

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Afonso Vieira Ferreira

afonsoppgeo@gmail.com<sup>1</sup>

### Resumo

*Esse trabalho é uma reflexão teórica de natureza bibliográfica, que busca apresentar os aspectos gerais do ensino de Geografia no Brasil. Cumpre ressaltar, que esse estudo é parte do trabalho de pesquisa de mestrado em Geografia em desenvolvimento na Universidade Federal do Tocantins, dessa forma trata-se de uma análise parcial e em construção. Duas questões são centrais e orientam a presente análise: quais bases teóricas e metodológicas respaldaram a Geografia escolar brasileira no seu transcurso histórico? E, quais os pressupostos teórico-metodológicos fundamentam o ensino da Geografia brasileira na atualidade? À vista desses questionamentos, o objetivo deste trabalho é resgatar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia no Brasil, inserido no percurso histórico da ciência geográfica. Nessa perspectiva apresenta-se no primeiro momento as origens do ensino de Geografia no Brasil, que fundamentado em concepções teóricas da Geografia francesa, à qual se relaciona à Geografia clássica traduz no ensino a tendência a unicidade de concepções metodológicas e a associação a uma ordem vigente. No segundo momento, delinea-se o movimento de renovação da Geografia brasileira e seus desdobramentos para o ensino, a partir do conjunto de transformações políticas, econômicas e sociais as quais o Brasil vivenciou na segunda metade do século XX. Desse conjunto de transformações da ciência geográfica, destacam-se a centralidade da categoria espaço, a pluralidade de proposições teóricas e metodológicas e a adoção de uma postura política ideológica que corroborou para transformações estruturais da sociedade em oposição à unicidade teórico-metodológica e a pretensa neutralidade científica da Geografia tradicional. Como resultado dessas transformações, identifica-se um aumento na quantidade de pesquisas de dissertações e teses que se propuseram a refletir sobre o ensino de Geografia, o que demonstra a importância do movimento de renovação da ciência geográfica no Brasil para a transformação do ensino de Geografia na escola. Dessa forma identificou-se a partir deste estudo, que essas alterações estruturais na ciência geográfica, mundial e brasileira, produziram no contexto escolar um cenário de importantes modificações representadas pela adoção de concepções de ensino associadas ao construtivismo e desse modo esboça-se um cenário de perspectivas plurais e concepções de análises diversas para o ensino de Geografia.*

**Palavras-chave:** Geografia escolar, Geografia histórica, Ensino.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – Porto Nacional e professor da rede de ensino estadual de ensino, SEDUC/Tocantins.



## Introdução

A compreensão dos pressupostos teóricos que orientaram a ciência geográfica no passado e os seus respectivos resultados, encaminham às análises e interpretações sobre os caminhos percorridos pela Geografia escolar brasileira, desde seu surgimento até os dias atuais, compreendendo que se pode delimitar dois grandes períodos da Geografia brasileira: o primeiro momento, refere-se à institucionalização da Geografia e seu caminho metodológico, em grande medida associado a Geografia francesa e suas características. O segundo momento relaciona-se ao movimento de renovação da Geografia brasileira, manifestado no Brasil a partir de fins da década de 1970 e seus desdobramentos. Segundo Moreira (2008) o movimento de renovação da Geografia brasileira eclode,

Quando, em 1978, os geógrafos brasileiros reúnem-se em Fortaleza, no 3º Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), da AGB, a geografia brasileira vivia já um estado de grande ebulição. [...] Nos vários cantos do país, movimentos de crítica e renovação, espontâneos, difusos e, portanto sem hegemonia nacional vinham acontecendo. (MOREIRA, 2008, p. 24)

Vive-se a partir deste período um momento de ruptura teórico-metodológica que instaura novas bases e renovadas perspectivas sobre os caminhos que a Geografia deveria seguir. Neste cenário de transformações no campo da ciência geográfica, encontra-se o ensino de Geografia, que ao longo do tempo foi marcado pelo ensino tecnicista aliado a concepções da Geografia tradicional, dessa maneira reproduz-se em contexto escolar um ensino fragmentado e desarticulado do mundo vivido pelo estudante. Destarte o movimento de renovação da Geografia brasileira, advindo em parte de transformações no cenário global e nacional, se colocou também como possibilidade para a renovação teórico-metodológica do ensino de Geografia.

Dessa forma, parte-se da análise bibliográfica de livros, dissertações, teses e artigos científicos, para se apresentar as bases teórico-metodológicas que fundamentaram o ensino de Geografia no Brasil em seu decurso histórico e identificar que aspectos teóricos e metodológicos fundamentam o ensino de Geografia na atualidade, entendendo que a Geografia brasileira passou por importantes transformações ao longo do século XX.

## Considerações sobre os aspectos teórico-metodológicos da Geografia tradicional no Brasil

A Geografia, historicamente, tem objetivado conhecer e explicar o mundo a partir de seus pressupostos. A história da Geografia é marcada por momentos importantes, cabe destacar segundo Rocha (1998, p. 01), a institucionalização da Geografia escolar brasileira em 1837 revelando uma tendência à “exacerbação do papel de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico”. Outro momento se evidencia, segundo Menezes (2016, p. 43) a partir da década de 50 do século XX com a Nova Geografia (*New Geography*), também denominada de pragmática, que adota uma crítica à Geografia Tradicional principalmente no que se refere à ausência de aplicabilidade prática. A *New Geography* propunha uma interpretação matemático-utilitarista da análise geográfica, o que segundo Moraes (1987, p. 102) representa uma “renovação conservadora da Geografia.” Renovação transformadora de fato dos pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica, brasileira e mundial, vão ser percebidas a partir das críticas de Lacoste (1988) à Geografia que se praticava, suscitando a partir de então um conjunto de transformações no plano teórico e em termos metodológicos que vão gerar intensos debates e resignificar a ciência geográfica.

A Geografia acadêmica institucionalizada em fins do século XVIII e início do século XIX na Europa apresenta-se com ideário de formação de uma identidade nacional coesa. Menezes (2016, p. 38) sustenta que a Alemanha representa o lócus onde a Geografia foi sistematizada. Isso se deve ao contexto histórico que marcava a sociedade alemã no século XVIII e início do século XIX, o que explica a urgência desta disciplina no ensino básico e a sua institucionalização na academia. Pode se depreender que a ciência geográfica forjou-se vinculada a partir de um projeto estatal de superação do feudalismo e da constituição dos estados nacionais. Desse modo, a Geografia se posicionou de forma a reconhecer e validar as bases ideológicas do estado burguês enquanto instituição, perfazendo-se em um importante instrumento para a manutenção da ordem política e econômica em ascensão. Dessa forma a Geografia escolar, nas palavras de Lacoste (1988, p. 32), “se desdobrou como discurso pedagógico [para] mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado”

Desse modo há que se sublinhar que a institucionalização do ensino da Geografia brasileira, segundo Rocha (2014), ocorreu na primeira metade do século XIX com a inserção



da Geografia como disciplina no currículo do Imperial Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e desde então a ciência geográfica esteve representada no ensino básico, ora marcada por maior vigor e expressão, ora por ausências, incógnitas e incertezas. Segundo Rocha (1998) neste período “as disciplinas escolares foram concebidas mais como sendo instrumentos de divulgação de uma cultura universal a qual os filhos de nossas elites deveriam ter acesso para estarem *paripassus* com o “mundo civilizado”, os mundos brancos europeu” (ROCHA, 1998, p. 11). Sobre o modelo educacional implantado no Brasil, Araújo (2012, p. 70) ressalta que “os conteúdos ensinados foram transplantados da Europa para o Brasil e eram inspirados por uma ideologia religiosa católica. O apego [...] ao dogma, a autoridade, a tradição escolástica e a tradição literária far-se-ão patentes em seu currículo e no seu método de ensino”, ainda recorrendo a Araújo (2012) que afirma que,

As legislações educacionais, emanadas, sobretudo, do poder central, que a partir daí foram surgindo, tiveram como uma de suas principais características a forte tendência de tentar “transplantar” para o Brasil modelos totalmente alheios a realidade vivida pelo País. Foi, sobretudo, na legislação francesa que se inspiraram (ou, por que não dizer, copiaram) os parlamentares brasileiros do período imperial. (ARAÚJO, 2012, p. 74)

Rocha (2014) afirma que na França, no início do século XIX, se praticava uma Geografia próxima dos princípios propostos por Estrabão, ou seja, de tradição histórico-descritiva, de forma a fornecer informações genéricas, de caráter enciclopédico, de um mundo em processo de expansão, segundo Rocha (2014), na base do arcabouço teórico-metodológico da ciência geográfica que se estruturava no Brasil,

Preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante até atingir o mais próximo (geralmente os conteúdos programáticos desta disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente. (ROCHA, 2014, p. 17)

Neste contexto, Araújo (2012) afirma que ao longo do século XIX, o ensino de Geografia caracterizou-se pela permanência do método mnemônico, decorativo e descritivo, distante e em grande parte avesso a realidade dos estudantes,

a análise do espaço como produto das relações entre a sociedade e a natureza; visto que realçou, sobretudo, a fragmentação dos aspectos físicos e humanos em detrimento de um enfoque relacional desse conteúdo. Na geografia ensinada naquela época (século XIX) era evidente o modelo descritivo e enciclopédico, tratando-se os assuntos de maneira linear e uniforme, sem distinguir a importância dos diversos conteúdos do currículo, redundando no aprendizado de nomenclaturas e dados, com o uso excessivo de processos mnemônicos. (ARAÚJO, 2012, p. 49)

Desta maneira até as primeiras décadas do século XX, a Geografia escolar que se praticava no Brasil se esforçava em se apresentar como moderna. Segundo Rocha (2014) defendeu-se que o ensino de Geografia,

deveria seguir o método racional preconizado pelo positivismo. Por conta disso, deveriam ser banidas de forma absoluta as definições abstratas e, a priori, a realidade, ou a sua imagem concreta, sensível, nítida, exata, deveria ser, de forma incontestável, a fonte exclusiva de toda a cultura geográfica. (ROCHA, 2014, p. 28)

Essas características marcaram a Geografia escolar brasileira desde sua criação até as primeiras décadas do século XX, momento em que se evidencia um movimento que busca superar o modelo de Geografia que se praticava, esse movimento encontra relevo a partir das proposições de Delgado de Carvalho que conduziu uma crítica de forma veemente a Geografia que vigorava nas escolas e liceus brasileiros apresentando “a urgência da Geografia em tornar-se ciência, o que somente seria possível em um trabalho de interação entre ensino e ciência geográfica.” (PONTUSCHKA et. al. 2009, p. 47).

Na Geografia tradicional a análise da paisagem era o principal foco de investigação geográfica, o que reforçava o caráter decorativo e enumerativo em detrimento da análise do espaço e de suas interações, relações e conexões. O espaço era apresentado como conteúdo estático e sem relações externas ou internas, nesse sentido privilegiava-se a memorização e o não questionamento às informações mecanicamente transmitidas. Outra característica do ensino de Geografia na perspectiva tradicional refere-se à tendência a unicidade de concepção metodológica e da associação à ordem vigente, não possibilitando qualquer outra forma de pensar o espaço frente às novas complexidades.

Deve-se ressaltar que a institucionalização da Geografia acadêmica, a partir da



Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934 e da criação do Departamento de Geografia em 1946, deu fôlego novo às ideias renovadoras para o ensino de Geografia. Pontuschka et. al. (2009) destaca que,

a criação da FFCL/USP contribuiu para mudanças no perfil do professor de Geografia e História, pois possibilitou o surgimento de um profissional novo, o bacharel e licenciado. Esse novo professor foi procurar seu espaço no mundo profissional, tendo papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos do ginásio. (PONTUSCHKA et. al., 2009, p. 48)

De acordo com Pontuschka et. al. (2009), há que se destacar, nas décadas de 1940 e 1950, a importância dada aos estudos regionais, tidos como a fiel expressão da paisagem geográfica representou a tentativa de reorganização da ciência geográfica. Contudo a abordagem regional não conseguia explicar a contento a realidade que se apresentava como, por exemplo, as constantes crises vivenciadas pela economia primário-exportadora brasileira em associação às crises econômicas mundiais.

A releitura do positivismo clássico (neo-positivo) abriu espaço para questionamentos pelos geógrafos teóricos, no sentido de superar as tendências tradicionais. A referida abordagem buscou nos métodos estatísticos e matemáticos a análise do espaço de forma a privilegiar o planejamento econômico e a aplicação de novas tecnologias aos estudos geográficos. Sobre a relação entre ensino de Geografia na escola e Geografia teórico-quantitativa, Pontuschka et. al. (2009) sustenta que,

a Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo grau. No entanto, medidas ligadas à política educacional do País (sob regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e, ademais, descaracterizados pela propostas dos Estudos Sociais, introduzidos pela lei 5692/71. (PONTUSCHKA et. al. 2009, p. 53)

Nesse sentido, Menezes (2016, p. 49) aponta que a Geografia teórico-quantitativa se desenvolveu de forma mais expressiva em ambiente acadêmico, com pequenas manifestações na Geografia escolar através dos livros didáticos, que passaram a apresentar um número maior de tabelas e gráficos. Em geral pode-se afirmar que a Geografia teórica-quantitativa no Brasil estava fortemente associada à perspectiva tradicional.

A Geografia tradicional teve suas bases abaladas, no contexto mundial, a partir da crítica efetivada por Lacoste em *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra* (1976), onde o saber geográfico se apresentava a partir de dois planos, a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”. A partir desta interpretação o autor desvela, com sua proposta de releitura para a Geografia, as finalidades e intencionalidades escamoteadas no discurso geográfico oficial,

a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimento variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. [...] A geografia, a dos professores [...] se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. (LACOSTE, 1988, p.31)

Neste mesmo período no Brasil, vivia-se a ditadura civil-militar que entre outras medidas promoveu alterações no sistema educacional do país e por meio de legislações específicas, aproximou-se as instituições educacionais do mercado, de modo que se promoveu o enfraquecimento das ciências humanas em detrimento do ensino técnico. A Geografia escolar fragmentada em Estudos Sociais, e ausente na estrutura curricular como disciplina em todas as séries do ensino fundamental, ficou cada vez mais empobrecida em termos de conteúdos e prática pedagógica.

Ao privilegiar o ensino tecnicista, de caráter técnico e de formação rápida, para atender as exigências do capitalismo internacional e cumulativamente a esta intenção, o regime buscou esvaziar a efervescência de movimentos contrários à ditadura civil-militar vigente. Dessa forma as Ciências Humanas, de forma geral, foram colocadas quase que na clandestinidade e no que se refere às abordagens teórico-metodológicas do ensino de Geografia na escola, pode-se se afirmar que se presenciou uma extensão das características da Geografia tradicional como a descrição, memorização e o caráter despolitizado da ciência geográfica, com prevalência do enfoque físico em detrimento dos aspectos político-econômicos e sociais no ensino de Geografia.

## **O movimento de renovação e seus desdobramentos para o ensino de Geografia**



A partir do movimento de renovação da Geografia, percebido no Brasil, “desde 1978, nominadamente, o pensamento geográfico brasileiro passa por um processo interno de questionamento, renovação discursiva e intenso debate.” (MOREIRA, 2000, p. 28) As mudanças resultantes desse movimento trouxeram novos ares e ímpeto transformador à ciência geográfica, frente aos descontentamentos e a fragilidade da Geografia tradicional, que não conseguia, por meio da descrição e da representação dos fenômenos da superfície terrestre, explicar o mundo em constante transformação.

A compreensão da organização de espaços distintos, diversos e agora conectados demandou uma mudança de concepções para a Geografia enquanto ciência. Moraes (1987, p. 127) afirma que “os geógrafos críticos, em suas diferenciadas orientações, assumem a perspectiva popular, a da transformação da ordem social. Buscam uma Geografia mais generosa e um espaço mais justo, que seja organizado em função dos interesses dos homens.” De forma mais abrangente pode-se afirmar que a análise geográfica desloca da enumeração e descrição da paisagem para a compreensão do espaço em sua totalidade.

O movimento de renovação da Geografia, despontado no Brasil a partir de 1978, (MOREIRA, 2000, 2008), traz para as análises e estudos geográficos conceitos e teorias a partir da dialética marxista. Kaercher (2004, p. 24) afirma que “o materialismo dialético fornece combustível para a renovação teórica da Geografia”. O cenário de renovação da ciência geográfica inspira e fortalece também outras perspectivas e concepções teóricas, rompendo com o estigma de unicidade metodológica e da despolitização da abordagem científica. Essas transformações promoveram uma reinvenção da ciência geográfica destacando conceitos e conteúdos políticos, ideológicos e análises socioeconômicas significativas à compreensão da organização e produção do espaço pelas sociedades, de forma que Zanatta (2010), destaca que,

tornou-se gradativamente expressivo o interesse de um maior número de geógrafos pela Geografia Humanista e Cultural, que propõe, com base na fenomenologia e no existencialismo, interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido e enfatizar o lugar concreto das ações humanas, a subjetividade, os valores, os sentimentos, a cultura, a experiência, o simbolismo, a identidade, a intersubjetividade, a comunicação e a intuição. (ZANATTA, 2010, p. 289)

Em termos de diversidade metodológica o movimento de renovação da ciência geográfica no Brasil trouxe para o ensino de Geografia uma abordagem plural, inserindo no

debate geográfico, em ambiente escolar, uma diversidade de temas como, por exemplo, a relação espaço-tempo frente ao contexto de globalização e das novas tecnologias, a produção do espaço urbano, as questões ambientais globais, a força do lugar e do cotidiano para compreender o mundo. Desta forma trazendo para análise geográfica novos conceitos e categorias que passaram a ser apreciados e utilizados. Zanatta (2010) afirma que,

Não obstante, as análises fundamentadas no materialismo histórico e dialético evoluíram em outras perspectivas e possibilitaram análises da realidade social mais abertas, dinâmicas e flexíveis, que reconhecem a diferença, a alteridade, aspectos da organização social como raça, gênero, religião, a importância das práticas estéticas e culturais e a importância da análise da produção de imagens e das dimensões do tempo e do espaço. (ZANATTA, 2010, p. 289)

Neste cenário de diversidade teórico-metodológico advindo do movimento de renovação da Geografia, buscou-se, segundo Pontuschka et. al. (2009, p. 68) “descobrir meios para minimizar a compartimentação dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino de Geografia e a realidade social, política e econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade.” Desse modo o movimento de renovação do ensino de Geografia se insere em um contexto mais amplo de renovação curricular e metodológica, “cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade de ensino, a qual necessariamente, passava por revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica.” (PONTUSCHKA et. al., 2009, p. 68).

Kaercher (2004) ressalta que os ares de renovação, se fizeram perceber tanto na Geografia, como na teoria da Pedagogia. De modo que a pedagogia histórico-crítica nasceu como forma de oposição às pedagogias tradicionais, nova e tecnicista que não consideravam as características historicizadoras da sociedade e dessa forma excluía os condicionantes histórico-sociais da educação. Desse modo Saviani (2011, p. 57) afirma que “a pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.” Nesta perspectiva evidenciam-se as contribuições de Santos (1978) e Freire (1974) o primeiro em posicionar o espaço como categoria central de análise geográfica e como forma de compreensão das desigualdades e injustiças e o segundo por apresentar o caráter dialógico da educação escolar.



Como resultado dos desdobramentos do movimento de renovação da Geografia brasileira e do conjunto de transformações sociais econômicas e políticas subjacentes a esse período tem-se adotado no ensino de Geografia concepções construtivistas, em contraposição ao modelo de ensino tecnicista em que o foco principal era o professor e a operacionalização do conteúdo. Cavalcanti pontua que “Vygotsky buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que desse conta do psiquismo humano, fundamentando-se na dialética.” (CAVALCANTI, 2005, p. 187), dessa forma segundo a autora,

as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. (CAVALCANTI, 2005, p. 187)

Castellar (2005) assinala ainda que,

A aprendizagem é vista como um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos. Desse modo, a passagem de um nível de conhecimento a outro se realiza por meio da interação de fatores internos e externos, mais concretamente da experiência física e lógico-matemática, o meio e a interação social, as experiências afetivas e, sobretudo, a tendência à equilíbrio (equilíbrio-conflito-novo equilíbrio). (CASTELLAR, 2005, p. 2013)

Dessa forma propôs-se que a preocupação central sobre o processo de aprendizagem, fosse transferida da operacionalização do conteúdo pelo professor (este considerado como sujeito da aprendizagem), característico do modelo tecnicista à dialogicidade do processo de ensino, que passou a considerar o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem a partir de interações socioculturais. Destarte, ensejadas pelas transformações na Geografia brasileira e do cenário nacional como um todo, buscou-se em concepções fundamentadas no socioconstrutivismo superar no ensino os estigmas da perspectiva da Geografia tradicional, dessa forma novas abordagens teórico-metodológicas foram inseridas ao ensino de Geografia na escola. Nesse entendimento Cavalcanti (2007, p. 67) propõe que “o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno” e que,

há uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural, isto é, implica a conversão dos saberes historicamente produzidos pelos homens em saberes do indivíduo. (CAVALCANTI, 2005, p. 190)

Nesta perspectiva, as transformações que se sucederam no ensino de Geografia buscaram acrescentar às clássicas categorias de análise geográfica (natureza, lugar, paisagem, região, território, ambiente) “outros conceitos [...] relevantes para compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica” (CAVALCANTI, 2006, p. 35). Dessa forma buscou-se na análise espacial compreender a realidade-mundo “prestando atenção não tanto às coisas, aos objetos, mas aos processos, destacando o valor das mudanças, considerando a realidade mais como um sistema de relações que de coisas.” (CAVALCANTI, 2006, p. 31)

Desse modo se pode afirmar, concordando com Cavalcanti (2006, p. 31), que a Geografia brasileira, a partir dos desdobramentos do movimento de renovação buscou o seu “fundamento social, [...] marco teórico e conceitual compartilhado e a identificação de problemas socialmente relevantes.”

Em meio a maior preocupação sobre o ensino de Geografia, Cavalcanti (2016) destaca que “consolidou-se a área de pesquisa no ensino, na graduação, na pós-graduação e em rede com professores da escola básica. Essa área ganhou espaço acadêmico, profundidade teórica, amplitude temática.” (CAVALCANTI, 2016, p. 405) No entanto há que se destacar, que “o debate na geografia avançou nas universidades e estagnou nos currículos escolares” (CASTELLAR, 2005, p. 212), Zanata (2010) compartilha essa ideia ao afirmar que “propostas feitas em torno do papel transformador da Geografia Crítica foram modestas e pouco expressivas. (ZANATA, 2010, p. 303).

Contudo, pode-se afirmar que inaugura-se na Geografia brasileira um novo momento e um novo cenário se vislumbra para o ensino de Geografia a partir de concepções teóricas renovadas e mais plurais que visam contribuir para rever práticas de ensino associadas ao tecnicismo da Geografia tradicional. Dessa forma percebe-se que o movimento de renovação



em contexto escolar ainda se coloca em grande medida, como possibilidade teórico-metodológica de transformação do ensino de Geografia que se pratica na sala de aula.

### **Considerações finais**

Este estudo partiu da análise das concepções da Geografia tradicional à investigação sobre os intensos debates que resultaram em importantes reformulações para a ciência geográfica. As transformações no cenário político, econômico e social, global e nacional, fomentaram profundas alterações na Geografia, de forma que, identificou-se que a Geografia tradicional ancorada no método mnemônico, descritivo, enumerativo e fragmentado pouco possibilitou avanços para a ciência geográfica no contexto escolar de modo que o ensino de Geografia não conseguia explicar a contento o cenário emergido pós-segunda guerra mundial e seu conjunto de transformações, e é neste contexto que se insere o movimento de renovação da ciência geográfica colocando-se como espaço de revisão de pressupostos teóricos e metodológicos que encaminham também para a renovação do ensino de Geografia na escola.

A pluralidade teórico-metodológica ensejada pela renovação da ciência geográfica indicou sinais de transformações, ainda que tímidas para o ensino de Geografia de forma que se identificou que os desdobramentos do movimento de renovação da Geografia, ainda precisam expandir para além das universidades e alcançar os espaços da escola com maior efetividade.

Portanto, neste breve debate, buscou-se evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Geografia no Brasil ao longo do transcurso histórico da institucionalização da Geografia escolar brasileira ao movimento reformador e seus desdobramentos. Buscou-se responder sobre os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a institucionalização da Geografia no Brasil, bem como as concepções teórico-metodológicas que orientam o ensino de Geografia na atualidade.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **O Ensino de Geografia: perspectivas histórico-curricular no Brasil republicano**. 2012. 139f. Tese (doutorado). UFC, Fortaleza – Ceará. 2012.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2018

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases Teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. 152p. Disponível em <<http://nepeg.com/livros/formacao-do-professor/>>. Acesso em: 24 maio. 2018. p. 27-51

\_\_\_\_\_. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2018

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e diversidade: construção conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. M. V. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo – SP: Contexto, 2007. p. 66-78. (Novas abordagens, GeoUSP, v. 5)

\_\_\_\_\_. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, UFG, Goiás, Brasil. vol. 36, núm. 3, set/dez, 2016. p. 399-419 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337148745002>> Acesso em: 02 abril, 2019

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, FFLCH-USP. São Paulo – SP. 2004.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988. 238p Título original: *La Géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Tradução: Maria Cecília França.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. 2016. 205p. Dissertação (mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS - Porto Alegre. 2016.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1987. 138p.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos (a renovação da Geografia No Brasil no período 1978-1988). **GEOgraphia** - UFF, Rio de Janeiro – RJ. Ano II, n. 3, p. 27-49, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13373/8573>>. Acesso em: 18, fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008. 181p.



PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko Yida; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383p.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Presença**: Revista de educação, cultura e meio ambiente, Porto Velho - RO - vol. II, nº 12. Dez., 1998. Disponível em:  
<[http://www.revistapresenca.unir.br/artigos\\_presenca/12genyltonodilonregodarocha\\_geografianocurriculoescolar.pdf](http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografianocurriculoescolar.pdf)>. Acesso em: 13 Dez. 2018.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro-RJ. v. 1, n. 1 p. 15-34. 2014. Disponível em:  
<<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7>>. Acesso em: 07 Jan. 2018

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137p.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 13, nº 2, p. 285-305 jul/dez. 2010.