DA MEMORIZAÇÃO À ANÁLISE CRÍTICA: UMA PRÁTICA DOCENTE INTEGRADORA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Emilli de Lima cavalcante
Universidade Estadual de Roraima, Boa vista, Brasil (emillicavalcante95@gmail.com)

Resumo: Este artigo analisa a transição do ensino de Geografia centrado na memorização para uma prática integradora voltada à leitura crítica do espaço vivido na Educação Básica. Com base em revisão bibliográfica, discute o papel docente na escolha de metodologias que aproximem conceitos da realidade discente. Conclui que integrar teoria, prática e contexto fortalece o raciocínio geográfico, a participação e a formação cidadã.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Prática docente. Análise crítica.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia ainda convive com marcas de uma tradição escolar apoiada na repetição de nomes, definições e localizações. Essa prática produziu uma imagem limitada da disciplina, muitas vezes confundida com exercício de decorar mapas, capitais, rios e climas. A delimitação deste artigo recai sobre a Educação Básica, tomando como eixo a passagem da memorização para uma análise crítica que ajude o estudante a interpretar o espaço vivido. Essa escolha permite tratar a prática docente como elemento decisivo para aproximar conteúdo, realidade local e participação discente, sem reduzir a aula a transmissão linear de informações. A Geografia escolar pode abrir caminhos para que o aluno reconheça relações entre natureza, sociedade, trabalho, cultura e desigualdades presentes no lugar onde vive (Silva, 2016).

A justificativa deste estudo nasce da necessidade de pensar uma prática docente que não abandone o conteúdo geográfico, mas lhe atribua função interpretativa. Quando o professor trabalha apenas com respostas prontas, o estudante tende a reconhecer informações sem compreender sua origem, seu uso social ou sua relação com problemas concretos. Ao organizar a aula por questões, conceitos e situações da vida cotidiana, o docente amplia a possibilidade de análise, torna o conhecimento mais próximo da experiência dos alunos e favorece uma postura investigativa. Essa mudança exige planejamento, domínio teórico e clareza sobre o papel formativo da disciplina (Cavalcanti, 2010).

A pergunta norteadora que orienta este artigo é: como a prática docente integradora pode superar a memorização e favorecer a análise crítica no ensino de Geografia? A

questão parte do entendimento de que a sala de aula é atravessada por vivências, linguagens, conflitos e leituras de mundo que não podem ficar fora do processo educativo. O objetivo geral é analisar de que maneira uma prática docente integradora contribui para transformar o ensino de Geografia em atividade crítica, participativa e vinculada ao espaço vivido. Os objetivos específicos são discutir os limites da memorização, compreender a análise crítica como caminho para a leitura geográfica da realidade e refletir sobre estratégias integradoras capazes de articular teoria, prática e participação estudantil (Antipon, 2022).

O tema se justifica também porque a formação do professor de Geografia precisa enfrentar a antiga separação entre teoria e prática. A aula ganha densidade quando o docente domina conceitos da ciência geográfica e, ao mesmo tempo, conhece os modos pelos quais os estudantes interpretam seu bairro, sua cidade, sua escola e seus deslocamentos. Essa aproximação não torna o ensino menos rigoroso, pois exige selecionar conteúdos, problematizar fenômenos e criar mediações para que o aluno passe da observação imediata à interpretação crítica. A prática docente integradora, nesse caminho, não é improviso, mas construção intencional (Costa, 2010).

A escolha por uma pesquisa bibliográfica decorre da intenção de reunir contribuições teóricas já consolidadas e textos atuais sobre metodologias, formação docente e Geografia escolar. O artigo dialoga com autores que tratam da prática pedagógica, do diálogo em sala, da aprendizagem com sentido para o estudante e da cidadania como horizonte educativo. Com isso, o trabalho procura apresentar uma reflexão que possa servir de base para professores em formação ou em atuação, sobretudo aqueles que desejam superar aulas centradas em cópia, repetição e respostas isoladas (Sousa, 2021).

METODOLOGIA DO ARTIGO

Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, voltada à leitura, seleção e interpretação de produções acadêmicas sobre ensino de Geografia, formação docente e práticas pedagógicas integradoras. A opção por essa metodologia se relaciona ao próprio objeto de estudo, pois a passagem da memorização para a análise crítica exige discutir fundamentos teóricos, escolhas didáticas e concepções de aprendizagem. Foram priorizadas referências que permitem compreender a Geografia escolar como campo de formação cidadã e como área capaz de articular conceitos científicos à vida cotidiana dos estudantes (Sousa, 2021).

A seleção dos textos considerou dois grupos de fontes. O primeiro foi formado pelas referências enviadas para o trabalho, que tratam de Geografia escolar, realidade escolar contemporânea, prática docente, experiências dialógicas, aprendizagem com sentido e metodologias ativas. O segundo foi composto por artigos recentes localizados em bases e periódicos acadêmicos de acesso aberto, usados para completar o conjunto de quinze referências solicitado e ampliar o diálogo com discussões publicadas entre 2021 e 2026. A busca foi orientada por termos como ensino de Geografia, prática docente, raciocínio geográfico, metodologias ativas e formação docente (Terra, 2024).

A análise do material ocorreu por leitura temática. Primeiro foram identificadas ideias relacionadas à crítica ao ensino mnemônico, à valorização do espaço vivido e à atuação do professor como mediador. Em seguida, os textos foram agrupados em três eixos: os limites da memorização, a análise crítica como leitura do espaço e a prática docente integradora. Essa organização permitiu construir o referencial teórico com três títulos, preservando a coerência entre problema, objetivos e discussão. O procedimento não buscou comparar autores por quantidade de publicações, mas compreender como cada obra contribui para o tema proposto (Ribeiro, 2025).

Como se trata de pesquisa bibliográfica, não houve aplicação de questionários, entrevistas ou observação em campo. A interpretação foi construída a partir do confronto entre as ideias dos autores e a problemática central do artigo. Esse tipo de estudo permite aprofundar conceitos, situar o debate e produzir uma reflexão fundamentada, especialmente quando o objetivo é discutir práticas docentes e não medir resultados numéricos. A escrita adotou linguagem acadêmica clara, com citações no padrão solicitado e com uma referência por parágrafo, para manter a organização do argumento e respeitar as orientações do trabalho (Cabral, 2024).

A PERMANÊNCIA DA MEMORIZAÇÃO E SEUS LIMITES NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A memorização marcou profundamente a trajetória da Geografia escolar porque ofereceu uma maneira direta de organizar conteúdos, conduzir aulas e verificar respostas. Durante muito tempo, aprender Geografia foi associado à repetição de nomes de rios, capitais, formas de relevo, biomas, regiões e classificações climáticas. O estudante era levado a guardar informações, mas nem sempre compreendia a relação entre esses dados e a vida concreta

das sociedades. Essa prática não pode ser atribuída apenas à escolha individual do professor, pois também se formou a partir de currículos rígidos, materiais didáticos fechados, avaliações baseadas em resposta pronta e uma visão antiga de ensino. Quando a aula fica restrita a esse modelo, o saber geográfico perde sua capacidade de leitura crítica do espaço e se aproxima de um inventário de informações soltas, pouco útil para interpretar problemas vividos pelos alunos dentro e fora da escola (Cavalcanti, 2010).

O ponto central não é negar a importância da memória no processo educativo. A Geografia exige que o estudante reconheça nomes, conceitos, localizações e categorias que organizam o pensamento espacial. Saber localizar um rio, compreender a diferença entre paisagem e território, reconhecer elementos de uma bacia hidrográfica ou identificar formas de ocupação urbana são aprendizagens necessárias. A questão aparece quando a memorização passa a ser o objetivo principal da aula, deixando pouco espaço para investigar relações, causas, conflitos e consequências. Um rio, por exemplo, não precisa ser estudado apenas como nome em um mapa. Ele pode abrir discussões sobre abastecimento, enchentes, moradia em áreas de risco, saneamento, agricultura, energia, pesca, lazer e desigualdade. O conteúdo continua presente, mas deixa de ser simples dado e passa a funcionar como chave de interpretação da realidade (Silva, 2016).

A permanência de práticas baseadas na repetição também se relaciona à formação do professor. Quando os cursos de licenciatura separam de modo rígido os estudos teóricos das experiências práticas, o futuro docente pode sair da universidade com domínio de conceitos, mas com dificuldade de transformá-los em propostas de aula. A Geografia acadêmica possui categorias importantes para compreender o mundo, mas essas categorias precisam chegar à escola de forma acessível, problematizadora e vinculada à experiência dos estudantes. Costa (2010) defende que a articulação entre teoria e prática é essencial para a formação de um professor capaz de refletir sobre sua ação. Superar a memorização, então, não significa apenas trocar uma atividade por outra mais atrativa. Trata-se de construir uma postura docente que saiba selecionar conteúdos, formular perguntas, propor relações e conduzir o aluno a pensar geograficamente (Costa, 2010).

Quando o professor entende o ensino como transmissão de conteúdo pronto, a aula tende a se organizar em torno da exposição oral, da cópia e da repetição em provas. Esse formato pode gerar respostas corretas em curto prazo, mas não garante

compreensão real dos fenômenos. O estudante pode decorar capitais e conceitos, mas continuar sem saber explicar por que certas áreas recebem mais investimentos, por que alguns bairros sofrem com enchentes frequentes ou por que a circulação de pessoas e mercadorias transforma paisagens. A análise crítica exige participação intelectual do aluno, com espaço para perguntas, comparação de situações, leitura de imagens, interpretação de mapas e debate orientado. O professor segue tendo papel central, não como único portador da resposta, mas como mediador que organiza o caminho do pensamento e ajuda a turma a construir relações entre o conteúdo escolar e o mundo vivido (Cavalcanti, 2010).

O uso do livro didático também influencia a permanência da memorização. Quando o material é tratado como roteiro fechado, a aula pode se tornar previsível, limitada à leitura de trechos, resolução de questões e reprodução de definições. O livro não precisa ser descartado, pois pode oferecer conceitos, mapas, imagens, textos e atividades úteis. O problema surge quando ele ocupa o lugar da reflexão docente e reduz a aula à sequência já impressa. Uma prática integradora usa o livro como ponto de apoio, mas amplia a investigação com fotografias do bairro, notícias, mapas digitais, relatos dos alunos, observação da paisagem local e comparação entre diferentes escalas. Assim, o conteúdo deixa de ser algo distante e passa a dialogar com experiências concretas. A Geografia escolar ganha força quando o estudante percebe que aquilo que lê também pode ser observado, questionado e explicado no espaço em que vive (Silva, 2016).

A passagem da repetição para a análise crítica exige reconhecer que os estudantes chegam à escola com leituras próprias do espaço. Eles conhecem trajetos, percebem áreas mais valorizadas, notam mudanças na paisagem, convivem com problemas de transporte, observam diferenças entre bairros e sentem efeitos de questões ambientais. Essas percepções não substituem o conhecimento escolar, mas oferecem ponto de partida para a construção de interpretações mais elaboradas. A prática docente integradora acolhe essas vivências e as reorganiza por meio de conceitos geográficos, permitindo que o aluno compreenda que sua experiência individual faz parte de processos sociais mais amplos. Antipon e Pereira (2022) indicam que a escola pode favorecer uma leitura cidadã do mundo quando transforma o espaço vivido em objeto de reflexão. O aluno deixa de apenas reconhecer o lugar onde mora e passa a interrogá-lo com mais profundidade (Antipon, 2022).

A memorização também permanece porque, em muitas escolas, avaliar ainda significa cobrar respostas curtas e previamente esperadas. Esse tipo de avaliação é mais simples de corrigir, mas pode empobrecer o ensino quando se torna a única medida de aprendizagem. Uma prova que pergunta apenas nomes e definições não revela se o estudante consegue interpretar um mapa, relacionar uma notícia ao conteúdo estudado ou explicar a produção desigual do espaço. A avaliação em Geografia pode incluir escrita argumentativa, leitura de imagens, produção de mapas mentais, análise de problemas locais, apresentação de pesquisas e debates orientados. Tais estratégias não eliminam o rigor, pois exigem clareza conceitual, organização das ideias e domínio do conteúdo. O que muda é o tipo de pensamento solicitado ao aluno, que passa da repetição para a construção de explicações sobre fenômenos espaciais (Terra, 2024).

A análise crítica no ensino de Geografia precisa ser construída com intencionalidade. Não basta propor uma atividade diferente ou levar uma imagem para a sala de aula. O professor precisa saber que pergunta deseja provocar, que conceito pretende desenvolver e que relação espera que os alunos construam. Uma fotografia de uma rua alagada, por exemplo, pode gerar apenas comentários rápidos, caso não seja bem explorada. Com mediação adequada, a mesma imagem permite discutir impermeabilização do solo, planejamento urbano, desigualdade socioespacial, políticas públicas, drenagem, moradia e direito à cidade. A força da aula está na maneira como o professor conduz a passagem entre observação, descrição, interpretação e argumentação. Essa condução transforma recursos simples em instrumentos de pensamento e evita que a aula caia em atividades aparentemente modernas, mas ainda presas à superficialidade (Melo, 2023).

A prática docente integradora não abandona o conteúdo, nem reduz a Geografia a conversa livre sobre problemas cotidianos. Ela procura unir conhecimento científico, saber escolar e experiência vivida. O aluno precisa aprender conceitos, mas também precisa entender para que eles servem. Paisagem, território, lugar, região, escala e rede não devem aparecer apenas como definições isoladas. Essas categorias ajudam a ler conflitos urbanos, mudanças ambientais, circulação de mercadorias, apropriação de recursos e formas de poder presentes no espaço. Quando o professor articula esses elementos, a Geografia deixa de ser percebida como disciplina decorativa e passa a contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo com

mais autonomia. A memorização pode permanecer como apoio, mas não como limite. O centro da aula passa a ser a compreensão crítica das relações que produzem o espaço geográfico (Sousa, 2021).

A ANÁLISE CRÍTICA COMO LEITURA DO ESPAÇO VIVIDO

A análise crítica no ensino de Geografia nasce quando o espaço deixa de ser apresentado como superfície neutra e passa a ser lido como produção social. Ruas, moradias, escolas, rios, áreas comerciais, zonas rurais e periferias expressam relações econômicas, políticas, culturais e ambientais. Ao trabalhar com essa leitura, o professor ajuda o estudante a perceber que a organização espacial não é casual, pois envolve decisões, interesses, conflitos e formas diferentes de acesso aos bens da cidade e do campo. A aula, então, ultrapassa a descrição e passa a interrogar a realidade (Cavalcanti, 2010).

A leitura do espaço vivido valoriza aquilo que os estudantes conhecem, mas não se limita ao conhecimento cotidiano. O papel da Geografia escolar é ampliar essa experiência com conceitos, escalas e métodos de análise. Ao estudar um bairro, por exemplo, a turma pode relacionar transporte, moradia, renda, áreas verdes, drenagem urbana e serviços públicos. Ao estudar o campo, pode discutir trabalho, produção agrícola, concentração fundiária, conservação ambiental e redes de circulação. O mesmo conteúdo ganha profundidade quando o professor orienta a passagem entre observação, interpretação e argumentação (Pereira, 2024).

> Ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos. (Cavalcanti, 2010, p. 3)

A citação reforça que o diálogo não é ornamento da aula, mas condição para que o conteúdo ganhe vida escolar. Quando estudantes apresentam suas percepções, o professor tem a oportunidade de trabalhar diferenças entre opinião, experiência e análise fundamentada. Uma fala sobre violência no bairro pode levar à discussão sobre segregação urbana, políticas públicas e circulação. Uma observação sobre calor

excessivo pode abrir estudo sobre arborização, impermeabilização do solo e desigualdade ambiental. Assim, a análise crítica se constrói por meio de situações concretas e de mediação conceitual (Cavalcanti, 2010).

> As experiências dialógicas são práticas pedagógicas utilizadas tendo como base o diálogo e a troca de experiências entre professor e aluno, para a construção do conhecimento, ou seja, essas práticas pedagógicas estão alicerçadas no diálogo, na qual o aluno é sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem e o professor proporciona indagações aos alunos. (Melo, 2023, p. 2)

A experiência dialógica se aproxima da proposta deste artigo porque desloca o estudante de uma posição passiva. A aula passa a ser organizada por indagações, escutas e relações entre saber escolar e realidade. Isso não significa transformar qualquer opinião em conhecimento, mas reconhecer que o ponto de partida do ensino pode estar nas perguntas que emergem da vida dos alunos. Quando a turma analisa o trajeto entre casa e escola, por exemplo, pode discutir mobilidade, acessibilidade, risco, paisagem urbana, infraestrutura e desigualdade territorial. O professor conduz o percurso para que a conversa se torne interpretação geográfica (Melo, 2023).

A análise crítica também depende de raciocínio geográfico. Não basta afirmar que determinado problema existe, pois é preciso perguntar onde ocorre, por que ocorre ali, quem é afetado, quais escalas estão envolvidas e que relações podem explicar o fenômeno. Esse raciocínio permite compreender que um alagamento em uma rua, uma ocupação em área de risco ou a falta de transporte em certo bairro não são fatos isolados. Eles podem revelar formas de planejamento, interesses econômicos e escolhas políticas que se materializam no espaço (Pereira, 2024).

As metodologias ativas podem contribuir para esse deslocamento quando são usadas com planejamento e não como moda pedagógica. Projetos, estudos do meio, análise de mapas, produção de croquis, investigação de problemas locais e trabalhos colaborativos favorecem a participação dos estudantes. O risco aparece quando essas atividades são aplicadas sem articulação conceitual, tornando-se apenas tarefas dinâmicas. Uma prática integradora exige que cada atividade esteja ligada a perguntas geográficas, conceitos e formas de registro

capazes de sustentar a aprendizagem (Basílio, 2025).

O uso de problemas do cotidiano pode favorecer a análise crítica quando o professor evita transformar a aula em mera conversa sobre experiências pessoais. A realidade local precisa ser trabalhada por meio de categorias geográficas como lugar, paisagem, território, região e espaço. Ao estudar a praça do bairro, por exemplo, a turma pode investigar quem usa aquele espaço, quais equipamentos existem, que conflitos ocorrem, como a prefeitura atua e quais grupos são excluídos. A prática docente integradora une o vivido ao conceitual, permitindo que o aluno compreenda a complexidade da vida social (Antipon, 2022).

A avaliação também precisa acompanhar essa perspectiva. Se a aula busca análise, a avaliação não pode se restringir a perguntas que cobram repetição. Relatórios de observação, mapas comentados, seminários, portfólios, textos argumentativos e debates orientados podem revelar como o estudante articula informações, interpreta relações e justifica conclusões. Avaliar, nesse caso, é acompanhar o processo de construção do raciocínio e não apenas conferir respostas. Essa mudança ajuda a reduzir a distância entre o que se ensina e o modo como se verifica a aprendizagem (Santos, 2021).

PRÁTICA DOCENTE INTEGRADORA: TEORIA, MÉTODO E PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE

A prática docente integradora no ensino de Geografia reúne três dimensões que precisam caminhar juntas: domínio do conteúdo, clareza metodológica e atenção à realidade dos estudantes. O professor que integra não apenas soma recursos diferentes, mas organiza uma experiência de aprendizagem em que conceitos, linguagens e problemas dialogam entre si. Uma aula sobre urbanização, por exemplo, pode articular mapas, dados demográficos, fotografias, relatos de moradores, leitura de notícias e produção textual. O centro da proposta não é a variedade de materiais, mas a coerência entre objetivo, conteúdo e forma de participação (Terra, 2024).

A integração também exige que o professor reconheça a autonomia relativa da Geografia escolar. O conhecimento acadêmico não pode ser simplesmente despejado na sala de aula, pois precisa passar por mediação didática. Ao mesmo tempo, a escola não deve reduzir a Geografia a curiosidades ou atividades soltas. A força da prática integradora está em transformar conceitos em instrumentos de leitura, mantendo rigor sem perder proximidade com o mundo dos estudantes. Essa mediação permite que o conteúdo seja

compreendido como forma de pensar e não como lista de temas (Cabral, 2024).

Um caminho possível está no planejamento por problemas geográficos. Em vez de iniciar a aula apenas com a definição de clima urbano, o professor pode perguntar por que certas áreas da cidade parecem mais quentes que outras. Em vez de começar por tipos de relevo, pode discutir como encostas, chuvas e ocupação urbana se relacionam com riscos. Em vez de apresentar somente categorias econômicas, pode investigar por que serviços públicos se distribuem de forma desigual. O conteúdo entra como instrumento para explicar a questão, e não como informação isolada (Pereira, 2024).

A participação do estudante precisa ser acompanhada por registros que ajudem a organizar o pensamento. Mapas mentais, quadros comparativos, croquis, diários de campo, textos curtos e registros coletivos permitem que a turma visualize o caminho percorrido. Esses registros também ajudam o professor a perceber dúvidas, lacunas e avanços. Quando o estudante registra o que observa e confronta com conceitos, ele passa a compreender que a Geografia não se resume ao que está no mapa, mas envolve relações que dão sentido à localização dos fenômenos (Galio, 2024).

A formação continuada é uma condição importante para sustentar práticas integradoras. Professores que lidam com turmas diversas, currículos extensos e condições de trabalho difíceis precisam de espaços de estudo, troca e planejamento coletivo. A integração entre teoria e prática não se resolve em uma formação inicial encerrada no diploma, pois a escola muda, os estudantes mudam e novas demandas chegam à sala de aula. Programas de formação em rede podem fortalecer a autonomia docente quando valorizam experiências reais e promovem investigação sobre a própria prática (Cabral, 2024).

A pesquisa bibliográfica analisada mostra que a prática integradora também envolve escolhas políticas. Quando o professor decide trabalhar com problemas do lugar, ele reconhece que a Geografia pode contribuir para formar sujeitos capazes de ler desigualdades e participar da vida social. Essa escolha não transforma a aula em militância vazia, pois parte de conceitos, fontes, mapas e argumentos. O que muda é a finalidade do ensino: em vez de apenas reconhecer nomes, o estudante aprende a interpretar processos e a formular perguntas sobre o espaço que habita (Menezes, 2023).

A avaliação formativa combina com a prática integradora porque permite acompanhar trajetórias de aprendizagem. Uma atividade investigativa pode ser avaliada desde a elaboração da pergunta até a análise dos dados e a apresentação dos

resultados. O professor observa como o estudante seleciona informações, usa conceitos, lê mapas e constrói argumentos. Esse acompanhamento reduz a dependência de provas baseadas em lembrança imediata e abre espaço para devolutivas que orientem novos aprendizados. A avaliação deixa de ser encerramento e passa a fazer parte do ensino (Rabelo, 2026).

A cidadania aparece como consequência pedagógica desse processo. Estudar Geografia de modo crítico ajuda o estudante a perceber que o espaço é vivido de maneira desigual e que as escolhas coletivas interferem na vida cotidiana. Ao investigar transporte, saneamento, moradia, áreas verdes, produção agrícola ou acesso à escola, a turma compreende que os temas geográficos não pertencem apenas ao livro. Eles atravessam direitos, responsabilidades e formas de participação. A prática docente integradora, por isso, aproxima conhecimento e vida pública (Basílio, 2025).

A integração entre linguagens também amplia a aprendizagem. Mapas, gráficos, imagens, vídeos, textos jornalísticos, relatos orais e observações de campo não devem aparecer como enfeites da aula. Cada linguagem revela algo e oculta algo, exigindo leitura orientada. Uma fotografia pode mostrar uma paisagem, mas não explica sozinha os processos que a produziram. Um mapa localiza, mas precisa ser interpretado. Um relato aproxima o vivido, mas precisa ser analisado. O professor integra essas linguagens para ensinar o estudante a pensar com elas (Terra, 2024).

A prática docente integradora não elimina a necessidade de estudo individual. Leitura, escrita, memorização de conceitos básicos e exercícios continuam importantes, desde que estejam ligados à compreensão. O estudante precisa dominar vocabulário geográfico para argumentar com precisão, reconhecer categorias para analisar fenômenos e usar informações para sustentar interpretações. A diferença é que esses elementos deixam de ser finalidades isoladas. Eles passam a compor um percurso em que conhecer, interpretar e participar caminham juntos (Santos, 2021).

Em sala de aula, a transição da memorização para a análise crítica pode ocorrer por pequenas mudanças consistentes. O professor pode iniciar cada tema com uma pergunta ligada ao espaço vivido, solicitar que os estudantes levantem hipóteses, apresentar conceitos, confrontar fontes e fechar a aula com uma produção argumentativa. Pode também retomar o conteúdo anterior a partir de um problema novo, mostrando que a Geografia trabalha com relações e escalas. Essas escolhas, repetidas ao longo do ano, ajudam a

construir uma cultura de investigação (Galio, 2024).

A prática integradora exige cuidado para não romantizar a participação estudantil. Nem toda atividade em grupo produz aprendizagem, nem toda fala do estudante revela análise, nem todo recurso digital transforma a aula. O professor precisa selecionar, orientar e intervir. Sua função é criar condições para que a turma avance em complexidade, aprendendo a diferenciar exemplo, opinião, informação e interpretação. Essa mediação qualifica a participação e impede que a aula perca densidade conceitual (Ribeiro, 2025).

A Geografia escolar ganha força quando o professor entende que o espaço vivido é ponto de partida, não ponto de chegada. A realidade local abre portas para perguntas, mas a análise precisa alcançar outras escalas. Um problema de mobilidade no bairro pode ser relacionado ao planejamento urbano, ao orçamento público, ao mercado imobiliário e às políticas de transporte. Uma área degradada próxima à escola pode dialogar com discussões sobre bacias hidrográficas, consumo, gestão ambiental e desigualdade. A análise crítica nasce justamente dessa passagem entre escalas (Pereira, 2024).

O trabalho com projetos pode ser uma forma potente de integração, desde que o professor defina objetivos claros. Um projeto sobre o entorno da escola pode envolver levantamento de problemas, entrevistas, produção de mapas, pesquisa documental, análise de fotografias antigas e proposta de intervenção. Ao longo do processo, a turma usa conceitos de lugar, paisagem, território e rede, articulando conhecimento geográfico e participação. O projeto deixa de ser atividade paralela e passa a ser caminho para estudar conteúdos curriculares com maior densidade (Menezes, 2023).

A formação cidadã não deve ser confundida com discurso moral. Ela se constrói quando o estudante aprende a justificar posições, ouvir colegas, usar fontes confiáveis e reconhecer que os fenômenos espaciais resultam de relações sociais. A aula de Geografia pode formar esse olhar ao trabalhar com problemas que afetam a vida coletiva e ao exigir argumentação baseada em conceitos. O estudante deixa de apenas repetir que existe desigualdade e passa a compreender como ela se expressa no território (Antipon, 2022).

A prática docente integradora também tem limites concretos. Turmas numerosas, falta de tempo, escassez de recursos, pressão por cumprir conteúdos e avaliações externas podem dificultar propostas investigativas. Reconhecer esses limites não significa aceitar a permanência da aula repetitiva. Significa pensar alternativas viáveis, como uso de problemas próximos, leitura crítica

do livro didático, análise de mapas simples, trabalhos curtos de campo no entorno da escola e atividades colaborativas bem orientadas. Conforme Cavalcanti, 2010 a mudança pode começar com escolhas possíveis dentro das condições reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a passagem de um ensino de Geografia centrado na memorização para uma prática docente integradora voltada à análise crítica do espaço vivido. A discussão mostrou que a memorização, quando isolada, empobrece a disciplina e reduz a participação do estudante a repetir informações. Em outro caminho, a análise crítica permite compreender o espaço como produção social, atravessada por relações de poder, desigualdades, conflitos, práticas culturais e condições ambientais. Essa mudança não elimina o conteúdo, mas redefine sua função na aula.

A pergunta norteadora foi respondida ao longo do texto a partir da defesa de uma docência que articula teoria, método e realidade. A prática integradora supera a memorização quando transforma conceitos geográficos em ferramentas de leitura do mundo, organiza situações de investigação, valoriza a experiência dos estudantes e conduz a turma para além da descrição. O professor ocupa lugar central nesse processo, pois seleciona problemas, orienta registros, promove diálogo, avalia percursos e sustenta o rigor conceitual da aula.

Os objetivos específicos também foram contemplados. Os limites da memorização foram discutidos como resultado de uma tradição que separa informação e compreensão. A análise crítica foi apresentada como leitura do espaço vivido, capaz de relacionar fenômenos locais a escalas mais amplas. A prática integradora foi tratada como organização pedagógica que reúne conteúdo, linguagem, investigação, participação e avaliação formativa. Esses três movimentos indicam que a Geografia escolar pode contribuir para formar estudantes mais atentos à realidade que produzem e habitam.

O estudo reforça que a pesquisa bibliográfica é adequada para fundamentar essa reflexão, pois permite reunir contribuições de autores que discutem ensino de Geografia, formação docente, metodologias ativas e cidadania. O diálogo entre essas fontes mostrou que a prática integradora não é uma técnica pronta, mas uma postura pedagógica construída no planejamento, na mediação e na avaliação. Ela exige estudo constante, sensibilidade com a realidade escolar e compromisso com uma formação que ajude o estudante a interpretar criticamente o espaço.

Como contribuição, o artigo apresenta uma compreensão de ensino de Geografia em que memorizar deixa de ser ponto de chegada e passa a ocupar lugar secundário dentro de um percurso interpretativo. A aula ganha sentido quando o estudante identifica problemas, relaciona informações, usa conceitos, produz registros e participa de debates orientados. Assim, a prática docente integradora aparece como caminho possível para uma Geografia escolar mais viva, rigorosa e conectada à formação cidadã, sem abrir mão do conhecimento científico que sustenta a disciplina.

REFERÊNCIAS

ANTIPON, Livia Cangiano; PEREIRA, Raquel de Padua. A escola como prática cidadã: pistas teórico-metodológicas para o ensino de Geografia. Ciência Geográfica, Bauru, v. 26, n. 2, p. 866-878, jan./dez. 2022. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXVI_2/agb_xxvi_2_web/agb_xxvi_2-14.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

BASÍLIO, Edvar Ferreira; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem em Geografia: o Projeto Nós Propomos! como indutor de Educação para a cidadania. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 15, n. 25, p. 5-29, jan./dez. 2025. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/download/1447/672/4574. Acesso em: 29 abr. 2026.

CABRAL, Thiago Manhães. Geografia escolar brasileira e epistemologia da Geografia: teoria e prática na formação docente. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5-34, 2024. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v14i24.1418. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1418. Acesso em: 29 abr. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais […]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-16. Disponível em: https://nepeg.com/artigos/a-geografia-e-a-realidade-escolar-contemporanea/. Acesso em: 29 abr. 2026.

COSTA, Glauber B. A. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de Geografia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010. Anais […]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2010. p. 1-12.

GALIO, Jáckson Teixeira. Metodologias ativas: experiências e possibilidades na Geografia do ensino básico. Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia, Campinas, 2024. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3970/. Acesso em: 29 abr. 2026.

MELO, Alícia Rebeca Rodrigues de; FERREIRA, Elenilson de Oliveira. Pressupostos teóricos e metodológicos no ensino de Geografia: experiências dialógicas no Programa Residência Pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 10., 2023, Fortaleza. Anais […]. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2023. p. 1-11. Disponível em: https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/resources/anais/9/fp2023/1693526017_ARQUIVO_8498e12f26fb5f96a3b7a7ca9647401b.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

MENEZES, Jozemilia de Jesus dos Santos; SOUSA, Marcos Gomes de; SILVA, Francisca Djalma Pereira Rodrigues e; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Prática docente e o ensino de Geografia: as metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. Anais do Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2023/TRABALHO__EV187_MD6_ID1951_TB282_29112023110554.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5-30, 2024. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v14i24.1478. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/issue/view/33. Acesso em: 29 abr. 2026.

RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação formativa da aprendizagem em Geografia: entendimentos teóricos. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 16, n. 26, p. 12-34, 2026. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v16i26.1467. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/issue/view/35. Acesso em: 29 abr. 2026.

RIBEIRO, Patrícia Assis da Silva; MORAIS, Jackson Junio Paulino de; CARRIERI, Raquel Augusta Melilo; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Precisamos falar sobre os conteúdos no ensino de Geografia. Signos Geográficos, Goiânia, v. 7, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.5216/signos.v7.80818. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/80818. Acesso em: 29 abr. 2026.

SANTOS, Francisco José da Silva; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Avaliação da aprendizagem de Geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas. Signos Geográficos, Goiânia, v. 3, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/69873. Acesso em: 29 abr. 2026.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Ensino de Geografia e algumas reflexões acerca da prática docente na educação básica. In: SCABELLO, Andrea Lourdes Monteiro; SILVA, Cleonice Carvalho; ANDRADE, Maria do Socorro Pereira Sousa; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de (org.). Geografia em debate. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 351-370.

SOUSA, Arlane Silva de; SILVA, Josélia Saraiva e. A teoria da aprendizagem significativa no ensino de Geografia: uma abordagem das pesquisas no Brasil. Signos Geográficos, Goiânia, v. 3, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/71206. Acesso em: 29 abr. 2026.

TERRA, Elisabete Chaves dos Santos; MORAES, Jerusa Vilhena de. Abordagens dinâmicas: revolucionando o ensino de Geografia. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 10, n. 12, p. 108-123, 2024. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9152. Acesso em: 29 abr. 2026.