

30  
Anos

Ano XXIX - Vol. XXIX - (1): Janeiro/Dezembro - 2025

CIÊNCIA  
**Geográfica**  
ISSN Online: 2675-5122 • ISSN-L: 1413-7461  
www.agbauru.org.br


DOI: <https://doi.org/10.18817/26755122.29.1.2025.4177>

## ABORDAGENS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

GEOGRAPHY TEACHING APPROACHES IN BRAZILIAN SCHOOLS:  
A BRIEF LITERATURE REVIEW


ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LAS ESCUELAS  
BRASILEÑAS: UNA BREVE REVISIÓN DE LA LITERATURA

**Genylton Odilon Rêgo da Rocha<sup>1</sup>**

 0000-0002-6264-5387

[genylton@gmail.com](mailto:genylton@gmail.com)

**Eliezer Andrade de Abreu<sup>2</sup>**

 0000-0002-5182-2720

[eliezerabreu@ufpa.br](mailto:eliezerabreu@ufpa.br)

1 Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>. E-mail: [genylton@gmail.com](mailto:genylton@gmail.com).

2 Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Pará. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (NEB/PPEB-UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5182-2720>. E-mail: [eliezerabreu@ufpa.br](mailto:eliezerabreu@ufpa.br).

Artigo recebido em novembro de 2024 e aceito para publicação em abril de 2025.



Este artigo está licenciado sob uma Licença  
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo refletir, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a respeito abordagens de ensino de Geografia nas escolas brasileiras e sua trajetória no ensino da Geografia escolar. Para isto, foi desenvolvido um estudo bibliográfico sobre as abordagens tradicionais e as abordagens críticas adotadas no ensino de Geografia nas obras de importantes autores, tais como Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), entre outros. No texto, são trazidas algumas questões para se refletir o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, bem como sua construção e suporte teórico.

**Palavras-chave:** Abordagens de ensino. Abordagem tradicional. Abordagem crítica. Geografia escolar.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect, through bibliographical research, on approaches to teaching geography in Brazilian schools and their trajectory in the teaching of school geography. To this end, a bibliographical study was developed on the traditional approaches and critical approaches adopted in the teaching of geography in the works of important authors, such as Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), among others. The text brings up some questions to reflect on the teaching of geography in Brazilian schools, as well as its construction and theoretical support.

**Keywords:** Teaching approaches. Traditional approach. Critical approach. School geography.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar, a través de una investigación bibliográfica, sobre los enfoques de la enseñanza de la geografía en las escuelas brasileñas y su trayectoria en la enseñanza de la geografía escolar. Para ello, se desarrolló un estudio bibliográfico sobre los enfoques tradicionales y los enfoques críticos adoptados en la enseñanza de la geografía en las obras de importantes autores, como Vlach (1991), Vesentini (1992, 2008), Kozel (1996), Filizola (1996, 2009), Cavalcanti (1998), Callai (2000) Carlos (2002), Oliveira (2008), Straforini, (2008), Santos (2009), Kimura (2010), entre otros. En el texto se plantean algunas cuestiones para reflexionar sobre la enseñanza de la geografía en las escuelas brasileñas, así como su construcción y sustento teórico.

**Palabras clave:** Enfoques de enseñanza. Enfoque tradicional. Enfoque crítico. Geografía escolar.

## AS ABORDAGENS TRADICIONAIS ADOTADAS PELA GEOGRAFIA ESCOLAR

As *abordagens tradicionais* do ensino de Geografia, tem sua base no positivismo clássico que analisa a realidade de forma empírica e pretensamente neutra. Se estabeleceu durante muito tempo como discurso oficial da Geografia escolar e sua permanência ainda se manifesta em inúmeros programas e planos de ensino (público e privado) das escolas no Brasil. Tal concepção reflete uma Geografia escolar tradicional meramente descritiva, mnemônica e preocupada com nomenclaturas e dados estatísticos.

Sob essa perspectiva, a Geografia era considerada uma disciplina que se preocuparia com a descrição, enumeração, classificação e comparação como forma de se chegar a explicação científica dos fatos.

A descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles; como se eles cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico. E, desta forma, comprometeu estes próprios procedimentos, ora fazendo relações entre elementos de qualidade distinta, ora ignorando mediações e grandezas entre processos, ora formulando juízos genéricos apressados. E sempre concluindo com a elaboração de tipos formais, a-históricos, e, enquanto tais, abstratos (sem correspondência com os fatos concretos). Assim, a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum tomado ao Positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista (Moraes, 1986, p. 22).

Nesse contexto, a Geografia escolar foi fortemente influenciada por essa postura positivista e enciclopédica. Nas salas de aula o ensino da disciplina, por meio da abordagem tradicional, mostrava a sociedade e a natureza como unidades de análise separadas e muitas vezes dicotomizadas. O estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis imprimia aos alunos um modelo de ensino baseado na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compunham a disciplina.

Essa tendência se consolidou em uma Geografia escolar que tinha como foco identificar determinados elementos da paisagem (relevo, clima e vegetação), o número de habitantes e a nomenclatura de cidades e rios que pertenciam a uma região específica.

No ensino da Geografia Tradicional, os estudos se desenvolvem por meio de blocos que não se relacionam internamente nem entre si. Apesar de comprovada a dificuldade da Geografia tradicional em explicar a relação entre o homem e seu espaço geográfico, muitos profissionais da educação seguem essa linha de trabalho e muitas obras didáticas adotam o estudo fragmentado do espaço geográfico (Kozel, Filizola, 1996, p. 14).

Essa descrição compartimentada do quadro natural, da população e da economia se impôs como paradigma nas salas de aula. Os professores apresentavam o homem como componente da paisagem, como sinônimo de mais um fenômeno da terra (um dado do lugar) e acaba sendo reduzido a um elemento, num conjunto de elementos. Dessa forma quando se fala de população, este termo assume um conceito exclusivamente numérico e não se relaciona com a presença do homem enquanto sociedade.

A Geografia tradicional fala da população, mas não da sociedade, de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo, assim, do homem o seu caráter social (Seabra *apud* Gebran, 1996, p. 07).

De acordo com Vlach (1991), a Geografia não promovia uma análise das relações sociais, mas, sobretudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis. A esse respeito a autora comenta:

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens (Vlach, 1991, p. 53).

Nas escolas brasileiras a abordagem da Geografia tradicional foi caracterizada pela rigidez centrada na figura do professor, sendo o aluno apenas um agente passivo do processo, escutando as prescrições “transmitidas” pela autoridade docente que era exercida como padrão de ensino. Dessa forma, o aluno não se via como agente responsável pelas transformações que ocorrem no espaço geográfico.

O conhecimento, nesta abordagem de ensino segue princípios de uma maneira acrítica, tomando como afirmações verdadeiras os ensinamentos que dificilmente são passíveis de questionamentos. O ensino de Geografia está relacionado a capacidade dos alunos de acumular e armazenar informações por meio da transmissão num modelo de educação que assume uma concepção de *produto*. A esse respeito Gebran (1996) afirma que:

Ao analisar o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aula, verificou que ainda se insistia num ensino de Geografia preocupado com a supervalorização da memória, envolvendo apenas repetições e reprodução de dados em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições socioeconômicas, culturais e históricas da realidade social (Gebran 1996 *apud* Straforini, 2008, p. 62).

Desta forma, a abordagem tradicional assume a neutralidade científica de sua base conceitual e se relaciona com uma dinâmica de ensino que prevê o entendimento da Geografia como uma “ciência de síntese”, ordenando conteúdos de outras ciências como um resumo temático. Assim, enquanto disciplina escolar (e universitária) assumiu o objetivo de fornecer subsídios para a descrição do mundo, muitas vezes se tornando:

Uma disciplina maçante mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...”. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que numeram, para cada região, para cada país, relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidade – indústrias (Lacoste, 1929, p. 21).

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia se caracterizava como um híbrido entre a Geografia tradicional e a concepção da *educação tradicional*, movimentando toda ação da prática docente nesse sentido.

É sabido que durante muito tempo o ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional – fundamentado na Educação Tradicional – de uma Geografia Tradicional – ambos fundamentados no método positivista analítico dedutivo indutivo. Assim, a Geografia Escolar era resultado direto dessa união perfeita entre a Educação e a Geografia (Straforini, 2008, p. 56).

Para os alunos, o ensino de Geografia, sob a perspectiva tradicional é visto como um “mundo a parte”, distanciado de sua realidade e sem conexão com o seu entorno e sua dinâmica de vida. Dessa forma, o aluno:

É visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico. Assim, o conhecimento é concebido como uma informação que é apreendida unicamente pela memorização (Straforini, 2008, p. 57).

Com o advento da ditadura militar no Brasil, a abordagem tradicional se operacionaliza com a função de difundir a ideologia da Pátria. Esse pressuposto apoiado no tecnicismo pedagógico, teve uma base de conteúdos amplamente estruturados em conceitos e técnicas matemáticas de ensino, nos quais os professores transmitiam verdades prontas e acabadas para os alunos, convertendo a Geografia numa ciência enciclopédica.

Nesse contexto, a legitimação das ações de poder teve, na abordagem tradicional da Geografia positivista, um instrumento voltado para a manutenção dessa relação nas escolas brasileiras. Esse modelo serviu aos interesses do Estado que instituiu um currículo escolar muito bem alinhado a agenda de delimitação e expansão das fronteiras estabelecidas naquele momento.

Todos conhecemos o papel da escola como aparelho ideológico a formar/fazer “as cabeças” das crianças. Definir e produzir uma “ideologia patriótica e nacionalista” tem sido o papel do ensino da Geografia na escola (e seguramente, também da história). Uma exaltação aos atos daqueles que estão no poder do Estado (Oliveira, 2008, p. 135).

Nesse contexto, o ensino de Geografia assumia um formalismo didático, voltado a memorização forçada dos conteúdos da disciplina, onde o aluno era engessado a reproduzir nas provas o que lhe foi transmitido nas aulas. A esse respeito Kimura (2010), afirma que:

As contradições sobre a transmissão do conhecimento julgavam que o aluno permanecia em uma relação passiva do ensino aprendizagem, sendo trabalhada como um receptáculo vazio e dócil, pronto para ser preenchido pelo conhecimento emanado do professor, que, sendo o dono do saber era o único a expressar-se (Kimura, 2010, p. 74).

Na década de 1980, em função das mudanças político-sociais que o Brasil passou, a exemplo do processo de redemocratização e da reorganização dos movimentos sociais e acadêmicos, se reestrutura também o debate sobre os problemas da educação brasileira, bem como do ensino de Geografia com o retorno da disciplina ao currículo escolar, já que durante a ditadura militar a mesma foi incorporada por uma “pseudo disciplina” chamada de Estudos Sociais conforme a Lei Federal nº 5692/71<sup>3</sup>. Além disso, as críticas sobre as abordagens tradicionais desencadearam um conjunto de questionamentos a respeito do caminho que a disciplina seguiria nas salas de aulas.

Cabe destacar que esta abordagem ainda é muito presente nas salas de aula, dificultando o processo da formação crítica e intelectual do aluno no decorrer de sua vivência sócio-espacial. Ainda há uma forte influência da Geografia tradicional entre os docentes que ministram a disciplina, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. O ensino de Geografia dá pouca ênfase ao conhecimento que antecede o aprendizado escolar, e tem grande dificuldade de estabelecer uma relação crítica entre o que é trabalhado dentro de sala de aula com a vida cotidiana dos estudantes. Além disso, mesmo com a presença de um conjunto de recursos existentes hoje nas escolas (televisores slim, datashow, aparelhos de som, computador

com projetor), muitos professores ainda promovem suas práticas pedagógicas através das metodologias tradicionais de ensino, o que reforça a manutenção da Geografia tradicional no cotidiano escolar.

Vale destacar que, mesmo diante da presença da Geografia tradicional, propostas alternativas para o ensino de Geografia começam a surgir, visto que o referencial teórico positivista, já não dava conta de explicar as “novas” mudanças de um mundo marcado pela presença do homem e sua historicidade. A segunda metade da década de 1970, abre um caminho fértil para a implantação de novos conceitos e ideias no campo da Geografia escolar, contribuindo para o surgimento de uma nova proposta de ensino, baseada em fundamentos críticos estruturados sobre nova ordem epistemológica, ideológica e política. Esse *movimento de renovação* foi denominado como “Geografia crítica” e sobre ele trataremos na escrita a seguir.

## AS ABORDAGENS CRÍTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No Brasil, o final da década de 1970, foi marcado por um período de instabilidade política, a sociedade começava a contestar a ditadura militar, em meio as disparidades e desigualdades sócioeconômicas que o país adentrava. A neutralidade positivista começa a dar lugar a um novo posicionamento político e ideológico e nesse caminho era preciso repensar os fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, que, até então, estavam embasados na Geografia tradicional. As abordagens tradicionais passaram a ser criticadas, levando ao surgimento de propostas e reflexões baseadas no materialismo histórico e na dialética marxista, fazendo emergir a chamada Geografia crítica.

Esse movimento de renovação da Geografia, se consolida no Brasil a partir da década de 1980, promovendo inúmeras e pertinentes discussões a respeito da Geografia acadêmica e escolar, propondo uma nova revisão teórico-metodológica e retomando a aproximação entre a universidade e os professores de Geografia da educação básica com o advento do retorno da disciplina ao currículo escolar.

Nesse sentido, a necessidade de redefinição curricular para o ensino de Geografia nas escolas brasileiras se apresenta como objeto de renovação e passa a ser norteador por um novo debate teórico-metodológico e sobre uma nova abordagem de ensino no meio acadêmico, onde ganha força a corrente dialética, que segundo Oliveira (2008):

Tem sido responsável por grande parte dos trabalhos produzidos. A incorporação da dialética, como método de investigação, tem permitido que a Geografia recupere a visão do todo perdida pelo e no positivismo e não recuperada no neopositivismo, senão no plano abstrato e idealista (Oliveira, 2008, p. 140).

Esse movimento atribuiu um novo significado a Geografia enquanto disciplina escolar, abordando proposições alternativas as orientações pedagógico-didáticas vigentes até o momento. O ensino de Geografia nas escolas brasileiras passa a assumir um papel renovador na construção e aplicação do conhecimento, possibilitando viabilizar uma ação pedagógica redimensionada que deixa de lado a neutralidade para dar lugar a compreensão do espaço geográfico e suas contradições socioeconômicas.

Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo crítica: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado (Vesentini, 2008, p. 14).

Há um rompimento do saber fragmentado e baseado na descrição de fenômenos físicos, dando lugar a uma Geografia que se ocupa na construção do conhecimento comprometido com o estudo de questões sociais.

A Geografia Crítica ou radical, parece a mais profícua, tanto para a crítica a Geografia moderna e a sua reconstrução como para renovação do ensino de Geografia. Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído pleno de lutas e conflitos sociais. Ela critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo crítico: superação como subjunção e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado (Vesentini, 2008, p. 22).

Ao conceber o espaço geográfico como conceito, o mesmo deixa de ser entendido pela ótica dos números e das proporções, como sendo um produto puro da sociedade. O espaço geográfico constitui-se como o *locus* da reprodução das relações sociais de produção. A esse respeito Ana Fani Alessandri Carlos (2002) elucida que:

O espaço é entendido como produto de um processo de relações reais que a sociedade estabelece com a natureza (primeira ou segunda). A sociedade não é passiva diante da natureza; existe um processo dialético entre ambas que reproduz, constantemente, espaço e sociedade, diferenciados em função de momentos históricos específicos e diferenciados. [...] O espaço é humano não porque o homem o habita, mas porque o produz. Ele é um produto desigual e contraditório a imagem e semelhança da sociedade que o produziu com seu trabalho (Carlos, 2002, p. 165).

A Geografia enquanto disciplina toma novos caminhos e assume outra natureza de estudo, agora mais comprometida com as dinâmicas de produção do espaço. De acordo com Santos (2009):

Nossa proposta atual de definição da Geografia considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que forma o espaço. Não se trata de sistemas de objetos e sistemas de ações tomados separadamente. [...] O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (Santos, 2009, p. 62-63).

As abordagens críticas do ensino de Geografia se estabelecem como ciência social, atribuindo a natureza o âmbito de mercadoria apropriada pelo homem enquanto uma dimensão da história. O tempo e o espaço aparecem então como categorias fundamentais para o ensino e aprendizagem da disciplina.

Sobre a luz da Geografia Crítica é possível que realmente possa se desenvolver um ensino que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana através da relação espaço-tempo – e de suas múltiplas relações e determinações, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade (Straforini, 2008, p. 68).

Os paradigmas da educação geográfica, a despeito do tradicionalismo, onde o aprendizado era avaliado por meio da memorização e da descrição, apontam para o desafio de abandonar as aulas monótonas, onde o aluno era considerado um ser passivo, passando então a ser um sujeito ativo e capaz de relacionar seu aprendizado com o cotidiano, fazendo a interpretação e análise dos conhecimentos através de uma abordagem crítica.

Através deste método não se transmite conceito ao aluno, mas a partir da realidade concreta de sua vida o conceito vai sendo construído. O conceito é fruto de um processo de aprendizado, ou seja, oferece-se a criança condições para que ela vá entrando em contato com todos os componentes da realidade que interferem no conceito que vai ser estudado e coloca-se a criança o mais próxima possível da situação concreta onde o conceito nasce ou aparece. A partir daí a descoberta é do aluno, obviamente estimulado pelo professor (Oliveira, 1987, p. 22).

Dessa forma, o professor assume outro papel que é de emancipar o aluno a condição de cidadão, inserindo em sua abordagem pedagógica um pensamento crítico, que rompa com descrições áridas da Geografia tradicional.

Nesse sentido, a Geografia crítica propõe desenvolver junto com o aluno uma maior capacidade crítico-reflexiva. De acordo com Vesentini (2008) a abordagem crítica se preocupa com a criticidade do educando e não em arrolar fatos para que ele memorize, pois para o autor:

Não se trata de ensinar fatos, mas de levantar questões, ou seja, negar o discurso competente. Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia Crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando ao meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história (Vesentini, 2008, p. 15).

O ensino de Geografia por meio da abordagem crítica, passa pela compreensão de que a escola é um espaço que possibilita a construção de um conhecimento que tenha sentido na vida do educando, que passa a refletir a Geografia enquanto disciplina que orienta a visualização da realidade, pois, permite a apreensão dos fatos sociais que são construídos no mundo capitalista.

Nessa perspectiva, é preciso conceber uma conjugação entre o saber do aluno e o saber do professor, que assume uma nova postura diante do discente na ótica da abordagem crítica, pois passa a mediar a formação de conceitos na aprendizagem ativa dos alunos. De acordo com Cavalcanti (1998):

o ensino [de Geografia] visa a aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além dessa primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativa, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria. (Cavalcanti, 1998b, p.88)

Diante dessa nova abordagem, o ensino de Geografia nas escolas brasileiras, passa a priorizar uma discussão crítico-reflexiva em torno de temas, categorias e conceitos na abordagem marxista do espaço geográfico. Mesmo ainda conflitando com a presença da abordagem tradicional, as abordagens



críticas propõem uma Geografia escolar marcada por uma nova opção ideológica que reúne as novas concepções e proposições para professores e alunos dentro de sala de aula.

Nessa perspectiva de ensino, cabe ao professor a proposição de atividades, leituras, debates e reflexões que possam desenvolver conceitos e noções espaciais, para além do conteúdo sistemático proposto pelas abordagens e metodologias tradicionais de ensino.

O primeiro passo nesse caminho se coloca na mudança da ação do professor e de sua prática em sala de aula. Apresentar os conteúdos de Geografia com criticidade requer antes de tudo uma autocrítica, exigindo do docente que este repense constantemente suas estratégias de ensino.

Para isso, é preciso entender que o ensino de Geografia assume agora uma postura não mais de descrever e decorar, requerendo dos professores o uso de metodologias de ensino correspondentes ao modo de pensar a construção de conhecimento a partir das abordagens críticas. O uso que se faz dessas metodologias, é o que possibilita ao aluno se apropriar de um instrumental que para ele tenha sentido.

Conceber que a Geografia escolar estuda o espaço geográfico é também assumir o estudo que se fundamenta em abordagens mais avançadas, que proporcione aos educandos se apropriarem de um instrumental que de fato lhe seja útil (Filizola, 2009, p.22).

De acordo com Santos (1995), o ensino de Geografia deve encaminhar os alunos a uma reflexão voltada para o presente, dando condições ao desenvolvimento de um modo de pensar dialético. Assim, o aluno surge como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o uso de outras metodologias<sup>4</sup> e recursos didáticos<sup>5</sup> nas aulas pode despertar o interesse dos alunos e motivá-los no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas de Geografia mais dinâmicas e com um maior nível de interação entre os estudantes.

Diferentes propostas metodológicas se aplicam ao ensino de Geografia e cabe ao professor estabelecer a conexão com as diferentes linguagens que a disciplina exige através de sua prática docente.

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática (Araújo, 2006, p. 27).

O ensino de Geografia em uma abordagem crítica, compreende metodologias que por meio de ações desenvolvidas pelo professor, visa alcançar a compreensão de conceitos. Dessa forma, não há um roteiro pronto e acabado, muitos menos fórmulas que reproduzam uma ação docente mecanizada. É preciso buscar novas estratégias de ensino capazes de redimensionar a prática do professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma das formas de se experienciar a produção do saber é através das novas abordagens de ensino<sup>6</sup> que promovem protagonismo dos discente diante da construção do seu conhecimento, propondo uma alternativa ao modelo tradicional<sup>7</sup>, através da implementação de metodologias que

promovam a interação, colaboração e participação ativa do alunos na construção de conhecimentos que é mediada pelo professor. A esse respeito, é preciso reconhecer que ainda há a barreira da formação continuada dos professores a respeito das bases conceituais das novas abordagens de ensino, bem como as características gerais para sua implementação de acordo com seu referencial teórico. No entanto, é possível observar que nos últimos anos houve avanço considerável na disseminação de novas abordagens e novas metodologias de ensino no campo da Geografia escolar.

Assim, é possível promover o ensino de Geografia, de forma mais dinâmica e contextualizada. Isso porque, as abordagens críticas da Geografia escolar evidenciaram a importância da relação entre docentes e alunos na construção do conhecimento geográfico. Diferente da Geografia mnemônica e decorativa, as abordagens críticas no ensino de Geografia, buscam promover junto aos alunos uma maior autonomia do pensar crítico em sala de aula.

Destacamos ainda, que o ensino de Geografia na perspectiva das abordagens críticas exige maior planejamento por parte do professor. Trazer para a sala de aula questões mais desafiadoras, significa ações pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras e isso nem sempre é uma tarefa fácil de se manter. Dar continuidade a essa proposta foi e sempre será um movimento desafiador, mesmo diante das reflexões que a Geografia crítica tem promovido junto aos professores da Geografia escolar nos últimos anos.

Finalmente cabe dizer que as abordagens críticas no ensino de Geografia, não podem e não devem ser vistas como solução para os desafios postos ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar por meio da prática docente. Apesar de não ser a única abordagem de ensino da Geografia que se contrapõe as abordagens tradicionais, é a que constitui-se como uma das alternativas no empoderamento e na formação continuada do professor de Geografia contemporâneo.

## NOTAS

3 A Lei nº 5692/71 marcou a ampliação dos conteúdos de Estudos Sociais como uma disciplina integradora de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Geografia escolar.

4 Segundo Manfredi (1993), “na concepção crítica de educação, a metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação.”

5 Neste trabalho recursos didático são entendidos como ferramentas e/ou componentes do ambiente educacional que visam estimular os alunos no processo de ensino e aprendizagem. No ensino de Geografia, se caracterizam pelo uso de mídias informacionais, mapas digitais, tecnologias de informação e comunicação-TIC, sistemas de informação geográfica-SIG, animações em GIF (Graphics Interchange Format), repositórios digitais, ambientes virtuais de aprendizagem-AVA, entre outros.

6 Como no caso das metodologias ativas, metodologias colaborativas, dos modelos sócio interacionistas e socioconstrutivistas de ensino.

7 A abordagem tradicional de educação se baseia no uso de técnicas prescritivas (mecanizadas), de ensino através da memorização dos conteúdos e da reprodução do conhecimento. Esta concepção foi denominada por Paulo Freire (1970) como Educação Bancária (Pedagogia do Oprimido, 1970, Capítulo II, p 65-87), pois acontece de maneira vertical, sem estabelecer uma relação entre o processo educativo escolar e o contexto no qual o aluno está inserido.

## REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-92
- CARLOS, A. F. A. A Geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. São Paulo: **Terra Livre**, Ano 18, Vol I, nº 18, p. 161- 178, jan-jun de 2002.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, Papirus, 1998b
- FILIZOLA, R. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base editorial, 2009
- KIMURA, S. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOZEL, S; FILIZOLA, R. Didáticas de Geografia: Memórias da Terra. In: **O espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996. P.11-17.
- OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino da Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U.; et.al (orgs.) **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 2008.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. 5. reimpr. São Paulo: Edusp, 2009
- STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008
- VESENTINI, J, W. Geografia crítica e ensino. In: VERSENTINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.
- VESENTINI, J, W. **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008.
- VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1991, p. 53.