



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Rozângela Pereira Da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS DE
ARAGUAÍNA-TO**

Araguaína/TO

2026

Rozângela Pereira Da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS DE
ARAGUAÍNA-TO**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Lessio Diniz

Araguaína/TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436f Pereira da Silva , Rozângela .

Formação continuada de professores de Geografia e a implementação da BNCC em três escolas estaduais de Araguaína-TO / Rozângela Pereira da Silva . - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2026.

44 f.

Monografia Graduação (Graduação - em Geografia) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientadora: Vanessa Lessio Diniz .

1. Base nacional comum curricular. 2. Ensino de Geografia.
3. Desafios docentes.

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Orientadora: Vanessa Lessio Diniz <https://orcid.org/0000-0002-1088-6314>
Orientanda: Rozângela Pereira Da Silva <https://orcid.org/0009-0008-0894-2277>

Rozângela Pereira Da Silva

Formação continuada de professores de Geografia e a implementação da BNCC em
três escolas estaduais de Araguaína-TO

Monografia apresentada à Universidade Federal do
Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências
Integradas (CCI), como requisito para obtenção do
título de Licenciada em Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Lessio Diniz

Data de aprovação: 30/ 06/ 2026

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
VANESSA LESSIO DINIZ
Data: 01/07/2026 10:56:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vanessa Lessio Diniz – orientadora (UFNT)



Documento assinado digitalmente
MARCELO VENANCIO
Data: 02/07/2026 05:53:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Venâncio – Membro interno (UFNT)



Documento assinado digitalmente
IZARETE DA SILVA DE OLIVEIRA
Data: 01/07/2026 11:27:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Izarete Da Silva de Oliveira – Membro externo (SEDUC)

Dedico este trabalho a Deus e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela sabedoria, pela força e pela sua infinita bondade, que me sustentaram ao longo de toda a trajetória acadêmica.

À minha família, agradeço pela ajuda e pelo apoio em todos os momentos desta caminhada, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Registro meu reconhecimento à minha orientadora, Prof.^a Vanessa Lessio Diniz, pela orientação criteriosa, pelas valiosas contribuições acadêmicas e pelo acompanhamento atento durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), cujos ensinamentos e reflexões contribuíram de maneira significativa para minha formação profissional e intelectual.

Aos professores de Geografia das escolas públicas de Araguaína–TO que gentilmente participaram da pesquisa, manifesto meu sincero agradecimento pela disponibilidade e pela colaboração, que tornaram possível a concretização deste estudo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, deixo registrado meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe mudanças significativas para a educação básica brasileira, especialmente no ensino de Geografia, ao deslocar o foco dos conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades. Este estudo teve como objetivo compreender como a formação continuada de professores de Geografia tem se estruturado para atender às exigências da BNCC nas escolas estaduais de Araguaína-TO. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, envolveu o levantamento bibliográfico de artigos e teses sobre o tema, estudos na própria BNCC, aplicação de questionários com três professores atuantes em três escolas da rede pública estadual, além da realização de trabalho de campo nas unidades escolares investigadas. Os resultados indicam que, embora existam iniciativas de formação continuada promovidas pelas redes de ensino, muitas delas ainda se mostram pontuais, insuficientes ou pouco específicas para o componente curricular de Geografia. Quanto às mudanças pedagógicas, os docentes reconheceram avanços como maior foco em competências e na interdisciplinaridade, mas também apontaram desafios relacionados ao tempo reduzido e à complexidade das habilidades propostas. Entre os principais obstáculos relatados estão a carga horária limitada, a falta de infraestrutura tecnológica e de materiais adequados, além da necessidade de formações mais práticas e contextualizadas. Conclui-se que as formações realizadas nas escolas estaduais de Araguaína têm contribuído apenas parcialmente para a implementação da BNCC, devido às limitações metodológicas e estruturais. O estudo evidencia a necessidade de valorização docente e da implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, infraestrutura, tempo pedagógico e apoio institucional. Somente por meio desses investimentos será possível fortalecer uma educação geográfica crítica, significativa e comprometida com a formação de estudantes capazes de compreender, analisar e intervir de forma consciente no espaço em que vivem.

Palavras-chave: Base nacional comum curricular. Políticas Curriculares. Ensino de Geografia. Desafios docentes.

ABSTRACT

The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) brought significant changes to Brazilian basic education, especially in the teaching of Geography, by shifting the focus from content to the development of competencies and skills. This study aimed to understand how the continuing education of Geography teachers has been structured to meet the BNCC requirements in state schools in Araguaína-TO. The research, with a qualitative approach and descriptive-exploratory character, involved a bibliographic survey of articles, theses, and the BNCC itself, the application of questionnaires with three teachers working in three public state schools, as well as fieldwork conducted in the investigated school units. The results indicate that, although there are continuing education initiatives promoted by the school networks, many of them are still punctual, insufficient, or not very specific to the Geography curriculum component. Regarding pedagogical changes, teachers recognized advances such as a greater focus on competencies and interdisciplinarity, but also pointed out challenges related to limited time and the complexity of the proposed skills. Among the main obstacles reported are limited class hours, lack of technological infrastructure and adequate materials, as well as the need for more practical and contextualized training. It is concluded that continuing education has contributed only partially to the implementation of the BNCC, due to methodological and structural limitations. The study reinforces the importance of valuing teachers and creating public policies that ensure infrastructure, pedagogical time, and institutional support. In this way, it will be possible to consolidate a critical and meaningful geographic education capable of preparing students to interpret and intervene in the space in which they live.

Keywords: National Common Curriculum Framework. Curriculum Policies. Geography Teaching. Teaching Challenges.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivos	14
1.2 Estrutura do Trabalho	14
2 A BNCC E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	16
2.1 A Geografia na BNCC: Competências e Habilidades	18
2.2 Transformações na prática pedagógica da Geografia	21
2.3 Formação Continuada: Políticas, avanços e desafios	23
2.4 Formação Docente: Fundamentos e saberes profissionais.....	24
3 METODOLOGIA	26
3.1 Procedimentos metodológicos: Levantamento Bibliográfico, trabalho de..	26
campo e aplicação de questionários	26
3.1.1 Levantamento bibliográfico.....	26
3.1.2 Elaboração e aplicação de questionário.....	28
3.1.3 Trabalho de Campo	29
3.2 Participantes da pesquisa	29
3.3 Análise dos dados.....	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
4.1 Formação continuada	33
4.2 Mudanças na prática pedagógica	33
4.3 Implementação da BNCC.....	34
4.4 Desafios docentes.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa uma das mais significativas reformas educacionais das últimas décadas no Brasil. Trata-se de um documento normativo que redefine os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, buscando estabelecer parâmetros curriculares comuns em escala nacional. Embora tenha sido apresentada como uma estratégia para promover maior equidade, qualidade e coerência curricular, sua elaboração e implementação têm suscitado intensos debates no campo educacional, especialmente no que se refere aos limites da padronização curricular em um país marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e regionais.

De acordo com o próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se à educação escolar, tal como a define o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos e políticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 07).

Entretanto, a proposição de um currículo nacional comum não está isenta de contradições. Se, por um lado, busca garantir direitos de aprendizagem, por outro, levanta questionamentos acerca da autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores na construção dos currículos e das práticas pedagógicas. Nesse contexto, diversos pesquisadores apontam que a centralidade atribuída à definição de competências e habilidades pode favorecer processos de homogeneização curricular, reduzindo espaços para a valorização das especificidades locais e para a construção coletiva do conhecimento escolar (Guimarães, 2018).

A BNCC propõe uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências, compreendidas como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar e resolver demandas complexas da vida cotidiana. Essa perspectiva exige dos professores uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas, orientando-as para a formação integral dos estudantes. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC devem contribuir para o desenvolvimento de dez competências gerais, que, no âmbito pedagógico, consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Brasil, 2018).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 08). Contudo, a centralidade da noção de competência também tem sido alvo de críticas, uma vez que parte da literatura educacional identifica aproximações entre essa concepção e demandas associadas à lógica da produtividade, da empregabilidade e da adaptação dos sujeitos às transformações do mercado de trabalho. Tal perspectiva suscita reflexões acerca do papel da escola e da educação, especialmente quando se considera a necessidade de uma formação crítica que ultrapasse a simples aquisição de competências operacionais.

No campo específico da Geografia, essas questões tornam-se ainda mais relevantes, pois demandam uma reconfiguração das práticas pedagógicas, com foco na construção do **raciocínio geográfico** e do **pensamento espacial**, que permita aos alunos compreenderem o espaço em suas múltiplas dimensões. Assim, a BNCC constitui um marco importante para a educação básica brasileira, mas, como aponta Guimarães (2018), o documento evidencia uma tendência de priorizar a descrição detalhada dos conteúdos em detrimento de aspectos igualmente essenciais para o fortalecimento das relações pedagógicas e para a construção conceitual que sustenta o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Ainda de acordo com a autora, não há indicação clara de referenciais teóricos que auxiliem o professor na apropriação dos conceitos geográficos, o que pode dificultar a consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

Para que a BNCC se concretize de forma efetiva, é necessário que sua construção se materialize em propostas pedagógicas fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica. Essas propostas devem se organizar em um conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos que orientem os sistemas de ensino, as instituições e as escolas na elaboração, execução e avaliação de seus projetos pedagógicos e curriculares (Aguiar; Dourado, 2018). Todavia, esse processo não pode ser compreendido como mera adequação às prescrições normativas, mas como um movimento contínuo de interpretação crítica e contextualização das orientações curriculares às realidades concretas das escolas.

Assim, mais do que aplicar prescrições curriculares, torna-se fundamental problematizar a BNCC como uma política educacional atravessada por disputas de concepções sobre currículo, conhecimento e formação humana. No ensino de Geografia, isso implica compreender que a efetivação do documento depende da capacidade dos professores de ressignificarem suas orientações à luz das especificidades dos contextos escolares, equilibrando a definição de conteúdo e habilidades com a valorização das relações pedagógicas, da construção conceitual e da formação crítica dos estudantes para a compreensão das dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

Neste contexto, esta pesquisa delimita seu campo de análise às formações continuadas vivenciadas por três professores de Geografia, atuantes em três escolas públicas estaduais de Araguaína, região norte do estado do Tocantins, desde a implementação da BNCC em 2020. Os docentes participantes desta pesquisa estão vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no núcleo de Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), bem como às atividades de Estágio Supervisionado realizadas pela discente. Além disso, a participação da pesquisadora no PIBID proporcionou uma maior aproximação com o contexto escolar, com os professores e com as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, favorecendo uma compreensão mais aprofundada de como essas experiências formativas têm contribuído para a implementação das competências e habilidades previstas pela BNCC.

O recorte espaço-temporal foi definido, pois o ano de 2020 marca o início da implementação da BNCC nas escolas brasileiras e nas escolas públicas estaduais do estado do Tocantins. Esse marco orienta a coleta e análise dos dados, permitindo

acompanhar como o processo de formação continuada vem sendo vivenciado pelos professores ao longo do tempo. Ressalta-se que esta pesquisa delimita sua análise às questões relacionadas à BNCC do Ensino Fundamental, uma vez que a Base do Ensino Médio está organizada dentro da área de Ciências Humanas, englobando diferentes componentes curriculares (História, Filosofia, Sociologia e Geografia). Nesse sentido, para garantir maior consistência metodológica e profundidade analítica, o foco será direcionado exclusivamente às mudanças ocorridas na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental.

Dessa forma, compreender como essas formações têm sido estruturadas e vivenciadas pelos professores de Geografia em escolas públicas estaduais de Araguaína (Tocantins), é fundamental para avaliar a efetividade da implementação das políticas educacionais e seus impactos reais na sala de aula. Assim, temos como questão central: **De que maneira a formação continuada de professores de Geografia nas escolas públicas estaduais de Araguaína – TO tem contribuído para a implementação das competências e habilidades propostas pela BNCC, e quais desafios têm sido enfrentados nesse processo?**

A relevância desta pesquisa reside em contribuir para os estudos sobre formação docente e currículo, oferecendo subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Geografia, conectando-se à melhoria da qualidade do ensino público, à valorização da profissão docente e à formação de estudantes mais críticos e conscientes do espaço em que vivem. Investigar como os professores de Geografia das escolas públicas estaduais de Araguaína têm se apropriado das propostas da BNCC por meio da formação continuada permite identificar avanços, lacunas e desafios, contribuindo para o fortalecimento de uma educação geográfica mais contextualizada, significativa e transformadora.

Diante desse contexto, torna-se fundamental investigar como a formação continuada de professores de Geografia tem se estruturado para responder às demandas impostas pela BNCC, especialmente no que se refere à transformação das práticas pedagógicas. Ao focalizar as escolas públicas estaduais de Araguaína – TO, esta pesquisa busca analisar de que forma esses processos formativos têm impactado a prática docente, bem como identificar os desafios enfrentados pelos professores na implementação das competências e habilidades previstas. Assim, pretende-se contribuir para a compreensão dos caminhos possíveis para o

fortalecimento de uma educação geográfica crítica, significativa e articulada às exigências contemporâneas, favorecendo a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir no espaço em que vivem.

1.1 Objetivos

Objetivo Geral

Compreender como a formação continuada de professores tem se estruturado para atender às exigências da BNCC no ensino de Geografia nas escolas públicas de educação básica de Araguaína –TO.

Objetivos Específicos

- Identificar as principais mudanças na Geografia escolar a partir das competências e habilidades previstas pela BNCC na educação básica;
- Investigar como os professores de Geografia de três escolas de Araguaína têm realizado formações e adaptações de suas práticas pedagógicas para atender às diretrizes da BNCC;
- Analisar os desafios enfrentados por três docentes na implementação das competências e habilidades propostas pela BNCC.

1.2 Estrutura do Trabalho

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, o primeiro capítulo apresenta a introdução, na qual são expostos o contexto da pesquisa, o problema investigado, os objetivos e a relevância do estudo para o campo do ensino de Geografia e da formação docente.

O segundo capítulo contempla o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando os principais debates acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da formação continuada de professores e das implicações dessas políticas para o ensino de Geografia. Neste capítulo, são discutidas as contribuições de diferentes autores que subsidiam a análise das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos docentes no processo de implementação curricular.

O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados, explicitando a abordagem da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos participantes e as estratégias de análise utilizadas para a interpretação das informações obtidas. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados da

investigação, estabelecendo um diálogo entre os dados empíricos produzidos e o referencial teórico. A análise busca compreender as percepções, experiências e desafios vivenciados pelos professores diante da implementação da BNCC, bem como os impactos da formação continuada nesse processo.

Por fim, o quinto capítulo reúne as considerações finais, retomando os objetivos propostos e os principais resultados alcançados. Além disso, são destacadas as contribuições da pesquisa para o campo educacional, suas limitações e possíveis perspectivas para estudos futuros que possam ampliar as discussões sobre a formação docente e o ensino de Geografia no contexto das políticas curriculares contemporâneas.

2 A BNCC E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa uma das mais significativas reformas educacionais das últimas décadas no Brasil. Trata-se de um documento normativo que redefine os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, buscando estabelecer parâmetros curriculares comuns em escala nacional. Embora tenha sido apresentada como uma estratégia para promover maior equidade, qualidade e coerência curricular, sua elaboração e implementação têm suscitado intensos debates no campo educacional, especialmente no que se refere aos limites da padronização curricular em um país marcado por profundas desigualdades sociais, culturais e regionais.

De acordo com o próprio documento, a BNCC é um documento de caráter normativo que, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 07).

Entretanto, a proposição de um currículo nacional comum não está isenta de contradições. Se, por um lado, busca garantir direitos de aprendizagem, por outro, levanta questionamentos acerca da autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores na construção dos currículos e das práticas pedagógicas. Nesse contexto, diversos pesquisadores apontam que a centralidade atribuída à definição de competências e habilidades pode favorecer processos de homogeneização curricular, reduzindo espaços para a valorização das especificidades locais e para a construção coletiva do conhecimento escolar (Miranda; Diniz, 2023; Girotto, 2021; Lopes, 2005).

A BNCC propõe uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências, compreendidas como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar e resolver demandas complexas da vida cotidiana. Essa perspectiva exige dos professores uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas, orientando-as para a formação integral dos estudantes. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC devem contribuir para o desenvolvimento de dez competências gerais, que, no âmbito pedagógico, consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Brasil, 2018).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 08).

Contudo, a centralidade da noção de competência também tem sido alvo de críticas, uma vez que parte da literatura educacional identifica aproximações entre essa concepção e demandas associadas à lógica da produtividade, da empregabilidade e da adaptação dos sujeitos às transformações do mercado de trabalho Giroto (2021). Tal perspectiva suscita reflexões acerca do papel da escola e da educação, especialmente quando se considera a necessidade de uma formação crítica que ultrapasse a simples aquisição de competências operacionais.

No campo específico da Geografia, essas questões tornam-se ainda mais relevantes. A BNCC constitui um marco importante para a educação básica brasileira ao propor uma formação pautada em competências e habilidades, mas, como aponta Guimarães (2018), o documento evidencia uma tendência de priorizar a descrição detalhada dos conteúdos em detrimento de aspectos igualmente essenciais para o fortalecimento das relações pedagógicas e para a construção conceitual que sustenta o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Ainda de acordo com a autora, não há indicação clara de referenciais teóricos que auxiliem o professor na apropriação dos conceitos geográficos, o que pode dificultar a consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

Para que a BNCC se concretize de forma efetiva, é necessário que sua construção se materialize em propostas pedagógicas fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica, essas propostas devem se

organizar em um conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos que orientem os sistemas de ensino, as instituições e as escolas na elaboração, execução e avaliação de seus projetos pedagógicos e curriculares (Aguiar; Dourado, 2018). Todavia, esse processo não pode ser compreendido como mera adequação às prescrições normativas, mas como um movimento contínuo de interpretação crítica e contextualização das orientações curriculares às realidades concretas das escolas.

Assim, mais do que aplicar prescrições curriculares, torna-se fundamental problematizar a BNCC como uma política educacional atravessada por disputas de concepções sobre currículo, conhecimento e formação humana. No ensino de Geografia, isso implica compreender que a efetivação do documento depende da capacidade dos professores de ressignificarem suas orientações à luz das especificidades dos contextos escolares, equilibrando a definição de conteúdos e habilidades com a valorização das relações pedagógicas, da construção conceitual e da formação crítica dos estudantes para a compreensão das dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

2.1 A Geografia na BNCC: Competências e Habilidades

No componente curricular de Geografia, a BNCC enfatiza o desenvolvimento do **raciocínio geográfico, da leitura crítica do espaço e da compreensão das dinâmicas territoriais**. O raciocínio geográfico constitui uma forma de desenvolver o pensamento espacial, utilizando princípios específicos que permitem interpretar e explicar elementos essenciais da realidade (Brasil, 2018).

De acordo com Straforini (2018), o raciocínio geográfico é uma ferramenta essencial para a construção do pensamento espacial, permitindo aos estudantes interpretar criticamente a realidade por meio da aplicação de conceitos e procedimentos próprios da Geografia escolar. Dessa forma a Geografia ensinada na escola desempenha um papel essencial na formação de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo atual, especialmente quando os alunos utilizam seus conceitos e métodos de forma ativa e consciente.

Do mesmo modo, Cavalcanti (2019), a geografia deve estimular o desenvolvimento do pensamento espacial, promovendo um raciocínio lógico sustentado por múltiplas habilidades e voltado à formulação de raciocínios

geográficos. Contudo, no contexto da geografia ensinada nas escolas, essa proposta enfrenta desafios e nem sempre é plenamente concretizada.

Nesse sentido, a Geografia escolar tem como papel fundamental contribuir para os processos de ensino-aprendizagem com um conhecimento estratégico que permita interpretar o mundo contemporâneo a partir de princípios do raciocínio geográfico, como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Os princípios do raciocínio geográfico, estão sistematizados na BNCC e apresentados no Quadro 1, orientam a construção do pensamento espacial e a leitura crítica do espaço, permitindo aos estudantes interpretar e compreender a realidade de forma contextualizada (Brasil, 2018).

Quadro 1. Princípios do Raciocínio Geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Nesse contexto, é importante destacar que o raciocínio geográfico, sistematizado na BNCC, não se limita à definição de princípios, mas também se concretiza por meio de questões geográficas e questões-problema que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Esses princípios favorecem a construção de conhecimentos próprios da Geografia, como a capacidade de compreender por que um mesmo fenômeno pode se manifestar de maneiras distintas em diferentes lugares. O raciocínio geográfico, nesse contexto, possibilita reconhecer a espacialidade dos fenômenos, indo além da simples localização, ao passo que permite contextualizá-los e identificar os diversos agentes que exercem influência sobre o espaço geográfico (Santos, 2023).

Além disso, quando a BNCC apresenta a “situação geográfica” como objeto de conhecimento, realiza um avanço qualitativo no debate da educação geográfica. Essa centralidade atribuída à situação geográfica é considerada ousada e de grande potencial acadêmico e intelectual, podendo trazer resultados significativos para a Geografia escolar (Pereira, 2017).

Essa perspectiva dialoga diretamente com Diniz e Moura (2020), ao enfatizar que o raciocínio não se limita à análise de fenômenos em escala global, mas também se aplica às dimensões regionais e locais, promovendo a formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre sua realidade e posicionar-se no espaço em que vivem.

Nessa mesma linha, Callai (2005) reforça que realizar uma análise geográfica implica investigar e interpretar o mundo a partir da perspectiva espacial. Essa abordagem é o diferencial da Geografia, por meio dela, busca-se entender o cotidiano, as dinâmicas sociais, as formas de interação entre os indivíduos e os fatores econômicos e políticos que influenciam essas relações, revelando suas limitações, condições e possibilidades.

Dessa forma, a principal contribuição da Geografia para a formação dos estudantes da Educação Básica está na promoção do pensamento espacial, por meio do estímulo ao raciocínio geográfico, que permite representar e compreender o mundo em constante transformação (Brasil, 2018).

2.2 Transformações na prática pedagógica da Geografia

A efetivação da BNCC nas escolas públicas de educação básica exige dos professores de Geografia mais do que o domínio técnico do documento: requer uma postura crítica e reflexiva diante de suas orientações, capaz de interpretar suas diretrizes considerando as especificidades territoriais, culturais e pedagógicas de cada contexto escolar.

Além disso, a BNCC foi estruturada a partir dos principais conceitos da Geografia contemporânea, organizados em diferentes níveis de complexidade. Embora o espaço seja considerado o conceito mais amplo e complexo da área, é fundamental que os(as) estudantes também compreendam outros conceitos de caráter mais operacional, como território, lugar, região, natureza e paisagem, que permitem analisar distintas dimensões do espaço geográfico (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC na geografia organiza o ensino em cinco unidades temáticas que orientam os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental. Essas unidades funcionam como eixos estruturantes, garantindo a progressão do conhecimento e a formação crítica dos(as) estudantes.

Quadro 2. Unidades Temáticas

Unidades Temáticas
O sujeito e seu lugar no mundo
Conexões e escalas
Mundo do trabalho
Formas de representação e pensamento espacial
Natureza, ambientes e qualidade de vida

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Ao apresentar essas unidades, os autores estabelecem a relação entre forma, conteúdo e conceitos que serão trabalhados em cada uma delas. O texto se caracteriza pela objetividade e clareza, construído com base nos conceitos e

categorias da Geografia, sem se estender além do necessário. Além disso, aponta especificidades de cada unidade para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que contribui para organizar as expectativas e facilitar a compreensão (Pereira, 2017).

Dessa forma, segundo Morandi (2021), a exploração dessas cinco unidades permite ao professor aprofundar-se tanto nos conceitos e categorias das ciências humanas em geral como espaço, tempo, sociedade, natureza, trabalho e cultura quanto nos conceitos específicos da Geografia, como espaço, território, paisagem, região e lugar. Ao se apropriar desses referenciais, o docente pode orientar de forma mais consistente os estudantes nos procedimentos científicos necessários para elevar o nível de cientificidade do componente curricular. Isso inclui estimular práticas como a observação de dados, a comparação, a classificação e a elaboração de inferências diante de situações ou fenômenos analisados.

Por conseguinte, conforme Cavalcanti (2019), para que a geografia cumpra efetivamente sua função formativa, é necessário ir além do empirismo e da abordagem tradicional presente nas escolas, que tende a tratar os conteúdos apenas como elementos do mundo sensível. É fundamental compreender esses temas como construções teóricas e objetos de conhecimento, e não apenas como dados empíricos.

Dando continuidade à reflexão sobre a superação do ensino geográfico pautado apenas no empirismo, Cavalcanti (2019) também ressalta que esse processo exige uma reestruturação na formação docente. Para isso, torna-se fundamental promover uma integração mais efetiva entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, bem como entre a geografia produzida na academia e aquela ensinada nas escolas. Essa articulação pode ser concretizada por meio das práticas como componente curricular, que aproximam teoria e prática no contexto da formação. Além disso, é fundamental fortalecer experiências de formação inicial e continuada que se desenvolvam de forma colaborativa, valorizando o diálogo e a construção coletiva entre os envolvidos no processo educativo.

Assim, a efetivação de uma prática pedagógica significativa em Geografia passa pela valorização da formação continuada dos professores e pela ressignificação do papel do professor como agente transformador do processo educativo.

2.3 Formação Continuada: Políticas, avanços e desafios

A União tem como responsabilidade prioritária revisar a formação inicial e continuada dos docentes, de modo a adequá-las à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa iniciativa exige uma atuação nacional decisiva, uma vez que compete à União regulamentar o ensino superior, etapa em que a maioria desses profissionais é formada. Considerando as evidências que apontam a importância dos professores e da equipe escolar para o desempenho dos estudantes, essa medida é essencial para garantir a efetiva aplicação da BNCC (Brasil, 2018).

Por outro lado, Aguiar e Dourado (2018) ressalta que a BNCC não deve se limitar à definição de mínimos curriculares ou impor objetivos de aprendizagem que desconsiderem o desenvolvimento integral dos estudantes, pois isso compromete o direito à educação. Para os autores, qualquer proposta de direitos e objetivos de aprendizagem precisa assegurar os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o conhecimento, além de garantir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Segundo Luz (2023), a formação continuada dos professores é um aspecto essencial para a efetiva aplicação das diretrizes curriculares nacionais. Esse processo possibilita que os educadores mantenham seus conhecimentos atualizados e desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, em sintonia com as demandas atuais da Geografia. A BNCC, ao estimular o uso de recursos didáticos e tecnologias digitais, amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece uma maior aproximação dos estudantes com os conteúdos geográficos.

Ainda de acordo com o autor, por outro lado, a adoção dessa nova estrutura curricular traz desafios significativos. É indispensável um planejamento consistente e uma articulação eficaz entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas nas escolas. Tanto gestores quanto professores precisam considerar as especificidades locais, ajustando o currículo de forma a atender às necessidades e realidades de cada comunidade escolar.

Nesse sentido, a formação continuada desempenha papel central ao fortalecer esses saberes, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam ao professor desenvolver práticas pedagógicas coerentes com as competências e habilidades previstas na BNCC. Assim, o docente de Geografia torna-se apto a

promover aprendizagens que favoreçam a compreensão crítica do espaço geográfico e contribuam para a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir na realidade em que vivem.

2.4 Formação Docente: Fundamentos e saberes profissionais

Durante o período de mais de duzentos anos em que os jesuítas detiveram o monopólio da educação no Brasil, a Geografia não figurava como disciplina escolar e tampouco havia cursos de formação de professores para esse campo. Os saberes geográficos, apesar de serem de interesse do Estado, eram pouco difundidos nas salas de aula. Somente no século XIX o ensino da Geografia passou a ganhar maior relevância na educação formal (Rocha, 2000).

Segundo Gengnagel (2021), valorizar o conhecimento empírico do estudante em sala de aula é tão importante quanto reconhecer que o saber docente constitui um elemento central na discussão sobre formação continuada. Esses saberes se constroem a partir da trajetória pessoal, profissional e do percurso formativo do professor. Por isso, não se deve desconsiderar o que o docente conhece, realiza e reflete, já que é justamente por meio de sua prática e experiência que ele pode contribuir para solucionar dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva Lopes (2023), enfatiza que a formação continuada de professores é compreendida como um espaço de apropriação e integração de saberes, contribuindo para a ressignificação da identidade docente. Esse processo de ressignificação envolve atribuir novos sentidos e valores à prática profissional, por meio da incorporação de diferentes conhecimentos, do desenvolvimento de competências, das experiências compartilhadas nos momentos de formação e das vivências pedagógicas em distintos ambientes de aprendizagem, especialmente na sala de aula. Dessa forma, busca-se aprimorar as práticas pedagógicas com vistas a assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com Silva (2023), a formação continuada dos docentes deve se desenvolver como um processo permanente de aprendizagem e autoaprendizagem, no qual os professores reelaboram os conhecimentos adquiridos na formação inicial a partir do confronto com suas experiências práticas e dos contextos escolares em que atuam.

Conforme destaca Cavalcanti (2019), diversos esforços têm sido direcionados para fundamentar concepções de formação docente tanto inicial quanto contínua compreendidas como um processo permanente de desenvolvimento profissional. Essa perspectiva reconhece o professor como um intelectual autônomo, capaz de mobilizar conhecimentos e articular as contribuições teóricas da área com as práticas cotidianas de sua atuação. Nessa direção, reafirma-se que o domínio do saber geográfico é essencial e constitui base indispensável para o ensino, embora, isoladamente, não seja suficiente.

Segundo Santos (2023), embora seja dever do professor buscar constantemente atualizações para sua prática, é preciso reconhecer que os baixos salários dificultam o investimento em formação continuada e obrigam muitos docentes a atuar em mais de uma escola para garantir sua subsistência, reduzindo o tempo disponível para cursos de atualização.

Além disso, fatores como sobrecarga de trabalho, falta de tempo, ausência de incentivos institucionais e condições precárias de formação reforçam os obstáculos à participação efetiva dos professores em processos formativos. Assim, ainda que seja amplamente reconhecida como fundamental, a formação continuada enfrenta limitações estruturais que comprometem sua capacidade de promover mudanças significativas na prática pedagógica.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória. A abordagem qualitativa permitiu investigar as percepções, experiências e práticas pedagógicas dos professores frente à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme destaca Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa busca o esclarecimento de situações vividas, promovendo uma tomada de consciência sobre os problemas enfrentados e as condições que os originam, com vistas à elaboração de estratégias para solucioná-los.

A pesquisa exploratória, por sua vez, busca proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro e compreensível. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender em profundidade os sentidos atribuídos pelos docentes às mudanças propostas pela BNCC em seu cotidiano pedagógico.

3.1 Procedimentos metodológicos: Levantamento Bibliográfico, trabalho de campo e aplicação de questionários

3.1.1 Levantamento bibliográfico

Foi realizada uma revisão de literatura em livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da formação continuada de professores, da BNCC e do ensino de Geografia. Além disso, desenvolveu-se um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2020 e 2023, utilizando as palavras-chave formação continuada de professores de Geografia, BNCC e ensino de Geografia.

- BNCC e ensino de Geografia: 167 produções identificadas, reduzidas a 11 após filtros temáticos e de relevância.
- Formação continuada de professores: 306 produções encontradas, das quais 15 foram selecionadas após filtragem.
- Seleção final: 5 estudos escolhidos para análise aprofundada, considerando sua pertinência ao objeto de pesquisa e contribuição para a discussão sobre ensino de Geografia e formação docente.

Esse levantamento fornece o embasamento teórico necessário para a análise dos dados e para a contextualização do problema investigado.

Quadro 3 – Produções selecionadas para análise aprofundada (2021–2023)

Título do Artigo	Nome do Autor	Ano de Publicação	Local de Publicação	Comentários
Formação continuada e os saberes na docência em Geografia nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT	Lopes, Ana Lúcia Almeida	2023	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	Dissertação que discute saberes docentes e formação continuada em Rondonópolis.
As mudanças teórico-metodológicas ocorridas no currículo referência de Goiás para o ensino de Geografia no âmbito dos anos finais do ensino fundamental a partir da BNCC	Luz, Felyssom Iago Pereira da	2023	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação que analisa as mudanças curriculares em Goiás a partir da BNCC.
Ensino de Geografia e formação continuada de professores: possibilidades de mediação didática do conceito de lugar para a Geografia escolar	Silva, Eliane Souza da	2023	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Tese que discute formação continuada e mediação didática do conceito de lugar.
A formação continuada dos professores de Geografia: desafios e perspectivas frente à implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína-MT	Morandi, Marcos	2021	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	Dissertação que analisa os desafios da formação docente frente à BNCC em MT.
Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede estadual de Passo Fundo, RS	Gengnagel, Claudionei Lucimar	2021	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Tese que aborda a formação continuada de professores de Geografia no RS.

Fonte: elaboração própria a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

3.1.2 Elaboração e aplicação de questionário

Os dados foram coletados por meio de questionários elaborados e aplicados via *Google Forms*, direcionados aos três professores de Geografia atuantes nas escolas públicas estaduais de Araguaína, TO. Os participantes foram identificados como Professor A (Escola 1), Professor B (Escola 2) e Professor C (Escola 3).

O questionário foi estruturado em quatro seções principais:

1. Perfil profissional – idade, formação acadêmica, tempo de atuação e rede de ensino.
2. Formação continuada – participação em cursos, instituições ofertantes e avaliação da qualidade.
3. Prática pedagógica e BNCC – mudanças percebidas, competências e habilidades mais desafiadoras, raciocínio geográfico e influência da BNCC e do Documento Curricular do Tocantins (DCT).
4. Desafios e necessidades formativas – principais dificuldades enfrentadas, apoio institucional e sugestões de formação.

O instrumento teve como objetivo identificar:

- a participação dos docentes em ações de formação continuada;
- as estratégias utilizadas para adaptar suas práticas pedagógicas às competências e habilidades da BNCC voltadas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e da leitura do espaço;
- Os principais desafios enfrentados na implementação das diretrizes curriculares.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados se justifica pela sua adequação ao contexto da pesquisa e pela praticidade oferecida aos participantes. Por meio do *Google Forms*, os professores puderam responder às questões de forma mais livre e espontânea, no momento em que lhes fosse conveniente, sem comprometer sua rotina escolar. Esse formato favoreceu um ambiente confortável, permitindo que os docentes expressassem suas percepções com maior sinceridade e autonomia. Além disso, a aplicação digital garantiu acessibilidade, organização e sistematização das respostas, facilitando o processo

de análise e assegurando maior precisão na interpretação dos dados. Dessa maneira, o questionário mostrou-se um recurso metodológico eficaz para captar informações relevantes sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas relacionadas à BNCC.

3.1.3 Trabalho de Campo

O trabalho de campo foi realizado nas três escolas públicas estaduais de Araguaína-TO, com o objetivo de conhecer o espaço escolar e compreender o contexto em que os professores de Geografia desenvolvem suas práticas pedagógicas. As visitas tiveram caráter exclusivamente observacional, buscando identificar aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos que pudessem contribuir para a análise da implementação da BNCC. O trabalho de campo foi conduzido de forma sem interferir na rotina escolar, garantindo a fidedignidade das informações coletadas nas três escolas.

Duas dessas escolas estão localizadas em áreas periféricas da cidade e atendem tanto ao Ensino Fundamental II quanto ao Ensino Médio, enquanto a terceira situa-se na região central e atende exclusivamente ao Ensino Fundamental II. Essa diversidade de contextos possibilitou uma compreensão mais ampla das condições estruturais e pedagógicas enfrentadas pelos docentes da rede estadual.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes foram três professores de Geografia do ensino fundamental, atuantes em três escolas públicas estaduais diferentes de Araguaína, TO.

A escolha dessas unidades escolares se justifica pelo vínculo acadêmico estabelecido ao longo da formação, especialmente por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e das disciplinas de Estágios Curriculares obrigatórios. Essa aproximação com o ambiente escolar favoreceu o acesso ao campo, fortaleceu o diálogo com os participantes e contribuiu para uma investigação mais integrada à realidade educacional.

Para preservar a identidade dos professores e das instituições, não serão mencionados nomes próprios. Optou-se pela utilização de códigos alfanuméricos

(Professor A, Professor B, Professor C; Escola 1, Escola 2, Escola 3), assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas.

Quadro 4 – Perfil profissional dos professores de Geografia das escolas públicas estaduais de Araguaína-TO

Professor	Escola	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação	Rede de Ensino
Professor A	Escola 1	25 a 35 anos	Masculino	Doutorado em Geografia	6 a 10 anos	Estadual
Professor B	Escola 2	Acima de 45	Masculino	Especialização	Mais de 10 anos	Estadual
Professor C	Escola 3	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	Mais de 10 anos	Estadual

Fonte: elaborado pela autora.

3.3 Análise dos dados

Os dados obtidos por meio dos questionários foram submetidos à análise de conteúdo. Conforme aponta Chizzotti (2000), esse procedimento consiste no exame e interpretação das informações reunidas, organizadas em forma documental, com o propósito de compreender criticamente os significados presentes nas comunicações.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo se desenvolve em três etapas fundamentais. A primeira é a pré-análise, considerada a fase de organização. Nela, o pesquisador seleciona os documentos que serão submetidos ao exame, formula hipóteses e objetivos e estabelece indicadores que servirão de base para a interpretação final. Trata-se de um momento de preparação, em que se busca sistematizar as ideias iniciais e estruturar o plano de análise.

A segunda etapa corresponde à exploração do material, que consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. É um processo longo e minucioso, que envolve operações de codificação, decomposição e categorização das informações, transformando o material bruto em dados organizados.

Por fim, a terceira etapa é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nessa fase, os resultados obtidos são trabalhados de forma a se tornarem significativos e válidos, podendo ser apresentados em quadros, tabelas ou diagramas. A partir deles, segundo Bardin (2016), o pesquisador realiza inferências e interpretações críticas, relacionando os achados com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico, o que possibilita compreender os significados presentes nas comunicações analisadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A categorização dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Essa abordagem consiste em explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens a partir de indicadores complementares, permitindo deduções lógicas e fundamentadas sobre a origem das informações. Assim, foi possível organizar os resultados em quatro categorias principais: formação continuada, mudanças na prática pedagógica, implementação da BNCC e desafios docentes que refletem tanto as percepções dos professores quanto os impactos concretos em sua atuação profissional.

Quadro 5 – Categorias de análise de conteúdo sobre a formação continuada e prática pedagógica dos professores de Geografia diante da BNCC.

Categoria	Descrição
Formação continuada	Tipos de formação, frequência, temas abordados e percepções dos professores
Mudanças na prática pedagógica	Estratégias de ensino, metodologias e incorporação das competências da BNCC
Implementação da BNCC	Formas de aplicação das competências e habilidades no ensino de Geografia
Desafios docentes	Dificuldades estruturais, formativas e pedagógicas enfrentadas pelos professores

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das respostas dos professores de Geografia evidencia percepções distintas, mas complementares, sobre a formação continuada, as mudanças na prática pedagógica, a implementação da BNCC e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

4.1 Formação continuada

Os três professores relataram participação em formações continuadas sobre a BNCC, mas suas percepções foram distintas. O professor A avaliou positivamente a formação oferecida pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC), considerando que ela contribuiu para compreender as competências e habilidades previstas na Base. Trata-se de uma plataforma digital gratuita voltada para educação e qualificação profissional, que disponibiliza cursos e recursos online em diversas áreas. O professor B também participou de formações promovidas pela Seduc e as avaliou como boas, embora tenha ressaltado que sua contribuição foi apenas parcial. Já o professor C avaliou como regular, destacando a necessidade de que essas iniciativas sejam mais práticas e objetivas, voltadas para a realidade da sala de aula. Esses relatos evidenciam que, embora haja oferta de formação continuada, a percepção sobre sua efetividade não é homogênea, havendo uma demanda por iniciativas que articulem teoria e prática de forma mais consistente.

Nesse sentido, Lopes (2023) ressalta que a formação continuada precisa partir das demandas reais da escola, considerando tanto as necessidades formativas dos professores quanto às aprendizagens dos estudantes. De forma complementar, Silva (2023) enfatiza que a formação docente deve garantir autonomia e capacidade reflexiva, permitindo ao professor decidir tanto os conteúdos a serem trabalhados quanto às estratégias de condução do processo de aprendizagem. A escolha dos conteúdos, segundo a autora, é determinante para a definição dos núcleos conceituais e dos procedimentos pedagógicos, e o conhecimento disciplinar precisa ser compreendido como dinâmico, capaz de se transformar e gerar novos saberes.

Assim, percebe-se que a formação continuada sobre a BNCC, embora oferecida, ainda não atende plenamente às necessidades dos professores. Para ser mais efetiva, precisa aproximar teoria e prática, favorecendo reflexões críticas e fortalecendo a autonomia docente no cotidiano escolar.

4.2 Mudanças na prática pedagógica

Os professores reconhecem que a BNCC trouxe mudanças em suas práticas pedagógicas, mas em intensidades diferentes. O professor A percebeu uma padronização do currículo e maior foco nas habilidades e competências. O professor

B avaliou que sua prática mudou apenas parcialmente, destacando a interdisciplinaridade e a autonomia docente como aspectos positivos. Já o professor C afirmou que o ensino se tornou mais dinâmico e aprofundado, mas ressaltou como desafio a complexidade das habilidades e o tempo insuficiente para desenvolvê-las. Essas percepções revelam que a BNCC promoveu uma reorganização das práticas pedagógicas, mas também trouxe tensões relacionadas às condições de trabalho e ao tempo disponível para o desenvolvimento das habilidades propostas.

Nesse sentido, Aguiar e Dourado (2018) apontam que a BNCC evidencia uma forte ênfase na regulação e no controle do sistema educacional sobre o trabalho de professores e escolas, o que, paradoxalmente, tende a desvalorizar a prática docente e responsabilizar os educadores pelo desempenho dos estudantes. Além disso, os autores destacam uma compreensão restrita e conteudista da Base, concebida como um currículo único nacional, estruturado em conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades). Por fim, ressaltam a estreita vinculação entre currículo e avaliações em larga escala, reforçando a lógica de mensuração e padronização dos resultados.

De forma complementar, Guimarães (2018) observa que a BNCC insere-se em um movimento mais amplo de reforma educacional que busca redefinir o papel dos professores. As mudanças propostas não se limitam a aspectos técnicos do ensino, mas envolvem também dimensões políticas, orientando não apenas modos de ensinar, mas também formas de compreender a educação e a função social da escola.

A BNCC trouxe mudanças na prática dos professores, mas de formas diferentes. Para alguns, ela significa padronização e controle; para outros, abre espaço para novas formas de ensinar. No geral, sua aplicação ainda gera desafios e depende da realidade de cada escola.

4.3 Implementação da BNCC

Os três professores reconhecem que a BNCC influenciou suas escolhas de conteúdos e atividades. O professor A destacou a padronização e a importância das competências voltadas ao raciocínio geográfico. O professor B ressaltou o caráter interdisciplinar da Geografia, entendendo-a como fundamental na formação cidadã.

O professor C enfatizou que o foco em habilidades aproxima o ensino da realidade cotidiana dos estudantes, tornando-o mais conectado às experiências concretas.

Os três professores reconhecem que a BNCC influenciou suas escolhas de conteúdos e atividades. O Professor B destacou: “A Geografia se apresenta como elemento fundamental na construção do sujeito na sociedade. Apresenta-se de forma mais interdisciplinar.” O Professor A ressaltou: “A padronização dos conteúdos da Geografia, além de uma maior importância dada às habilidades e competências direcionadas ao raciocínio geográfico.” O Professor C enfatizou: “Na medida em que não se propõe mais temas aleatórios e sim habilidades, foca-se em algo inter relacionado ao cotidiano dos estudantes e às experiências concretas. É isso que pedem as novas estruturas curriculares.”

Ela nos leva a pensar em estratégias de ensino mais globais, na medida em que apresenta as habilidades, no entanto, não é tão simples como parece, perpassar a ideia de ensinar apenas temas, e o tempo para desenvolver cada uma das habilidades, como coloca as matrizes, precisa ser revisto (Professor C).

Essas falas demonstram que a BNCC é percebida como um marco regulador que orienta a prática docente, mas sua implementação é vivenciada de formas distintas: enquanto alguns a veem como instrumento de padronização, outros identificam nela possibilidades de integração interdisciplinar e aproximação com o cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, Silva (2023) ressalta que a formação docente deve promover autonomia e reflexão crítica, permitindo que os professores ressignifiquem as diretrizes da BNCC em diálogo com a realidade escolar. Essa perspectiva reforça a fala do professor C, ao destacar que o foco em habilidades pode aproximar o ensino das experiências concretas dos estudantes.

Por outro lado, Guimarães (2018) observa que o documento foi elaborado seguindo uma orientação tecnicista, marcada pela objetividade e pelo prescritivismo, sem problematizar o conhecimento geográfico em si. De forma complementar, Aguiar & Dourado (2018) destacam que a lógica da diversidade acaba sendo substituída por uma perspectiva de padronização e homogeneização curricular, centrada em habilidades e competências, o que reforça o vínculo da BNCC com avaliações externas. Como consequência, há uma redução da autonomia docente e da

valorização das especificidades locais, em favor de uma centralização curricular, que assume o controle das diretrizes e dos mecanismos de implementação por meio do financiamento, da gestão, da avaliação e da formação de professores.

Percebe-se que a BNCC influencia diretamente as escolhas dos professores, mas sua implementação acontece de formas diferentes. Para alguns, ela representa padronização e controle; para outros, abre espaço para integração e aproximação com a realidade dos alunos. No geral, ainda há tensões entre a proposta oficial e a prática cotidiana das escolas.

4.4 Desafios docentes

Os principais desafios relatados pelos professores dizem respeito às condições estruturais e formativas. O professor A destacou como dificuldades a carga horária reduzida e a falta de estrutura tecnológica. Além disso, ressaltou a necessidade de formações mais direcionadas: “Uma formação que vise o planejamento pedagógico com base na BNCC.” O professor B apontou problemas relacionados à infraestrutura escolar e à ausência de materiais adequados para o ensino de Geografia. O professor C ressaltou que muitas habilidades propostas pela BNCC são complexas e exigem mais tempo para serem trabalhadas, o que não é previsto nas matrizes curriculares do Tocantins, além de defender a necessidade de formações mais práticas e objetivas, como formações, webinários que foquem na aplicação prática e não teórica, destacou ainda que essas formações devem ser menos extensas e feitas por quem realmente vivencia o processo.

Quando se propõe habilidades, muitas vezes, não se pensa no tempo que podemos levar para ajudar o estudante a desenvolvê-la. Muitas das habilidades são complexas e os estudantes precisam de mais tempo e as matrizes do Tocantins não consideram esse tempo. Precisaríamos ter tempo para começar pela base conceitual, sempre, para em seguida, partir para o desenvolvimento propriamente dito das habilidades (Professor C).

Esses relatos evidenciam que os desafios enfrentados pelos docentes não se restringem à dimensão pedagógica, mas estão diretamente relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas.

Nesse sentido, Silva (2023) ressalta que a escola constitui o espaço central para o desenvolvimento de projetos e ações voltadas à formação docente. Contudo,

para que essas iniciativas se concretizem, é indispensável que existam condições adequadas, como a organização da gestão institucional, prevendo tempo específico e a disponibilização de recursos diversos que viabilizem sua realização. O que reforça a importância de melhores condições de trabalho e tempo adequado para que as habilidades previstas na BNCC possam ser desenvolvidas de forma efetiva.

Nesse contexto, cabe ainda à União, conforme já estabelecido, promover e articular ações e políticas em nível federal, estadual e municipal, relacionadas à avaliação, à produção de materiais pedagógicos e à definição de critérios para garantir infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

Portanto, os desafios relatados evidenciam que a efetiva implementação das habilidades previstas na BNCC depende não apenas do empenho docente, mas sobretudo da garantia de condições estruturais adequadas e de tempo pedagógico suficiente. Investir em infraestrutura, materiais didáticos e formações consistentes é essencial para que o trabalho do professor se traduza em aprendizagens significativas. Assim, assegurar melhores condições de trabalho e planejamento torna-se um requisito indispensável para que a BNCC cumpra seu papel de orientar uma educação de qualidade e equitativa em todo o país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a implementação da BNCC trouxe mudanças significativas para a Geografia escolar, especialmente no deslocamento do foco dos conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades. Os professores relataram que essa transformação exige maior atenção ao raciocínio geográfico e à leitura do espaço, o que contribui para uma prática pedagógica mais crítica e contextualizada, ainda que marcada por tensões e desafios.

No que se refere às formações continuadas, verificou-se que os docentes participaram de iniciativas promovidas por diferentes instituições, como Avamec e Seduc. Contudo, a avaliação dessas formações variou entre boa, regular e parcial, indicando que, embora tenham auxiliado na compreensão da BNCC, ainda carecem de maior articulação com a prática cotidiana e de metodologias mais objetivas e aplicáveis à realidade escolar.

Quanto aos desafios enfrentados, os professores destacaram a carga horária reduzida, a falta de infraestrutura tecnológica e a complexidade das habilidades propostas pela BNCC. Essas limitações dificultam o desenvolvimento pleno das competências previstas e revelam a necessidade de maior apoio institucional, tanto em termos de gestão quanto de recursos materiais e pedagógicos, para que a implementação seja efetiva.

Apesar dessas dificuldades, o estudo contribui para o campo teórico e metodológico ao oferecer uma análise crítica das percepções docentes, articulando dados empíricos com referenciais acadêmicos. Socialmente, reforça a importância da valorização da profissão docente e da criação de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, fortalecendo a escola como espaço de formação crítica e significativa.

Em síntese, constatou-se que as formações oferecidas aos docentes têm sido insuficientes e pontuais, o que limita sua capacidade de promover mudanças consistentes na prática pedagógica e de apoiar, de maneira contínua, o desenvolvimento das competências previstas no documento. Recomenda-se ampliar estudos em diferentes contextos e investir em processos formativos mais práticos e alinhados às demandas reais da escola, de modo a fortalecer uma educação geográfica crítica e significativa, capaz de preparar os estudantes para interpretar e intervir no espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Callai, Helena Copetti. **"Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental."** Cadernos Cedes 25 (2005): 227-247.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Editora Alfa Comunicação, 2019.

DINIZ, Vanessa Lessio; MOURA, Osmar Oliveira de. **Interlocuções sobre currículo e a implementação da BNCC de geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico**. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 4, p. 1668-1690, 2020.

GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. **Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede estadual de Passo Fundo, RS**. 2021. 152 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Santa Maria, 2021.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 23, n. 51, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460/30512>>. Acesso em: 22 jun. 2026.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, v. 25, n. 3, p. 1036-1055, 2018. DOI: 10.14393/ER-V25N3E2018-11.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: **recontextualização e hibridismo**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2026.

LOPES, Ana Lúcia Almeida. **Formação continuada e os saberes na docência em Geografia nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Programa de Pós-Graduação em Educação, Frederico Westphalen, RS, 2023.

LUZ, Felyssom Iago Pereira da. **As mudanças teórico-metodológicas ocorridas no currículo referência de Goiás para o ensino de Geografia no âmbito dos anos finais do ensino fundamental a partir da BNCC**. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MIRANDA, Linovaldo Lemos; Diniz, Vanessa Lessio. Por uma educação geográfica plural: o pensamento espacial na Base Nacional Comum Curricular e as disputas em torno do sentido de geografia. **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**, ano 7, n. 13, abr. 2023. Acesso em: 22 jun. 2026.

MORANDI, Marcos. **A formação continuada dos professores de Geografia: desafios e perspectivas frente à implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína-MT**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Programa de Pós-Graduação em Educação, Frederico Westphalen, RS, 2021.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. **Leitura Crítica**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3a versão. Ensino Fundamental – Geografia. Ministério da Educação 2017.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. *Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 147–163, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037.

SILVA, Eliane Souza da. **Ensino de Geografia e formação continuada de professores: possibilidades de mediação didática do conceito de lugar para a Geografia escolar**. 2023. 304 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Geografia, João Pessoa, 2023.

SANTOS, Emilson Oliveira dos. Raciocínio geográfico: **reflexões e possibilidades a partir da BNCC**. *Revista Signos Geográficos*, [S. l.], v. 5, p. 1–19, 2023. DOI: 10.5216/signos.v5.75969. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/75969>. Acesso em: 4 mar. 2026.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores de Geografia.

Tema: Formação continuada e implementação da BNCC no ensino de Geografia

Público-alvo: Professores de Geografia das escolas públicas de Araguaína–TO

Objetivo: Compreender como a formação continuada tem influenciado a prática pedagógica dos docentes na implementação da BNCC.

SEÇÃO 1 – Perfil Profissional

1. Idade:

☐ Menos de 25 anos

☐ 25–35 anos (

) 36–45 anos

☐ Acima de 45 anos

2. Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não informar

3. **Formação acadêmica:**

☐ Licenciatura em Geografia

☐ Bacharelado em Geografia (

) Pós-graduação (especificar):

☐ Outra formação (especificar):

4. **Tempo de atuação como professor de Geografia:**

☐ Menos de 1 ano

☐ 1–5 anos

☐ 6–10 anos

☐ Mais de 10 anos

5. Rede em que atua:

☐ Municipal

☐ Estadual

☐ Ambas

SEÇÃO 2 – Formação Continuada

6. Você participou de formações continuadas sobre a BNCC nos últimos anos?

☐ Sim

☐ Não

7. Caso sim, qual instituição ofereceu a formação?

☐ SEMED

☐ SEDUC

☐ Escola

☐ Universidade

☐ Outra:

8. Como você avalia a qualidade das formações continuadas que recebeu sobre a BNCC?

☐ Excelente

☐ Boa

☐ Regular

☐ Insuficiente

9. As formações continuadas ajudaram você a compreender as competências e habilidades da BNCC para Geografia?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

SEÇÃO 3 – Prática Pedagógica e BNCC

10. Você considera que sua prática pedagógica mudou após a implementação da BNCC?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

11. Quais competências e habilidades da BNCC você considera mais desafiadoras de trabalhar em sala de aula?

12. Para você, o que é o raciocínio geográfico presente na BNCC?

13. Você utiliza metodologias específicas para desenvolver o raciocínio geográfico e a leitura do espaço?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais?

14. A BNCC influenciou a escolha dos conteúdos e das atividades que você desenvolveu?

Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

15. Você considera que o Documento Curricular do Tocantins (DCT) contribuiu para orientar sua prática pedagógica em relação à BNCC?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Não

16. Em sua prática docente, qual a principal diferença observada após a implementação da BNCC?

17. Em relação à Geografia escolar, qual a principal diferença percebida após a implementação da BNCC?

18. Você trabalha situações de ensino a partir das unidades temáticas da Geografia propostas pela BNCC?

☐ Sim

☐ Não

19. Você já trabalhou alguma situação de ensino relacionada à realidade geográfica de Araguaína ou da região Norte do Tocantins?

☐ Sim

☐ Não

20. Qual foi a principal diferença percebida em sua prática pedagógica após a implementação da BNCC no ensino de Geografia?

21. Você já desenvolveu debates ou atividades a partir das unidades temáticas da Geografia propostas pela BNCC, utilizando situações geográficas concretas (locais, regionais ou nacionais)?

☐ Sim

☐ Não

SEÇÃO 4 – Desafios e Necessidades Formativas

22. Quais são os principais desafios que você enfrenta para implementar a BNCC no ensino de Geografia?

23. Você considera que há apoio institucional (gestão, coordenação, secretaria) para a implementação da BNCC?

() Sim

() Parcialmente

Não

24. Que tipo de formação continuada você considera necessária para melhorar sua prática pedagógica em relação à BNCC?

25. Deseja acrescentar alguma observação sobre a formação continuada ou sobre a implementação da BNCC