

## O espaço urbano e rural como objetos de conhecimento nos materiais de apoio do componente curricular de geografia do ensino médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo

*Urban and rural spaces as objects of knowledge in the support materials of the geography curricular component of the São Paulo State Education Network*

*El espacio urbano y rural como objetos de conocimiento en los materiales de apoyo del componente curricular de geografía de la educación secundaria de la Red Estatal de Educación de São Paulo*

Tiago Rafael dos Santos Alves<sup>1</sup>  
Leticia Fernanda Fogaça Moreira da Silva<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.69872/revistafoz.v8i2.414>

**Resumo:** Este artigo realiza uma análise crítica dos materiais digitais de apoio (slides) do componente curricular de Geografia, produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), para o 1º ano do Ensino Médio, no 1º bimestre. O estudo tem como objetivo examinar de que modo os conceitos de espaço urbano e espaço rural são abordados nesses materiais, considerando suas implicações pedagógicas e formativas. Por meio de uma abordagem qualitativa, adotou-se a análise de conteúdo, com a definição prévia de categorias analíticas e sua posterior sistematização e interpretação. Os resultados evidenciam o predomínio de uma abordagem urbanocêntrica, na qual o espaço urbano é tratado de forma recorrente e privilegiada, enquanto o espaço rural aparece de maneira fragmentada, simplória ou associado quase exclusivamente ao agronegócio. Observa-se, ainda, uma recorrente disparidade entre os objetos de conhecimento elencados e o seu desenvolvimento efetivo nos conteúdos, bem como na predominância de representações visuais e exemplos centrados em grandes centros urbanos. Tal configuração tende a reforçar visões dicotômicas e estereotipadas sobre as relações entre campo e cidade, limitando a compreensão crítica das dinâmicas socioespaciais contemporâneas. Assim, conclui-se que os materiais analisados carecem de maior aprofundamento conceitual e metodológico, sobretudo no que se refere à abordagem relacional entre os espaços urbano e rural. Sugere-se que melhorias pontuais sejam consideradas, além do desenvolvimento de práticas didáticas que valorizem o espaço vivido, a diversidade territorial e a problematização das relações de poder que estruturam o território, de modo a fortalecer o papel da Geografia Escolar na formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

**Palavras-chave:** Espaço rural; Espaço urbano; Material didático; Educação geográfica; SEDUC-SP.

**Abstract:** This article presents a critical analysis of the digital support materials (slides) for the Geography curriculum component produced by the São Paulo State Department of Education (SEDUC-SP) for the first year of Upper Secondary Education (High School), during the first bimester. The study aims to examine how the concepts of urban space and rural space are addressed in these materials, considering their pedagogical and formative implications. Adopting a qualitative approach, the research employs content analysis, with the prior definition of analytical categories followed by their systematization and interpretation. The results reveal the predominance of an urban-centered approach, in which urban space is addressed recurrently and privileged, while rural space appears in a fragmented and simplified manner or is almost exclusively associated with agribusiness. A recurring disparity is also observed between the prescribed objects of knowledge and their effective development in the contents, as well as the predominance of visual representations and examples focused on large urban centers. Such a configuration tends to reinforce dichotomous and stereotyped views of the relationship between countryside and city, limiting a critical understanding of contemporary socio-spatial dynamics. Thus, it is concluded that the analyzed materials lack greater

<sup>1</sup> Doutorando pelo PGAD. Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Tupã. E-mail: [tiago.rafael@unesp.br](mailto:tiago.rafael@unesp.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8570-686X>

<sup>2</sup> Mestre em Geografia pelo PPGGeo. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. E-mail: [leticiafernandafms@gmail.com](mailto:leticiafernandafms@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3582-1286>

conceptual and methodological depth, particularly with regard to a relational approach between urban and rural spaces. It is suggested that specific improvements be considered, along with the development of didactic practices that value lived space, territorial diversity, and the problematization of power relations that structure the territory, thereby strengthening the role of School Geography in the education of critical, aware, and participatory subjects.

**Keywords:** Rural space; Urban space; Teaching material; Geography education; SEDUC-SP.

**Resumen:** Este artículo realiza un análisis crítico de los materiales digitales de apoyo (diapositivas) del componente curricular de Geografía, producidos por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEDUC-SP), para el primer año de la Educación Secundaria, en el primer bimestre. El estudio tiene como objetivo examinar de qué manera los conceptos de espacio urbano y espacio rural son abordados en dichos materiales, considerando sus implicaciones pedagógicas y formativas. Desde un enfoque cualitativo, se adoptó el análisis de contenido, con la definición previa de categorías analíticas y su posterior sistematización e interpretación. Los resultados evidencian el predominio de un enfoque urbanocéntrico, en el cual el espacio urbano es tratado de forma recurrente y privilegiada, mientras que el espacio rural aparece de manera fragmentada, simplificada o asociado casi exclusivamente al agronegocio. Asimismo, se observa una disparidad recurrente entre los objetos de conocimiento enunciados y su desarrollo efectivo en los contenidos, así como la predominancia de representaciones visuales y ejemplos centrados en grandes centros urbanos. Tal configuración tiende a reforzar visiones dicotómicas y estereotipadas sobre las relaciones entre el campo y la ciudad, limitando una comprensión crítica de las dinámicas socioespaciales contemporáneas. De este modo, se concluye que los materiales analizados carecen de mayor profundidad conceptual y metodológica, especialmente en lo que respecta a un abordaje relacional entre los espacios urbano y rural. Se sugiere considerar mejoras puntuales, así como el desarrollo de prácticas didácticas que valoren el espacio vivido, la diversidad territorial y la problematización de las relaciones de poder que estructuran el territorio, con el fin de fortalecer el papel de la Geografía Escolar en la formación de sujetos críticos, conscientes y participativos.

**Palabras llave:** Espacio rural; Espacio urbano; Material didáctico; Educación geográfica; SEDUC-SP.

## 1 Introdução

O material didático desempenha um papel central nos processos de ensino e aprendizagem, constituindo-se como uma ferramenta crucial para a transmissão de conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades críticas pelos estudantes. No cenário educacional contemporâneo, tais materiais extrapolam o suporte tradicional dos livros impressos e passam a incorporar uma ampla gama de recursos digitais, como slides, vídeos, plataformas virtuais e aplicativos interativos. Essa diversificação, associada ao avanço das tecnologias digitais, tem sido apresentada como estratégia para ampliar o acesso ao conhecimento e atender às diferentes formas de aprendizado, contudo também suscita questionamentos acerca da qualidade pedagógica, do controle curricular e dos sentidos produzidos por esses recursos no cotidiano escolar.

Nesse contexto, este artigo tem por objetivo realizar uma análise crítica dos materiais digitais de apoio do componente curricular de Geografia, produzidos para a 1ª série do Ensino Médio da rede estadual paulista pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). A análise concentra-se na abordagem teórico-metodológica conferida aos conceitos de espaço urbano e rural, buscando compreender de que maneira essas categorias fundamentais da Geografia são apresentadas, nos materiais disponibilizados aos estudantes. Sua compreensão é fundamental para garantir que os estudantes desenvolvam uma percepção equilibrada e informada sobre o

ambiente em que vivem e interagem.

A educação geográfica desempenha um papel estratégico na formação da cidadania, ao possibilitar a compreensão das relações entre o homem e o espaço. Conforme destacam Alves e Vale (2013), a Geografia escolar contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as dinâmicas socioespaciais, ambientais, econômicas e políticas que estruturam o território. Portanto, é essencial que os materiais didáticos utilizados no ensino de geografia abordem de maneira adequada e engajadora os conceitos de espaço rural e urbano, bem como suas interações e transformações.

A metodologia adotada neste estudo organiza-se a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo, a partir de Bardin (2016). O percurso metodológico estrutura-se em três etapas complementares. A primeira consiste em uma revisão bibliográfica voltada à discussão dos conceitos de espaço urbano e rural, bem como à análise do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de sua materialização no Currículo Paulista. A segunda etapa compreende a análise sistemática dos materiais digitais de apoio produzidos pela SEDUC-SP para o 1º bimestre da 1ª série do Ensino Médio, no componente curricular de Geografia, referentes ao ano letivo de 2024. Por fim, a terceira etapa dedica-se à discussão crítica dos resultados, articulando-os às implicações pedagógicas e curriculares decorrentes da forma como são apresentados.

Para a operacionalização da análise, superou-se a abordagem meramente descritiva em favor de uma sistematização analítica fundamentada em quatro categorias estruturantes, definidas a partir da revisão de literatura e dos objetivos desta pesquisa: (I) Centralidade Espacial, que identifica qual espaço (urbano ou rural) assume o protagonismo na aula; (II) Recurso Visual Predominante, analisando a materialidade das imagens (mapas, satélites, fotografias) e seus significados; (III) Viés de Representação do Rural, verificando se o campo é apresentado como espaço de vida ou apenas como suporte produtivo (agronegócio); e (IV) Potencial Crítico-Formativo, avaliando se o material fomenta a problematização ou apenas a reprodução conteudista.

Essa abordagem metodológica revela-se particularmente pertinente para avaliação de materiais didáticos digitais, na medida em que possibilita a identificação de suas potencialidades pedagógicas, mas também fragilidades conceituais, lacunas formativas e vieses curriculares.

Além disso, o artigo discute as implicações educacionais decorrentes dessa abordagem curricular e como ela pode influenciar a percepção dos alunos sobre as dinâmicas rurais e urbanas.

Parte-se do entendimento de que a maneira como esses conceitos são apresentados nos materiais didáticos, impacta diretamente a forma como os estudantes entendem e interpretam o mundo ao seu redor. Uma abordagem equilibrada e abrangente pode promover uma visão mais crítica e reflexiva, enquanto uma abordagem superficial ou enviesada pode perpetuar estereótipos e preconceitos.

O estudo dos espaços rurais e urbanos é particularmente relevante no contexto brasileiro, dado ao fato do país ser caracterizado por uma grande diversidade de paisagens e dinâmicas socioespaciais. O Brasil abriga extensas áreas rurais, onde a agricultura e a pecuária desempenham papéis econômicos e culturais importantes, ao mesmo tempo em que apresenta grandes centros urbanos, que são polos de desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural. Compreender as interações entre esses espaços é crucial para o debate sobre desenvolvimento sustentável, justiça social e cidadania (Alves; Vale, 2013).

O estudo contribui assim, não apenas para o aprimoramento do ensino de Geografia, mas também para a reflexão acerca da formação cidadã promovida pela escola. A construção de sujeitos críticos constitui condição essencial para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao proporcionar uma compreensão aprofundada e crítica dos espaços rurais e urbanos, os materiais didáticos podem contribuir para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões informadas e responsáveis sobre o uso e a gestão do território.

Adicionalmente, a análise dos materiais didáticos pode fornecer subsídios para a prática docente, ao auxiliar na identificação de limites, potencialidades e desafios na abordagem dos conceitos de espaço rural e urbano em sala de aula. Considerando que o professor desempenha papel central na mediação entre os materiais didáticos e os estudantes, torna-se imprescindível que esses recursos sejam não apenas atrativos, mas também teoricamente consistentes, metodologicamente claros e pedagogicamente instigantes.

Por fim, é importante destacar que a análise crítica dos materiais didáticos deve ser compreendida como um processo contínuo e participativo. Considerando que a educação é um campo dinâmico e em constante evolução, torna-se imprescindível que tais materiais sejam permanentemente avaliados e revisados, de modo a assegurar uma educação geográfica atenta às mudanças nas demandas educacionais e nas realidades sociais contemporâneas.

## **2 Referencial Teórico**

As discussões acerca das relações entre os espaços rural e urbano estão se tornando cada

vez mais relevantes nas ciências humanas, de modo particular na Geografia. Isso porque essa relação envolve uma complexa dinâmica de vários aspectos como populacionais, econômicos, culturais, políticos e ambientais. Conforme destacam Alves e Vale (2013), a análise dessas relações permite compreender como tais espaços se influenciam mutuamente e se transformam ao longo do tempo, revelando processos que vão além das explicações simplificadas ou dicotômicas (Alves; Vale, 2013).

A diferença entre espaço urbano e rural constitui, portanto, um tema complexo e frequentemente discutido na literatura. Isso porque envolve uma série de fatores que vão além das características físicas, como construções ou plantações. Também são considerados aspectos simbólicos e imateriais, como as percepções culturais e sociais associadas a esses espaços. É uma análise que vai além das explicações economicistas ou estritamente vinculadas à lógica do capital, incorporando múltiplas escalas e temporalidades.

Tradicionalmente, o espaço rural tem sido caracterizado pela predominância de atividades agropecuárias, baixa densidade demográfica e forte ligação com o ambiente natural. Santos (2008), observa que o espaço rural é frequentemente visto como um contraponto ao espaço urbano, sendo essencial para o entendimento das relações entre campo e cidade. Em contraste, o espaço urbano é definido pela alta densidade populacional, diversidade de atividades econômicas e infraestrutura desenvolvida, sendo frequentemente associado à inovação, a centralidade política e à uma dinâmica cultural intensa.

Para entender o espaço geográfico, é necessária uma abordagem mais abrangente do que apenas separar o rural do urbano. Analisar o território a partir da lógica das grandes cidades limita a compreensão das múltiplas realidades espaciais, especialmente aquelas situadas foras dos grandes centros, onde os ritmos de vida, as relações sociais e as formas de apropriação do espaço apresentam especificidades próprias. Essas áreas, muitas vezes, preservam culturas e identidades territoriais e modos de vida singulares, ainda que não sejam tão urbanizadas. Isso mostra que a Geografia é muito mais complexa do que uma simples dicotomia entre rural e urbano.

Nesse sentido, Alves e Vale (2013) destacam que a essa visão dicotômica entre campo e cidade está sendo gradualmente substituída por abordagens que reconhecem a continuidade e a sobreposição entre essas espacialidades, como as noções de *continuum* rural-urbano, de rururbano, de franjas urbanas ou mesmo da presença do rural na cidade por meio de práticas como a agricultura urbana. Essas perspectivas contribuem para uma leitura mais complexa do espaço geográfico,

evidenciando que rural e urbano não se configuram como categorias opostas, mas dimensões inter-relacionadas de um mesmo processo socioespacial.

No contexto brasileiro, a definição do que é urbano ou rural segue uma classificação político-administrativa. De acordo com o IBGE (1999), as áreas urbanas são aquelas que foram legalmente estabelecidas como tal e apresentam características como construções, ruas e alta densidade populacional. Essas áreas incluem tanto regiões já desenvolvidas quanto aquelas planejadas para expansão futura. Essa classificação, ao privilegiar critérios formais e administrativos, tende a desconsiderar a diversidade de usos, práticas e identidades presentes nos territórios, reforçando leituras simplificadas da realidade espacial.

Essa concepção reducionista, que associa a cidade ao espaço da indústria, do comércio e da modernidade, e o campo à função de fornecedor de alimentos ou ao agronegócio, marcou por um longo período os estudos sobre a relação entre esses espaços e ainda temos resquícios disso nas produções acadêmicas e didáticas, conforme destacam Ferrão (2024) e Paula (2021). Tal perspectiva contribui para a invisibilização dos sujeitos do campo, de suas práticas sociais e de suas territorialidades, além de reforçar a ideia de que o rural é um espaço transitório, destinado apenas ao trabalho, e não à construção de identidades e vínculos sociais.

À medida que as cidades se expandiram, seus limites físicos avançaram sobre áreas rurais, afetando territórios com identidades, modos de vida e estruturas socioeconômicas próprias. Isso ressalta a tensão entre a expansão urbana e a preservação das características únicas das áreas rurais, revelando conflitos que não são apenas espaciais, mas também sociais, culturais e políticos (Paula, 2024).

Marques (2002) chama a atenção para o fato de que, na classificação vigente, o espaço rural tende a ser definido negativamente, ou seja, pelo que ele não é (não urbano), em vez de ser caracterizado por suas próprias qualidades. Além disso, tanto o espaço rural quanto o urbano são delimitados pelas decisões administrativas municipais, frequentemente orientadas em interesses fiscais e políticos, o que sugere uma abordagem limitada e instrumental do território.

A definição do espaço rural mostra-se, portanto, complexa, pois envolve múltiplas manifestações espaciais, distintas temporalidades e influências políticas e ideológicas que moldam essas definições. Muitas vezes, o rural é definido em contraste com o urbano, com base em características que os diferenciam. Conforme destaca Marques (2002), critérios como a densidade demográfica são frequentemente utilizados para diferenciar o rural do urbano, embora tais

parâmetros não deem conta da diversidade e da heterogeneidade das realidades territoriais brasileiras.

Assim, as representações sociais associadas ao campo e à cidade reforçam essa assimetria conceitual. Enquanto o rural é frequentemente vinculado ao passado, à tradição e ao atraso, o urbano é apresentado como símbolo do futuro, da modernização e do progresso. Isso cria uma lacuna em relação ao presente, vivenciada como uma tensão. Essa oposição produz uma tensão permanente, que desconsidera o espaço vivido nos espaços rurais e urbanos e ignora as transformações em curso. Por sua vez, como observa Marques (2022), o capitalismo atua como um agente central nesse processo, sendo responsável por profundas transformações tanto na natureza quanto nas relações sociais, tendo a reconfiguração das relações entre campo e cidade como um de seus fundamentos estruturantes.

## **2.1 O espaço urbano e rural no ensino de geografia**

A análise dos espaços rural e urbano no contexto educacional revela-se fundamental para a formação crítica dos estudantes, uma vez que essas categorias estruturam as leituras de mundo construídas a partir do espaço vivido. Conforme Milton Santos, o espaço não se reduz a um suporte físico, mas constitui-se como um “[...] conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações [...]” (1996, p. 51), sendo permanentemente produzido e apropriado nas práticas sociais cotidianas. Essa concepção permite compreender o espaço vivido como resultado das experiências, relações e significados atribuídos pelos sujeitos em seu cotidiano, articulando dimensões materiais, simbólicas e políticas. No âmbito da Geografia escolar, tal perspectiva é central, pois possibilita aos estudantes reconhecerem-se como agentes produtores do espaço, ampliando sua capacidade de interpretar criticamente as dinâmicas socioespaciais que conformam tanto o meio urbano quanto o rural.

No entanto, ao analisar os materiais didáticos de Geografia, nota-se uma recorrente confusão entre os conceitos de espaço rural e espaço agrário. Estudos de Geografia rural tendem a focar apenas nas atividades agropecuárias, negligenciando outras importantes manifestações do fenômeno rural e suas interações com o urbano. Na Geografia escolar, essa distinção entre rural e agrário nem sempre é explicitada, o que pode conduzir os estudantes a interpretações simplificadas e equivocadas, reforçando visões estereotipadas sobre o rural.

Um dos primeiros problemas na abordagem do fenômeno rural no ensino de Geografia é, portanto, o reducionismo conceitual, que limita o espaço rural às atividades primárias, como

agricultura e pecuária, negligenciando outras dinâmicas e importantes características socioespaciais. Conforme destacado por Ferrão (2024) e Paula (2021), essa abordagem reducionista herda uma visão antiga, na qual havia uma forte dicotomia entre urbano e rural. Nesta visão, a cidade era vista como o polo do progresso e modernidade, enquanto o campo era associado ao atraso e tradicionalismo, criando uma visão binária e simplista, a qual empobrece e compromete o potencial crítico da Geografia escolar.

Com o avanço do capitalismo, transformações econômicas, técnicas e informacionais aprofundaram as relações entre campo e cidade, intensificando fluxos, interdependências e sobreposições entre essas espacialidades. Esse processo ampliou a interdependência entre áreas urbanas e rurais, tornando a separação entre elas progressivamente mais tênue, conforme apontam Marques (2002) e Ferrão (2024). Entretanto, persiste uma espécie de “miopia analítica” na interpretação dessas relações, sobretudo no contexto brasileiro e latino-americano, decorrente, em grande medida, da adoção de critérios estatísticos e administrativos que tendem a simplificar e homogeneizar a complexidade da realidade territorial.

Nesse sentido, Duarte (2009) aponta que o critério nacional de definição de aglomerado urbano, adotado pela legislação brasileira, contribui para uma leitura distorcida das dinâmicas socioespaciais. Ao classificar como urbano apenas as sedes municipais e distritais, desconsideram-se aspectos demográficos, funcionais e simbólicos dos territórios. Ademais, a delimitação do perímetro urbano, definida por legislação municipal, frequentemente extrapola aquilo que seria considerado urbano do ponto de vista físico e funcional, atendendo a interesses fiscais e administrativos.

A definição arbitrária cria a ficção de que a população rural está em declínio, disseminando a ideia de que o espaço rural é irrelevante e tende a desaparecer. Isso reforça a tese da urbanização do campo, ignorando a importância e a realidade dos espaços rurais. Uma das consequências diretas dessa distorção na definição de espaços rurais e urbanos é a crença de que as políticas públicas voltadas para áreas rurais se tornam menos necessárias. Isso inclui políticas destinadas a reduzir desigualdades na estrutura fundiária e fortalecer a agricultura familiar e à valorização dos territórios rurais. Trata-se de uma distorção que transcende o campo acadêmico e alcança as políticas públicas e o senso comum, culminando nos espaços escolares.

Do ponto de vista da Geografia Crítica, a análise do espaço deve permitir o desvelamento das relações de poder que estruturam a organização territorial. Santos (2004) enfatiza que a leitura

crítica do espaço possibilita compreender como as desigualdades sociais se materializam nas formas espaciais, tanto no urbano quanto no rural. Assim, o ensino de Geografia assume papel estratégico na formação de estudantes capazes de questionar as injustiças e assimetrias presentes no território.

Quando concepções distorcidas sobre o rural e o urbano são ensinadas desde as etapas iniciais da escolarização, cria-se um obstáculo adicional para o trabalho pedagógico no Ensino Médio. Em vez de corrigir tais equívocos, muitas vezes o ensino acaba por reforçá-los, perpetuando leituras simplificadas e naturalizadas do espaço geográfico. Como destacam Silva e Oliveira (2013), a generalização excessiva dos conteúdos empobrece o ensino, cabendo ao professor adotar uma postura crítica frente aos documentos curriculares e aos materiais didáticos que orientam sua prática.

O conhecimento escolar deve ser construído a partir do diálogo entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos, no que se refere às noções de espaço urbano e o rural. Essa estratégia pedagógica é vital evitar que as distorções do senso comum prejudiquem a capacidade do aluno de entender a realidade de forma crítica e fundamentada. Ao comparar diferentes concepções, os estudantes desenvolvem instrumentos analíticos que lhes permitem interpretar o espaço de forma mais complexa e reflexiva (Silva e Oliveira, 2014).

Nesse sentido, Silva e Oliveira (2013) destacam que o processo educativo deve estar atento aos elementos que, direta ou indiretamente, comprometem a realização do objetivo maior da educação, qual seja, auxiliar o estudante a reconhecer-se como parte de uma coletividade, orientada por valores como respeito, solidariedade e justiça social.

A visão comum de que o espaço rural se resume à agricultura, pecuária e extrativismo não se limita ao senso comum escolar, mas está presente nas políticas públicas voltadas para o campo. Tal visão reforça que são evidentes as leituras simplificadas do território e que estas contribuem para a marginalização das múltiplas funções, identidades e territorialidades rurais. Nesse contexto, Duarte (2009) ressalta a necessidade de problematizar o critério nacional de definição de aglomerado urbano, confrontando-o com parâmetros adotados internacionalmente, de modo a ampliar as noções de espaço urbano e rural trabalhadas no ambiente escolar.

A generalização excessiva dos conteúdos, ao desconsiderar a complexidade das realidades socioespaciais, empobrece o ensino de Geografia. Diante disso, cabe ao professor romper com abordagens simplificadoras e adotar uma postura crítica em relação aos documentos orientadores

da prática docente e aos materiais didáticos que dispõe, compreendendo o papel formativo e social da ciência que leciona. A Geografia Escolar, nesse sentido, deve capacitar o estudante para o exercício pleno da cidadania, possibilitando-lhe operar conceitos geográficos que permitam compreender as relações sociais e de poder materializadas no espaço e, assim, construir uma leitura crítica da realidade (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009; Oliveira, 1990).

O estudo do espaço rural apresenta-se, ainda, como um campo vasto para a ampliação das práticas pedagógicas, sobretudo em contextos nos quais os alunos não se sentem representados por abordagens excessivamente urbanocêntricas. A ampliação do olhar sobre o rural, para além da centralidade do agronegócio, permite evidenciar outras potencialidades territoriais, contribuindo para a desconstrução de imagens homogêneas e estereotipadas. Conforme destaca Duarte (2009), a organização de situações de aprendizagem que valorizem o patrimônio cultural e natural das áreas rurais, como o turismo histórico, ecológico e de aventura, constitui uma estratégia relevante para evidenciar os contrastes e as complementaridades entre campo e cidade.

O ensino de Geografia enfrenta, entretanto, desafios significativos, entre os quais se destacam a necessidade de atualização dos materiais didáticos e a adoção de abordagens mais críticas e reflexivas. Conforme argumenta Santos (2004), o currículo deve dialogar com as realidades locais e globais, incorporando questões contemporâneas relevantes para os estudantes a partir de suas vivências cotidianas. Essa adaptação é condição fundamental para que a educação geográfica se torne significativa, contextualizada e socialmente comprometida.

É imperativo destacar que a análise desses materiais não pode ser dissociada do fenômeno recente da "plataformização da educação". Conforme apontam Silva e Couto (2024), a inserção massiva de tecnologias digitais e materiais padronizados, como os slides da SEDUC-SP, altera a ecologia da sala de aula, deslocando a autonomia do professor para a "autoridade do algoritmo" e do material prescrito. Nesse contexto, a padronização curricular impulsionada pela BNCC e materializada nesses suportes digitais tende a homogeneizar os conteúdos, dificultando a mediação pedagógica necessária para traduzir os conceitos de rural e urbano para a realidade local do estudante. Barbosa e Alves (2023) alertam que essa racionalidade técnica, ao priorizar a eficiência da entrega do conteúdo, frequentemente esvazia o caráter crítico da Geografia Escolar, transformando o professor em um mero executor de slides que, como observado nesta análise, privilegiam uma visão hegemônica e urbanocêntrica.

### 3 Contextualização

A partir do recorte empírico adotado, torna-se fundamental compreender o contexto normativo e político-pedagógico no qual os materiais analisados foram concebidos e implementados. Nesse sentido, vale destacar os principais dispositivos legais que estruturam o cenário educacional brasileiro ao longo das últimas três décadas, período marcado por sucessivas reformas curriculares e redefinições no papel da escola e do currículo. Dentre esses dispositivos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e as Diretrizes Curriculares Educacionais (DCN) (2013), documentos que, em diferentes momentos, orientaram a organização dos conteúdos escolares e as práticas pedagógicas no país.

No entanto, a partir dos anos de 2017 e 2018, após um processo de consultas públicas, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio. A BNCC passa a assumir um papel norteador na definição das aprendizagens essenciais, estabelecendo referenciais comuns para todo o território nacional. A partir desse marco legal, os estados brasileiros foram iniciaram a elaboração e/ou revisão de seus currículos próprios, buscando articular as diretrizes nacionais às especificidades locais e regionais, processo que resultou em documentos curriculares estaduais orientadores da prática docente, bem como da produção de materiais didáticos.

#### 3.1 O Estado de São Paulo

No âmbito do Estado de São Paulo, é importante destacar que em 2008, a rede estadual já dispunha de uma Proposta Curricular<sup>3</sup>, posteriormente convertida, em 2010, em Currículo Oficial<sup>4</sup>. Esse processo foi acompanhado pela implementação de materiais didáticos padronizados, denominados Caderno do Aluno e Caderno do Professor, vinculados ao programa São Paulo Faz Escola (SPFE), os quais passaram a orientar de forma sistemática o trabalho pedagógico nas unidades escolares da rede.

Entre os anos de 2019 e 2020, sob a gestão de Rossieli Soares, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo e ex-Ministro da Educação no governo Michel Temer, foram homologados os Currículos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base

---

<sup>3</sup> Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

<sup>4</sup> Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir desses documentos, os materiais de apoio do SPFE passaram por atualizações, sendo elaborados e revisados por docentes vinculados aos órgãos centrais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e aos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino<sup>5</sup>.

Nos anos subsequentes, esses materiais passaram se denominar Currículo em Ação, assumindo um formato híbrido, com disponibilização parcial aos estudantes. Observa-se que apenas os professores passaram a ter acesso a um chamado ‘material estendido’, o qual deveria subsidiar o aprofundamento das situações de aprendizagem após a execução das atividades impressas, reforçando o papel docente como mediador entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente praticado.

Com o período pandêmico, ocasionado pelo COVID-19, a SEDUC-SP desenvolveu uma plataforma digital educacional, denominada Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP)<sup>6</sup>, onde as aulas eram ministradas de maneira remota e síncrona. Aos alunos que não tinham possibilidade de acesso, eram disponibilizadas atividades impressas, evidenciando uma coexistência, nem sempre equilibrada, entre as estratégias digitais e os materiais físicos no processo de ensino-aprendizagem.

Mais recentemente, a partir de 2023, durante a gestão do governador Tarcísio de Freitas, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo passou a ser conduzida por Renato Feder, que anteriormente havia exercido a mesma função no Estado do Paraná (2019-2022). Em sua gestão, elencam-se inúmeros momentos conturbados, dentre eles: Não adesão ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); a ampliação do uso de materiais exclusivamente digitais; Erros nos materiais didáticos; Ensino sob vigilância; Conflito de interesses; Instalação de aplicativos sem autorização nos celulares dos professores; Compras sem licitação; Fechamento de salas; Falta de psicólogos em escolas; Cancelamento de matrículas; Plataformização do ensino; Realocação arbitrária de professores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI)<sup>7</sup>;

No que se refere especificamente aos materiais de apoio, passaram a ser disponibilizados, por meio do Repositório Institucional do CMSP<sup>8</sup>, slides em formatos PPTX e PDF, destinados ao uso direto em sala de aula. Do mesmo modo, a SEDUC-SP oferece formações centralizadas por

---

<sup>5</sup> Atualmente as Diretorias de Ensino denominam-se Unidades Regionais de Ensino (URE).

<sup>6</sup> Conferir: <<https://cmspweb.ip.tv>> Acesso em: 15 nov. 2024.

<sup>7</sup> Conferir: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/06/erros-em-materiais-falta-de-psicologos-e-saida-do-pnld-10-momentos-de-feder-na-educacao-de-sp-que-foram-alvos-de-criticas.ghtml>> Acesso em: 15 nov. 2024.

<sup>8</sup> Conferir: <<https://repositorio.educacao.sp.gov.br>> Acesso em: 15 nov. 2024.

meio das plataformas AVA-EFAPE<sup>9</sup>, incluindo Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), trilhas formativas e cursos, as quais, embora não constituam objeto direto desta investigação, compõem o contexto mais amplo de centralização curricular e pedagógica analisado neste estudo.

### 3.2 Material digital de geografia para o ensino médio no 1º bimestre

O material de apoio produzido pela SEDUC-SP, denominado de Currículo em Ação - Material Digital, em média acima de 16 páginas ou lâminas por conjunto, estruturado em seções relativamente padronizadas: Capa; Conteúdo; Objetivo; Para começar; Foco no conteúdo; Na prática; Aplicando; O que aprendemos hoje?; Referências; Essa organização evidencia uma tentativa de alinhamento entre objetivos de aprendizagem, desenvolvimento conceitual e propostas de atividades.

Em termos de linguagem e recursos didáticos, observa-se o uso recorrente de imagens, vídeos interativos, textos explicativos e exercícios dirigidos, além de recomendações complementares de leituras e materiais audiovisuais. As seções costumam apresentar ícones e indicações temporais para a realização das atividades, o que reforça o caráter prescritivo e o controle do tempo pedagógico no planejamento das aulas.

Vale frisar que, bimestralmente são ministradas aproximadamente 18 aulas, enquanto o material digital disponibiliza, em média, 14 (quatorze) slides de apoio. Tal configuração implica que docentes e estudantes precisem trabalhar, em termos gerais, um slide por aula, considerando ainda os períodos destinados a avaliações, recuperações e ao desenvolvimento de projetos escolares. Esse descompasso temporal revela tensões entre a organização do currículo prescrito e as condições reais de sua operacionalização no cotidiano escolar.

No Quadro 1, demonstra-se o escopo sequência do material de apoio, o qual fora categorizado a partir das habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos adotados no componente curricular de geografia para o 1º ano do ensino médio no 1º bimestre.

**Quadro 1:** Escopo sequência das aulas de Geografia – 1º ano EM - 1º Bimestre

Título da aula	Habilidades	Objetos de conhecimento	Conteúdos
1. Alterações antrópicas	(EM13CHS101)	As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo; Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades.	Transformações antrópicas Relação sociedade x natureza.
2. Urbanização	(EM13CHS101)	As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo; Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades.	A urbanização de São Paulo.

<sup>9</sup> Conferir: <<https://avaefape2.educacao.sp.gov.br/login/index.php>> Acesso em: 15 nov. 2024.

3. Orçamento Participativo	(EM13CHS101)	As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo; Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades.	Gestão de políticas públicas: Orçamento Participativo e Plano Diretor.
4. Participando da construção das políticas públicas.	(EM13CHS102)	Sociedades tradicionais e urbano-industriais: as transformações da paisagem e do território, pelo modo de vida e pela ocupação do espaço.	Definição de políticas públicas Significado e importância da participação cidadã. Instrumentos disponíveis para a participação cidadã.
5. Como diferentes sociedades transformam a paisagem e o território I	(EM13CHS102)	Comunidades tradicionais e urbano-industriais: as transformações da paisagem e do território, pelo modo de vida e pela ocupação do espaço.	Como diferentes sociedades moldaram a paisagem e o território ao longo do tempo.
<b>Título da aula</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Conteúdos</b>
6. Como diferentes sociedades transformam a paisagem e o território II	(EM13CHS102)	Comunidades tradicionais e urbano-industriais: as transformações da paisagem e do território, pelo modo de vida e pela ocupação do espaço.	Como diferentes sociedades moldaram a paisagem e o território ao longo do tempo. Consequências das alterações realizadas pelas sociedades
7. Produção de energia e impactos socioambientais I	(EM13CHS105) (EM13CHS102)	Os processos de transformação da paisagem em diferentes sociedades. Espaços urbano e rural: conceitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.	Impactos causados pela exploração de combustíveis fósseis. Impactos causados pela utilização da energia nuclear.
8. Produção de energia e impactos socioambientais II	(EM13CHS105) (EM13CHS102)	Os processos de transformação da paisagem em diferentes sociedades. Espaços urbano e rural: conceitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.	Impactos associados à produção de energia por meio de hidrelétricas.
9. Produção de energias renováveis	(EM13CHS105) (EM13CHS102)	Os processos de transformação da paisagem em diferentes sociedades. Espaços urbano e rural: conceitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.	Importância das energias renováveis para a sustentabilidade. Comparação com fontes de energia não renováveis.
10. Sensoriamento remoto	(EM13CHS106)	Técnicas de cartografia e geotecnologias e seu uso em diferentes fenômenos espaciais. As desigualdades regionais e sociais expressas pelo acesso à internet e redes sociais. Mapas temáticos e a análise de territórios	Histórico e evolução da tecnologia. Tipos de sensores. Características e capacidades dos diferentes sensores e plataformas Aplicações Práticas do Sensoriamento Remoto.
11. O uso das geotecnologias	(EM13CHS106)	Técnicas de cartografia e geotecnologias e seu uso em diferentes fenômenos espaciais. As desigualdades regionais e sociais expressas pelo acesso à internet e redes sociais. Mapas temáticos e a análise de territórios	definição e conceito de geotecnologias. Importância da análise espacial e georreferenciamento. Aplicações em diferentes setores: ambiental, urbano, agrícola, entre outros.
12. Cartografia social	(EM13CHS106)	Técnicas de cartografia e geotecnologias e seu uso em diferentes fenômenos espaciais. As desigualdades regionais e sociais expressas pelo acesso à internet e redes sociais. Mapas temáticos e a análise de territórios	A importância da Cartografia Social na compreensão de fenômenos sociais. Comparação entre mapas convencionais e mapas sociais.
13. Produção de energia limpas	(EM13CHS105)	Os processos de transformação da paisagem em diferentes sociedades. Espaços urbano e rural: conceitos pela terra, interesses divergentes e ambiguidades.	Importância das energias renováveis para a sustentabilidade. Comparação com fontes de energia não renováveis.

14. O uso das geotecnologias na agricultura de precisão	(EM13CHS106)	Técnicas de cartografia e geotecnologias e seu uso em diferentes fenômenos espaciais. As desigualdades regionais e sociais expressas pelo acesso à internet e redes sociais. Mapas temáticos e a análise de territórios	Aplicações em diferentes setores: ambiental, agrícola, entre outros.
---	--------------	---	--

Fonte: SEDUC-SP. Org. Os autores, 2026.

#### 4 Resultados e Discussões

A partir da metodologia proposta e tendo como foco o objetivo deste artigo, no Quadro 2, elenca-se as seguintes observações acerca do referido material de apoio:

**Quadro 2:** Análise do material de apoio de Geografia – 1º ano – EM – 1º Bimestre

Nº Aula	Observações
<b>Aula 1</b>	Faz uma abordagem limitada do espaço urbano, com foco apenas nas alterações antrópicas. Há poucas possibilidades de espaços reflexivos, tendo em vista a extensão da aula e o tempo programado. Sobre “espaço rural”, menciona-se apenas os impactos causados pela “expansão agrícola” (slide 15)
<b>Aula 2</b>	A aula dá continuidade à anterior, enfatizando os processos de urbanização na cidade de São Paulo. Há imagens e textos referentes às alterações antrópicas ocorridas nos cursos d’água desta cidade, além de mapas antigos e atuais onde se fazem comparações espaço-temporais.
<b>Aula 3</b>	A aula enfatiza o que é um Plano Diretor e Orçamento Participativo, além de usar como exemplo a cidade de Campinas-SP. Nada se menciona sobre os espaços rurais.
<b>Aula 4</b>	A aula enfatiza o conceito de Políticas Públicas e “alguns” mecanismos de participação. Seria uma boa aula para se mencionar os Movimentos Sociais de acesso à terra como o MST.
<b>Aula 5 e 6</b>	A aula é dividida em 2 partes. A 1ª aula traz exemplos bem desconexos com o contexto do aluno (sambaquis, aldeia, coletora de açaí, Maias, Incas, Uros, etc.) Por fim, o aluno deve analisar a sua “pegada ecológica”.
<b>Aula 7 e 8</b>	A aula é dividida em 2 partes. Nas 2 aulas menciona-se nos seus objetos de conhecimento “Espaços urbano e rural”, mas no decorrer destas aulas isso não é trabalhado. Na 2ª aula, há breves menções aos impactos causados nas comunidades afetadas pelas construções de usinas hidrelétricas.
<b>Aula 9</b>	Sobre o espaço rural nota-se que no tópico “biomassa” é retratada a imagem de um canavial, vinculando a ideia de espaço rural apenas ao agronegócio. Também se percebe o foco demasiado no “espaço urbano”.
<b>Aula 10</b>	A aula possui a maior parte das imagens de satélite de áreas urbanas. Há uma breve menção acerca da “importância do uso do sensoriamento remoto (SR) para a agricultura” (slide 14); Na atividade (slide 17), o aluno deve produzir uma redação falando sobre a importância do SR para os diversos campos, incluindo a “agricultura”.
<b>Aula 11</b>	A abordagem em relação ao uso de geotecnologias no espaço rural é bem limitada. Nota-se que o foco novamente é o espaço urbano.
<b>Aula 12</b>	Esta aula aborda como a cartografia social pode representar os diferentes espaços (urbano e rural) a partir das vivências de cada indivíduo e/ou comunidade (slide 5). Por fim, propõe a elaboração de um mapa da comunidade escolar.
<b>Aula 13</b>	Esta poderia ser uma continuidade às aulas 7-8-9-10. No entanto, tratam-se outros conteúdos entre elas (Geotecnologias/Cartografia Social). Novamente não há menções sobre o espaço rural. Nota-se novamente o predomínio de imagens urbanas. No entanto, nos seus objetos de conhecimento, os conceitos de espaço urbano e rural são colocados.
<b>Aula 14</b>	Esta poderia ser uma continuidade da aula 11. No entanto, o autor inseriu outros temas, entre eles (Cartografia Social/Produção de Energias Limpas). Nota-se que o foco desta aula é o agronegócio e como tais recursos podem ampliar a produtividade (soja e cana). Há 2 páginas/lâminas que tratam de áreas de preservação permanentes (APP).

Org. Os autores, 2026.

De modo geral, observa-se que, embora os documentos orientadores normativos e os objetos de conhecimento indiquem a abordagem integrada dos espaços urbano e rural, o material analisado apresenta uma disparidade significativa, com predominância de aulas que versam sobre o espaço urbano e, tratamento fragmentado ou estereotipado acerca do espaço rural. Tal

constatação reforça críticas já apontadas pela literatura, segundo as quais o ensino de Geografia escolar tende a reproduzir uma visão dicotômica e hierarquizada entre cidade e campo (Alves e Vale, 2013; Duarte, 2009).

No que se refere à abordagem conceitual, os dados evidenciam que o espaço urbano é amplamente retratado a partir das alterações antrópicas, dos processos de urbanização e da gestão do território, especialmente tomando como referência grandes centros urbanos, como São Paulo e Campinas (aulas 1, 2 e 3). Contudo, essa abordagem se mostra limitada ao enfatizar os aspectos físicos e infraestruturais da cidade, com poucas oportunidades de problematização das dimensões sociais, simbólicas e vividas do espaço urbano, conforme proposto por Santos (1996).

Quanto ao espaço rural, este aparece de forma secundária, frequentemente limitada a menção episódica de impactos ambientais decorrentes da expansão das atividades agrícolas (aula 1) ou, em certos casos, completamente ausente, mesmo em aulas cujo objeto de conhecimento inclui, de forma explícita, os conceitos de espaço urbano e rural (aulas 7, 8 e 13). Essa condição compromete a compreensão relacional entre campo e cidade e reforça uma visão fragmentada e dicotômica do espaço geográfico.

A análise das imagens evidencia um predomínio de imagens relacionada ao espaço urbano, especialmente imagens de satélite, mapas e fotografias de áreas densamente urbanizadas (aulas 9, 10, 11 e 13). Quando o espaço rural é representado visualmente, ocorre, majoritariamente, por meio de imagens associadas ao agronegócio, como canaviais e áreas de cultivo ligados às atividades monoculturas (aulas 9 e 14), reforçando uma concepção reducionista que associa o rural exclusivamente à produção agrícola em larga escala.

Tais representações corroboram o argumento de Duarte (2009) de que o ensino de Geografia frequentemente contribui para a construção de uma imagem empobrecida e/ou distorcida do rural, invisibilizando suas múltiplas funções sociais, culturais e territoriais.

Essa redução do espaço rural à lógica do agronegócio (identificada nas Aulas 09 e 14) não é uma escolha pedagógica neutra, mas carrega profundas implicações políticas e formativas. Ao invisibilizar a agricultura familiar, os assentamentos e os modos de vida camponeses, o material didático operam um "apagamento territorial" que deslegitima o rural como espaço de vida, cultura e resistência. Para o estudante da rede pública paulista, muitas vezes migrante ou residente em franjas urbano-rurais, essa abordagem reforça o estereótipo do campo como um espaço "atrasado" que só se moderniza via tecnificação do agronegócio. Pedagogicamente, isso obstrui a formação

da consciência crítica preconizada por Santos (1996), pois impede o aluno de compreender as disputas territoriais reais que configuram o espaço brasileiro, naturalizando a hegemonia do capital sobre o território e alienando o sujeito de sua própria espacialidade.

No que se refere às estratégias metodológicas propostas, observa-se que, em diversas aulas, os exemplos apresentados são limitados e pouco conectados à realidade dos estudantes, como ocorre nas aulas 5 e 6, nas quais são apresentados contextos históricos e culturais desconexos do cotidiano escolar (sambaquis, civilizações pré-colombianas, comunidades tradicionais distantes). Embora tais exemplos possam enriquecer o repertório cultural, sua ausência de articulação com os territórios locais compromete a construção do conhecimento geográfico significativo.

Por outro lado, destaca-se positivamente a aula 12, ao abordar a cartografia social como instrumento de representação dos espaços urbano e rural a partir das vivências dos sujeitos. Essa proposta dialoga diretamente com a noção de espaço vivido, ao reconhecer que o espaço é produzido e percebido de maneira distinta por indivíduos e comunidades (Santos, 1996). No entanto, essa abordagem aparece de forma isolada no conjunto do material, não sendo retomada ou aprofundada nas aulas subsequentes, representando uma lacuna no escopo-sequência proposto.

Quanto à categoria participação social e políticas públicas, são comuns algumas aulas abordarem conceitos como Plano Diretor, Orçamento Participativo e Políticas Públicas (aulas 3 e 4), no entanto, observa-se a ausência de referências a movimentos sociais ligados à luta pela terra e à organização do espaço rural, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tal silenciamento limita o entendimento dos conflitos e das relações de poder que estruturam o território brasileiro, conforme apontado por Santos (1996). Além disso, a abordagem das políticas públicas mencionadas, tende a privilegiar contextos relacionados ao espaço urbano, reforçando a invisibilidade do espaço rural nestes espaços.

Outro aspecto relevante que fora identificado se refere à fragmentação temática do material. Notam-se interrupções recorrentes das sequências didáticas que poderiam ser aprofundadas, como ocorre entre as aulas 7 a 11, nas quais conteúdos sobre geotecnologias e cartografia social são intercalados sem uma articulação explícita com as discussões anteriores. Essa descontinuidade dificulta a construção progressiva do conhecimento geográfico e compromete a coerência interna do material. No que tange aos conceitos de espaço urbano e rural, a forma como os conteúdos são organizados e apresentados não favorece uma compreensão integrada, crítica e relacional desses espaços, se pontuando como um grave entrave ao processo educacional.

De maneira geral, os resultados indicam que o material analisado reproduz uma lógica urbanocêntrica, onde o espaço urbano é apresentado como referência central da análise geográfica, enquanto o espaço rural permanece à margem, visto de maneira simplória ou frequentemente associado ao agronegócio. Esse tipo de abordagem limita o potencial formativo do ensino de Geografia e, conseqüentemente à construção de uma cidadania crítica e à compreensão das dinâmicas socioespaciais brasileiras.

## 5 Considerações Finais

A partir da análise dos materiais digitais de apoio, tendo como base o recorte empírico adotado neste estudo, evidencia-se que os usos teórico-metodológicos dos conceitos de espaço urbano e espaço rural apresentam limitações significativas. No que se refere ao espaço urbano, observa-se a ênfase recorrente em processos de urbanização, ações antrópicas, produção de energia e uso de geotecnologias, predominantemente associados a grandes centros urbanos. Em contrapartida, o espaço rural é abordado de forma pontual e fragmentada, sendo, quando mencionado, frequentemente vinculado ao modelo produtivo do agronegócio, o que reforça uma leitura reducionista e funcional desse espaço.

Os resultados apontam, ainda, para uma recorrente dissociação entre os objetos de conhecimento elencados nos materiais e o desenvolvimento efetivo dos conteúdos, bem como para o predomínio de representações visuais e exemplos urbanos, o que tende a reforçar visões dicotômicas e estereotipadas acerca das relações entre campo e cidade. Tal configuração limita a construção de uma abordagem relacional e crítica dos espaços geográficos, conforme preconizado pela Geografia Escolar.

Nesse contexto, considerando a quantidade de aulas previstas, o tempo pedagógico disponível e as pressões decorrentes das avaliações externas e da organização curricular centralizada, torna-se especialmente desafiador para o docente aprofundar tais conceitos de maneira reflexiva e contextualizada. Assim, as limitações observadas não podem ser compreendidas como responsabilidade individual do professor, mas como expressão de um modelo de produção e organização dos materiais didáticos que tende à padronização, à fragmentação dos conteúdos e à redução das possibilidades de mediação pedagógica crítica.

Conclui-se, portanto, que os materiais analisados carecem de maior aprofundamento conceitual e metodológico, especialmente no que se refere à abordagem integrada entre os espaços urbano e rural e à valorização do espaço vivido dos estudantes. Sugere-se a revisão dos materiais

de apoio e de práticas pedagógicas, de modo que promovam a problematização das dinâmicas socioespaciais, das relações de poder e das desigualdades territoriais, fortalecendo o papel da Geografia escolar na formação de sujeitos críticos, conscientes e socialmente participativos.

## Referências

ALVES, F. D.; VALE, A. R. A relação campo-cidade e suas leituras no espaço. **Acta Geográfica**, Boa Vista, edição especial: Geografia Agrária, p. 33-41, 2013. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/1938>>. Acesso em: 20 out. 2024.

PAULA, L. A. C. Contribuições teóricas sobre a relação campo-cidade : Algumas reflexões. **Geoconexões online**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2021. DOI: 10.53528/geoconexes.v1i2.41. Disponível em: <https://geoconexoesonline.com/revista/article/view/41>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619>>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação (MEC)**, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_11051\\_8\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11051_8_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 20 out. 2024.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação (MEC), 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 out. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>> Acesso em: 20 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DUARTE, R. G. **A Geografia no Ensino Básico frente aos novos cenários rurais e urbanos na América Latina**. In: XII Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009, Montevideo. Anais do XII Encontro de Geógrafos da América Latina. Montevideo, 2009.

FERRÃO, A. M. A. Fronteiras entre o espaço rural e o urbano. **Labor e Engenho**, Campinas, SP, v. 18, n. 00, p. e024020, 2024. DOI: 10.20396/labore.v18i00.8678803. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/labore/article/view/8678803>>. Acesso em: 5 jan. 2026.

GEPUD. **Plataformização da Educação de São Paulo: morte da Escola Pública?** São Paulo: Grupo Escola Pública e Universidade, 2024. Disponível em: <<https://www.gepud.com.br>>. Acesso em: 05 jan. 2026.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1998**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

MARQUES, M. I. M. **O conceito de espaço rural em questão**. Terra Livre, [S. l.], v. 2, n. 19, 2002. DOI: 10.62516/terra\_livre.2002.160. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/160>>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o Ensino de Geografia?** (org.), 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANNELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Ed Cortez, 3ª ed. 2009.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por Uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio**. Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2020.

SILVA, J. A.; ROCHA SERAFIM, A. R. M. D. B. Desafios para o ensino de geografia nas escolas rurais e urbanas. **Revista Rural & Urbano**, Recife, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-6092.2022.250305>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ruralurbano/article/view/250305>>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, A. M. Dialogando com o livro didático de geografia: análise do discurso sobre questão agrária em obras do Ensino Médio. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 91–106, 2014. DOI: 10.5902/2236499412494. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/12494>>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, P.; COUTO, E. S. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humanos e não humanos nas práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39146, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39146>>. Acesso em: 5 jan. 2026.