (1986) aponta a necessidade de os professores compreenderem as estruturas de suas áreas de conhecimento por meio do Conhecimento do Conteúdo, ou seja, terem um conhecimento substantivo e sintático da disciplina que ministram; sendo, de modo sucinto, o primeiro relacionado ao que se estuda, seus conceitos e princípios, e o segundo, ao método de investigação, regras e procedimentos. Ante a diversidade de conteúdos geográficos, escolhemos a temática campo-cidade por representar, entre outros motivos, tópico de ensino interessante, pois, independentemente do local onde residem os estudantes, todos carregam em sua história pretérita e atual laços com o campo ou com a cidade. Desse modo, a partir do Conhecimento do Conteúdo composto por estruturas substantivas e sintáticas em Geografia, o professor propicia aos estudantes diferentes abordagens de ensino para desenvolver a leitura espacial em sua totalidade.

**Palavras-chave:** conhecimento do conteúdo; campo-cidade; conhecimento substantivo e sintático.

## **Apresentação**

Quando nos referimos a professores, frequentemente, uma indagação surge: “Professor de quê”? Indicando o interesse em identificar qual disciplina o professor ministra, em sequência, vêm a nossa mente os conteúdos abordados na referida disciplina, associando o nome da matéria com o tipo de estudo realizado. Como exemplo, de modo genérico, o professor de português trata de gramática e literatura, o de ciências refere-se aos seres vivos, e o professor de história aborda os diferentes contextos do passado da sociedade. E em geografia, o que se ensina? Imediatamente, não raro, a imagem construída envolve mapas, população e natureza. Considerando as devidas restrições que esse breve e singelo quadro assinalou, em especial, naquilo que cada disciplina representa, ele serve ao propósito de mostrar o valor que os conteúdos reúnem na caracterização das disciplinas e, por consequência, na própria identificação dos professores.

Dessa maneira, o presente texto faz uma breve reflexão sobre parte dos resultados da pesquisa “O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) campo e cidade: um estudo da formação e prática do professor de geografia”<sup>1</sup>. A proposta, desenvolvida em pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987; BARDIN, 2016), envolveu entrevistas com professores da educação básica e observações em sala de aula de ensino fundamental e médio, objetivando compreender o repertório de conhecimentos docentes, em especial referente ao conteúdo campo-cidade.

## **A importância do Conhecimento do Conteúdo proposto por Shulman**

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

---

<sup>1</sup> Trata-se da pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

Em um dos seus trabalhos, Shulman (1986; 2014) formulou o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC ou “PCK”, do inglês “Pedagogical Content Knowledge” –, ao afirmar o desenvolvimento do conhecimento docente pelo encontro/integração entre o campo disciplinar e a pedagogia. Para se constituir, o CPC depende de um conjunto de conhecimentos<sup>2</sup> construídos ao longo do processo de formação e atuação dos profissionais do ensino e, dentre eles, o Conhecimento do Conteúdo compreende a quantidade e organização de conhecimento *per se* na mente do professor. Visto dessa maneira, o Conhecimento do Conteúdo reúne especificidades da matéria de ensino e princípios científicos da área de conhecimento, o qual em Geografia podemos traduzir por entendimento do objeto de estudo, do método e das perspectivas de investigação científica da área.

Sobre o ensino nas disciplinas escolares, Shulman (1986) falou da necessidade de os professores e professoras compreenderem as estruturas de suas áreas de conhecimento, sendo capazes de dar explicações do porquê determinado conteúdo é relevante e como se relaciona com outras áreas e situações.

Os professores não devem apenas ter capacidade de definir para os alunos as verdades aceitas em um domínio. Eles também devem ser capazes de explicar porque tal particular é considerada justificada, porque vale a pena conhecer e como isso se relaciona com outras proposições, tanto dentro quanto fora da disciplina, tanto em teoria como em prática. (SHULMAN, 1986, p.09, tradução nossa)

Assim, o autor, citando Schwab (1964), explica que o Conhecimento do Conteúdo é formado por “estruturas substantivas” e “estruturas sintáticas”, ou seja, não basta ter domínio do conhecimento específico da matéria, é necessário também ter condições de levar esse conhecimento a novas compreensões dos alunos.

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

As estruturas substantivas são a variedade de maneiras em que conceitos e princípios básicos da disciplina são organizados para incorporar seus fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de maneiras em que verdade ou falsidade, validade ou invalidade são estabelecidas. [...] a sintaxe de uma disciplina fornece o conjunto de regras para determinar qual reivindicação tem maior garantia. Uma sintaxe é como uma gramática. É o conjunto de regras para determinar o que é legítimo dizer em um domínio disciplinar e o que "quebra" as regras. (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

---

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

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

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

No ensino de Geografia, apreendemos estruturas sintáticas revelando-se nos procedimentos de ensino, tais como pesquisas solicitadas pelo professor, trabalhos de campo, direcionamento de discussões em sala, entre outras abordagens e estratégias, que visam à compreensão do espaço conforme a visão geográfica.

### **Conhecimentos substantivo e sintático sobre a relação campo-cidade**

O espaço geográfico e outros conceitos como paisagem, lugar, território, região são abordados desde os primeiros anos da escolarização e formam as bases do ensino de Geografia, ou seja, independentemente da diversidade de temas, como a relação campo-cidade, frequentemente esses conceitos estão presentes.

De acordo com Oliveira (1994, p. 141), a compreensão do espaço geográfico busca “[...] desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação”. Diante disso, o conhecimento de estruturas substantivas e sintáticas da disciplina torna-se fundamental para permitir aos

professores o desenvolvimento de situações de ensino, articulando o espaço vivido ao espaço produzido visando à compreensão das espacialidades na contemporaneidade.

Esse entendimento assume um aspecto importante. Logo, campo-cidade, tema deste ensaio, oferece possibilidade interessante para ensinar, em razão de, independentemente do local onde residem os alunos, todos carregarem em sua história pretérita e atuais laços com o campo ou com a cidade. Sob essa perspectiva, vale ressaltar, a discussão em torno do tema inclui, ainda, entender o significado de expressões a ele relacionadas, ou seja, campo, cidade, rural e urbano<sup>3</sup>.

Tradicionalmente, o campo e a cidade no ensino escolar foram ou ainda são abordados de maneira apartada e os currículos e livros didáticos contribuem para essa percepção. Esses materiais, particularmente o livro didático representa um dos recursos mais utilizados na escola, porém, conforme o conhecimento substantivo, essa contribuição passa por uma avaliação. do professor

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

Notamos na análise do professor<sup>4</sup> Gabriel que a relação campo-cidade se encontra aparentemente ausente no Referencial Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2012), bem como no livro didático, e ele explica o uso de ajustes acrescentando o que falta para realçar a temática. Outro ponto de sua fala, “como se fosse, aqui só tivesse espaço agrário e Brasília [...]”, refere-se ao tipo de visão propagada nos livros didáticos, que não raras vezes, privilegia apenas determinadas características do passado, não correspondendo à realidade atual. O excerto evidencia o conhecimento substantivo do professor ao avaliar seus materiais de trabalho, seguindo uma lógica de organização com a finalidade de favorecer a aprendizagem geográfica. Essa situação é representativa em uma questão estimada por Shulman (1986) quanto ao conhecimento das estruturas do conteúdo da disciplina, explicando que o professor

---

<sup>3</sup> Sobre campo, cidade, rural e urbano há trabalhos de Endlich, 2006; Lefebvre, 2006; Marques, 2002; Sposito, 1996; Suzuki, 2007; entre outros.

<sup>4</sup> Para preservar o anonimato dos professores participantes da pesquisa utilizamos nomes fictícios.

deve entender “[...] por que um determinado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto outro pode ser um pouco periférico” (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

Examinando o Currículo de Geografia do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) e demais materiais de ensino das escolas públicas estaduais paulista<sup>5</sup>, as “Situações de aprendizagem 5 e 6”, do Caderno do Professor de Geografia, 2º. ano do ensino médio, volume 1 (SÃO PAULO, 2014) encontramos ocorrência semelhante ao currículo sul-mato-grossense quanto à separação na abordagem da temática campo-cidade, conforme ilustrado a seguir, quadro 1:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 – Os circuitos da produção (I): o espaço industrial	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6: Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário
<p><b>Conteúdos:</b> industrialização; mercado consumidor; imigração; indústria de transformação; indústria extrativa; indústria da construção; industrialização retardatária ou tardia; concentração industrial; eixos de industrialização (São Paulo); desconcentração e descentralização industriais; deseconomia de escala; “guerra fiscal” e isenção de impostos.</p> <p><b>Competências e habilidades:</b> identificar e compreender as fases de industrialização do Brasil; conceituar industrialização retardatária ou tardia, aplicando seu significado e consequências para o caso brasileiro; identificar a concentração industrial no Sudeste e os diferentes significados de descentralização e desconcentração industrial; visualizar a distribuição da atividade industrial no Estado de São Paulo por eixos de industrialização; resumir, organizar e produzir texto dissertativo sobre a industrialização brasileira a partir da síntese e comparação de informações em base cartográfica.</p>	<p><b>Conteúdos:</b> latifúndio; unidade familiar produtora de mercadorias; unidade familiar de subsistência; empresa agropecuária capitalista; complexo agroindustrial; agribusiness; estrutura fundiária; subutilização da terra.</p> <p><b>Competências e habilidades:</b> ler e produzir textos contínuos (narrativas, textos expositivos e descritivos) sobre os circuitos da produção agropecuária no Brasil; relacionar o conceito de modernização conservadora com o desenvolvimento da produção agropecuária, associando-o à expropriação de trabalhadores rurais de suas terras; compreender a organização da produção na agricultura brasileira e as relações de trabalho; sistematizar informações e expressá-las oralmente sobre os impactos sociais e ambientais do agronegócio, a estrutura fundiária brasileira e a expansão da fronteira agrícola na Amazônia.</p>

Quadro 1 Situações de aprendizagem do 2º. ano do Ensino Médio, Caderno do Professor, Currículo Geografia estado de São Paulo, volume 1.  
Fonte: São Paulo (2014).

Observamos na amostra, ao propor para o segundo bimestre do 2º. ano do ensino médio, o tema “Os circuitos da produção”, as situações de aprendizagem intituladas “Os circuitos da produção (I): o espaço industrial” e “Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário”, que nos conteúdos, competências e habilidades elencados, há sinais de uma

<sup>5</sup> No estado de São Paulo, o Currículo de Geografia inclui outros materiais de apoio: Caderno do Professor e Caderno do Aluno. Atualmente esses materiais passam por processo de revisão para atender à nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) publicada pelo final do ano de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC).

divisão na abordagem do assunto, limitando a discussão a ser proporcionada para estudantes situados nessa etapa de aprendizagem.

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

Em continuidade, outro aspecto relevante para essa reflexão refere-se à percepção dos alunos, atribuindo ao campo condições inferiores quando comparado com a cidade e com pouca interdependência entre ambos.

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

Depreendemos no relato do professor Gabriel que no entendimento dos alunos a cidade é superior ao campo pelas condições de infraestrutura e tecnologias, e isso pode ser traduzido por uma visão estreita de campo como lugar de produção, subordinado à cidade e com poucos recursos tecnológicos, o que na verdade não condiz com a realidade atual.

Acrescentando à discussão, no excerto abaixo, a professora demonstra conhecer o conteúdo, preocupando-se em ampliar o entendimento dos alunos por meio de questionamentos sobre a desigualdade na distribuição das terras:

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

Nesse depoimento, percebemos a preocupação da professora Daniela em discutir o assunto sob um olhar geográfico, considerando a situação do espaço agrário brasileiro,

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

Portanto, concordamos com Roldão (2007), ao afirmar no ensino haver vários conhecimentos articulados pelo professor e este processo não acontece ao acaso:

[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível –, pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102).

Por fim, admitimos o Conhecimento do Conteúdo presente no professor de Geografia. O conhecimento das estruturas substantivas e sintáticas da área possibilitam ao docente conduzir o conteúdo disciplinar junto aos materiais curriculares, às percepções e à realidade dos alunos, sabendo como encaminhar discussões em sala de aula, para oferecer aos estudantes condições para o desenvolvimento de uma leitura espacial mais ampla.

### **Considerações finais**

Este artigo se propôs a refletir sobre a importância do conhecimento docente por meio do Conhecimento do Conteúdo, proposto por Shulman (1986), considerando a temática campo-cidade. Esse conhecimento, composto por duas estruturas, uma substantiva e outra sintática, representa o conjunto de conhecimentos gerais de uma disciplina, conceitos, paradigmas de investigação e método.

Diante disso, consideramos o conhecimento do professor a respeito do conteúdo campo-cidade, o olhar sobre os materiais de ensino e as impressões dos estudantes sobre o tema e, de maneira geral, notamos o empenho dos docentes em superar as comparações entre o campo atrasado e natural e a cidade como símbolo da modernidade e indústria. Além disso,



notamos o trabalho docente além do currículo previsto ou livro didático, oferecendo aos alunos uma perspectiva geográfica de integração e interdependência entre campo e cidade. Desse modo, os conhecimentos substantivo e sintático do professor manifestaram-se por conhecer o conteúdo disciplinar e os materiais curriculares, considerar as percepções e a realidade dos alunos e saber como encaminhar discussões em sala de aula, objetivando alcançar a totalidade da leitura espacial.

Este ensaio constitui apontamentos iniciais, reconhecendo, nas estruturas substantiva e sintática do conteúdo campo-cidade, outros tópicos de discussão, como a divisão social e territorial do trabalho, resultantes de diferentes processos econômicos, técnicos, sociais, políticos, históricos e culturais que abarcam tanto a cidade quanto o campo. Ademais, pretende-se incluir em ensaios futuros reflexões sobre procedimentos de ensino com base nos estudos mais contemporâneos da geografia crítica que enfatizam a intrínseca relação entre campo e cidade sob diferentes formas.

### **Referências**

- ALVES, F. D. A relação campo-cidade na geografia brasileira: Apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 16, n. 3, set./dez. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria E. B. (Org.). **Cidade e Campo**: Relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p.11-31
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GROSSMAN, Pamela L; WILSON, Suzzane M; SHULMAN, Lee S. Profesores de sustancia: El conocimiento de la matéria para la enseñanza. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado. Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2005. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42833/24723>>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, v. 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.
- MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). **Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul**. SED/Mato Grosso do Sul, 2012.
- OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 34, v. 12, 2007, p. 94-103. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo de Ciências Humanas: Geografia**. São Paulo: SEE, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: Caderno do professor Geografia, ensino médio, 2ª série**. São Paulo: SE, 2014. Volume 1, 112 p.
- 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.
- \_\_\_\_\_. 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.
- SPOSITO, Maria E. B. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 1996.
- SUZUKI, Julio César. Campo e cidade no Brasil: Transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. **Revista NERA**, UNESP, v. 10, n. 10, p. 134-150, jan./jun. 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.