

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
CAMPUS CLÓVIS MOURA – CCM  
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**SANDRA VALÉRIA ALVES DE ABREU**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA UNIDADE ESCOLAR MELVIN JONES**

**Teresina – PI  
2025**

**SANDRA VALÉRIA ALVES DE ABREU**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA UNIDADE ESCOLAR MELVIN JONES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof.Dr. Carlos Rerisson Rocha da Costa

Teresina – PI  
2025

A162e Abreu, Sandra Valéria Alves de.

O ensino de geografia na unidade escolar Melvin Jones / Sandra Valéria Alves de Abreu. - 2025.

36f.: il.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Piauí, 2025.

"Orientador: Profº. Dr. Carlos Rerisson Rocha da Costa".

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Geografia. 4. Educação Pública.  
I. Costa, Carlos Rerisson Rocha da . II. Título.

CDD 910

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI  
GRASIELLY MUNIZ OLIVEIRA (Bibliotecário) CRB-3<sup>a</sup>/1067

SANDRA VALÉRIA ALVES DE ABREU

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA UNIDADE ESCOLAR MELVIN JONES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Carlos Rerisson Rocha da Costa**  
Doutor em Geografia Humana – UESPI  
Presidente - Orientador

---

**Manuela Nunes Leal**  
Doutora em Geografia – UESPI  
Examinadora

---

**Lurian da Cruz de Sousa**  
Mestra em Geografia – UESPI  
Examinadora

Dedico este trabalho à minha mãe, Nasilda Almeida (*in memorian*), a meu pai, Francisco, e ao meu marido, Antonio Severino e a meus filhos Michelly e Manoel pelo apoio e ao amor incondicional que sempre tiveram por mim e também por me incentivarem nesta nova conquista em minha vida.

## **RESUMO**

O presente trabalho buscou conhecer as práticas de ensino dos professores de geografia na Unidade Escolar Melvin Jones e verificar se o ensino aprendizagem é significativo, analisou as metodologias utilizadas pelos professores do Ensino Fundamental no ensino da geografia, conheceu as atividades desenvolvidas pelos professores nos anos Finais do Ensino Fundamental, avaliou a importância do ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conheceu as estratégias de ensino e recursos didáticos utilizados pelos professores para ministrar a disciplina de geografia. Além de pesquisa bibliográfica, foi realizado trabalho de campo, com a aplicação de questionário com professores de geografia.

**Palavras-chave:** ensino; aprendizagem; geografia; educação pública.

## ABSTRACT

This study sought to find out about the teaching practices of geography teachers at the Melvin Jones School Unit and check whether teaching and learning is meaningful. It analyzed the methodologies used by elementary school teachers in teaching geography, looked at the activities developed by teachers in the final years of elementary school, assessed the importance of teaching geography in the final years of elementary school, and found out about the teaching strategies and didactic resources used by teachers to teach geography. In addition to bibliographical research, fieldwork was carried out, with the application of a questionnaire with geography teachers.

**Keywords:** teaching; learning; geography; public education.

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Desafios contemporâneos da Geografia Escolar.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 A importância da formação continuada dos professores .....</b>	<b>13</b>
<b>3 A GEOGRAFIA NA UNIDADE ESCOLAR MELVIN JONES .....</b>	<b>17</b>
<b>4 CONCLUSÃO .....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>27</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no Brasil vem passando por modificações profundas nas últimas décadas, embalado por novas políticas educacionais, reformas curriculares e pedidos por práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. O currículo tradicional apresenta delimitações em relação aos obstáculos atuais da educação básica, uma vez que ele é centralizado na memorização de conteúdos e na descrição de lugares. Abordagens mais atuais procuram englobar momentos pedagógicos que desenvolvam o pensamento crítico e o saber socioespacial por meio de práticas interdisciplinares e provocativas (Viana; Araújo, 2021; Gonçalves, 2023).

A reforma curricular no Ensino Médio, principalmente no tocante à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a recolocação das disciplinas inseridas no Novo Ensino Médio, provocou novos desafios para a Geografia escolar. Essa disciplina perdeu espaço em diversas regiões do país ao mesmo tempo em que foi recolocada como um elemento essencial para a formação do cidadão (Gonçalves, 2023; Barros Cunha, 2024).

Além disso, existe um movimento importante de reestruturação das ferramentas didáticas no ensino de Geografia. Estudos sistemáticos despertam o carecimento de adequar essas ferramentas à atividades reflexivas e direcionadas para a resposta de problemáticas reais, quebrando o modelo conteudista prevalente (Costa; Silva, 2023; Garcia *et al.*, 2022; Silva; Melo, 2023; Souza; Ascenção, 2023). Essa reestruturação é colocada como essencial para desenvolver um estudo mais relevante, preocupado com as novas demandas sociais e com as competências pedidas nos dias atuais.

Nesse sentido, o presente estudo busca fazer uma análise sobre a visão e reflexão dos professores do Ensino Fundamental sobre o ensino da Geografia e compreender sobre como acontece o processo ensino aprendizagem dos educandos. É sempre muito importante que se possa fazer uma reflexão sobre o ensino para que se possa acima de tudo contribuir com o conhecimento de mundo dos alunos.

## 2 SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

### 2.1 Desafios contemporâneos da Geografia Escolar

A Geografia escolar exerce uma função crucial na formação social, corroborando para a compreensão crítica do espaço geográfico e das dinâmicas sociopolíticas atuais. Essa disciplina, ao propor a discussão sobre contradições sociais e obstáculos contemporâneos, deixa mais forte o papel educativo da escola como espaço de emancipação (Vasconcelos, 2024). Mesmo dotado por tensões, o ensino de Geografia possui força para gerar senso crítico e inclusão social (Cruz, 2020).

A Geografia desempenha um importante papel para compreendermos a relação entre a sociedade e o meio em diferentes camadas. Com isso, os professores de Geografia, tanto da educação básica quanto do ensino superior, devem procurar métodos que favoreçam a aprendizagem inerente a essa ciência. É de suma importância implementar metodologias que proporcionem aos alunos um laço, o mais estreito possível, com os conteúdos estudados em qualquer que seja o componente curricular desta disciplina (Santos; Buriti, 2020).

Ainda de acordo com Santos e Buriti (2020), o ensino da geografia tem como objetivo estimular nos discentes um olhar crítico sobre os diversos aspectos estudados que englobam a sociedade e o meio, fazendo com os alunos agucem a habilidade de observar, analisar e interpretar diversas situações que acontecem no espaço geográfico em diferentes escalas.

O ensino de geografia nas instituições escolares tem como principal objetivo produzir nos discentes amplos conhecimentos sobre o espaço humano e suas maneiras de metamorfose e ocupação ao longo dos anos, a fim de ponderar ou localizar soluções para os problemas que permeiam o mundo. Para isso, a Geografia precisa que os alunos possuam um censo crítico e imersivo sobre os assuntos que fazem parte da mesma (Silva; Lima, 2024).

Além disso, a Geografia é capaz de integrar diferentes disciplinas, sendo assim muito importante numa perspectiva de formação multidisciplinar. Isso se deve porque a abordagem geográfica viabiliza o entendimento das interações entre a sociedade e o espaço que ela ocupa, provocando uma consciência ambiental válida

entre os estudantes (Belinget *et al.*, 2020).

Outrossim, o estudo geográfico pode corroborar na construção de uma educação antirracista, sugerindo práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade étnico-racial, pois ao abordar questões identitárias e territoriais, gera um potencial para desmistificar estereótipos e propiciar a igualdade racial nas escolas (Santos, 2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) determina que a formação integral do aluno envolve a compreensão de competências socioculturais e de conteúdos (Brasil, 1996), sobressaltando a relevância da Geografia como matéria essencial para o entendimento crítico do espaço e das correlações humanas. Dentro desse feito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em meados dos anos 2000, orientaram o estudo da Geografia através de competências como análise territorial, utilização de mapas e sustentabilidade. A partir da implementação da BNCC (2018), atesta-se um resgate dessas orientações, com destaque nos domínios “raciocínio espacial” e “leitura de paisagens”, que reiteram os parâmetros já tratados pela LDB e pelos PCNs.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo entregue pelo Ministério da Educação no dia 22 de dezembro de 2017 e foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, produzida pelo Ministério da Educação (MEC), que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Ao ser promulgada, a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF) se tornou a referência nacional para a constituição dos currículos do país (Brasil, 2017).

A BNCC padroniza qualidades específicas para a Geografia no Ensino Fundamental e Médio, sugerindo exercícios que englobem contextualização histórica, relação homem-natureza, cartografia e sistemas locais e globais. Pesquisas mostram avanços, como a união de conteúdos e o manejo entre saberes escolares e acadêmicos, no entanto também revelam fragilidades como pouca valoração do trabalho de campo (Pinheiro; Lopes, 2021), além de outras, de natureza teórica, como a limitação apontada por Vasconcelos (2024), quando aos

conceitos do elemento “espaço”, visualizado como teórico e descolado de práticas concretas.

Partindo de pesquisas sobre planos de aula e metodologias dos professores, observa-se que os docentes implementam elementos da BNCC, porém ainda enfrentam dificuldades. Oliveira e Sobrinho (2024) revisaram planos de Geografia dos últimos anos do Ensino Fundamental e trouxeram à tona que os assuntos prescritos na BNCC são reputados, mas há fraquezas entre objetivos, processos e estratégias utilizadas. Da mesma maneira, Gardia *et al.* (2024) analisaram planos para os anos iniciais da mesma etapa escola, revelando fragilidade na definição de objetivos claros e no manejo entre ferramentas de conhecimento e conteúdos, o que pode desestabilizar o desenvolvimento de competências da Geografia. Isso aponta a necessidade de coordenação entre diretrizes curriculares e práticas pedagógicas, focadas no planejamento docente crítico e consciente.

Ao mesmo tempo em que a BNCC é considerada importante, existem dificuldades em transcrever o currículo em práticas coerentes dentro do ambiente escolar, englobando estratégia, ferramentas e avaliação (Silva; Santos, 2022). Complementar a isso, há relatos de que docentes encaram desafios como a inexistência de formação continuada, um grande volume de conteúdos e a necessidade de adaptar seus planejamentos às singularidades locais (Zaperllon; Bernardes, 2024).

No Ensino Médio, os temas como Geografia Agrária vêm sendo afetados pela BNCC. O material didático está adentrando estas temáticas, porém com limites de profundidade em interdisciplinaridade e análise crítica (Souza Filho *et al.*, 2024). Ademais a importância da Educação Geográfica é destacada para a sociedade, no entanto as leis em vigor necessitam ser mais coordenadas às práticas que permitam o engajamento da civilização perante estudos cartográficos, territoriais e socioambientais (Mendonça; Luigi, 2023).

Tratando dos recursos utilizados em sala de aula, a qualidade e a variedade dos materiais didáticos também influenciam as atividades de ensino. Apesar de haver uma vasta quantidade de recursos, como livros e mapas, ainda existe a carência de materiais que englobem metodologias ativas, problematização de maneira contextualizada e diversidade cultural (Garcia *et al.*, 2022). Atrelado a isso, têm aparecido proposições acerca do uso e diversificação de recursos – desde o

material didático até aplicativos – como utensílios de apoio na Geografia Escolar. Essas ferramentas aumentam o interesse dos discentes e modelam o ensino à realidade digital (Ferreira et al., 2020).

Com a pandemia da COVID-19 foi evidenciada a urgência de integralizar tecnologias no ensino à distância. Apesar da utilização emergencial de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), os conhecimentos dos professores surgiram especialmente de maneira experimental, sem prévia formação sistematizada. A utilização de plataformas e ferramentas digitais foi essencial, porém os resultados mostram a importância da formação continuada dos docentes para apropriação pedagógica efetiva das TDIC (Ladeira; Canto, 2025).

Essa necessidade também se estende para a alfabetização cartográfica intermediada por tecnologias. Os softwares de georreferenciamento e materiais digitais transformam o ensino cartográfico em algo mais especial e estimulador, propiciando a conscientização espacial (Alves; Carvalho, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reestabelece a Geografia como parte central na formação do cidadão, privilegiando competências geográficas e raciocínio espacial, em contraponto com os métodos tradicionais focados na memorização. Essa indicação curricular simboliza um avanço na formação de habilidades interdisciplinares além de críticas (Cerqueira; Kunz, 2021).

A BNCC permite uma uniformidade nacional, porém evidencia a necessidade de adequar o ensino da Geografia de acordo com o cotidiano de cada região do país. Dessa forma, os professores são instigados a acabar com métodos heterogêneos e envolver os alunos na construção de significado territorial (Albuquerque Junior et al., 2022).

Roque Ascenção (2020) pontua que, apesar de que a BNCC reivindique práticas ativas e formação continuada dos professores, existem espaços na formação de licenciados e restrições materiais no ambiente escolar. De acordo com a Base, transpor o ensino tradicional requer ajuda das instituições e mediação advinda dos docentes. A BNCC destaca, também, assuntos transversais importantes como sustentabilidade, educação socioemocional e diversidade. Além disso, o ensino da Geografia só estabelece sua função educativa de maneira integral quando conversa com tais dimensões, construindo os discentes para os desafios mundo a fora (Carvalho; Massola; Sommer, 2024).

Gomes *et al.* (2024), por meio de análise documental da BNCC, visualizaram que se centralizam no 6º ano temas como elementos físicos-naturais, sendo pouco discutidos nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso leva ao comprometimento do entendimento ascendente dos fenômenos ambientais. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e as DCNEM (2021) integralizadas à BNCC também afetam a Geografia e encaram obstáculos, a exemplo de infraestruturas inadequadas e falta de formação docente específica. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) ampara tais correntes ao reafirmar o papel do Estado na educação.

Ao observar que o pensamento geográfico atuante nas competências não se espelha nas diretrizes para o desenvolvimento inicial de professores, Carvalho e Corrêa (2023) repreendem a incongruência entre BNCC e BNC-Formação (2020). Santos (2023) conta experiências do uso da BNCC em pesquisas de campo, nos quais a contextualização local tonifica agnições espaciais concretas e a ocupação crítica do mundo próximo, destacando a competência transformadora da Geografia escolar.

Outrossim, os assuntos de Geografia vistos em aula eram distantes da realidade dos alunos brasileiros, uma vez que forneciam dados de outros lugares do mundo e em sua maioria não obtinham relação com os fenômenos naturais e as características do país. Dessa forma, a Geografia expandia um perfil de caracterização de fatos alheios à realidade dos alunos, sendo desnecessária a correlação entre os conteúdos escolares e a realidade do dia a dia. Desse modo, o quadro de disciplina de memorização começou a se enraizar, pois a falta de contato com o que estava sendo estudado fazia com que os conteúdos fossem decorados (Gouveia; Ugeda Junior, 2021).

A BNCC pleiteia componentes antirracistas e decoloniais, porém isso ainda encontra desafios para firmar tais concepções (Campos; Nascimento Junior, 2020). A LDB e a Lei 10.639/2003 dão assistência a essa agenda, designada pela normatização obrigatória do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira. Diante disso, a instituição da BNCC exige uma revisão curricular de maneira contínua e formação coletiva dos professores. A convenção entre currículo formal e atitudes corroborativas entre docentes é tida como tática para transpor obstáculos de implantação e valorizar o ensino de Geografia (Araújo; Kunz, 2021).

A investigação dos estudos recentes evidencia que o ensino da Geografia

escolar enfrenta desafios contínuos de coordenação entre as bases normativas e a vivência em sala de aula, principalmente no que diz respeito à BNCC, LDB e OCNs. Pesquisas mostram que, não obstante a BNCC tenha garantido competências espaciais e temáticas, sua implantação tromba na carência de formação especializada dos professores e de materiais apropriados (Zaperllon; Bernardes, 2024).

Além disso, a determinação da BNCC reintegra a falta de recursos didáticos inovadores e contextualizados para incrementar ferramentas ativas, destacando um grande espaço entre normas e a realidade das vivências pedagógicas (Souza; Assenção, 2023). No entanto, há sinais de avanços, como o reconhecimento ascendente da precisão da transversalidade, do uso de tecnologias e dos estudos de campo de acordo com os autores supracitados.

## **2.2 A necessidade da formação continuada dos professores**

A formação contínua de professores é um assunto importante devido aos desafios que se mostram à escola e aos docentes. As instituições educacionais e os educadores possuem um árduo trabalho no que diz respeito aos obstáculos originados da acelerada evolução científica e tecnológica, obstáculos estes que exigem dos educadores abertura e flexibilidade para novas interações que precisam ser engrenadas no cenário educacional (Biazi; Tomé, 2011).

A formação continuada é de suma importância para estreitar a autonomia profissional dos professores de Geografia. O ambiente escolar precisa ser entendido como espaço confiável para a remodulação dos saberes docentes, compreendendo currículo, tecnologias e cultura escolar. Isso possibilita que os professores associem suas vivências práticas com os conteúdos da disciplina, permitindo uma educação relevante para os alunos (Lopes; Timm, 2025).

A definição de formação continuada, assim como as ideias que a regem, constitui-se razão para debate e preocupação seja no aspecto privado quanto público. Entender a formação contínua dos docentes de Geografia como um dos aspectos que constituem o contexto educacional, político e cultural de uma sociedade é importante quando se leva em conta a graduação ínfima para que o professor se mantenha a par dos processos e metodologias educacionais

(Gengnagel, 2021).

A formação do docente relaciona-se com a escassez do ensino de Geografia pertinente ao que se diz respeito sobre a edificação de conceitos, o entendimento dos assuntos geográficos a falta de visão contextualizada do ambiente vivenciado com o conteúdo da disciplina trabalho no ambiente escolar. Assim como existe ainda a falta de ações pedagógicas extracurriculares (Santos; Sousa, 2020).

De acordo com estes mesmos autores, essa formação deve ser desenvolvida com a ajuda das escolas nas quais os professores atuam, tanto no âmbito público quanto no privado. Pois “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1992, p. 17). Dessa maneira, esse processo de formação é contínuo e indissolúvel de uma visão inacabada do indivíduo.

A formação continuada de professores de Geografia constitui-se como ferramenta fundamental para assegurar a qualidade do ensino e do aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas inerentes às transformações socio tecnológicas e ambientais que carimbam a contemporaneidade. De acordo com Silva e Frigério (2023), a constante atualização dos professores faz-se substancial para a propriedade de novas tecnologias e ferramentas didáticas que contribuem para a edificação de uma Geografia mais interativa e conectada com as vivências discentes.

No tocante à reflexão sobre a prática pedagógica estimulada pela formação continuada, ela permite uma postura metacognitiva que se torna indispensável para o desenvolvimento do ensino. Meneses *et al.* (2023) afirmam que tutelar a formação como engrenagem de reflexão, o docente contribui no desenvolvimento de sua identidade profissional e faz arte de um processo continuado de melhora e autocritica. Adicionalmente, atividades reflexivas com base em Schön possibilitam que o professor revise e reformule parâmetros de maneira contextualizada.

De acordo com Silva e Santos (2020), a formação continuada qualifica-se como uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade da educação, porque instala ensinos estratégicos, colaborativos e alinhados com as políticas educacionais. Os atos coordenados de formação colaboram com a partilha de conhecimento e a construção e práticas inovadoras em conjunto, propiciando maior eficácia pedagógica. Essa consolidação institucional espelha-se diretamente no

espaço escolar, com o incremento da participação dos alunos e melhoria dos resultados educacionais.

A atualização profissional por meio da formação contínua permite ao professor seguir as metamorfoses tecnológicas, sociais e curriculares que consternam o contexto educacional atual. A formação tecnológica incita a atualização de conhecimentos e competências digitais, fortificando habilidades emocionais e sociais também e colocando o professor em um papel de facilitador do processo educativo. Dessa maneira, refere-se a um procedimento que transpassa a prática tradicional e configura-se como modo essencial para a atualização do ensino (Silva; Saggin; Santos, 2023).

No cenário da pandemia de COVID-19 e do crescimento do ensino remoto, a formação continuada mostrou-se ainda mais relevante. Muitos professores encararam desafios quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por conta da falta de preparo anterior, o que fortalece a necessidade de programas de formação destinados à inclusão digital e ao desenvolvimento de competências pedagógicas intermediadas por tecnologia (Paiva, 2024).

No que diz respeito à mediação didática e colaboração profissional, a formação continuada possibilita o desenvolvimento de novas habilidades. Conteúdos que utilizam métodos ativos aumentam a compilação de conhecimento dos docentes, viabilizando a utilização de novas ferramentas pedagógicas e enrubescendo a capacidade adaptativa na sala de aula. Além disso, esses programas beneficiam o trabalho em conjunto e a solução cooperativa de problemas, competência cada vez mais valorizada na prática docente (Meneses *et al.*, 2022).

De acordo com Cunha (2020), a formação continuada permite ao professor se adaptar a diferentes contextos, independentemente de serem sociais, tecnológicos, curriculares ou inclusivos. Metodologias de ensino bem montadas, relacionadas às necessidades verídicas dos professores, inviabilizam ações burocráticas e se transformam em ricos instrumentos para a prática efetiva da docência. Além disso, formações com foco inclusivo ofertam aos professores instrumentos para lidar a pluralidade da sala de aula, propiciando práticas educacionais mais democráticas e sensíveis (Arruda; Coelho, 2020).

Além disso, as formações ofertadas pelas instituições públicas devem levar

em consideração as singularidades da Geografia como disciplina, coordenando conteúdos técnicos, conhecimentos locais e métodos que assintam a conversa entre teoria e prática. Assim, destinar políticas públicas para a formação continuada constitui-se como uma forma estratégica para encorpar a identidade docente e enriquecer o ensino de Geografia nas escolas (Carmo, 2023).

É importante ressaltar que o docente não é possuidor absoluto do conhecimento, porém é um mediador do processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2024). Por outro lado, apesar da importância da formação continuada, deve-se ressaltar que ela é apenas uma parte dos desafios a serem enfrentados no ímpeto de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, havendo ainda questões de natureza política, institucionais, de infraestrutura, entre outras, que ocupam também posição importante nesse processo.

### 3 A GEOGRAFIA NA UNIDADE ESCOLAR MELVIN JONES

No intuito de analisar reflexões e ações que se manifestam na organização do planejamento docente e no processo de ensino da Geografia escolar se faz necessário entender a perspectiva e a vivência dos professores de Geografia na Educação Básica ao considerar a construção da profissionalidade docente, o contexto da comunidade escolar e o planejamento docente neste processo. Nesse sentido, a pesquisa foi direcionada com o objetivo de obter informações sobre três eixos principais: a formação profissional, a estrutura física e o suporte pedagógico disponibilizado pela escola, a Geografia escolar e o planejamento.

A pesquisa de campo foi realizada na Unidade Escolar Melvin Jones, localizada no bairro São João, zona leste de Teresina. O questionário foi aplicado com os professores de geografia que atuam na escola, totalizando a participação de três sujeitos.

Ao serem perguntados sobre suas formações e a continuação de suas carreiras docentes, todos os professores da U. E. Melvin Jones afirmaram ter se graduado no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí, tendo aproximadamente duas décadas de formação, além de especializações na área da educação e do ensino (Quadro 1).

**Quadro 1 – Perfil de formação e carreira dos professores de geografia da Unidade Escolar Melvin Jones**

Professores	Área de formação	Instituição que se formou	Tempo de formação	Formações após a graduação
<b>Professor A</b>	Licenciatura plena em Geografia	Universidade Estadual do Piauí – UESPI	18 anos	Especialização na Educação de Jovens e Adultos
<b>Professor B</b>	Licenciatura Plena em Geografia	Universidade Estadual do Piauí – UESPI	19 anos	Especialização em Geografia e ensino
<b>Professor C</b>	Licenciatura Plena em Geografia	Universidade Estadual do Piauí – UESPI	23 anos	Duas especializações na área de educação

Fonte: Pesquisa direta (2022).

De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996), o plano de carreira para os professores deve associar avanço profissional e formação contínua, lei essa que aprecia o profissional da educação escolar e atesta estabilidade e ingresso via concurso público (SOUZA; CHAGAS; COSTA, 2021). A Lei 14.817/2024 fortalece esse fosso ao promover critérios claros de promoção, relacionando ganhos à qualificação e ao tempo trabalho, assim como regularizando salários, intervalos e requisitos pedagógicos. De acordo com a BNCC e os PCNs, a carreira deve reconhecer a grandiosidade da formação, privilegiando qualidades para lecionar Geografia de modo crítico e contextualizado, com foco em questionamentos socioterritoriais, ambientais e étnicos-racionais (Brasil, 2024).

Outrossim, a BNCC e as observações sobre formação inicial dos professor e reiteram habilidades específicas para o docente, abrangendo investigação reflexiva, multidisciplinaridade e adequação curricular, objetos centrais para o crescimento do ensino geográfico (Vargas; Pinho, 2022). Estudos recentes mostram que uma carreira exemplar deve transpassar a divisão colocada por currículos centralizados, garantindo autonomia e reconhecimento cultural do trabalho docente, assim como incentivo eficaz à formação continuada para que os profissionais alcancem realizações locais que reafirmem a singularidade da sociedade escolar (Cavalcanti; Gomes; Souza, 2020; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Os professores participantes da pesquisa têm atuação para além do Ensino Fundamental, com experiências também no Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (quadro 2).

**Quadro 2 –Anos de atuação como docente e outras modalidades de Ensino**

Professores	Atuação como docente de Geografia	Modalidades de ensino.
<b>Professor A</b>	“Desde o ano de 2009”	“Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos – EJA”
<b>Professor B</b>	“Desde o dia 14 de maio de 1998”	“Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) e Educação de Jovens e adultos – EJA”
<b>Professor C</b>	“São 23 anos de docência”	“Ensino Médio e EJA (ainda atuo)”

Fonte: Pesquisa direta (2022).

Ao relacionamos as informações dos quadros 1 e 2, observamos que os professores atuam ou já atuaram na área das suas respectivas especializações, assim como possuem uma vasta experiencias em salas de aula.

Entre 2020 e 2023, verificou-se que vários docentes de Geografia aumentaram suas áreas de atuação, ensinando em diversas escolas públicas, especialmente por conta da falta de professores efetivos – em 2023, 28,5% lecionavam em duas escolas e 7% em três ou mais, de acordo com o Censo da Educação Básica (Moriconi *et al.*, 2024)

Ademais, o aumento considerável da Educação à Distância (EaD), com 67% das inscrições em cursos de formação docente em 2023, causou impacto na atividade profissional, requerendo do professor novas qualidades técnicas e de comunicação. A mudança improvisada para o EaD impeliu os docentes a reinventarem o planejamento, avaliação e habilidade de interação, reafirmado sua flexibilidade e possibilidade de adaptação a diferentes cenários de ensino (Lopes *et al.*, 2020).

Quando questionados sobre a formação continuada que é oferecida para os professores da instituição e como os temas são escolhidos o Professor A, explicou que as capacitações são oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, de forma on-line; em relação aos temas os Professores A e C, afirmaram que os temas são escolhidos algumas vezes de acordo com a necessidade da formação ou da comunidade (Quadro 3).

**Quadro 3 – Os Projetos para a formação continuada na Unidade Escolar Melvin Jones e a escolhidos temas**

Professores	Formação continuada	Escolha dos temas
<b>Professor A</b>	“Sim, em geral a capacitação é feita na própria escola (chão da escola) ou oferecida pela SEDUC, ultimamente de forma on-line.”	“Os temas são determinados pela secretaria de educação ou quando realizados na escola, de acordo com a necessidade da comunidade escolar.”
<b>Professor B</b>	“Não sei responder a essa pergunta com precisão.”	
<b>Professor C</b>	“O coordenador pedagógico.”	“Os temas são escolhidos de acordo com a necessidade de formação.”

Fonte: Pesquisa direta (2022).

Pesquisas trazem evidências que as instituições educacionais, sejam na educação básica ou na formação superior, têm desenvolvido projetos de formação continuada para professores de Geografia focados em tecnologia, atividades reflexivas e cenários voláteis (Martins Junior; Martins, 2021).

Lopes e Timm (2023) ressaltam o ambiente escolar como espaço central desse processo, pondo em destaque a relevância de redes internas para reformular saberes docentes e garantir autonomia. Mariotto, Souza e Souza (2024) reafirmam isso ao mostrar que formações continuadas, enfatizadas na integralização de tecnologias digitais, beneficiam a reinvenção no ambiente escolar, promovendo atividades mais atreladas à realidade atual. Uma educação à distância bem colocada pode fornecer formação ativa e tecnológica, principalmente em cenários regionais (Santos; Santos, 2022).

A sistematização e planejamento das aulas são de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem. Questionados em relação a essa temática, os professores apresentaram como se dá o direcionamento do horário pedagógico da escola pesquisada e como o docente de Geografia organiza esse tempo (quadro 4).

**Quadro 4 – Horário pedagógico e organização dos professores de geografia da Unidade Escolar Melvin Jones**

Professores	Horário pedagógico	Organização dos professores de geografia
<b>Professor A</b>	“O mesmo é definido pela escola de acordo com a necessidade de adequação do horário disponível na escola.”	“geralmente o docente aproveita para o registro de aulas, ouatualização da caderneta de notas, ou mesmo para se atualizar quanto a rotina escolar.”
<b>Professor B</b>	“O horário pedagógico é direcionado para preenchimento do diário on-line, como também para preparação do material didático.”	
<b>Professor C</b>	“Através de reuniões para discutir a prática pedagógica. Geralmente, se dá quando o professor não tem horário em sala de aula.”	

Fonte: pesquisa direta (2022)

O Professor A, afirma que o horário pedagógico é utilizado para fazer seus registros de notas e aulas. Enquanto o Professor B, utiliza esse horário para preenchimento do diário on-line e para preparação do material didático. Por sua vez, o Professor Crelata que os horários pedagógicos ocorrem quando o docente não tem horário em sala de aula. Apenas o professor A respondeu sobre a organização desse tempo.

Vários estudos têm revelado a importância da organização do horário pedagógico no gerenciamento do trabalho docente, ressaltando a precisão de demandar tempo específico para planejamento, avaliação e comunicação específicos (Mato Grosso do Sul, 2024).

No estado de São Paulo, a Resolução SEDUC 133/2021 formou a jornada docente em três quesitos – Regência, Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e Trabalho Pedagógico em Local Livre (ATPL) –fortificando que parte da carga horária deve ser direcionada ao planejamento e formação enquanto elementos da jornada oficial (Governo do Estado de São Paulo, 2021).

Malta e Vasconcelos pesquisaram professores de Geografia e mostraram que essa definição horária impacta plenamente a qualidade do ensino, pois permite tempos realistas de reflexão coletiva e crescimento profissional no âmbito da jornada de trabalho.

Isso mostra uma sobrecarga da carga horaria dos professores que se desdobram para planejar aulas, correção de atividades e preenchimento do diário on-line, evidenciando que o trabalho docente vai além da sala de aula e que esses momentos de planejamento trazem respostas significativas ao que se refere as experiências significativas.

Ao serem questionados em relação as experiências significativas (quadro 5), os professores destacam a verificação da aprendizagem (professor A) ou a autonomia do aluno (professor C). Quanto aos pontos positivos da escola, foram unânimis ao falarem do empenho e comprometimento dos gestores e professores. Por sua vez, a desmotivação dos alunos e a falta de investimento do poder público foram os pontos negativos citados pelos professores (quadro 6).

**Quadro 5 – Experiências significativas na percepção de professores de Geografia da Unidade Escolar Melvin Jones**

Professores	Experiências significativas
<b>Professor A</b>	“Quando há de fato a comprovação da aprendizagem ou interesse do aluno por determinado, conteúdo ou itinerário formativo, ou mesmo quando ocorre a evolução do aluno enquanto pessoa, e você percebe que contribuiu de alguma forma para isso.”
<b>Professor B</b>	“Ser responsável e criar rotina para não sobrecarregar.”
<b>Professor C</b>	“Sem dúvida nenhuma a autonomia do aluno no processo ensino aprendizagem.”

Fonte: Pesquisa direta (2022).

**Quadro 6 – Pontos positivos e negativos da U. E. Melvin Jones na avaliação de seus professores de Geografia**

Professores	Pontos positivos	Pontos negativos
<b>Professor A</b>	“Organização e empenho do corpo docente, coordenação e direção para ofertaram melhor ensino para a comunidade escolar.”	“Desinteresse, desmotivação por parte dos alunos e pouca participação da Família.”
<b>Professor B</b>	“Pode verificar o empenho do gestores e professores para prestar um serviço de qualidade.”	“Quem trabalha na escola pública sabe que os investimentos do governo não são suficientes para suprir todas as necessidades”
<b>Professor C</b>	“A escola tem boa estrutura (salas bem refrigeradas, limpeza em dia, os funcionários são bem responsáveis).”	“Talvez a distância de minha residência até a escola, ausência demodalidade Ensino Médio.”

Fonte: Pesquisa direta (2022).

Vários estudos mostram experiências relevantes no papel de professores de geografia, identificando tanto aspectos positivos quanto negativos. Um ponto positivo em destaque consiste na possibilidade crescente dos professores em integrar tecnologias digitais e atividades reflexivas, permitindo métodos ativos e maior participação estudantil em cenários voláteis (Silva; Melo, 2023).

Outro ponto elogiado diz respeito ao cumprimento de formação inicial mais consistente, mesmo que se perceba, às vezes, a quebra teórica na formação, o que delimita a aplicação efetiva do conhecimento. Por outro lado, mostram-se aspectos

negativos, a exemplo da insegurança financeira relatada por professores temporários, com salários ínfimos e a falta de continuidade em projetos pedagógicos. Ademais, existem críticas à capacitação insuficiente para o ensino à distância: vários docentes passam por dificuldades com as ferramentas e uso de equipamentos digitais, o que desfavorece a qualidade das aulas e exige reformulações emergenciais (Santos, 2023).

No que se refere os pontos negativos, a falta de investimento é citada e chama a atenção devido ao momento de implementação do Novo Ensino Médio, pois esse novo modelo exige uma infraestrutura adequada para receber os alunos. A esse respeito, os professores foram questionados sobre suas opiniões em relação a melhorias diante da implantação da BNCC e suas perspectivas em relação ao ensino integral.

A implementação da Base Comum Curricular, aos olhos dos professores não trouxe muitos avanços, já que as escolas não possuem uma estrutura tecnológica para auxiliar o trabalho dos professores, como afirma o professor C. Assim como a Base Nacional Comum Curricular, o ensino integral também recebeu críticas (quadros 7 e 8). Segundo os professores, as escolas não estão preparadas para receber esses alunos em jornada ampliada.

**Quadro 7 – Opiniões dos professores de Geografia da U. E. Melvin Jones sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na área de Geografia**

Professores	Opinião sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC
Professor A	“Creio que a intenção foi boa, no sentido do conteúdo da geografia e de outras disciplinas, buscar uma maior interação prática, levando em consideração o mundo do trabalho e a realidade do discente, onde o aluno é o grande protagonista, entretanto, houve poucas mudanças perceptíveis em sala de aula.”
Professor B	“A BNCC é um direcionamento, contudo devemos complementar com as especificidades da Geografia que não estão contempladas no documento.”
Professor C	“As escolas não possuem uma estrutura tecnológica adequada, no letramento, não leva em consideração o tempo de desenvolvimento dos alunos, há um abandono na estrutura do ensino das disciplinas, etc.”

Fonte: Pesquisa direta (2022).

**Quadro 8 – Perspectivas dos professores de Geografia em relação ao ensino integral na Unidade Escolar Melvin Jones**

Professores	Perspectiva sobre Ensino Integral
<b>Professor A</b>	“Muitos afirmam ser a grande salvação do ensino atual, porém vejo com cautela, pois muitas escolas no qual o Ensino Integral está sendo implementado carecem de infraestrutura básica para a implantação do mesmo, ou mesmo de ofertas de atrativos educacionais que levem o aluno a querer realmente ficar na escola por um longo período. Mas se houver mais investimentos na estrutura e em melhores ganhos para o corpo docente, onde este possa estar à disposição exclusiva, poderá apresentar uma evolução educacional.”
<b>Professor B</b>	“Acredito que falta melhor estrutura física nas escolas para receber adolescentes e jovens praticamente o dia todo.”
<b>Professor C</b>	“Sinceramente não vejo a escola de tempo integral com bons olhos, ela prende o professor que não pode atuar em outras escolas, carga horária exaustiva, os alunos que optam por trabalhar meio período não se encaixam nessa modalidade, renumeração muito baixa para muita exigência.”

Fonte: Pesquisa direta (2022).

Uma pesquisa realizada em Aquidauana (MS) revelou que docentes notaram avanços na regulamentação de competências, mas passam por sobrecarga de trabalho, desafios à adaptação local e impactos aumentados pela pandemia, espelhando limites na aplicação plena da BNCC em cenários integrais (Silva, 2021).

Pesquisadores da UERJ notaram que a BNCC trouxe caminhos unificados para a docência da Geografia, ao mesmo tempo em que diminuiu a ênfase em atividades de campo e pluralidade regional, requisitos essenciais para um desenvolvimento integrado do estudante. Outrossim, o estudo nacional do MEC de 2022 mostrou opiniões predominantemente afirmativas por parte dos docentes do Ensino Médio, que ligaram a BNCC com maior clareza curricular e reconhecimento da docência.

Por fim, Albuquerque Junior *et al.* (2024) mostram que, mesmo com a precisão de atividades críticas e reflexivas, existem obstáculos pedagógicos e institucionais para implantar a BNCC de maneira que incremente, de maneira efetiva, o ensino integral em Geografia.

Mesmo com todas as dificuldades, os professores de Geografia falam da importância de buscar novas metodologias para o ensino de Geografia, que é uma disciplina que carrega o estigma de ser uma disciplina decorativa e por esses motivos não desperta o interesse dos alunos. Nesse sentido, as metodologias ativas assumem posição de destaque nas estratégias de ensino, contribuindo para um ensino de geografia que envolva os discentes e supere as abordagens mais tradicionais (quadro 9).

**Quadro 9 – As metodologias ativas e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem segundo os professores de Geografia da U. E. Melvin Jones.**

Professores	Metodologias ativas
<b>Professor A</b>	“no sentido de tornar as aulas mais atrativas e interativas para os alunos, ou mesmo que este possa ser mais participativo no processo ensino-aprendizagem, sendo assim o protagonista dessa atuação.”
<b>Professor B</b>	“Porque a escola deve formar cidadãos protagonistas, ou seja, para atuarem com independência e iniciativa nas diversas situações do dia a dia.”
<b>Professor C</b>	“Proporcionar um ambiente de aprendizagem em que há oportunidade para todos os alunos de pensar e interagir com o material de estudo é essencial para promover uma educação transformadora. Essa é a importância das metodologias ativas da aprendizagem.”

Fonte: Pesquisa direta (2022).

Várias pesquisas mostram que o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia – a exemplo de jogos educativos, Aprendizagem Baseada em Projetos e sala de aula invertida – tem permitido maior protagonismo dos discentes, desenvolvimento do pensamento crítico e aprendizagem significativa (Santos; Moura, 2021).

No tocante do Ensino Remoto Emergencial, utilizado durante a pandemia de COVID-19, investigadores como Monte Junior e Santos (2021) revelaram que, apesar dos limites infraestruturais, essas metodologias facilitaram comunicação e senso de pertencimento dos discentes. Em Sergipe, atividades com jogos digitais mostraram crescimento de rendimento, com médias acima de 85% em avaliações bimestrais. Mesmo assim, obstáculos insistem, como a formação continuada dos docentes de maneira insuficiente e desafios no uso durante o EaD (Pereira *et al.*, 2021)

## 4 CONCLUSÃO

Ao analisar a visão dos professores do Ensino Fundamental sobre o ensino da Geografia na U.E Melvin Jones, verificou-se que os professores da disciplina possuem especializações e atuam/atuaram em suas aulas, além de possuírem anos de experiência em sala de aula. No entanto, os mesmos só buscam dar continuidade em sua formação quando solicitado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado ou necessidade da comunidade, sem se empenhar em buscar isso por interesse próprio ou para trazer inovações para o âmbito escolar.

Além disso, falta incentivo do poder público no tocante a implementação de metodologias e materiais pedagógicos adequados para a construção do pensamento crítico dos alunos em sala de aula, apesar do empenho de professores e gestores para tal. Assim como, pelo mesmo motivo, eles acreditam que a implementação das normativas da BNCC foi com uma boa intenção, porém não tem dado certo.

Outro ponto a ser destacado é a organização do horário pedagógico feita em reuniões ou em curtos espaços de tempo entre uma aula e outra. É preciso que se dedique mais tempo a essa prática para que o momento da aula seja algo produtivo e que desperte curiosidade nos alunos em aprender sobre aquilo que será tratado nesse momento, fazendo um melhor uso dos materiais pedagógicos utilizados, mesmo que escassos, para se obter um melhor aprendizado.

Diante disso, é necessário que se haja mais investimentos do órgão público responsável, tanto no âmbito estadual quanto federal, para a promoção do ensino de Geografia escolar de maneira satisfatória, através de boa estrutura e bons materiais didáticos. Ademais, é necessário que os discentes busquem dar continuidade à sua formação de maneira voluntária para que, mesmo com recursos escassos, eles consigam atribuir à sala de aula um ensino que incentive os discentes a desenvolver um pensamento crítico, abolindo de vez por todas a técnica de memorização que há anos faz parte do ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. de; ARAÚJO, A. C. U.; SOUZA, P. V. L. de; et al. *O ensino de Geografia frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à premência de uma formação crítica e reflexiva*. **Caderno Pedagógico**, v.21, n.7, 2022. DOI:10.54033/cadpedv21n7-267. Disponível em: <[O ensino de geografia frente à Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) e à premência de uma formação crítica e reflexiva | Caderno Pedagógico](http://www.scielo.br/j/cadpedv21n7-267)>. Acesso em: 19 de junho de 2025.

ALVES, A. M. de C.; CARVALHO, G. A. de. CARTOGRAFANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DE REFLEXÕES E MONITORIA TECNOLÓGICA NO ESTÁGIO ESCOLAR DO FUNDAMENTAL E MÉDIO. **Journal of Education Science and Health**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1–10, 2025. DOI: 10.52832/jesh.v5i2.531. Disponível em: <<https://bio10publicacao.com.br/jesh/article/view/531>>. Acesso em 20 de junho de 2025.

ARRUDA, E. R. da S. A.; COELHO, V. C. Formação continuada de professores em perspectiva inclusiva. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2020.

BARROS CUNHA , M. R.; ARAÚJO GONÇALVES , L. A. Impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 60, p. 341–368, 2024. DOI: 10.62516/terra\_livre.2023.3169. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3169>. Acesso em: 28 de junho. 2025.

BELING, H. M. et al. Educação ambiental na escola: a geografia como ferramenta da prática multidisciplinar. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v.3, n.2, 2020. Disponível em: <[https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/246196?utm\\_source=>](https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/246196?utm_source=>)>. Acesso em 11 de maio de 2025.

BIAZI, M. H; TOMÉ, C. L. Formação continuada: a importância da formação docente. **Rev. Eventos Pedagógicos**, v.2, n. 2, 2011. Disponível em: <[https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9098?utm\\_source=](https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9098?utm_source=)>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 22 de junho de 2025.

**BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece critérios objetivos de promoção e regulamenta a carreira dos profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. MEC. 1993. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. 1995. Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro.

\_\_\_\_\_. 1997a. Parâmetros Curriculares Nacionais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: ciclos: Geografia. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, M. C.; NASCIMENTO JUNIOR, L. *BNCC de Geografia para o ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista*. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.10, n.19, p.173–197, 2020. DOI:10.46789/edugeo.v10i19.915. Disponível em: <BNCC DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRADIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA | SciELO Preprints>. Acesso em: 19 de junho de 2025.

CARMO, G. M. P. *Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um município paulista*. Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06092023-134012/pt-br.php>> Acesso em 11 de maio de 2025.

CARVALHO, A. S.; CORRÊA, H. L. *Percepções crítico-reflexivas sobre os documentos normativos atuais que versam sobre o ensino e a aprendizagem geográfica*. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.24, 27 jun. 2023.

CARVALHO, O. A. de; MASSOLA, G.; SOMMER, J. A. P. *Educação, BNCC e ensino de Geografia: desafios para a escola do século XXI*. **Revista de Ciências Humanas**, Passo Fundo, v.25, n.3, p.142–163, dez. 2024. DOI:10.31512/19819250.2024.25.03.142-163. Disponível em: <EDUCAÇÃO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI | Revista de Ciências Humanas>. Acesso em: 19 de junho de 2025.

CAVALCANTI, L. S. GOMES, M. F. V. B.; SOUZA, V. C. Formação do professor de geografia na produção do material didático sobre o território goiano. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 301–325, out. 2020. DOI: 10.5965/1984724621462020301. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/15678>. Acesso em: 22 de junho de 2025.

COSTA, C. H.; SILVA, D. R.. Novos olhares para geografia escolar: currículo e experiências docentes na educação básica. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 9, e7662, 2023. DOI:10.69568/2237-5406.2023v9e7662. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/7662>>. Acesso em 28 de junho de 2025.

CUNHA, A. Formação continuada de professores: políticas públicas, autonomia e desafios. 2020.

FARIAS, P. S. C. A Lei 13.415/2017 e o lugar da Geografia escolar na estrutura curricular do ensino médio. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 2, p. 1–18, set. 2020. Disponível em: <[https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/245116?utm\\_source](https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/245116?utm_source)>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

FERREIRA, D. P. et al. O livro didático como recurso pedagógico para o ensino de Geografia. **Revista Educação Pública**, 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/25/o-livro-didatico-como-recurso-pedagogico-para-o-ensino-de-geografia?>>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

GARCIA, T. C. M. et al. A Didática na Geografia Escolar: uma pesquisa documental a partir de planos de aula. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 10, n. 01, p. e20718, 29 Dez 2024. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/20718>>. Acesso em: 28 de junho de 2025.

GARCIA, T. C. M. et al. Materiais didáticos no ensino de Geografia no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista De Geografia**, v. 39, n. 3, p. 239–254, dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/256588>>. Acesso em 20 de junho de 2022.

GENGNAGEL, C. L. **Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede estadual de Passo Fundo, RS**. Orientador: Ane Carine Meurer. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2021.

GOMES, E. O. dos; et al. *Os componentes físico-naturais na BNCC – Ensino Fundamental II*. Anais do XX SBGFA, Campina Grande, 2024.

GONÇALVES, Juliano. A Geografia Escolar e a reorganização curricular provocada pela reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Brasília, v. 13, n. 23, 2023. DOI:10.46789/edugeo.v13i23.1153. Disponível em: <<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/115>>. Acesso em: 28 de junho de 2025.

GONÇALVES, J. R. Estado da arte das pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular de Geografia para o Ensino Médio (2019/2021). **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 13, n. 24, p. 3–24, 2025. DOI: 10.14393/REG-v13-2022-76398. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/76398>>. Acesso em 28 de junho de 2025.

GOUVEIA, P. S.; UGEDA JUNIOR, J. C. O ensino de geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. *Formação (Online)*, v. 28, n. 53, p. 855 883, 2021.

GOVERNO DE SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 133, de 29 de novembro de 2021. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Seção I, p. 35, 30 nov. 2021.

LADEIRA, F. F.; CANTO, T. S. Tecnologias Digitais e Geografia Escolar: saberes docentes produzidos durante o Ensino Remoto Emergencial (2020-2021). **GEOUSP**, v. 29, n.1, 2025. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/geousp/article/view/230053>>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

LOPES, A. L.; TIMM, J. W. Formação continuada do professor no ambiente escolar: espaço de aprendizagem e ressignificação de saberes docentes. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 14, n. 27, p. 33–47, 2025. Disponível em: <(PDF) FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES> FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESOR EN EL AMBIENTE ESCOLAR: ESPACIO DE APRENDIZAJE Y RESIGNIFICACIÓN DE SABERES DOCENTES>. Acesso em: 19 de junho de 2025.

LOPES, B. A. et al. *Atuação de professores de Geografia durante a pandemia em 2020: apontamentos sobre a prática docente virtualizada*. Anais do VII CONEDU – Edição Online, Campina Grande: Realize Editora, 4 nov. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68075>. Acesso em: 22 de junho de 2025.

MALTA, M. F.; VASCONCELOS, R. M. O.T. Os impactos das reformas curriculares na organização do trabalho pedagógico na sala de aula: compreensões de professores de Geografia da Educação Básica. *Anais IX CONEDU*, Campina Grande: Realize Editora, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100832>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MARIOTTO, G. C. L.; SOUZA, D. N.; SOUZA, F. N. Formação contínua de professores focada na integração das tecnologias na prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, p. e024139, 2024. DOI:10.21723/riaee.v19i00.19044.

MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R. E. M. W. Uma experiência de formação continuada de professores/as de Geografia com o uso das tecnologias digitais. **Revista Pedagógica**, v. 23, 2021. DOI:10.22196/rp.v22i0.5576. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5576>.

Acesso em: 22 de junho de 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Diretrizes para o ano escolar de 2024. *Documento do Gestão Pedagógica – SED/MS*, 15 fev. 2024.

MENDONÇA, Paula Ramos; LUIGI, Ricardo. A educação geográfica para a cidadania na legislação educacional brasileira. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [S. I.], v. 6, n. 1, p. 25–53, 2023. DOI: 10.51359/2594-9616.2023.255005. Disponível em:<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/255005>. Acesso em 20 de junho de 2025.

MENENESES, C. C. de O.; LOBATO, D. M. N.; SILVA, V. L. R. da. A formação continuada e suas implicações na prática pedagógica de professores: uma reflexão possível. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2023. Disponível em:[TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA1\\_ID4844\\_29082019182802.pdf](https://TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID4844_29082019182802.pdf). Acesso em: 19 de junho de 2025.

MONTE JUNIOR, T. A.; SANTOS, F. K. S. Metodologias ativas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, e252081, 2021. DOI:10.51359/2594-9616.2021.252081.

MORICONI, G. et al. Atuação docente em múltiplas escolas no Brasil. **Revista Nova Técnica**, 2024. Disponível em:[https://www.researchgate.net/publication/386027881\\_Atuacao\\_docente\\_em\\_multiples\\_escolas\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/386027881_Atuacao_docente_em_multiples_escolas_no_Brasil). Acesso em 22 de junho de 2025.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.1992.

OLIVEIRA, K. A. de; SOBRINHO, D. M. S. Possibilidades de ensino e planejamento do professor: um olhar para as práticas, procedimentos e estratégias docentes a partir dos planos de ensino. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [S. I.], v. 7, n. 2, p. 55–77, 2024. DOI: 10.51359/2594-9616.2024.263848. Disponível em:<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/263848>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

PAIVA, L. L. D. S. *Formação continuada dos professores de Geografia na pandemia: lacunas e possibilidades na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação em Santa Rita/PB*. Universidade Estadual da Paraíba, 2024. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/5048>. Acesso em 11 de maio de 2025.

PEREIRA, M. M. et al. Uso de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa no ensino de geografia. **PESQUISAR – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 12, n. 25, p. 50-68, 2023.

PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): PERCURSOS E PERSPECTIVAS. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 39, p. e45521, 2021. DOI: 10.12957/geouerj.2021.45521. Disponível em:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/45521>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1–39, 2021. Lei 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wxvjhtjBZGBgzH8nBWYqjjy>. Acesso em 22 de junho de 2025.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. A BNCC e a produção de práticas pedagógicas para a Geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.10, n.19, p.173–197, jul. 2020. DOI:10.46789/edugeo.v10i19.915. disponível em: <A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: desdobramentos na formação docente | Revista Brasileira de Educação em Geografia. Acesso em 19 de junho de 2025.

SANTOS, A. F. L.; BURITI, M. M. S. A importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. **GeoUECE(online)**, v. 09, n. 16,p. 181-194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205/3638>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

SANTOS, R. S. dos; MOURA, J. D. P. As metodologias ativas no ensino de Geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, Londrina, v. 26, e55765, 2022. DOI:10.14393/RCG228255765.

SANTOS, E. O. dos. *Da teoria à prática: a BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio*. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.13, n.23, p.5–24, 2023. DOI:10.46789/edugeo.v13i23.1304. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1304>. Acesso em 19 de junho de 2025.

SANTOS, J. A. O ensino de Geografia na escola básica: partilhas para a construção de uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, 2024. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1424>. Acesso em 11 de maio de 2025.

SANTOS, J. P.; SOUSA, M. S. M. A formação inicial e continuada de professores de Geografia a partir da reflexão docente. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/244880/36597>. Acesso em 11 de maio de 2025.

SANTOS, M. F; SANTOS, F. K. S. Formação de professores de Geografia, ensino de geografia e o uso de tecnologias digitais: caminhos possíveis, desafios evidentes. **Revista de Geografia**, Recife, v. 41, n. 5, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/262168/48586>. Acesso em: 11 de maio de 2025.

SILVA, A. P. S.; SAGGIN, F. L.; SANTOS, R. dos. A contribuição da formação continuada na área da tecnologia para o desenvolvimento profissional de professores. **Revista Acervo Educacional**, v. 5, 2023. Disponível em: [https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/13202?utm\\_source=](https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/13202?utm_source=). Acesso em 19 de junho de 2025.

SILVA, F. A; LIMA, R. B. O ensino da Geografia para uma sociedade reflexiva. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 7, n. 1, 2024.

SILVA, G. M. da; SANTOS, J. M. A formação continuada: importância e perspectivas. 2020.

SILVA, M. L. S.; FRIGÉRIO, R. C. *Formação continuada se faz remotamente? Aprender e ensinar Geografia no Google Earth e ArcGIS Storymaps*. **Ensaios de Geografia**, v. 12, n. 2, 2023. Disponível em: [https://periodicos.uff.br/ensaios\\_posgeo/article/view/62009](https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/62009). Acesso em 11 de maio de 2025.

SILVA, M. E. G.; MELO, J. A. B. A formação do professor de Geografia para docência no ensino híbrido: reflexões a partir do curso de licenciatura em Geografia da UEPB/CG. **Revista de Geografia**, Paraíba, v. X, p. XX-XX, 2023. DOI:10.51359/2238-6211.2023.256568.

SILVA, M. E. G. da; MELO, J. A. B. de. O ensino das regiões brasileiras: da categoria ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 6, n. 1, p. 176–199, abr. 2023. DOI:10.51359/2594-9616.2023.257485. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/25748>. Acesso em: 28 de junho de 2025.

SOUZA, H. M. de; ASCENÇÃO, V. de O. R. O ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental: o que os autores prescritivos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugerem? **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 6, n. 2, p. 17–35, out. 2023. DOI:10.51359/2594-9616.2023.255886. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/25588>. Acesso em 28 de junho de 2025.

SOUZA, E. B. V. S.; CHAGAS, N. B.; COSTA, G. B. A. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na história da educação brasileira. **Geopauta**, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5743/574368577005>. Acesso em 22 de junho de 2025.

SOUZA FILHO, J. C. S. de; FERNANDES, M. J. C.; ARAÚJO, A. B. B. de; PINTO, L. R. da S.; MOURA, A. da S. Os efeitos da BNCC na temática de Geografia Agrária presente em livros de Ensino Médio. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. I.], v. 28, p. e86743, 2024. DOI: 10.5902/2236499486743. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/86743>. Acesso em 20 de junho de 2025.

VARGAS, E.F. M.; PINHO, L G.Uma análise das políticas educativas de currículo e formação docente para o ensino religioso no Brasil após LDB 1996. **Acta**

**Scientiarum. Education**, vol. 44, e62319, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303371539031>. Acesso em 22 de junho de 2022.

VASCONCELOS, T. S. O espaço na BNCC: Uma análise conceitual da disciplina escolar Geografia no currículo oficial. **Geografia: ensino e pesquisa**, v. 28, 2024. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/85195?utm\\_source](https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/85195?utm_source). Acesso em 20 de junho de 2025.

VIANA, A. K. B.; ARAÚJO, B. G. O. A educação brasileira e o ensino de geografia nos documentos curriculares oficiais: valorização e limites. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 23, p. 265–272, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/76572>. Acesso em 28 de junho de 2025.

ZARPELLON, A. K. da R.; BERNARDES, F. F. O ensino de geografia e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC): um estudo de caso na cidade de Marreleiro/PR. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. I.J, v. 27, p. e71224, 2024. DOI: 10.5902/2236499471224. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/71224>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A – Questionário aplicado com Professores da U. E. Melvin Jones**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
CAMPUS CLÓVIS MOURA  
COORDENAÇÃO DE GEOGRAFIA  
ALUNA : SANDRA VALÉRIA ALVES DE ABREU

**QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

- 1 ) Qual sua área de formação? Em qual instituição se formou? Há quanto tempo? Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
- 2 ) Desde quando atua como docente?
- 3) Já atuou em outras modalidades de ensino que não o Ensino Fundamental ?
- 4) Existe projeto para a formação continuada dos professores nesta escola? Em caso positivo quem são os responsáveis por essa formação e como são escolhidos os temas?
- 5 ) Quanto ao horário pedagógico, como se dá o direcionamento? Como o professor organiza esse tempo?
- 6) Das experiências que você vivência no campo da educação quais delas considera mais significativas para o seu trabalho?
- 7) Em relação a esta escola o que considera pontos positivo e negativo?
- 9) Na sua opinião houve melhorias com a implementação da BNCC na área de geografia?
- 10) Quais são suas perspectivas em relação ao ensino integral?
- 11) As metodologias ativas contribuem para o processo ensino-aprendizagem?