



PPGeo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

KATIELLY SANTANA LÚCIO DA COSTA

**O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO  
DE GEOGRAFIA**

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**Katielly Santana Lucio da Costa**

#### 3. Título do trabalho

**O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: **a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica; - Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

Referência: Processo nº 23070.047444/2025-47

SEI nº 5894249

KATIELLY SANTANA LÚCIO DA COSTA

**O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO  
DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Geografia.

**Área de concentração:** Natureza e Produção do Espaço.

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Aprendizagem em Geografia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Costa, Katielly Santana Lúcio da  
O cotidiano docente e os componentes físico-naturais no ensino  
de Geografia [manuscrito]: - / Katielly Santana Lúcio da Costa. -  
2025. CXIII, 113 f.: 2025.

Orientadora: Prof(a). Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto  
de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação  
em Geografia, Goiânia, 2025.

Anexo. Apêndice. Bibliografia.

1. Ensino de Geografia. 2. Cotidiano Docente. 3. Componentes  
Físico- naturais. 4. Goiânia. I. Moraes, Eliana Marta Barbosa de,  
orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

### **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº **63/2025** da sessão de Defesa de Dissertação de **Katielly Santana Lucio da Costa**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

**Aos seis dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir das **14:00** horas, no **Auditório Maria Geralda de Almeida**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Eliana Marta Barbosa de Moraes (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Jussara Fraga Portugal (UNEB)**, membro titular externo; Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (PPGEO/IESA)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Eliana Marta Barbosa de Moraes (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos seis dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

KATIELLY SANTANA LÚCIO DA COSTA

**O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO  
DE GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia, aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, pela banca examinadora constituída pelas professoras.

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Eliana Marta Barbosa de Moraes  
PPGeo/IESA/Universidade Federal de Goiás  
Orientadora

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Lana de Souza Cavalcanti  
PPGeo/IESA/Universidade Federal de Goiás  
Membro Interno

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Jussara Fraga Portugal  
UNEB/Universidade do Estado da Bahia  
Membro Externo

Ao meu avô (*in memoriam*),  
pelo legado de força e de fé.

## AGRADECIMENTOS

Em especial à minha mãe, Elaine, e às minhas irmãs, Katianny e Karine, Por serem meu amparo e suporte em cada etapa desta caminhada. Pela ternura nos momentos de ausência, pela paciência nas horas difíceis, pelo zelo e escuta constantes. A você, mãe, que me ensinou sobre coragem e força, sempre incentivando o estudo; e a vocês, Katianny e Karine, que me fortaleceram com palavras e sorrisos, dedico cada página deste trabalho. Vocês são inspiração, serenidade e paz.

Ao meu avô, Valteci (*in memoriam*) e à minha avó, Rosa, Pela casa acolhedora, pelos almoços de domingo repletos de histórias, afeto e pela força que sempre me inspiraram.

A toda minha família, Obrigada por me possibilitarem momentos de distração e alegria: minhas tias, Viviane e Andréia; meus tios, Cleber e Hugo; minhas primas, Thiêssy, Ludymilla e Alice; meus primos, Henrique e Jean Carlos.

À minha orientadora, Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes, Obrigada pela orientação competente, dedicada e atenciosa nesta caminhada; pela confiança depositada, pelos diálogos enriquecedores e pelos ensinamentos que levarei comigo. Obrigada, professora. Deixo registrada aqui toda a minha admiração.

À minha amiga Dayane, Pela motivação e confiança durante toda esta travessia. Compartilhar com você disciplinas, eventos, grupos de estudos e trabalhos de campo foi inspirador.

Aos amigos da pós-graduação e do grupo de estudos NúcleoGEA, Pelas trocas sensíveis e enriquecedoras. Clara, Priscila, Amanda, Izabelle, Silvana, Maria, Júlio, Matheus, Pablo, Carol, Leildo, Juliana, Edson, Samuel, aprendi muito com vocês. E a todos os outros amigos de longas datas, que me deram força, me escutaram e proporcionaram momentos de alívio em meio aos estudos.

Às professoras Dra. Lana Cavalcanti e Dra. Jussara Portugal,  
Pelas valiosas contribuições e sugestões durante a banca de qualificação. Suas contribuições foram essenciais.

Ao corpo docente do IESA,  
Pelas reflexões e aprendizados que contribuíram imensamente para a minha formação.

Aos funcionários do IESA,  
Pela constante educação, atenção e prestatividade.

Aos professores participantes da pesquisa,  
Pelo apoio, generosidade e receptividade. A contribuição de vocês foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes),  
Pela bolsa concedida, imprescindível para a conclusão da pesquisa.

À Universidade Federal de Goiás (UFG), ao Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO),  
Pela oportunidade de ampliar minha formação.

## RESUMO

O cotidiano tem sido amplamente discutido na educação, pois constitui uma importante fonte de conhecimento. O diálogo entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos revela-se fundamental para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, conforme evidenciam investigações na área. No entanto, tais discussões concentram-se, majoritariamente, no cotidiano do estudante, sendo pouco abordada a dimensão do cotidiano docente. Nessa perspectiva, com o intuito de fomentar reflexões que articulem o cotidiano do professor ao processo de ensino e aprendizagem, aliado ao ensino de Geografia, especialmente nos conteúdos referentes aos componentes físico-naturais do espaço geográfico, esta pesquisa tem como objetivo compreender em que medida a valorização e a incorporação dos conhecimentos cotidianos do docente podem potencializar seu trabalho no ensino desses conteúdos. Esta discussão torna-se ainda mais pertinente ao considerar que, frequentemente, o ensino dos conteúdos aliados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico permanece restrito à memorização, à fragmentação e à ausência de uma análise processual mais ampla, além de ser abordado, muitas vezes, de forma isolada e descontextualizada. Tal aspecto foi evidenciado tanto na narrativa dos professores participantes da pesquisa quanto em estudos de pesquisadores do ensino de Geografia que investigam esses componentes. A investigação fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos questionários e entrevistas narrativas. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Geografia da Educação Básica atuantes na cidade de Goiânia, selecionados a partir da atuação em grupos de estudos vinculados ao Lepeg/IESA/UFG e com atuação em diferentes regiões<sup>1</sup> da cidade. Por meio do questionário, buscamos compreender a espacialização e vivência dos participantes na cidade, enquanto a entrevista narrativa oportunizou um caminho possível para compreendermos como o docente entende o seu cotidiano e como podemos construir reflexões que auxiliem numa interpretação mais aprofundada do cotidiano docente, visando refletir sobre a mobilização dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais no ensino de Geografia. A análise dos dados indicou uma espacialização restrita dos sujeitos na cidade, predominantemente vinculada às áreas próximas às suas residências, o que pode limitar a percepção sobre os componentes físico-naturais presentes no espaço urbano. As entrevistas narrativas evidenciaram que os professores reconhecem a relevância das vivências cotidianas para o ensino de Geografia, especialmente no uso de exemplificações. Embora essa mobilização seja significativa, as reflexões apresentadas nesta pesquisa apontam para a necessidade de ampliar o caráter meramente exemplificativo, propondo que o docente passe a compreender seu cotidiano como uma situação geográfica – possibilitando uma compreensão dos componentes físico-naturais do espaço geográfico, em que sejam evidentes as dinâmicas e os processos presentes, além da indissociabilidade entre sociedade e natureza. Tal perspectiva permite deslocar a experiência do plano particular-individual para o plano do humano-genérico, ampliando a compreensão e potencializando o ensino de Geografia. Dessa forma, reafirmamos a importância de o professor interpretar sua realidade a partir de uma perspectiva geográfica que considere os conceitos e categorias próprias da disciplina, bem como os conceitos espaciais, os princípios e as operações que estruturam essa ciência, atribuindo maior sentido e significado às aulas de Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Cotidiano docente; Componentes Físico-Naturais; Goiânia.

---

<sup>1</sup> A utilização do termo região acompanha a divisão administrativa adotada para o município de Goiânia. Essa divisão estabelece nove regiões administrativas: Centro, Norte, Noroeste, Mandanha, Meia Ponte, Oeste, Leste, Sul e Sudoeste.

## ABSTRACT

Everyday life has been widely discussed in education, as it constitutes an important source of knowledge. The dialogue between everyday knowledge and scientific knowledge proves to be fundamental for enhancing the teaching and learning process, as highlighted by research in the field of education. However, such discussions are mostly focused on students' everyday life, while the dimension of teachers' everyday life has been little addressed. From this perspective, aiming to foster reflections that articulate teachers' everyday life with the teaching and learning process—particularly in Geography education and especially in contents related to the physical-natural components of geographical space—this research seeks to understand to what extent the valorization and incorporation of teachers' everyday knowledge can enhance their work in teaching such contents. This discussion becomes even more relevant considering that, frequently, the teaching of contents related to the physical-natural components of geographical space remains restricted to memorization, fragmentation, and the lack of a broader processual analysis, in addition to often being addressed in an isolated and decontextualized way. This aspect was evidenced both in the narratives of the teachers who participated in the research and in studies conducted by Geography education researchers who investigate these components. The investigation was based on the assumptions of qualitative research, using questionnaires and narrative interviews as methodological procedures. The participants were Geography teachers from Basic Education working in the city of Goiânia, selected through their participation in study groups linked to Lepeg/IESA/UFG and their practice in different regions of the city. Through the questionnaire, the study sought to understand the spatialization and experiences of participants in the city, while the narrative interview provided a possible path to understand how teachers perceive their everyday life and how we can build reflections that contribute to a deeper interpretation of teachers' everyday life, with the aim of reflecting on the mobilization of contents related to the physical-natural components in Geography teaching. Data analysis indicated a restricted spatialization of the subjects within the city, predominantly connected to areas near their residences, which may limit their perception of the physical-natural components present in urban space. The narrative interviews revealed that teachers recognize the relevance of everyday experiences for Geography teaching, especially in the use of examples. Although this mobilization is significant, the reflections presented in this research point to the need to go beyond a merely illustrative approach, proposing that teachers understand their everyday life as a *geographical situation*—thus enabling a comprehension of the physical-natural components of geographical space in which dynamics and processes are evident, as well as the inseparability between society and nature. This perspective allows the displacement of experience from the particular-individual level to the human-generic level, broadening understanding and enhancing Geography teaching. In this way, the importance of teachers interpreting their reality from a geographical perspective is reaffirmed—one that considers the concepts and categories inherent to the discipline, as well as the spatial concepts, principles, and operations that structure this science, thereby attributing greater meaning and significance to Geography lessons.

**Keywords:** Geography Teaching; Teachers' Everyday Life; Physical-Natural Components; Goiânia.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b>	Estrutura da BNCC, 2018.....	40
<b>Figura 2.</b>	Estrutura do DC-GO, 2019.....	42
<b>Figura 3.</b>	Modelo de sistema conceitual sobre os componentes físico-naturais na Geografia escolar, proposto por Morais (2022) .....	86
<b>Figura 4.</b>	Relevo do município de Goiânia.....	87
<b>Figura 5.</b>	Vista do Morro do Mendanha, Goiânia, Goiás, 2013.....	88
<b>Figura 6.</b>	Vista do Morro do Além, Goiânia, Goiás, 2007.....	88
<b>Figura 7.</b>	Parque Municipal Vaca Brava, Goiânia, Goiás, 2024.....	89
<b>Figura 8.</b>	Parque Municipal Vaca Brava, Goiânia, Goiás, 2024.....	89
<b>Figura 9.</b>	Parque Municipal Areião Washington Novaes, Goiânia, Goiás, 2023.....	89
<b>Figura 10.</b>	Parque Municipal Areião Washington Novaes, Goiânia, Goiás, 2023.....	89
<b>Figura 11.</b>	Rio Meia Ponte em Goiânia, Goiás, 2025.....	91
<b>Figura 12.</b>	Ribeirão João Leite, Goiânia, Goiás, 2024.....	91
<b>Figura 13.</b>	Ribeirão Anicuns, Goiânia, Goiás, 2023.....	91
<b>Figura 14.</b>	Ribeirão Capivara, Goiânia, Goiás, 2022.....	92
<b>Figura 15.</b>	Geologia do município de Goiânia.....	93
<b>Figura 16.</b>	Solos do município de Goiânia.....	95
<b>Figura 17.</b>	Inundações em Goiânia, Goiás, 2025.....	95
<b>Figura 18.</b>	Inundações em Goiânia, Goiás, 2025.....	95
<b>Figura 19.</b>	Esquema ilustrativo do cotidiano docente como situação geográfica.....	100
<b>Figura 20.</b>	Vista aérea da região Central de Goiânia, Goiás, 2025.....	102
<b>Figura 21.</b>	Vista da Marginal Botafogo, Goiânia, Goiás, 2018.....	102
<b>Figura 22.</b>	Inundação no Setor Sul, Goiânia, Goiás, 2024.....	103
<b>Figura 23.</b>	Inundação na Marginal Botafogo, Goiânia, Goiás, 2018.....	103

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Características da vida cotidiana.....	20
<b>Quadro 2.</b>	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, 2018.....	43
<b>Quadro 3.</b>	Distribuição dos conteúdos de Geografia relacionados aos componentes físico-naturais dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC, por série, 2018.....	45
<b>Quadro 4.</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades, na BNCC, 2018.....	48
<b>Quadro 5.</b>	Distribuição dos conteúdos de Geografia relacionados aos componentes físico-naturais dos anos finais do Ensino Fundamental no DC-GO, por série, 2019.....	49
<b>Quadro 6.</b>	Distribuição dos conteúdos de Geografia relacionados aos componentes físico-naturais no Ensino Médio no DC-GO, por série e bimestre, 2019.....	52

<b>Quadro 7.</b>	Perfil e formação dos docentes participantes na pesquisa, vinculados ao Lepeg, 2024.....	57
<b>Quadro 8.</b>	Perfil e formação dos docentes participantes na pesquisa, de três regiões distintas de Goiânia, 2025.....	60
<b>Quadro 9.</b>	Etapas para a construção de uma situação geográfica.....	101

### LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b>	Fases principais da entrevista narrativa .....	65
------------------	--	----

### LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A.</b>	Roteiro do questionário estruturado .....	114
<b>Apêndice B.</b>	Roteiro da entrevista narrativa.....	116

### LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b>	Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido para os professores.....	117
<b>Anexo B.</b>	Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.....	120

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
GECE	Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica
MEC	Ministério da Educação
NúcleoGEA	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente
NUPEC	Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>SEÇÃO 1</b>	
<b>Cotidiano e Ensino de Geografia: proposições para a abordagem dos componentes físico-naturais do espaço geográfico na Educação Básica</b> .....	18
1.1. Uma síntese a respeito do cotidiano .....	19
1.2. O cotidiano nos campos da Educação e do Ensino de Geografia: possibilidades para o trabalho docente .....	25
1.3. O cotidiano docente e o ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais .....	33
<b>SEÇÃO 2</b>	
<b>Cotidiano docente e os componentes físico-naturais do espaço geográfico</b> .....	38
2.1. O cotidiano na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular para Goiás.....	38
2.1.2. Os componentes físico-naturais na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular para Goiás .....	44
2.2. As marcas da espacialização dos sujeitos da pesquisa na cidade.....	55
2.3. O cotidiano docente nas narrativas: uma possível leitura para o trabalho com os componentes físico-naturais na Educação Básica .....	63
2.3.1. Procedimentos de interpretação das entrevistas narrativas pela perspectiva da análise de discurso.....	68
2.3.2. Interpretação das narrativas: cotidiano docente e componentes físico-naturais...	70
<b>SEÇÃO 3</b>	
<b>O ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais mediante o cotidiano docente</b> .....	81
3.1. Os conhecimentos docentes e os componentes físico-naturais na Geografia escolar.....	81
3.2. Contribuições teóricas para o ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais na Geografia escolar em Goiânia.....	85
3.3. O cotidiano docente como situação geográfica: o ensino dos componentes físico-naturais .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICES</b> .....	114

<b>ANEXOS</b> .....	117
---------------------	-----

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa de mestrado é um desdobramento das discussões realizadas na monografia apresentada ao Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, denominada *O cotidiano docente como dimensão para a construção do processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Marta Barbosa de Moraes. Na pesquisa desenvolvida, o objetivo inicial foi compreender o cotidiano docente como uma importante dimensão para a construção do processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar.

No desenvolvimento do trabalho monográfico, constatamos que as vivências cotidianas dos professores podem servir como referências para as aulas de Geografia, sendo, portanto, elementos que devem ser valorizados nesse processo. Contudo, observamos a presença de lacunas que poderiam ser aprofundadas em investigações posteriores. Assim, sob a égide dessa problemática, delineamos questionamentos que poderiam ser ampliados e aprofundados no mestrado, os quais são: (i) De que modo o cotidiano docente pode contribuir para a sistematização e mobilização dos conhecimentos geográficos? (ii) O conhecimento docente tem sido valorizado no processo de ensino e aprendizagem? (iii) Como as problemáticas dos componentes físico-naturais presentes no cotidiano docente podem ser mobilizadas nas aulas de Geografia, potencializando seu ensino? Tais reflexões se assentam no cotidiano docente, no trabalho com os componentes físico-naturais e na relação entre ambos no ensino de Geografia.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa reside na disposição de ampliar as discussões vinculadas ao cotidiano (dadas as suas múltiplas dimensões), trazendo o docente como elemento central. Nas disciplinas cursadas durante o meu processo de formação, bem como nas participações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no Programa de Educação Tutorial (PET) e no grupo de estudos Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia, Ensino e Ambiente (NúcleoGea), o cotidiano tem se configurado como pauta frequente nas discussões, constituindo um desafio para os professores de Geografia realizar sua mobilização nas aulas, associando-o ao conhecimento científico.

Sendo assim, delineamos a proposta de pesquisa no intuito de despertar o docente a pensar seu cotidiano como objeto de pensamento, pois estamos pressupondo que a tomada de consciência de seu próprio cotidiano, provido dos conceitos e princípios da Geografia para essa análise, possibilita a identificação e exploração de problemáticas relevantes. A reflexão sobre

o cotidiano docente também pode contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ajudando-os a identificar e a superar desafios, qualificando suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o ensino. Desse modo, o trabalho coloca em evidência a valorização do cotidiano docente, buscando o favorecimento do processo formativo dos professores.

Por conseguinte, o cotidiano, em suas múltiplas dimensões, tem sido objeto de estudo por parte das mais diversas ciências, não escapando também a literatura e as manifestações artísticas existentes na sociedade. Este lugar de transformações, apropriações, objeto de intervenções e enriquecido de atributos tem sido apropriado pelo ensino de Geografia no sentido de evidenciar a importância do trabalho com o cotidiano na sala de aula, almejando uma aprendizagem que tenha sentido e significado para os estudantes. Cavalcanti (2013), nos seus estudos, argumenta, enfaticamente, que a apreensão dos conhecimentos geográficos, considerando o cotidiano, pode trazer sentido para as aulas de Geografia, promovendo uma aprendizagem significativa e despertando o interesse dos estudantes na construção de conhecimentos geográficos.

É comum, nos trabalhos dedicados ao ensino de Geografia, enfoques do conhecimento cotidiano no processo de ensino e aprendizagem, em diálogo e confronto com o conhecimento científico. Esses trabalhos se dedicam a anunciar que o diálogo entre tais conhecimentos contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua atuação no seu espaço de vivência. Assim, as discussões e produções evidenciam o cotidiano do estudante, sendo incomum evidências referentes ao cotidiano docente, o que nos motiva a avançar na noção de cotidiano, no intuito de apontar contribuições referentes ao cotidiano docente e sua relação com o ensino de Geografia.

Nesse sentido, compreendemos que o cotidiano é uma categoria que detém significados, sentidos e problemáticas relevantes que podem ser mobilizados no ensino de Geografia. Pensar o cotidiano nos possibilita refletir sobre a nossa existência no mundo e as práticas espaciais que construímos continuamente. O docente, ao tomar consciência do seu cotidiano, munido dos conceitos, categorias e princípios de sua ciência, pode identificar problemáticas possíveis de serem trabalhadas nas aulas de Geografia. Desse jeito, acreditamos que o docente que valoriza o seu cotidiano, como objeto de reflexão no ensino, é capaz de mobilizá-lo nas aulas de Geografia, potencializando a aprendizagem geográfica. O docente, ao tratar o seu cotidiano como “objeto de pensamento”, pode identificar problemáticas envolvendo sua disciplina, proporcionando construção de conhecimentos junto aos educandos em suas aulas.

A partir dessas inquietações, este estudo tem como **objetivo geral** compreender em que medida a incorporação dos conhecimentos cotidianos do professor favorece seu trabalho no ensino de conteúdos associados aos componentes físico-naturais. **Como objetivos específicos**, buscamos:

- i) discutir a categoria cotidiano, enfatizando sua abordagem a partir do cotidiano docente;
- ii) analisar em que medida os professores de Geografia da Educação Básica mobilizam o seu próprio cotidiano no processo de ensino e aprendizagem associado aos componentes físico-naturais do espaço geográfico;
- iii) refletir sobre o cotidiano docente como situação geográfica, visando contribuir com a abordagem dos componentes físico-naturais do espaço geográfico por meio de uma proposta para as aulas de Geografia.

Para encaminhar a proposta assentada no cumprimento desses objetivos, o trabalho tem como fundamento a pesquisa do tipo qualitativa, referendada nos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, aplicação de questionário e realização de entrevistas narrativas. Segundo Triviños (1987, p. 125), a pesquisa qualitativa: “É capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.” Conduzir um estudo qualitativo exige cuidado e rigor, devendo o pesquisador entender-se como instrumento da pesquisa durante todo o processo de coleta de dados qualitativos no trabalho. De acordo com Alves (1991), os pressupostos epistemológicos da abordagem qualitativa são frequentemente expressos em contraposição ao paradigma positivista, o qual promove uma descrição objetiva da realidade, fragmentando os fenômenos estudados.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, considera a realidade uma construção social em que os fenômenos são compreendidos dentro de uma visão holística na qual o pesquisador participa do processo. Como declara Alves (1991, p. 55): “Enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto e neutralidade no processo de investigação, para os “qualitativos” conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.” Nessa perspectiva, serão analisados os processos e os fenômenos manifestados no desenvolvimento da pesquisa a fim de interpretá-los e atribuir significados consistentes e coerentes. A par disso, destacamos os procedimentos metodológicos mobilizados no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, realizamos levantamento das

produções bibliográficas acerca das temáticas da pesquisa. Com essa etapa, buscamos autores que problematizassem o cotidiano e discutissem o Ensino de Geografia e os componentes físico-naturais, o suporte necessário ao desenvolvimento da investigação. Esse levantamento permitiu a construção de um referencial teórico-metodológico que subsidiasse o desenvolvimento da pesquisa ao oferecer perspectivas e abordagens consolidadas no campo acadêmico sobre os temas estudados no trabalho.

Na sequência, com o objetivo de investigar em que medida os professores de Geografia da Educação Básica que atuam na cidade de Goiânia (Ensino Fundamental e Ensino Médio) mobilizam elementos do seu próprio cotidiano em suas abordagens sobre os componentes físico-naturais, foi aplicado um questionário. O instrumento foi direcionado tanto a docentes de Geografia vinculados aos três principais grupos de estudo e pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) quanto a três professores sem vínculo com esses grupos, com o objetivo de compreender a relação entre o ensino de Geografia e o cotidiano docente. Buscamos analisar em que medida esse cotidiano é mobilizado nas aulas e apontar possibilidades para potencializar o ensino da disciplina. Para tanto, foram selecionados um professor de cada grupo e três docentes de diferentes regiões de Goiânia. Após a análise das respostas do questionário, realizamos a entrevista narrativa.

A entrevista narrativa é uma técnica específica de coleta de dados, demarcando uma cartografia de cada sujeito. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a entrevista narrativa “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas.” Já Portugal (2019) afirma que as narrativas possibilitam que os professores se tornem narradores, atores e autores das suas experiências, relatando, analisando e refletindo sobre os desafios e êxitos durante o processo de docência. Assim, consideramos a entrevista narrativa como um caminho possível para compreendermos como o docente entende o seu cotidiano e como podemos construir reflexões que auxiliem na sua mobilização, levando em consideração os componentes físico-naturais do espaço geográfico nas aulas de Geografia da Educação Básica. Dessa forma, as entrevistas narrativas tiveram como objetivo refletir sobre o ensino dos componentes físico-naturais e sua relação com o cotidiano docente, tomando como referência o cotidiano narrado pelos sujeitos da pesquisa. A análise foi então conduzida com base na perspectiva da análise do discurso.

Por conseguinte, pretendemos, com o desenvolvimento desta investigação, oferecer contribuições que apoiem o trabalho docente com conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico, tais como relevo, hidrografia, solos, clima, vegetação etc.,

considerando que pesquisas, como as realizadas por Moraes (2013, 2022), apontam dificuldades enfrentadas por professores da Educação Básica em sua abordagem, o que, frequentemente, resulta em sua negligência.

Com o intuito, pois, de apresentar os resultados obtidos com o desenvolvimento da dissertação, estruturamos o trabalho em três seções. Na Seção 1, “Cotidiano e ensino de Geografia: proposições para a abordagem dos componentes físico-naturais do espaço geográfico na Educação Básica”, desenvolvemos uma discussão sobre o conceito de cotidiano, sistematizando os principais elementos que o compõem. Ao longo das reflexões, destacamos sua relação com os campos da Educação e do ensino de Geografia, evidenciando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Buscamos, então, fundamentar a proposta deste estudo enfatizando a categoria cotidiano docente como eixo para o ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico na Educação Básica.

Na Seção 2, aprofundamos as reflexões sobre o cotidiano e os componentes físico-naturais, analisando sua presença nas propostas curriculares. Para tanto, realizamos uma leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, que são os principais referenciais curriculares utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do estado de Goiás. Após essa análise, evidenciamos a espacialização dos sujeitos da pesquisa na cidade como forma de introduzir a reflexão sobre o cotidiano docente presente nas narrativas dos professores. Em síntese, essa seção aborda “O cotidiano docente e os componentes físico-naturais do espaço geográfico”.

Sob o tema “O ensino dos componentes físico-naturais mediante o cotidiano docente”, a Seção 3 aborda os conhecimentos docentes com ênfase naqueles considerados essenciais à prática pedagógica. Essa discussão é articulada ao ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico. Destacamos contribuições teóricas voltadas para o ensino desses componentes, tendo como referência a cidade de Goiânia. Ao final, refletimos sobre o cotidiano como uma situação geográfica, apresentando uma proposta de trabalho fundamentada nos elementos discutidos ao longo do estudo.

De modo geral, esperamos que esta pesquisa contribua para despertar nos professores um olhar mais atento sobre seu próprio cotidiano, compreendendo-o como um objeto de reflexão capaz de enriquecer o desenvolvimento das aulas de Geografia. A proposta é que o docente conheça, vivencie e interprete sua realidade à luz dos fundamentos da ciência geográfica e do ensino de Geografia, instigando uma atitude investigativa diante das suas

práticas, que podem passar despercebidas em meio às diversas demandas do fazer docente, mas que, ao serem observadas com criticidade, revelam-se em potencial formativo. Portanto, o cotidiano, permeado de contradições, dinâmicas de poder e experiências subjetivas, pode ser apropriado pelo docente como ponto de partida para a construção do conhecimento. Longe de ser algo trivial, o cotidiano torna-se valorizado como um território de sentidos, atravessado por relações de poder, identidades, memórias e transformações. Quando compreendido dessa forma, ele permite que o docente desenvolva práticas pedagógicas significativas ao articular os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico com suas práticas espaciais cotidianas, ressignificando o ensino desse componente curricular na Educação Básica, conforme veremos ao longo desta investigação.

**SEÇÃO 1**

**COTIDIANO E ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSIÇÕES PARA A ABORDAGEM  
DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Até um passado recente, poucos estudiosos se detinham a estudar o cotidiano, visto que esse era entendido como ausente de conhecimento, logo, insignificante e banal. Contudo, aqueles que se arriscaram a compreendê-lo demonstram que o cotidiano é fonte de conhecimento, como apontam Alves e Garcia (2001), Alves (2003), Ferraço (2007), Heller (2000), Lefebvre (1968). Em suas múltiplas dimensões, o cotidiano tem sido objeto de estudo nas mais diversas ciências, assentado na perspectiva de que, nas atividades cotidianas, construímos práticas e saberes que revelam a complexidade da vida cotidiana, sendo importante refletir sobre suas especificidades, assentados no diálogo e no confronto com os campos do conhecimento.

Sendo assim, consideramos explicitar, inicialmente, reflexões acerca do cotidiano, estabelecendo uma síntese dos elementos que o envolvem e ressaltando-o como fonte de conhecimento e estudo para investigadores que desejarem sua compreensão. O intuito do primeiro tópico foi refletir sobre a seguinte questão: de que maneira o cotidiano tem sido compreendido na literatura do campo da Educação e do Ensino de Geografia? Nesse sentido, dialogamos sobre o cotidiano nos campos da Educação e do ensino de Geografia, tendo a intenção de apresentar pesquisas que evidenciem sua importância no processo de ensino e aprendizagem e algumas propostas de trabalho no ensino de Geografia que, ao fazerem aproximações com o cotidiano, nos auxiliem a refletir sobre nossos objetivos.

Com esse propósito, realizamos uma reflexão sobre cotidiano docente e ensino dos conteúdos ligados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico, nas páginas finais desta seção. Já antecipamos, nesse ponto, uma análise que dialoga diretamente com a proposta da pesquisa. A pergunta que orienta o último tópico da seção e, possivelmente, todo o trabalho, é esta: como as problemáticas relacionadas aos componentes físico-naturais, presentes no cotidiano docente, podem ser mobilizadas nas aulas de Geografia, potencializando seu ensino? Por esse motivo, as discussões não se encerram na primeira seção, mas se desdobram ao longo de todo o texto.

Esta seção desenvolve então uma discussão que dá sustentação às reflexões construídas ao longo do trabalho, servindo de base para os demais tópicos. Nela, estabelecemos um diálogo

com os conceitos de cotidiano, componentes físico-naturais e ensino de Geografia, eixos centrais da pesquisa.

### **1.1. Uma síntese a respeito do cotidiano**

O encaminhamento inicial desta seção busca realizar uma síntese acerca do cotidiano, considerando que essa reflexão envolve elementos fundamentais da totalidade chamada vida cotidiana. Segundo Netto e Carvalho (2007), poucos pensadores demonstravam interesse ou se dedicavam a estudar a vida cotidiana. Pais (1993), em seu texto “Nas rotas do cotidiano”, ilustra como, mesmo entre os pintores, aqueles que ousavam retratar cenas do cotidiano eram considerados inferiores ou subversivos. Suas obras, por se aproximarem da realidade, fugiam dos padrões estéticos e eram frequentemente desvalorizadas. Nesse sentido, Pais (1993, p. 106) afirma:

Esta ânsia de acercamento à realidade, de converter o cotidiano em permanente surpresa, insinuando-o através de um naturalismo rebelde - nem sempre bem compreendido e bastas vezes tomado como insolente, atrevido ou subversivo - é um dos desígnios da sociologia da vida cotidiana.

A ideia de inferioridade atribuída ao cotidiano também é destacada por Lefebvre (1968), que aponta sua percepção como algo não filosófico, inferior à filosofia. Em suas palavras: “(...) diante da vida cotidiana, a vida filosófica pretende ser superior, e descobre que é vida abstrata e ausente, distanciada, separada” (Lefebvre, 1968, p. 17). Essas perspectivas iniciais evidenciam como o cotidiano foi sendo entendido como insignificante e banal. No entanto, com os estudos de Marx, por exemplo, a vida cotidiana começou a ser reconhecida como objeto de preocupação filosófica (Netto; Carvalho, 2007).

Assim, variados estudos passaram a introduzir diferentes compreensões sobre o cotidiano, abrangendo suas múltiplas dimensões (espacial, social, política, afetiva etc.), transformando-o em objeto de análise de diversas áreas do conhecimento, incluindo a literatura e as manifestações artísticas. Refletir sobre o cotidiano sob um prisma teórico permite decifrar o incomum nas repetições (Guimarães, 2002). Desse modo, questionamos: de que maneira o cotidiano tem sido compreendido?

Como o cotidiano pode ser interpretado de várias formas, algumas definições destacam-no pelo imediato e habitual, enquanto outras exploram sua complexidade e as relações nele contidas. Mais do que buscar uma concepção única, importa analisar as diferentes abordagens produzidas em torno do tema. Nesse sentido, Guarinello (2004) propõe uma visão que abrange

tanto os acontecimentos singulares quanto as constelações de eventos diários, considerando o cotidiano como um espaçotempo de conhecimento e criação.

Para Guarinello (2004), o cotidiano é, simultaneamente, efêmero e duradouro, transformador e repetitivo. Ele apresenta dois sentidos temporais complementares: o que ocorre em um dia específico, como uma efeméride, e o que acontece todos os dias, configurando um tempo potencialmente longo. Em outro estudo, Spink (2008) descreve o cotidiano como um fluxo de acontecimentos comuns, onde acasos, encontros e desencontros se manifestam, formando um jogo complexo de significados.

Ademais, ao abordar o cotidiano como um mundo concreto de ações sociais, Spink (2008, p. 71) ressalta: "(...) virar as costas para o cotidiano é abrir mão da possibilidade de uma inserção mais caótica no mundo das ações sociais." Para o autor, observar e refletir sobre os fenômenos cotidianos é essencial para o entendimento da construção da vida coletiva. Pais (1993, p. 108) complementa essa visão ao afirmar:

O cotidiano - costuma dizer-se - é o que se passa todos os dias. Mas também se costuma dizer que no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar.

Nessa mesma direção, Netto e Carvalho (2007) entendem a vida cotidiana como a vida de todos os dias e de todas as pessoas, percebida nos gestos, relações e atividades rotineiras. Para Heller (2000, p. 17), "(...) a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico." Essas percepções destacam elementos essenciais para compreendermos as atividades que garantem a perpetuação do sujeito na vida cotidiana.

Guimarães (2002) elencou as características da vida cotidiana, sendo classificadas em: heterogeneidade, hierarquia, repetição, economicismo, espontaneísmo, probabilística, entonação, precedente, imitação, pragmatismo, analogia, juízos provisórios e ultrageneralização, as quais são explicadas no Quadro 1, a seguir. Segundo a autora, conhecer essas objetivações é crucial para a sobrevivência em sociedade. Essa análise evidencia que a compreensão do cotidiano transcende a monotonia aparente, revelando um campo fértil de conhecimento, resistência e transformação social.

Quadro 1 - Características da vida cotidiana

CLASSIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
---------------	-----------

Heterogeneidade	Manifesta o fato de todos serem diferentes.
Hierarquia	Estruturação de uma escala de valores no cotidiano.
Repetição	A ação vinculada ao ato repetitivo, no modo automático.
Economicismo	Permite rapidez e concisão na vida cotidiana.
Espontaneísmo	Ações não planejadas.
Probabilística	É o que define a ação e o pensamento empíricos.
Entonação	É a singularidade irrepitível de cada indivíduo.
Precedente	Refere-se a uma ação que é antecedida por outras que já ocorreram anteriormente.
Imitação	Pode ser vista como a primeira ação do cotidiano, presente desde os primeiros anos de vida das pessoas.
Pragmatismo	É uma ação fundamentada em um pensamento essencialmente prático e empírico, que dispensa teorias explicativas, já que a prática diária comprove sua veracidade.
Analogia	É a repetição de um mesmo procedimento.
Juízos provisórios	São pensamentos empíricos fundamentados na experiência cotidiana e social das pessoas, com a prática confirmando sua veracidade.
Ultrageneralização	Baseia-se na confiança englobando a todos.

Fonte: Guimarães (2002).

Consoante ao que foi descrito no Quadro 1, todas essas características produzem o sujeito na vida cotidiana, fazendo com que o desenvolvimento deles seja comum. Nas palavras de Guimarães (2002, p. 18): “(...) as características se relacionam entre si e acabam reproduzindo o indivíduo porque se realizam através das objetivações em si, ou seja, o homem se reproduz a si mesmo em última instância, sua própria espécie.” Para ir além dessas ações repetitivas que modelam o sujeito no cotidiano, é necessário desvendar o incomum, buscando o conhecimento a respeito dele, pois o conhecimento advindo do cotidiano nos leva a refletir sobre os saberes e fazeres construídos em nossas atividades cotidianas.

Conforme Ferraço (2007), as redes de saberes e fazeres são construídas pelos sujeitos por meio de suas atividades cotidianas, sendo elas, em essência, a própria materialização do cotidiano. Nesse contexto, cada indivíduo se torna, simultaneamente, praticante e protagonista da vida cotidiana. Heller (2000, p. 17) então complementa: “(...) a vida cotidiana é a vida do homem inteiro. O homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos.” Dessa forma, estudar a vida cotidiana é fundamental para alcançarmos uma compreensão mais ampla e profunda de sua complexidade. Lefebvre (1968) reforça essa ideia ao destacar que a análise do cotidiano revela sempre algo a mais, trazendo à tona os conflitos, os desafios concretos e os processos pelos quais a existência social dos seres humanos é continuamente construída.

Já Netto e Carvalho (2007), com o objetivo de compreender o cotidiano em sua totalidade e sua relação com uma esfera mais ampla, o analisam sob a perspectiva do Estado e da produção capitalista. Para os autores, o cotidiano é um componente fundamental e inesgotável de rentabilidade econômica. Por meio de diversos mecanismos, como os meios de comunicação, o Estado e as forças capitalistas intervêm, controlando, organizando e fragmentando a vida cotidiana. Essa modelagem revela um processo de alienação que priva os indivíduos de vivenciarem plenamente a riqueza do cotidiano. Conforme Netto e Carvalho (2007, p. 19):

(...) vista sob um certo ângulo, a vida cotidiana é em si o espaço modelado (pelo Estado e pela produção capitalista) para erigir o homem um robô: um robô capaz de consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão.

Lefebvre (1968, p. 40) também discorre sobre a alienação na vida cotidiana, destacando que:

A alienação adquire um sentido profundo. Ela afasta o cotidiano de sua riqueza. Dissimula esse lugar da produção e da criação humilhando-o e recobrando-o com o falso esplendor das ideologias. Uma alienação específica transforma a pobreza material em pobreza espiritual, impedindo que a riqueza seja libertada das relações constitutivas do trabalho criador conectadas diretamente com a matéria e com a natureza. A alienação social transforma a consciência criadora (incluindo os filões da criação artística latentes na “realidade”) numa consciência passiva e infeliz.

Conforme expressa a citação, é fundamental questionar e resistir à vida cotidiana imposta pelo Estado e pela produção capitalista com o objetivo de superar a alienação que permeia o cotidiano e abrir caminho para transformações significativas. Nesse contexto, Heller (1970) aponta que a vida cotidiana pode ser suspensa por meio do trabalho, da ciência, da arte e da moral, permitindo a elevação do nível particular-individual para o humano-genérico.

De acordo com a autora, a particularidade individual está centrada na satisfação das necessidades do “eu”, enquanto o humano-genérico envolve as múltiplas interações humanas. Como afirma Heller (2000, p. 21): “(...) o humano-genérico é sempre representado pela comunidade ‘através’ da qual passa o percurso, a história da humanidade (...)”. Essa suspensão temporária da vida cotidiana possibilita um retorno a ela transformado e enriquecido, com o intuito de torná-la menos alienante. Nessa mesma direção, Netto e Carvalho (2007, p. 28) reforçam que:

Esta suspensão da vida cotidiana não é fuga: é um circuito, porque sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam frequentes, a

reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida.

Retornar à cotidianidade depois de uma suspensão supõe o alcance da consciência humano-genérica, pois “(...) a vida cotidiana permanece ineliminável e inultrapassável, mas o sujeito que a ela regressa está modificado” (Ibid., p. 71). Este processo de suspensão se dá pela homogeneização, superando parcial ou totalmente a particularidade para alcançar o humano-genérico. Ao definir o que é a homogeneização, Heller (2000, p. 27) declara:

Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução da tarefa.

Assim, a suspensão da cotidianidade surge como uma oportunidade de transformação profunda da vida cotidiana. De acordo com os autores mencionados, a contemporaneidade revela inúmeras contradições e efeitos perversos, nos quais o social e o individual são fragmentados pelas dinâmicas desumanizantes da modernização e do progresso. Essas características da modernidade deixam marcas significativas no cotidiano, como apontam Netto e Carvalho (2007, p. 36-50):

1. A ilusão do exercício da cidadania;
2. A solidão e isolamento que atinge grande parte dos sujeitos dos países capitalistas;
3. A alienação da vida cotidiana;
4. O vazio e a desesperança de atingir uma transformação social;
5. Um espaço que não representa segurança, liberdade, movimento e expansão;
6. O tempo imposto que define o cotidiano pela soma das imposições.

Portanto, o cotidiano deve ser compreendido como uma rica fonte de conhecimento, capaz de revelar suas contradições e possibilitar a transformação social. Mas para que isso aconteça, é necessário confiar na própria experiência e estar atento a ela, como sugere Lefebvre (1968), intervindo de maneira consciente nas situações cotidianas. Em suas palavras:

A exploração das situações cotidianas supõe uma capacidade de intervenção, uma possibilidade de mudança (de reorganização) no cotidiano, que não são do domínio de uma instituição racionalizadora ou planificadora. Semelhante práxis podem ser preparada seja pela análise conceptual, seja por experiências "sócio-analíticas". (Lefebvre, 1968, p. 199).

Torna-se evidente a importância de construirmos uma concepção clara sobre o cotidiano, a fim de aprofundarmos nossa compreensão das atividades que sustentam a continuidade do sujeito na vida cotidiana e sua interação com o mundo ao seu redor. Para tanto,

é essencial que adotemos uma direção consistente em relação à nossa cotidianidade, com o propósito de compreendê-la em sua totalidade, buscando superá-la. Só é possível entender o que acontece na vida cotidiana vivendo-a plenamente, pois, como afirmam Alves e Garcia (2001), viver a nossa cotidianidade é, antes de tudo, reconhecer que temos um cotidiano. Nesse contexto, Heller (2000, p. 18) declara:

(...) o homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.

Na produção geográfica, o cotidiano também é tomado como fonte de conhecimento em que estudiosos se dedicam a compreendê-lo face a sua importância para o entendimento do espaço geográfico. Para Santos (1996), a categoria cotidiano oferece um tratamento geográfico do mundo vivido que leva em consideração as seguintes variáveis: os objetos, as ações, a técnica e o tempo. Assim, há um dinamismo tenso manifestado na cotidianidade provocado pela globalização e pelos elementos que a envolvem, tornando o espaço cada vez mais complexo e permanentemente instável, provocando todos aqueles efeitos perversos já citados.

Nesse sentido, temos uma dimensão espacial do cotidiano, sendo ele, conforme Santos (1996), o espaço dos geógrafos. Sobre isso, o autor afirma:

Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam (Santos, 1996, p. 321).

Logo, entender os objetos e ações, associados à técnica e ao tempo que nos cercam em nosso cotidiano, é de fundamental importância na análise geográfica. Na mesma direção, Nóbrega (2017, p. 30) ressalta que: “(...) é no sentido da realização da vida que os estudos sobre a reprodução do espaço ganham centralidade, uma vez que o vivido problematizado e investigado possibilita entender a verdade do espaço, enxergando o movimento do real, capturado na construção da vida cotidiana.” Em concordância com Couto (2017), o espaço é materialidade, e a Geografia é uma ciência das práticas e dos saberes espaciais.

Ao apreenderem os saberes espaciais (mas, também, sociais) do cotidiano, as práticas espaciais passam a ser mais eficientes e enriquecidas. Em suas palavras:

A construção geográfica da sociedade resulta, então, das práticas e saberes espaciais. Os saberes vêm das práticas ao tempo que as orientam. Desse amálgama surge a sociedade geograficamente construída. As práticas e os saberes espaciais comandam as relações de interação da sociedade e seu espaço em cada contexto de história (Couto, 2017, p. 15).

Assim, o estudo da vida cotidiana, incorporado à ciência geográfica, nos auxilia a compreender a realidade que nos cerca, encontrando meios de subverter as imposições da contemporaneidade presente no cotidiano. Em suma, toda essa discussão a respeito do cotidiano é necessária para sustentar nossas reflexões no trabalho. Esta categoria<sup>2</sup> é central em nossa pesquisa, pois, a partir dela, queremos evidenciar sua relevância para o ensino de Geografia, tendo o docente como sujeito fundamental nesse processo. Por esse motivo, adiante, vamos continuar nossas reflexões referentes ao cotidiano, nos campos da Educação e do ensino de Geografia, buscando ampliar o debate.

## **1.2. O cotidiano nos campos da Educação e do Ensino de Geografia: possibilidades para o trabalho docente**

Neste tópico, continuamos nossas reflexões sobre cotidiano, com base nos referenciais Alves e Garcia (2001), Alves (2003), Ferraço (2007), Heller (2000), Morais (2023) e Lefebvre (1968), os quais discutem a relevância do cotidiano como fonte de conhecimento, repleto de experiências e relações. Adiante, realizamos uma discussão desta categoria nos campos da Educação e do ensino de Geografia, com o intuito de apontar possibilidades para o trabalho docente. Atualmente, há uma crescente consciência da necessidade de compreensão da complexidade que cerca a vida cotidiana nas pesquisas que envolvem Educação e ensino de Geografia, por entenderem a insuficiência dos métodos associados ao cientificismo positivista (Oliveira, 2008).

Também, nos campos que envolvem a Educação, o cotidiano era considerado irrelevante e banal, sendo apontado como isento de criação de conhecimentos. Todavia, pesquisadores vêm se apropriando dessa categoria em seus trabalhos, demonstrando as relevantes práticas e saberes construídos na vida cotidiana. Como aponta Oliveira (2008, p. 164):

Apesar da força desse pensamento hegemônico, que prefere se manter alheio aos conhecimentos produzidos no cotidiano e pelos estudos a ele vinculados, bem como aos processos específicos de sua criação, o campo vem se desenvolvendo, tanto em

---

<sup>2</sup>Viana (2014), ao argumentar sobre o termo “categoria”, afirma que, a partir deste, temos as ferramentas intelectuais para analisar a realidade. Assim, estamos, nesse momento, achando coerente compreender o cotidiano como categoria por acreditar que ele é uma ferramenta intelectual para pensarmos a realidade.

sua especificidade de campo da sociologia quanto nas diferentes apropriações que fazem dele pesquisadores de diferentes áreas.

Já dizia Heller (2000) que não há uma “muralha chinesa” entre as esferas cotidianas e não cotidianas. Assim, é importante entender que a vida cotidiana não está ausente da criação de conhecimentos, mas que nela práticas e saberes são estruturados todos os dias. Sob tal perspectiva, Oliveira (2008, p. 165) argumenta:

Estou considerando como premissa a ideia de que os processos de criação de conhecimento científico são, sempre, processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os espaçotempos nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam.

Logo, o cotidiano não pode estar dissociado da produção de conhecimento, mas o seu entendimento exige um mergulho em suas complexidades e sentidos. Pensando nisso, Alves (2003) propõe uma série de processos voltados para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao cotidiano. O primeiro processo envolve uma análise crítica da visão predominante sobre o que os modernos definiram como "realidade", destacando a necessidade de que o estudo do cotidiano ultrapasse os limites do conhecimento estabelecido pela modernidade.

O segundo processo enfatiza a compreensão de que as teorias, categorias, conceitos e noções herdadas das ciências da modernidade não devem ser vistos como orientações absolutas ou modelos rígidos, mas como fronteiras que precisam ser superadas para possibilitar novas abordagens e criações. O terceiro processo aborda a importância de refletir sobre as formas de interação com a diversidade, o diferente e o heterogêneo, reconhecendo as múltiplas relações existentes nos cotidianos e entre seus praticantes. Por fim, no quarto processo, a autora ressalta a relevância de aproximar a ciência da literatura, propondo novos modos de comunicar e escrever que sejam capazes de atingir todos os sujeitos (Alves, 2003).

Dessa maneira, Alves e Garcia (2001) destacam que, na realidade vivida, cada indivíduo traz consigo uma bagagem de experiências e relações que moldam suas trajetórias pessoais e sociais. Essas trajetórias, repletas de múltiplas vidas e relações, precisam ser consideradas e integradas ao conteúdo escolar. A ideia central é que o conhecimento não seja apenas uma construção acadêmica isolada, mas que esteja profundamente enraizado nas experiências e nas interações sociais dos sujeitos.

Refletindo sobre isso, inferimos que a educação deve reconhecer e valorizar o conhecimento que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem trazem de suas vivências

e contextos sociais. Ao integrar esses conhecimentos prévios ao currículo escolar, é possível promover um aprendizado mais significativo e contextualizado. Ademais, essa abordagem também fortalece a conexão entre a escola e a realidade social dos sujeitos, ressaltando a importância das relações sociais e da cidadania na formação educacional.

O cotidiano dos sujeitos, então, não é apenas um cenário de aplicação do conhecimento, mas uma fonte rica e dinâmica de saberes que a educação deve explorar e confrontar com o conhecimento científico. Dessa forma, o cotidiano se torna um elemento central tanto nas práticas escolares quanto nas abordagens pedagógicas contemporâneas. No entanto, embora o cotidiano seja uma dimensão crucial no processo de ensino e aprendizagem, não devemos limitar apenas a ele. Conforme Cavalcanti (2013), as formas de pensamento e comportamento cotidianos têm suas limitações, mas é possível ir além. De acordo com a autora:

As formas de pensamento e de comportamento cotidianos contêm limitações próprias, mas sempre é possível ultrapassá-las (...). Mas não se pode esperar que cada indivíduo seja um artista ou um cientista, o que se deve é lutar por formas de reflexão e manifestação científica e artística no dia a dia (Cavalcanti, 2013, p. 123).

O cotidiano é, pois, fundamental no processo educativo, tornando o processo de ensino e aprendizagem relevante quando se promove o diálogo entre os conhecimentos cotidianos e científicos, e alcançando um aprendizado reflexivo e crítico. Autores como Maia e Pereira (2014) fazem uma associação do estudo do cotidiano com a cidadania, enfatizando sua importância para a educação. Para elas, cidadania é prática cotidiana, devendo ser valorizados os sentidos atribuídos às experiências vividas no dia a dia. Nas palavras das autoras:

A cidadania como prática cotidiana é capaz de acomodar desde demandas ou sentidos universais (ou quase), passando por demandas articuladas por grupos específicos, e chegando até as vivências e sentidos construídos individualmente por cada praticante. Essa flexibilidade torna-se importante porque concede aos sujeitos praticantes um espaço para lutar por seus direitos e por justiça (Maia; Pereira, 2014, p. 620).

Contudo, como discutido anteriormente com base em Netto e Carvalho (2007), a cidadania no mundo moderno é uma ilusão. Com as relações sociais de dominação, o sujeito não percebe que deixou de ser cidadão, não se entendendo como sujeito político. Assim, ao ignorar o cotidiano e a cotidianidade dos sujeitos, estamos contribuindo para a perpetuação dessas relações que dominam, fragmentam e controlam a vida cotidiana na contemporaneidade. E, como bem sabemos, um dos pontos centrais do ensino de Geografia é a formação para a cidadania crítica, que ultrapasse a dimensão oculta das nossas práticas espaciais. Por isso, o

cotidiano deve ser considerado um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

No ensino de Geografia, o cotidiano também é tomado como elemento essencial. Em primeiro lugar, a Geografia, disciplina fundamental na escola, possibilita ao estudante desenvolver uma maneira de fazer a leitura do mundo, do espaço geográfico. Para Callai (2005, p. 228), “(...) a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania.” Tal argumento aproxima o ensino de Geografia do cotidiano. Assim, Cavalcanti (2013) diz que os sujeitos criam, recriam e organizam espaço no cotidiano, sendo o conhecimento geográfico relevante para a vida cotidiana. De acordo com Morais e Romão (2021), a mobilização do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem possibilita a efetivação de uma abordagem significativa do conteúdo. As autoras argumentam que:

O cotidiano, à vista disso, tem sido mobilizado de diferentes maneiras, ora como motivacional, para aguçar a curiosidade; ora com exemplificações, para explorar o conhecimento científico. Todavia, há ainda seu uso para a problematização de situações vivenciadas pelos estudantes, que os estimulam na busca do conhecimento científico com vistas à compreensão da sua realidade como parte de uma totalidade social, na perspectiva de compreendê-la associada à reprodução da sociedade (Morais; Romão, 2021, p. 544).

A perspectiva da mobilização do cotidiano no ensino de Geografia se insere no intuito de aguçar a aprendizagem, oportunizando reflexões sobre cotidianidade e construção de conhecimentos geográficos a partir da vida cotidiana, estabelecendo o diálogo com o conhecimento científico para que ocorra o desenvolvimento da relação abstrato-concreto. Entretanto, para que tal desenvolvimento tenha efetivação, é primordial o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Cavalcanti (2010, p. 3) enfatiza: “O professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla.”

Ademais, torna-se importante um entendimento claro sobre as concepções teórico-metodológicas da ciência, pois, conforme Callai (2005, p. 31), “(...) o professor, as suas concepções de educação e de geografia, é que podem fazer a diferença”. A compreensão em torno dos conceitos geográficos, da linguagem cartográfica, da abordagem dos componentes físico-naturais e da formação para a cidadania constituem referenciais teórico-metodológicos fundamentais no ensino de Geografia, reconhecendo as situações de ensino e aprendizagem, abrangendo os objetivos de aprendizagem, a elaboração de estratégias didáticas diversificadas,

a pesquisa e os recursos didáticos, assegurando a coerência entre os temas abordados e os objetivos estabelecidos (Christan, 2020).

É fundamental, portanto, que o professor compreenda seu papel na sala de aula, assim como os fundamentos da ciência geográfica. Couto (2009), atento aos pontos mencionados anteriormente, também desenvolve concepções sobre o ensino de Geografia. Para ele, é necessário compreender as formas e os conteúdos a serem ensinados em Geografia. Ele afirma que “(...) a forma é sempre forma de um conteúdo que se move como uma estrutura, movida pelos processos e atribuindo funções às formas” (Couto, 2009, p. 1). As formas-conteúdo do aprendizado em Geografia são: “a forma lógica: o concreto-pensado”; “a forma psicológica: a generalização”; e “a forma didática: a situação de aprendizagem.”

Sobre a forma lógica: o concreto-pensado, Couto (2009) propõe a abordagem dos conceitos da Geografia no ensino, facilitando a transição entre o abstrato-concreto e o concreto-abstrato, visto ser essencial compreender o movimento dos conceitos geográficos para alcançar o conteúdo desejado e sua relação com a vida cotidiana. O autor então declara:

Isso supõe uma abordagem dos conceitos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida das pessoas nos dias atuais (Couto, 2009, p. 5).

A forma psicológica: a generalização, discutida pelo autor, apoia-se nas teorias de Vygotsky, uma vez que “O conceito, enquanto forma (de um conteúdo), é plasmado no significado das palavras; e enquanto processo é a generalização”, de modo que, ao ocorrer a generalização dos conceitos, “(...) atribui-se significado às coisas do mundo e do viver humanos” (Couto, 2009, p. 5-6). Mas para que esse processo se desenvolva, é necessário estimular as funções superiores.

Segundo Oliveira (1997, p. 23), “(...) as funções superiores são aquelas que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional.” Cavalcanti (2005, p. 189) também ressalta que “(...) a formação das funções superiores ocorre com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são conteúdos externos, da realidade objetiva.”

Dessa forma, Couto (2009) sugere alguns desdobramentos para uma prática pedagógica em Geografia, com base nos estudos de Vygotsky, que merecem destaque, como, por exemplo, o desenvolvimento de tarefas pedagógicas que incentivem o aluno a descrever, definir, localizar e relacionar; a adoção de situações-problema no processo de ensino e aprendizagem; atividades

pedagógicas focadas na zona de desenvolvimento proximal, visando promover a aprendizagem de novos conteúdos e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo do aluno; e as inter-relações entre os conceitos científicos e os conceitos do cotidiano.

No que se refere à forma didática: situação de aprendizagem, Couto (2009) discute sobre a importância de criar situações didáticas e de aprendizagem que considerem situações-problema, permitindo a problematização dos conteúdos e conceitos geográficos, e promovendo o diálogo com os estudantes, o que visa aproximá-los das práticas espaciais reais dos indivíduos.

Por fim, as concepções apresentadas pelo autor buscam deixar claro que o “ensino de Geografia deve ajudar a nos entendermos como criadores e criaturas do mundo em que vivemos” (Couto, 2009, p. 9). Essas abordagens evidenciam a necessidade de ultrapassar a visão de que a Geografia seja apenas uma disciplina para transmissão de conhecimento. Em vez disso, a Geografia deve ser entendida como uma disciplina que possibilita compreender o mundo a partir do local em que vivemos, reconhecendo que o local e o global estão em constante interação. Então, não podemos dissociar a Geografia da realidade, como descrito por Callai (2013, p. 110): “É fundamental então que se consiga transformar a Geografia em algo vivo, que diga respeito à vida, ao mundo real, que não sejam questões estranhas e distantes no sentido de não se perceber que sejam da vida, da sociedade concreta.”

Logo, a atuação eficiente do professor de Geografia exige investimentos tanto na formação inicial quanto na continuada, possibilitando-lhe adquirir novos conhecimentos e uma melhor compreensão de sua profissão. Desse modo, algumas orientações para serem desenvolvidas no ensino de Geografia são propostas. Destacaremos tais propostas por acreditarmos que elas são importantes para o ensino de Geografia, além de terem aproximações com as práticas cotidianas. Essas abordagens referem-se ao trabalho com a cartografia como linguagem, ao tratamento integrado aos componentes físico-naturais, à multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos articulados aos conceitos geográficos (Cavalcanti, 2019).

A cartografia é, pois, um importante conteúdo e linguagem do ensino. De acordo com Callai (2005, p. 243), “(...) a alfabetização cartográfica é base para a aprendizagem da geografia.” Nessa perspectiva, Richter (2017, p. 279) aponta que “(...) a presença dos mapas na escola e na vida das pessoas é fundamental para o processo de formação de indivíduos mais críticos sobre seu espaço de vivência.” Sendo assim, nos dias de hoje, muitas discussões chamam atenção para o tratamento da cartografia como uma linguagem, possibilitando novas

relações e caminhos de compreensão do espaço devido ao seu uso cada vez mais presente no nosso cotidiano.

A alfabetização cartográfica, que consiste no processo de ensino e aprendizagem para que o sujeito compreenda os elementos e conteúdos básicos contidos no mapa (signos, símbolos, escalas, orientação e etc.), conforme Pissinati e Archela (2007), juntamente com o letramento cartográfico, que corresponde ao entendimento do mapa como instrumento de compreensão de ações e vivências cotidianas, tornam-se pressupostos para o fortalecimento do desenvolvimento da linguagem cartográfica (Richter, 2017). Isso permite o reconhecimento do mapa como um produto social suscetível a transformações, o que contribui para a superação da hierarquização e padronização do modo de representar o espaço, incluindo a mobilização de novas formas de produção dos mapas no processo de ensino e aprendizagem (Richter *et al.*, 2010).

O trabalho integrado aos componentes físico-naturais do espaço geográfico é outro ponto importante para o ensino de Geografia associado às práticas cotidianas. Autores como Cavalcanti (2010), Morais (2011), Morais e Ascensão (2021), que argumentam em torno dos componentes físico-naturais, chamam atenção para o trabalho crítico, ao buscar a articulação entre sociedade e natureza, para a obtenção de uma abordagem integrada e crítica do conceito, distanciando-se da fragmentação dos conhecimentos na Geografia escolar. A defesa dessa argumentação ocorre porque, na sociedade contemporânea, a fragmentação se faz muito presente. Logo, a oposição entre sociedade e natureza ainda se sustenta na abordagem dos conteúdos, compreendendo a natureza como algo distante de nós.

Porto-Gonçalves (1989), em seu livro *Os (des)caminhos do meio ambiente*, busca ressaltar como se deu a consolidação desse entendimento. Grosso modo, as concepções de Aristóteles e Platão sobre o privilegiamento do homem e da ideia, somado à influência judaico-cristã com a dicotomização (entre homem e natureza, espírito e matéria, corpo e alma etc.) e com as ideias de Descartes sobre fragmentação e oposição (ao dizer que os conhecimentos se tornam mais úteis e mais completos quando estão fragmentados), estabeleceram uma desarmonia que se cristalizou cada vez mais em nossas reflexões.

E, por fim, com o advento da Revolução Industrial, a natureza passa a ser um mero objeto para servir o ser humano, sendo domesticada e externalizada. Conforme Casseti (2024, p. 46), “a Natureza era vista como amiga, mesmo com seu domínio limitado pela baixa capacidade primitiva do homem; contudo, ao ser domesticada, passa a ser percebida como objeto externo, compondo as Forças Produtivas na estrutura em desenvolvimento”.

Por conseguinte, Porto-Gonçalves (1989, p. 9) defende o conceito de natureza “em que o homem é a natureza que toma consciência de si própria”. Nesse mesmo caminho, Cavalcanti (2010, p. 10) enfatiza sobre a necessidade de uma concepção “(...) para a formação do conceito de natureza como construção social e histórica, resultado da produção humana.” A discussão referente aos componentes físico-naturais será retomada no próximo tópico, já que se trata, também, de um conceito central da pesquisa.

No que diz respeito à multiescalaridade no tratamento dos fenômenos, Cavalcanti (2010) disserta sobre a necessidade da articulação entre as escalas local e global, promovendo a construção de conhecimentos em relação ao espaço, almejando uma compreensão da totalidade da realidade. Buscamos levantar esses temas por entendermos que são inerentes ao cotidiano, sendo possíveis de ser mobilizados no ensino de Geografia com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa que dê conta da compreensão da espacialidade que nos cerca.

Entretanto, as pesquisas no ensino de Geografia têm mostrado que os docentes possuem dificuldades ao trabalhar tais conteúdos. Assim, Ascenção (2013) demonstra preocupação com a formação de professores. Para a autora, as disciplinas constituintes dos cursos de graduação em Geografia não se atêm à espacialidade do fenômeno, sendo indispensável pensar na estruturação da formação inicial e continuada em nosso país. Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 146) defende um processo de ensino e aprendizagem com ênfase na formação de conceitos, pois:

Os conceitos ajudam a ver o mundo não somente como um conjunto de coisas dispersas na realidade. De modo diferente, eles permitem converter as coisas, por meio de operações intelectuais (conhecimentos, sensações, imaginação, entre outras), em objetos teoricamente espaciais, em objetos de pensamento.

É necessário entender o mundo como um “objeto de pensamento”, possibilitando uma análise comprometida da realidade geográfica. Por isso, torna-se primordial um diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico ao longo do processo. Então, é a partir de um sistema de princípios e conceitos que a dimensão geográfica da realidade pode ser compreendida (Cavalcante, 2019).

Consideramos, porém, que, para o ensino de Geografia ser bem-sucedido, é fundamental que o docente tenha clareza sobre os elementos previamente discutidos. Essa compreensão permitirá que ele desenvolva a capacidade de pensar geograficamente, o que, por sua vez, possibilitará que, no exercício de sua profissão, ele auxilie os estudantes a também aprenderem a pensar geograficamente. Cavalcanti (2019, p. 64) diz que: “(...) o pensamento geográfico é

capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos.”, sendo construído a partir de interrogações (onde? por que aí? por que as coisas estão onde estão?) que realizamos acerca de como as coisas estão dispersas no espaço geográfico munido dos conceitos, raciocínios e princípios geográficos.

Com isso, queremos refletir em que medida a tomada de consciência pelo docente do seu cotidiano pode contribuir com esse processo. O docente também é sujeito do processo de ensino, sendo as suas subjetividades partícipes dele. Nas palavras de Cavalcanti (2019, p. 199), “(...) a compreensão de sua identidade, como sujeito do processo de ensino a ser realizado, requer que se considere a realidade social em que ele, a escola e a Geografia escolar estão inseridos.”

Portanto, algumas questões a respeito do cotidiano docente podem orientar as próximas reflexões: quais elementos dão especificidade ao cotidiano do professor, que o diferencia do cotidiano dos alunos? De que modo as experiências cotidianas docentes em interação com os conhecimentos científicos e geográficos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem? Como as problemáticas dos componentes físico-naturais presentes no cotidiano docente podem ser mobilizadas nas aulas de Geografia, potencializando seu ensino? Reflexões acerca desses questionamentos acompanham o próximo item.

### **1.3. O cotidiano docente e o ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais**

Como apresentado nas páginas anteriores, o cotidiano é uma fonte de conhecimento. Nos últimos anos, ele tem sido amplamente abordado e discutido no ensino de Geografia no sentido do fortalecimento de um diálogo entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico. O diálogo entre esses conhecimentos possibilita o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, a formação de conceitos (Cavalcanti, 2005). E, de acordo com Vygotsky (2001), o essencial para a formação de conceitos é sua relação com a realidade.

Nessa direção, Cavalcanti (2005, p. 98) aponta que “(...) o conhecimento cotidiano ajuda a entender onde estão as coisas, a tomar decisões a respeito disso, a realizar práticas espaciais cidadãs, desde as mais corriqueiras e individuais até as mais estruturantes da sociedade (...).” Logo, a formação de conceitos pode ocorrer a partir do momento em que o professor aborda os conhecimentos cotidianos em diálogo com os conhecimentos científicos ao longo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, queremos colocar em discussão, nesta pesquisa, o cotidiano docente e sua potencialidade para o ensino de Geografia, visto que as pesquisas dedicadas a discutir sobre ensino de Geografia geralmente se dedicam ao cotidiano do estudante, sendo incomum abordagens referentes ao cotidiano docente. Então, partimos do seguinte pressuposto: o docente que conhece e compreende seu cotidiano é capaz de mobilizá-lo nas aulas de Geografia, contribuindo para a formação de conceitos junto aos estudantes? Se isso se confirmar, acreditamos que este conhecimento a respeito do cotidiano deve elevar-se do particular-individual para o humano-genérico (Heller, 2000), buscando uma compreensão modificada.

Então, ao analisar seu próprio cotidiano com base em conceitos, princípios e raciocínios geográficos, o docente ultrapassa a visão comum do cotidiano, apropriando-se do "ser genérico" e enriquecendo sua percepção cotidiana (Heller, 2000). Nesse contexto, podemos inferir que o cotidiano docente, diferentemente do cotidiano do estudante, adquire um caráter cientificamente elaborado quando compreendido a partir do referencial teórico e metodológico que fundamenta seu modo de pensar geograficamente. Acreditamos que a tomada de consciência do cotidiano pelo docente, com base nos referenciais teóricos e metodológicos da Geografia, o ajuda a pensar pela Geografia e alcançar formas eficazes de encaminhar o ensino. No entanto, conforme discute Cavalcanti (2019), os professores apresentam dificuldades quanto a isso, apontando elementos importantes que precisam ser refletidos na formação docente, como, por exemplo:

1. identificação das articulações e estruturações feitas por um professor de Geografia em sua atuação cotidiana pode contribuir para que ele encontre modos mais eficazes de encaminhar processos institucionais de formação inicial e continuada.
2. A análise de modos recorrentes de articulação do raciocínio pedagógico, expressão de Shulman (1986), com o pensamento geográfico poderia ser um caminho para se explicitar o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de Geografia (Cavalcanti, 2019, p. 204).

Compreendendo seu cotidiano, o docente pode transformar suas práticas e saberes espaciais em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes. Logo, o trabalho em questão pretende apontar caminhos para o ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais, tendo o cotidiano docente como referência. Sendo assim, retomamos a seguinte questão: como as problemáticas associadas aos componentes físico-naturais do espaço geográfico vivenciadas no cotidiano docente podem ser mobilizadas nas aulas de Geografia, potencializando seu ensino?

Queremos contribuir para o ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais por entendermos, também, que os professores possuem dificuldades no seu

encaminhamento nas aulas de Geografia, conforme aponta Morais (2013). A referida autora discorre, em sua pesquisa, que o ensino de conteúdos direcionados aos componentes físico-naturais abordados na Educação Básica tem sido voltado à memorização, desprovido de significados e de uma análise processual em relação às problemáticas que envolvem os mesmos, estando aquém da formação do estudante como cidadão crítico e autônomo.

Essa mesma autora também demonstrou que o ensino de componentes como relevo, rocha e solo são apresentados aos estudantes de forma generalizante e superficial, mobilizados, meramente, por exemplo, a partir da classificação do relevo, identificação das rochas, caracterização dos solos etc., sem mobilizar os processos que os envolvem. Desse modo, conforme Morais (2022, p. 85) discute:

É necessário interpretar componentes como relevo, solo, rochas, hidrografia e vegetação, além de identificar, localizar e classificar esses elementos e verificar em que medidas eles, em seu conjunto, conformam a espacialidade de um lugar, o que constitui a singularidade de determinada área. Esses elementos têm significados diferentes de acordo com a valorização que a sociedade lhes atribui em cada contexto sociocultural.

Há que se compreender a dinâmica interna dos componentes físico-naturais, associada aos elementos que cercam a sociedade provocando transformações. Assim, Morais e Ascensão (2021) defendem a importância da integração entre sociedade e natureza na análise geográfica, com o objetivo de evitar a fragmentação do conhecimento, algo frequentemente observado nas aulas de Geografia da Educação Básica. Logo, na Geografia escolar, não temos o ensino da Geografia Física ou Geografia Humana, mas, sim, ensino de Geografia (Morais; Ascensão, 2021). Nas palavras de Morais (2022, p. 84), “a Geografia deve ser ensinada na escola como uma totalidade e não considerando individualmente suas especialidades ou subcampos.”

Nessa mesma direção, Suertegaray (2018) considera que ensinamos, na Educação Básica, a natureza, não a Geografia Física. Em suas palavras:

(...) penso que devemos deslocar a discussão da Geografia Física para a de natureza, ou seja, compreender que os estudos relativos à natureza são fundamentais, mas que estes não deveriam, em particular no ensino básico, apresentar-se como divisões da Geografia. (Suertegaray, 2018, p. 13).

Desse modo, Morais (2022) propõe eixos estruturantes para o ensino dos componentes físico-naturais apoiados nos conceitos de natureza e ambiente, buscando a superação da visão positivista no ensino de Geografia, como também a compreensão das possibilidades analíticas do espaço geográfico. O ensino de Geografia precisa estar pautado pela significância do entendimento do espaço geográfico. À vista disso, o conceito de componentes físico-naturais

tem grande importância para o ensino de Geografia. O conceito traz, na sua essência, o entendimento acerca do objeto da ciência geográfica e de seu ensino na Educação Básica, consolidando um ensino que promova a integração, o dinamismo e os processos de constituição do espaço geográfico no ensino de Geografia (Morais; Ascensão, 2021). A respeito da concepção do conceito de componentes físico-naturais, as autoras dizem:

Componente foi a terminologia utilizada para indicar composição, tecer junto. Significa, ao mesmo tempo, compor em sua individualidade, sem perder de vista o todo, integrar em seu coletivo e interagir a parte e o todo em um dado espaço geográfico. Físico-natural foi a nomenclatura utilizada para indicar que, embora o conceito de natural não tenha o mesmo significado que a ele foi atribuído no passado, o de intocado, numa equivalência de primeira natureza, há componentes do espaço geográfico que possuem origem desvinculada da ação humana (Morais, 2011), o que não significa que os seus desdobramentos sejam desvinculados dos sistemas de ações, conforme concepção apresentada por Santos (1996). (Morais; Ascensão, 2021, p. 18-19).

Tal concepção evidencia sua notoriedade e relevância para o ensino de Geografia, sendo abordado em diversas pesquisas que apontam possibilidades de trabalho com os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais na Geografia escolar com o intuito de alcançar o desenvolvimento de interpretações geográficas na Educação Básica.

Sobre tais possibilidades de trabalho com os conteúdos associados aos componentes físico-naturais, Copatti (2023) propõe alternativas relacionadas ao Método de Leitura Geo-Imagética. De acordo com a autora, é um caminho para favorecer a leitura geográfica a partir de imagens, desenhos, fotografias, entre outros. O método possui três etapas, sendo elas: “1. Descrição e análise; 2. Comparação e interpretação contextual, considerando: a) conhecimento geográfico, b) aspectos culturais e subjetivos – a dimensão estética que aflora em cada sujeito; 3. Utilização e ressignificação geográfica.” (Copatti, 2023, p. 173). A análise proposta pela autora considera os aportes teóricos e metodológicos que o docente precisa mobilizar para desenvolver as análises geográficas.

Outra possibilidade diz respeito ao desenvolvimento de trabalho de campo. Segundo Castellar (2018), atividades como trabalho de campo podem aguçar a curiosidade dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, trabalhar as características da paisagem metropolitana, mobilizando conceitos que os fazem reconhecer “(...) que a natureza na Geografia precisa ser compreendida como conjuntos de elementos naturais que passam por transformações por meio do trabalho humano (Castellar, 2018, p. 37).” Nessa perspectiva, a autora argumenta sobre a importância do estudo da dinâmica dos componentes físico-naturais

no lugar onde vivem (bem como em outras realidades), compreendendo como ocorre/ocorreu a apropriação dos recursos naturais, provocando, assim, a consciência cidadã.

Ademais, pretendendo contribuir para a superação do ensino voltado à memorização, fragmentação e incompreensão de uma análise dos processos em relação às problemáticas dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais, Moraes (2022, p. 86-88) aponta aspectos fundamentais no trabalho dos componentes físico-naturais, os quais podem ser verificados a seguir:

1. O objeto de estudo da ciência geográfica;
2. A indissociabilidade entre a dinâmica da natureza e a dinâmica da sociedade;
3. As mudanças do conceito de natural;
4. Os conceitos de natureza e ambiente como eixo estruturantes para o ensino dos componentes físico-naturais;
5. A dinâmica dos componentes físico-naturais;
6. Apropriação e interferência na dinâmica dos componentes físico-naturais pela sociedade;
7. Os componentes físico-naturais no espaço e no tempo;
8. A contextualização dos componentes físico-naturais com base nos processos atuantes no presente e nos responsáveis por sua origem;
9. As ações que têm sido desenvolvidas para minimizar os problemas apresentados;
10. Os modos como esses conhecimentos podem favorecer a formação cidadã.

Buscando compreender os aspectos destacados pela autora, observamos, em primeiro lugar, a importância de considerar, na análise geográfica dos componentes físico-naturais, o próprio objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico. Essa análise não deve dissociar as relações entre natureza e sociedade, como reforça o segundo ponto apresentado. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o conceito de natural, reconhecendo que seu significado se transformou ao longo do tempo e passou a abarcar dimensões sociais. Da mesma forma, os conceitos de natureza e ambiente precisam ser abordados criticamente, incluindo a sociedade como parte constituinte desses processos.

Ainda é necessário considerar a dinâmica dos componentes físico-naturais, tanto em sua dimensão interna quanto externa, articulando essa dinâmica com o conceito de apropriação do espaço, o que implica refletir sobre os diferentes usos e ocupações do território, compreendendo que vivemos numa sociedade marcada por desigualdades de classe. Dessa forma, o ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais deve ser contextualizado no tempo e no espaço, de modo a favorecer uma compreensão crítica e cidadã, situada no espaço vivido pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos elementos apresentados, retomamos a necessidade de uma boa formação inicial e continuada para o alcance da aprendizagem no ensino desses componentes, sendo

primordial, como já pontuado no decorrer do texto, uma reflexão acerca da formação de professores. Desse modo, visando também estabelecer uma contribuição em relação ao trabalho com os conteúdos relativos aos componentes físico-naturais, queremos construir argumentos que demonstrem a relevância de o docente tomar consciência do seu cotidiano, apropriando-se com base nos aportes teórico e metodológico da sua ciência, das problemáticas relativas aos componentes físico-naturais que o cercam, transformando suas investigações em ações pedagogicamente eficazes no ensino de Geografia. Os dez aspectos sinalizados por Moraes (2022) são fundamentais para esta discussão.

Por fim, nas próximas páginas, continuaremos nossas reflexões a respeito do cotidiano docente e do ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais, tendo como base os documentos curriculares para, em seguida, ampliarmos o que pretendemos.

## SEÇÃO 2

### COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Nesta seção, enfatizamos a relação entre o cotidiano docente e os componentes físico-naturais do espaço geográfico nos documentos curriculares. Inicialmente, destacamos a presença desses conteúdos nas propostas curriculares, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

A discussão sobre os documentos curriculares é fundamental, uma vez que eles servem como referências para os professores na organização das suas aulas. No entanto, é igualmente necessário refletir sobre como os conteúdos estão dispostos nesses documentos e em que medida eles contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, visto que a existência de um currículo bem estruturado não garante, por si só, uma implementação eficaz, sendo necessário interpretar os objetivos propostos, entendendo suas lacunas e potencialidades.

Diante do exposto, buscaremos identificar a presença dos conteúdos referentes aos componentes físico-naturais e em que medida eles contribuem para o alcance de uma aprendizagem significativa no ensino de Geografia. Para tanto, realizaremos uma análise da BNCC e do DC-GO, nas etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que são os principais referenciais curriculares no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do estado de Goiás.

Ademais, a seção apresenta a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário estruturado e de entrevistas narrativas, instrumentos que possibilitaram reflexões sobre o cotidiano docente, considerando os desafios e as contribuições da sua relação com o trabalho com os componentes físico-naturais para o ensino da disciplina.

#### **2.1 O cotidiano na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular para Goiás**

Nas páginas anteriores, estabelecemos uma reflexão a respeito do cotidiano. Nesse sentido, os apontamentos já feitos nos levam a inferir que o cotidiano é fonte de conhecimento, fazendo-se necessário sua mobilização no ensino de Geografia. Frente a essa discussão, continuaremos, no presente tópico, esse debate, propondo uma análise do cotidiano nos documentos oficiais, para, em seguida, avançarmos em nossos propósitos. Os documentos a

serem analisados são a BNCC e o DC-GO, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A opção pela análise desses documentos se deve ao fato de serem referenciais importantes no processo de ensino e aprendizagem nas escolas da cidade de Goiânia, *locus* de investigação da pesquisa. Ademais, conforme o questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa, esses são os documentos utilizados na organização de suas aulas.

Dessa forma, levantamos alguns questionamentos para orientar o debate: até que ponto os documentos curriculares favorecem uma perspectiva voltada ao cotidiano? Esses documentos valorizam o cotidiano docente? Para aprofundarmos essa discussão, começaremos abordando alguns aspectos da BNCC e do DC-GO, a fim de nos fornecer uma melhor compreensão de ambos os textos.

A construção da BNCC tem como pano de fundo diferentes marcos legais que sinalizaram a necessidade de uma referência curricular comum. A Constituição Federal de 1988 determinou a definição de conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reafirmou essa diretriz, prevendo que os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam incluir uma base nacional comum, complementada por conteúdos regionais e locais. Já o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, estabeleceu que, até junho de 2016, o Ministério da Educação (MEC), em colaboração com estados e municípios, deveria propor uma base nacional comum curricular para toda a Educação Básica, a ser debatida em consulta pública (Couto, 2016). Nesse contexto, a BNCC surge como a principal materialização dessa proposta de currículo nacional, ainda que sua legitimidade e seu papel sejam objeto de debates.

Entretanto, o processo de elaboração da BNCC foi impactado pela instabilidade política decorrente do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, passando por modificações e resultando em três versões que refletem contradições e disputas. Como observa Ascenção (2020, p. 194), o campo curricular é marcado por disputas, exigindo que os profissionais façam uma análise crítica do documento para identificar “(...) o que ele contém, o que está ausente e o que extrapola”.

O documento disponível no *site* do MEC tem 600 páginas e está estruturado para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil (fundamentada em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento), Ensino Fundamental (ancorado em áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia) e

Ensino Médio (organizado por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, articulado aos itinerários formativos), enfatizando a preocupação em assegurar aos estudantes “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2018, p. 5). A estrutura da BNCC pode ser visualizada a seguir:

Figura 1 - Estrutura da BNCC, 2018



Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

A estrutura do DC-GO (Figura 2) <sup>3</sup>assemelha-se à BNCC. A elaboração do DC-GO se deu a partir de uma ação coletiva em torno da efetivação da BNCC no território goiano,

<sup>3</sup> A figura apresentada não mostra a organização do Ensino Médio, mas segue a mesma estrutura da BNCC.

envolvendo “inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores da Educação Básica e da Educação Superior, via (re)elaboração curricular” (Goiás, 2019, p. 40), tratando-se também de uma demanda legal, tendo uma duração de dez meses, conforme destacado a seguir:

O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017, e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. A elaboração do Documento, inicialmente denominado Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018. (Goiás, 2019, p. 37).

Por conseguinte, o DC-GO é fruto do processo de (re)elaboração dos currículos locais em conformidade com a BNCC, sendo considerado por um segmento um movimento importante para a efetivação de um documento curricular local, levando em consideração as especificidades culturais, sociais e educacionais de cada realidade. Por isso, a colaboração entre diferentes níveis de governo e instituições educacionais foi posta como necessária, para garantir que a BNCC, um documento nacional, fosse reelaborado de maneira eficaz às necessidades locais. Como destacado pelo próprio documento, “(...) esse processo ativo de elaboração da BNCC transformou-se em um alicerce importante para que o Documento Curricular para Goiás também seguisse o mesmo caminho de construção dialogada, em busca de uma aproximação cada vez maior da realidade e necessidade educacional de Goiás” (Goiás, 2019, p. 42). Desse modo, o DC-GO define as aprendizagens essenciais para crianças e estudantes da Educação Básica em Goiás, contemplando as particularidades do estado. Cabe destacar que, a respeito dos documentos curriculares apresentados, conforme Santos (2019, p. 6):

A BNCC e os demais currículos advindos a partir dela (tal como o DC-Goiás) têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

Assim sendo, tais documentos ainda suscitam dúvidas e incompreensões entre os professores da Educação Básica, sendo frequentemente vistos como currículos prescritos que pouco auxiliam o docente em seu trabalho cotidiano, especialmente no que se refere ao lugar

das disciplinas específicas - tema que destacaremos mais adiante (Santos, 2019; Ascensão *et al.*, 2017). Nesse sentido, torna-se fundamental a criação de espaços de diálogo e discussão nas escolas básicas acerca dos documentos curriculares, de modo a possibilitar avanços nas propostas.

Figura 2 - Estrutura do DC-GO, 2019



Fonte: DC-GO (Goiás, 2019).

Após esta breve introdução ao contexto de elaboração dos dois documentos curriculares, voltamos agora às questões centrais que guiarão nosso debate: até que ponto os documentos curriculares favorecem uma perspectiva voltada ao cotidiano? Esses documentos valorizam o cotidiano docente? Em que medida os documentos curriculares abordam o cotidiano vivenciado pelos docentes?

Nas páginas iniciais da BNCC, o cotidiano aparece como categoria essencial no currículo. Ao verificarmos as competências<sup>4</sup> gerais da BNCC (Quadro 2), percebemos princípios referentes ao cotidiano. De acordo com este documento, na contemporaneidade, é preciso mobilizar na educação competências que incentivem o desenvolvimento de conceitos,

<sup>4</sup>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. 8).

habilidades, atitudes e valores que auxiliam na compreensão da vida cotidiana, bem como na resolução de demandas complexas que a envolvem. O documento referenda ainda que, para se obter uma aprendizagem significativa, é necessário considerar o contexto e as experiências dos estudantes.

Quadro 2 - Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, 2018

Nº	DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e <b>explicar a realidade</b> , continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, <b>formular e resolver problemas</b> e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas <b>manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais</b> , e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, <b>experiências</b> , ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas <b>práticas sociais</b> (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na <b>vida pessoal e coletiva</b> .
6	Valorizar a <b>diversidade de saberes e vivências</b> culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em <b>âmbito local, regional e global</b> , com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na <b>diversidade humana e reconhecendo suas emoções</b> e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e <b>valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades</b> , culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	<b>Agir pessoal e coletivamente</b> com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 9-10, grifos nossos).

As competências gerais da BNCC, por orientarem as aprendizagens nas etapas da Educação Básica, foram escolhidas como foco principal. Dessa maneira, as dez competências estabelecidas pela BNCC destacam, de algum modo, o cotidiano, principalmente quando elucidam a relevância da valorização da diversidade de saberes, vivências e experiências que contribuem para o entendimento da realidade.

Desse modo, os processos educativos definidos a partir dos critérios da BNCC necessitam promover aprendizagens que estejam vinculadas ao cotidiano. De acordo com Alves e Garcia (2001, p. 32), “(...) na realidade vivida, hoje, estão inscritas — em cada um dos sujeitos presentes no cotidiano e nos espaços-tempos em que estes ‘fazem suas artes’ — trajetórias de muitas vidas e são tecidas redes de muitas relações.” Isso nos remete a pensar em trajetórias de conhecimentos que podem ser dialogadas com o conteúdo na escola, colocando em destaque as relações sociais e a cidadania.

O DC-GO, em diálogo com a BNCC, também é orientado pelas dez competências gerais que atravessam todas as etapas da Educação Básica e abrangem todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares (Goiás, 2019), o que nos permite inferir a presença do cotidiano também neste documento. Contudo, o DC-GO enfatiza que “(...) o grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás” (Goiás, 2019, p. 43). Assim, o cotidiano vivido pelos sujeitos que o integram é permeado de conhecimento.

No entanto, as competências gerais da BNCC, replicadas no DC-GO, ao se aproximarem do cotidiano, estão voltadas para as práticas dos estudantes, deixando de lado a valorização das práticas docentes, um aspecto que merece ser discutido com mais atenção. Por fim, destacamos a relevância do debate sobre o cotidiano docente, considerando que ele também pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, assim como o cotidiano dos estudantes o faz. Esse é um dos pontos que este trabalho busca abordar. A seguir, analisaremos se os documentos curriculares — BNCC e DC-GO — promovem a mobilização dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia.

### **2.1.2. Os componentes físico-naturais na BNCC e no DC-GO**

Após evidenciarmos a presença do cotidiano nos documentos oficiais, pretendemos, neste item, analisar em que medida a BNCC e o DC-GO promovem a mobilização dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia, nas etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Geografia na Educação Básica, de acordo com a BNCC, necessita “(...) desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (Brasil, 2018, p. 360). Logo, o ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais que, na concepção de Morais e Ascensão (2021), já integram no seu interior as dinâmicas sociais, faz-se importante.

Embora a BNCC reforce a importância do desenvolvimento desses elementos no ensino de Geografia na Educação Básica, a forma como as bases conceituais e metodológicas são apresentadas no texto não facilita sua compreensão (Ascensão *et al.*, 2017), deixando pouco clara a fundamentação conceitual geográfica. Nas palavras dos autores, “(...) os discursos introdutórios da Base não reverberam no discurso que trata da função e finalidade dos conhecimentos geográficos nesse mesmo documento” (Ascensão *et al.*, 2017, p. 142). Na BNCC do Ensino Médio, a problemática torna-se ainda mais complexa, havendo o risco de diluição dos conhecimentos geográficos entre as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas. De acordo com Santos (2019, p. 11):

A articulação conteúdo-método fica fragilizada na medida em que não está claramente estabelecido o papel da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia na escola. Esse problema não é resolvido, uma vez que os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular não estão expressos na BNCC do Ensino Médio.

Desse modo, perde-se o valor dos conhecimentos próprios de cada disciplina no currículo, uma vez que as disciplinas acabam por perder sua identidade, o que resulta em um documento esvaziado de significados para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Assim, como bem destacam Ascensão *et al.* (2017), os professores não se reconhecem nas propostas, revelando claras dificuldades em compreender o que está sistematizado no documento. Essas problemáticas também estão presentes no DC-GO. Após essa breve reflexão sobre a Geografia nos currículos, direcionamos à discussão dos componentes físico-naturais.

A BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental está organizada em cinco unidades temáticas associadas a objetos de conhecimento, numa sucessão de habilidades. As cinco unidades temáticas são: i) o sujeito e seu lugar no mundo; ii) conexões e escalas; iii) mundo do trabalho; iv) formas de representação e pensamento espacial; e v) natureza, ambiente e qualidade de vida; propondo “(...) aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p. 364). Os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais estão presentes na BNCC do Ensino Fundamental - Anos Finais, conforme apresentaremos em seguida.

Quadro 3 - Distribuição dos conteúdos de Geografia relacionados aos componentes físico-naturais dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC, por série, 2018

6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES

Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
		(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
<b>7º ANO</b>		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
<b>8º ANO</b>		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.
<b>9º ANO</b>		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Conexões e escalas	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.
		(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Observando o Quadro 3 apresentado, percebemos a presença dos componentes físico-naturais, de forma mais concentrada e integrada aos sociais, no 6º ano, nas unidades temáticas Conexões e Escalas, Mundo do Trabalho e Natureza, Ambiente e Qualidade de Vida, respectivamente. No 6º ano, propõe-se o desenvolvimento de conceitos fundamentais, com destaque para as relações entre sociedade e natureza, sendo relevante evidenciar os objetos do conhecimento como “relações entre os componentes físico-naturais”, “atividades humanas e dinâmicas climáticas”, associadas a habilidades como “Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal” e “Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos” (Brasil, 2018, p. 384-385).

No 7º ano, a partir da unidade temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, busca-se proporcionar aos estudantes a oportunidade de fazer conexões entre os componentes físico-naturais e as diferentes escalas de análise, dentro do contexto do processo socioespacial de formação territorial do Brasil. No 8º ano, essa abordagem continua presente na mesma unidade temática, promovendo uma análise dos usos dos territórios por meio de conceitos centrais, como paisagem, modo de vida e componentes físico-naturais, considerando diversos contextos. No 9º ano, os componentes físico-naturais ganham destaque nas unidades Conexões e Escalas e Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, propondo uma análise das dinâmicas desses elementos em regiões da Europa, Ásia e Oceania (Brasil, 2018).

No Ensino Médio, a organização é estruturada por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integradas aos itinerários. A Geografia está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao lado de disciplinas como Filosofia, História e Sociologia, propondo “(...) tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (Brasil, 2018, p. 562), a partir de competências específicas da área, associadas a habilidades.

As competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas englobam vários conteúdos, sendo as competências 1 e 3 que destacam de forma mais clara os temas relacionados aos componentes físico-naturais, conforme destacado no Quadro 4:

Quadro 4 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades, na BNCC, 2018

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

A partir dos elementos destacados, fica evidente a relevância do ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais, de maneira que favoreça a compreensão do espaço geográfico como uma totalidade integrada e dinâmica. Com isso, torna-se necessário buscar a efetivação da superação de um ensino orientado pela memorização, fragmentação e incompreensão de uma análise dos processos em relação às problemáticas envolvendo os componentes físico-naturais, pois, conforme destacado nas páginas anteriores, o ensino dos conteúdos relativos aos componentes físico-naturais acontece de forma superficial e generalizante. Logo, é necessário estimular uma análise crítica que permita o entendimento dos processos que formam o espaço geográfico.

Em seguida, veremos em que medida o currículo do estado de Goiás (DC-GO) propicia o trabalho com os conteúdos associados aos componentes físico-naturais, levando em consideração, também, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em consonância com a BNCC, os anos finais do Ensino Fundamental no DC-GO estão organizados por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e seus respectivos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História).

De acordo com o documento, a área do conhecimento Ciências Humanas, bem como seus dois componentes curriculares (Geografia e História), “(...) tem como foco a formação de um cidadão integral e o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, contextualizando sempre a relação sujeito, espaço e tempo” (Goiás, 2019, p. 74). Quanto à Geografia, o DC-GO destaca que este componente tem o objetivo de propiciar a compreensão do espaço geográfico, conforme destacado a seguir:

[...] propondo aos estudantes pensar, ler e observar a ação humana nos espaços, tanto nas áreas rurais como nas urbanas, nos seus espaços de vivências e em outros mais amplos e complexos, abarcando sempre a relação sujeito e espaço, compreendendo esta relação a partir das especificidades de Goiás e na sua relação com o mundo (Goiás, 2019, p. 76).

O quadro do Componente de Geografia, para o Ensino Fundamental, é composto por cinco unidades temáticas: O sujeito e o seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; e Natureza, ambientes e qualidade de vida, em consonância com os objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades. Com a intenção de verificar a presença dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais no DC-GO (na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais), apresentamos, no Quadro 5, a matriz curricular:

Quadro 5 - Distribuição dos conteúdos de Geografia relacionados aos componentes físico-naturais dos anos finais do Ensino Fundamental no DC-GO, por série, 2018

6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais:	(EF06GE03-E) Identificar os climas predominantes no Brasil e em Goiás.
	- Movimentos da Terra;	(EF06GE04-A) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural.
	- Circulação geral da atmosfera;	(EF06GE04-B) Reconhecer as principais características que constituem uma bacia hidrográfica.
	- Tempo atmosférico;	(EF06GE04-C) Relacionar a morfologia da bacia hidrográfica com a cobertura vegetal.
	- Elementos do clima;	(EF06GE04-D) Identificar as diferentes formas de uso das bacias hidrográficas, hidrovias, energia, irrigação, consumo, bem como seus impactos ambientais.
	- Padrões climáticos;	(EF06GE04-E) Relacionar a localização das redes hidrográficas com as implicações socioeconômicas.
	- Ciclo da água;	(EF06GE05-A) Identificar os fenômenos naturais globais e relacionar as interdependências do clima, solo, relevo, hidrografia e formações vegetais, dando ênfase ao Cerrado.
	- Redes hidrográficas;	(EF06GE05-B) Identificar as principais características dos biomas brasileiros e conhecer a importância das áreas de preservação ambiental, com destaque nas
- Águas subterrâneas e aquíferos;		
- Morfologia da bacia hidrográfica;		
- Fenômenos naturais e influência no clima;		
- Características dos biomas brasileiros.		

		goianas.
Natureza, Ambientes e Qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico: - As formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural; - Diferentes formas de uso do solo; - Diferentes usos dos recursos hídricos; - Recursos hídricos e consumo; - Impactos ambientais.	(EF06GE10-A) Relacionar e problematizar os impactos ambientais das diferentes formas de uso do solo, rotação de terras, terraceamento, aterros, bem como dos recursos hídricos, em espaços e tempos diferentes.
		(EF06GE11-A) Analisar as diversas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local, nacional e mundial, com ênfase nas relações capitalistas.
		(EF06GE12-A) Identificar as fontes e o consumo dos recursos hídricos, enfatizando os impactos socioambientais nos ambientes urbanos e rurais, com foco na agroindústria goiana e brasileira.
		(EF06GE13-A) Analisar e problematizar as causas e as consequências das práticas humanas na dinâmica climática.
Mundo do Trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas: - Transformações das paisagens pelo trabalho; - Mudanças na interação humana com a natureza; - Urbanização e industrialização.	(EF06GE06-A) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano, a partir do desenvolvimento da agropecuária, do extrativismo, da industrialização, da urbanização e do agronegócio em Goiás.
		(EF06GE07-A) Explicar as mudanças na paisagem, resultantes da interação humana com a natureza a partir dos estágios de sua evolução: coleta, caça e pesca, pastoreio, agricultura, pecuária, indústria e urbanização.
		(EF06GE07-B) Analisar e problematizar a intensificação das mudanças da relação entre a sociedade e a natureza, na sociedade contemporânea, a partir do advento da industrialização e da urbanização.
<b>7º ANO</b>		
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida	Biodiversidade brasileira: - Dinâmicas dos componentes físico-naturais; - Distribuição da biodiversidade; - Domínios morfoclimáticos; - Unidades de conservação e de preservação.	(EF07GE11-A) Caracterizar e relacionar as dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional com a distribuição da biodiversidade brasileira, com foco nos domínios morfoclimáticos.
		(EF07GE12-A) Identificar e compreender a importância das unidades de conservação e dos corredores do seu município, de Goiás e do Brasil.

8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina: - Recursos naturais dos países da América Latina; - Os povos da América Latina; - Paisagens da América Latina; - Características produtivas dos países latino-americanos.	(EF08GE22-A) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso e importância para a produção de matéria-prima e energia.
		(EF08GE23-A) Compreender os povos da América Latina como sujeitos das diversas paisagens desse continente.
		(EF08GE23-B) Identificar as paisagens da América Latina considerando os aspectos geomorfológicos, biogeográficos e climatológicos.
9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania; - Biomas da Europa, Ásia e Oceania; - Usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia.	(EF09GE16-A) Identificar e comparar os diferentes biomas existentes nos países europeus, asiáticos e da Oceania.
		(EF09GE17-A) Analisar e relacionar as características físico-naturais com a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.
		(EF09GE18-A) Identificar os locais com maior desenvolvimento industrial e tecnológico na Europa, Ásia e Oceania, relacionando-os com os usos de recursos naturais e fontes de energia destes continentes.
		(EF09GE18-B) Relacionar e analisar as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia com a degradação do meio ambiente, dando enfoque à sustentabilidade.

Fonte: DC-GO (Goiás, 2019).

Ao analisarmos o Quadro 5, percebemos claramente a forte presença e concentração dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais no 6º ano. As unidades temáticas que abordam esses elementos são: Conexões e Escalas; Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida; e Mundo do Trabalho. Nessas unidades, destacam-se objetos de conhecimento como “relações entre os componentes físico-naturais”, “biodiversidade e ciclo hidrológico”, “transformação das paisagens naturais e antrópicas”. Esses conteúdos estão relacionados a habilidades como “Reconhecer as principais características que constituem uma bacia hidrográfica” e “Analisar as diversas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos

componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local, nacional e mundial, com ênfase nas relações capitalistas”, além de “Analisar e problematizar a intensificação das mudanças da relação entre a sociedade e a natureza, na sociedade contemporânea, a partir do advento da industrialização e da urbanização” (Goiás, 2019, p. 81-82). Dessa forma, essas temáticas proporcionam um estudo integrado dos componentes, contribuindo para o fortalecimento da formação cidadã (Goiás, 2019, p. 81-82).

Nos anos seguintes (7º, 8º e 9º anos), percebemos evidências da relevância do estudo dos componentes físico-naturais na unidade temática Natureza, Ambiente e Qualidade de vida, nos conteúdos que tratam da “biodiversidade brasileira”, “diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina” e “diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania”, promovendo uma compreensão ampla e integrada das interações entre sociedade e natureza, refletindo sobre os desafios locais e globais relacionados a esses temas. Para finalizar, destacamos os componentes físico-naturais no currículo de Goiás na etapa do Ensino Médio.

No DC-GO, o Ensino Médio é composto pelas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abrangendo cada uma dessas áreas habilidades e competências específicas, dialogando com as competências gerais da Educação Básica, os temas contemporâneos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as culturas juvenis (Goiás, 2019). A matriz curricular do Estado está organizada em Habilidades da BNCC, Objetivos de aprendizagem do DC-GOEM e Objetos de conhecimento do DC-GOEM, distribuído por série e semestre (Quadro 6). Em seguida, são apresentadas as conexões entre os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais na etapa do Ensino Médio.

Quadro 6 - Distribuição dos conteúdos de Geografia relacionados aos componentes físico-naturais no Ensino Médio no DC-GO, por série e bimestre, 2019

1ª SÉRIE		
2º BIMESTRE		
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO DC-GOEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO DO DC-GOEM
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das	(GO-EMCHS303C) Avaliar as questões ambientais do cerrado e demais biomas brasileiros analisando a biodiversidade através de textos científicos para problematizar o desenvolvimento sustentável local e global.	- Classificação e situação atual de Biomas e formações vegetais; - Problemas ambientais; - Conferências Ambientais.

necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.		
<b>2ª SÉRIE</b>		
<b>3º BIMESTRE</b>		
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO DC-GOEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO DO DC-GOEM
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	(GO-EMCHS206A) Estudar elementos, fatores e fenômenos (naturais, sociais e históricos) no espaço em diferentes escalas, utilizando os conhecimentos cartográficos e geográficos para ampliar o conhecimento de mundo e fazer extrapolações, analogias e comparações com o seu espaço de vivência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartografia e escala geográfica;</li> <li>- Região;</li> <li>- Espaço Mundial;</li> <li>- Espaço geográfico e paisagem;</li> <li>- Relevo;</li> <li>- Hidrografia;</li> <li>- Solo;</li> <li>- Clima;</li> <li>- Vegetação.</li> </ul>
<b>4º BIMESTRE</b>		
(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	<p>(GO-EMCHS301A) Identificar hábitos, práticas individuais e coletivas de produção, em comunidades, grupos e povos de diferentes características, analisando imagens, dados econômicos e sociais para avaliar a relação entre o ser humano e a natureza em diferentes territórios.</p> <p>(GO-EMCHS301C) Contextualizar a dinâmica socioeconômica, o capitalismo e a relação ser humano-natureza nas diferentes culturas e regiões do globo, analisando mapas e dados estatísticos das diferentes paisagens para avaliar a degradação do espaço geográfico e sua dimensão em diferentes escalas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço geográfico e paisagem;</li> <li>- Produção do espaço geográfico;</li> <li>- Desenvolvimento sustentável;</li> <li>- Territórios;</li> <li>- Regiões;</li> <li>- Meio ambiente;</li> <li>- Temática ambiental;</li> <li>- Meio urbano.</li> </ul>
<b>3ª SÉRIE</b>		
<b>2º BIMESTRE</b>		
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO DC-GOEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO DO DC-GOEM
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas,	(GO-EMCHS304C) Problematizar as questões ambientais do cerrado e demais biomas brasileiros para percebê-los como parte importante da biodiversidade e da manutenção do equilíbrio ambiental e ecológico local e global.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferências Ambientais;</li> <li>- Brasil: biomas e formações vegetais;</li> <li>- Classificação e situação atual;</li> <li>- Vegetação e os impactos do desenvolvimento.</li> </ul>

selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	(GO-EMCHS304D) Relacionar os problemas ambientais com os modelos de desenvolvimento econômico e tecnológico, categorizando indicadores socioambientais para debater as questões ambientais.	
<b>4º BIMESTRE</b>		
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).	(GO-EMCHS306A) Identificar a relação ser humano-natureza predominante em diferentes modelos socioeconômicos (capitalista, socialista, feudalismo, escravismo etc.), utilizando textos filosóficos, históricos, obras de arte que demonstrem a concepção de ser humano em cada época e contexto histórico para desenvolver a criticidade em relação à degradação do meio ambiente no Brasil e no mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Territórios e fronteiras;</li> <li>- Modelos Econômicos;</li> <li>- Geopolítica dos recursos naturais;</li> <li>- O Desenvolvimento sustentável;</li> <li>- Conferências Ambientais.</li> </ul>

Fonte: DC-GO (Goiás, 2019).

No Quadro 6, são apresentadas as conexões dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais no Ensino Médio, organizados por série e bimestre. Na 1ª série, destaca-se, no 2º bimestre, a proposta de abordagem de objetos de conhecimento como a classificação e situação atual dos biomas e formações vegetais, além de temas como problemas ambientais e conferências ambientais, estabelecendo conexões com os componentes físico-naturais.

Na 2ª série, as conexões com os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais são mais evidenciadas, nos 3º e 4º bimestres, quando visam à discussão de temas como espaço geográfico e paisagem, além de relevo, hidrografia, solo, clima, vegetação, ambiente, temática ambiental e meio urbano, propondo analogias e comparações com o espaço de vivência. Por fim, na 3ª série, as conexões com os componentes físico-naturais ocorrem no 2º e 4º bimestres, com a proposta de discutir a relação entre sociedade e natureza, visando identificar os impactos causados pelos diferentes modelos de desenvolvimento.

Toda essa discussão em torno dos conteúdos é fundamental para reafirmar que não há ensino de Geografia dissociado de um currículo. Esse currículo, como constructo histórico e político, organiza e sistematiza os conhecimentos, evidenciando a presença dos componentes físico-naturais nos documentos normativos. Tal aspecto é destacado por Xavier e Leal (2023), ao ressaltarem que a disposição desses componentes nos documentos contempla uma noção de desenvolvimento do pensamento geográfico.

Nessa mesma direção, Ascensão *et al.* (2017, p. 141) enfatizam que os conhecimentos das disciplinas escolares – neste caso, da Geografia – devem estar explícitos e sistematizados

coerentemente no currículo, pois “os conhecimentos das disciplinas escolares são constructos conceituais; a partir de conceitos se chegam aos conteúdos”. Assim, compreender os conteúdos relativos aos componentes físico-naturais do espaço geográfico em articulação com o cotidiano torna-se imprescindível, uma vez que é na relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos – que podem ser mobilizados a partir das competências e habilidades delineadas pela BNCC - que se potencializa o processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Esse diálogo nos permite refletir sobre a organização dos temas e conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais nos documentos curriculares, levando-nos a questionar de que maneira a ação docente tem sido influenciada pelas propostas apresentadas. Ademais, nos faz perguntar até que ponto os professores estão sendo preparados para trabalhar com esses elementos e em que medida a disposição dos elementos dos documentos curriculares favorece a aprendizagem dos estudantes, pois há fragilidades já explicitadas nos parágrafos anteriores, tanto nos currículos quanto na formação dos professores de Geografia.

Assim, argumentamos que a abordagem dos componentes em sala de aula deve ser feita a partir de problemáticas que se conectem com o cotidiano, sendo que, neste trabalho, o foco recai sobre o cotidiano docente — tema que será discutido a seguir.

## **2.2. As marcas da espacialização dos sujeitos da pesquisa na cidade**

Para fundamentar nossas reflexões sobre o cotidiano docente no ensino de Geografia, foi necessário definir critérios para a seleção dos participantes da pesquisa<sup>5</sup> e adotar procedimentos metodológicos que aprofundassem a análise dos temas envolvidos. Optamos por incluir professores de Geografia da Educação Básica — Ensino Fundamental ou Médio — atuantes em escolas públicas ou privadas de Goiânia.

A seleção contempla tanto docentes vinculados aos três principais grupos de estudo e pesquisa do Lepeg quanto aqueles sem qualquer ligação com esses grupos. O objetivo foi compreender a espacialização dos professores participantes na cidade, selecionando um professor de cada grupo de estudo e um docente de três diferentes regiões de Goiânia.

Compreendemos que a participação dos professores nos grupos de estudo está diretamente ligada à formação continuada, sendo essencial para o aprofundamento de seus conhecimentos, ao possibilitar uma aproximação com debates relevantes para a reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula. Ademais, a seleção dos professores vinculados ao Lepeg

---

<sup>5</sup> A pesquisa apresentada passou pelo processo de avaliação do Comitê de Ética da UFG (CEP/UFG), tendo sido aprovada. A aprovação pode ser verificada na documentação dos anexos A e B.

também visa entender em que medida eles têm mobilizado seus conhecimentos a partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito do ensino de Geografia.

Nesse sentido, a opção de vincular a seleção dos sujeitos a esses grupos do Lepeg foi fundamentada no reconhecimento do trabalho desenvolvido por esse laboratório. O Lepeg teve sua origem em 1997, com a criação do Núcleo de Estudos e Apoio ao Professor de Geografia (NEAP), cujo objetivo era apoiar os professores de Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG) por meio do empréstimo de materiais e livros didáticos, auxiliando no desenvolvimento de pesquisas na área de Ensino de Geografia.

Ao longo dos anos, o NEAP ganhou notoriedade com o crescimento das pesquisas nesse campo, o que resultou em novas atribuições e atividades. Em março de 2006, o nome foi alterado de Núcleo de Estudos e Apoio ao Professor de Geografia (NEAP) para Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), adequando-se melhor à abrangência das atividades realizadas (Lepeg, s. d.).

Atualmente, o Lepeg oferece apoio a estudantes e professores do IESA/UFG e de outras instituições de ensino básico e superior no desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia. Suas atividades incluem suporte bibliográfico, organização de grupos de estudo, desenvolvimento de pesquisas, além da realização de oficinas, cursos, palestras e seminários (Lepeg, s.d.).

O Lepeg tornou-se uma referência nacional nas pesquisas sobre o ensino de Geografia. Segundo Cavalcanti e Bueno (2020), as várias frentes de atuação do laboratório, como a formação inicial e continuada de professores, as pesquisas em diferentes temáticas (cidade e cidadania, cartografia escolar, ensino dos componentes físico-naturais), e sua extensão à sociedade por meio de pesquisas e elaboração de materiais didáticos, tornam o Lepeg um espaço de destaque. Esses fatores, orientados pelo trabalho coletivo, crítico e colaborativo e pela articulação entre teoria e prática, além da integração entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, também justificaram a escolha dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, o NúcleoGea, grupo de estudo ligado ao Lepeg, tem como propósito discutir a Geografia escolar e temas relacionados ao conceito de ambiente e natureza. As atividades e os objetivos do grupo estão centrados em debates, estudos e pesquisas que exploram a interação entre Geografia, Ensino e Ambiente. O Gece congrega pesquisadores interessados na Cartografia escolar e sua relação com o Ensino de Geografia, buscando ampliar

estudos e reflexões sobre a representação cartográfica nas práticas pedagógicas, enquanto o Nupec foca seus estudos em temas relacionados ao ensino de Geografia e às questões urbanas.

Ademais, a participação de professores de diferentes regiões de Goiânia, incluindo aqueles sem vínculo com o Lepeg, amplia o alcance da pesquisa, permitindo compreender como eles percebem e interpretam os problemas de seu cotidiano, com foco específico na presença de componentes físico-naturais em diferentes espaços da cidade. Isso porque a forma como esses componentes se distribuem pelas diferentes regiões de Goiânia revela particularidades que contribuem para a compreensão do uso e da ocupação do espaço urbano.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foram empregadas as seguintes técnicas: aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas. De acordo com Ventura *et al.* (2015), a aplicação de questionários permite um contato mais indireto com o participante, enquanto a coleta de dados por meio de entrevistas possibilita uma interação mais próxima entre o pesquisador e o entrevistado. Por essa razão, consideramos pertinente a utilização de ambas as técnicas a fim de conferir maior consistência ao estudo e assegurar uma compreensão mais abrangente dos temas abordados.

Neste trabalho, o questionário teve como objetivo identificar o perfil e a formação dos professores de Geografia, a espacialização de suas práticas cotidianas na cidade e como eles relacionam os conhecimentos e conteúdos geográficos. Já as entrevistas narrativas foram utilizadas para explorar e aprofundar os saberes dos professores sobre seu próprio cotidiano, com foco nos componentes físico-naturais. A seguir, serão apresentados os dados coletados por meio do questionário (Quadro 7).

Quadro 7 - Perfil e formação dos docentes participantes na pesquisa, vinculados ao Lepeg, 2024

<b>GRUPO NUPEC</b>									
<b>Sigla</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Exp. prof.</b>	<b>Graduação</b>	<b>IES. de formação</b>	<b>Ano</b>	<b>Espec.</b>	<b>Mestr./IES</b>	<b>Doutor./IES</b>
PG1	34	Fem.	3 meses	Lic. em Geografia	UESPI	2019	Não	Sim/UFG	Em processo/UFG
<b>GRUPO NúcleoGEA</b>									
PG2	49	Masc	26 anos	Lic. em Geografia	UFG	1997	Não	Sim/UFG	Em processo/UFG
<b>GRUPO GECE</b>									
PG3	39	Masc	14 anos	Lic. em Geografia	UFG	2010	Sim	Sim/UFG	Sim/UFG

Fonte: questionário da pesquisa.

Os professores participantes desta pesquisa, vinculados ao Lepeg, foram identificados como PG1, PG2 e PG3. Conforme apresentado no Quadro 7, há uma professora do sexo feminino e dois professores do sexo masculino, todos com mais de 30 anos de idade. Eles relataram atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com experiência profissional variando de 3 meses a 26 anos. A formação inicial desses participantes foi realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, tanto estaduais quanto federais. Além disso, os três possuem mestrado e estão cursando doutorado, com exceção de PG3, que já concluiu o doutorado.

Algumas características específicas relacionadas à formação profissional foram mencionadas por PG1 e PG3, ao afirmarem que, além de ministrar aulas na disciplina de Geografia, também ministram aulas nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e História. Após realizar essa sondagem acerca da formação dos colaboradores da pesquisa, direcionamos os questionamentos para assuntos circunscritos ao currículo. Todos afirmaram utilizar frequentemente o Currículo Estadual na organização de suas aulas.

Quando expressaram sua avaliação a respeito da maneira como os materiais pedagógico-didáticos abordam os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais, PG1 e PG2 consideraram essa abordagem desfavorável. Eles argumentaram que os materiais não contemplam a realidade dos estudantes no currículo e não destacam de forma explícita a importância do entendimento desses componentes para os estudantes. Por outro lado, PG3 considerou a abordagem como favorável. Para ele, embora os materiais não atendam diretamente às demandas dos professores, especialmente no que diz respeito ao currículo, esses recursos são desenvolvidos por especialistas da área, passam por oficinas, testes e são revisados e avaliados por profissionais qualificados (PG3, 2024), em consonância com o que preconiza o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que tem como atribuição avaliar e disponibilizar às escolas públicas de Educação Básica livros didáticos e demais materiais de apoio à prática educativa, o qual foi se qualificando ao longo do tempo. Conforme o MEC:

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação (Brasil, 2025).

A seguir, destacamos a espacialização dos participantes da pesquisa na cidade, buscando estabelecer relações com os componentes físico-naturais. Acreditamos que a cidade, como espaço marcado por complexidades e contradições, revela o cotidiano. As experiências e vivências diárias são constantemente construídas e reconstruídas pelos indivíduos que nela habitam. Dessa forma, compreendemos a relação intrínseca entre a cidade e o cotidiano. Logo, é fundamental espacializar as marcas deixadas pelos sujeitos. Cavalcanti (2019) contribui para essa reflexão ao explorar a conexão entre a cidade e o cotidiano. Segundo a autora, os conceitos, categorias e teorias geográficas permitem fazer uma leitura geográfica da cidade, conforme destacado a seguir:

Compreende-se que a leitura dos espaços da cidade pode ser feita pela Geografia, o que contribui significativamente para sua compreensão. Esse campo do conhecimento constitui um conjunto de conceitos, princípios, categorias e teorias que permitem analisar a produção e reprodução do espaço urbano, tanto em sua dinâmica, com os agentes envolvidos. São conceitos mais abrangentes para essa análise, tomando como parâmetro a dinâmica da vida cotidiana, a paisagem, o lugar e o território, dos quais certamente derivarão outros (Cavalcanti, 2019, p. 124).

Uma observação cuidadosa da cidade permite ao indivíduo captar suas dinâmicas, movimentos e cenários cotidianos. Com a contribuição da Geografia e de seus conceitos (como paisagem, lugar, território, entre outros), é possível produzir significados, sentidos e compreensões. A análise da cidade sob o olhar geográfico possibilita a compreensão das relações e práticas sociais e espaciais que se materializam no cotidiano. Sobre a cidade, Arrais (1999, p. 6) comenta:

A cidade atrai as pessoas tanto quanto as ciências, muito pelo seu conteúdo pedagógico, edificado na contradição entre o modo de vida dos homens e suas reais condições de existência, entre a perspectiva e a memória, o ser e o desejo de ser. Vista desse prisma, uma cidade nos desafia, inquieta. Mudando a cada momento, exige novas formas de cognoscibilidade por parte da ciência e do pesquisador, que deve investigá-la.

Portanto, aprender sobre a cidade é essencial no ensino de Geografia, uma vez que esse campo do conhecimento também se constitui como conteúdo escolar. O cotidiano associado à cidade favorece o diálogo com os conteúdos geográficos, tornando a compreensão desses conhecimentos mais tangível e acessível para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem — professores e estudantes (Cavalcanti, 2019).

Os docentes PG1, PG2 e PG3 residem atualmente em Goiânia, na área urbana. Quando questionados sobre a proximidade entre o local de trabalho e suas residências, mencionaram distâncias percorridas entre 10 e 45 minutos. PG1 realiza o trajeto de ônibus, enquanto PG2 e PG3 utilizam carro próprio. Sobre as condições de deslocamento e mobilidade urbana na

cidade, eles avaliaram como medianas, destacando que as vias são pavimentadas e razoavelmente conservadas, mas o fluxo de tráfego não é bem planejado.

Quando apresentaram os principais lugares que frequentam na cidade, PG1 mencionou parques urbanos; PG2, bares, teatros e espaços rurais; e PG3, parques, restaurantes, shoppings, supermercados, clínicas e igrejas situadas nas proximidades de sua residência. Essa análise revela deslocamentos limitados dentro da cidade, um aspecto que será refletido posteriormente ao trazermos as narrativas dos docentes. No entanto, destacam-se aspectos relacionados aos componentes físico-naturais ao refletirem sobre a cidade onde vivem, além de indicarem que utilizam seu próprio cotidiano em sala de aula para abordar esses componentes do espaço geográfico.

As respostas sugerem que os deslocamentos estão restritos a determinados lugares, o que pode limitar a mobilização do professor pela cidade. Por isso, é fundamental enfatizar a importância de o docente conhecer a cidade de forma ampla e consistente, refletindo criticamente sobre os componentes físico-naturais e suas interações no espaço geográfico. Prosseguindo, daremos continuidade à apresentação dos dados do questionário, agora focando nos professores de Geografia de três regiões distintas de Goiânia (Quadro 8).

Quadro 8 - Perfil e formação dos docentes participantes na pesquisa, de três regiões distintas de Goiânia, 2025

<b>REGIÃO NOROESTE</b>									
<b>Sigla</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Exp. prof.</b>	<b>Graduação</b>	<b>IES. de formação</b>	<b>Ano</b>	<b>Espec.</b>	<b>Mestr./IES</b>	<b>Doutor./IES</b>
PG4	33	Masc	2 anos	Lic. em Geografia	UEMA	2014	Não	Sim/UFG	Sim/UFG
<b>REGIÃO CENTRAL</b>									
PG5	44	Fem.	22 anos	Lic. em Geografia	UFG	2003	Sim	Não	Não
<b>REGIÃO SUL</b>									
PG6	30	Masc	6 anos	Lic. em Geografia e Pedagogia	UFG	2016 e 2022, resp.	Não	Sim/UFG	Não

Fonte: questionário da pesquisa.

Seguindo a mesma lógica, os professores participantes da pesquisa, provenientes de três regiões distintas de Goiânia, foram identificados como PG4 (região Noroeste), PG5 (região Central) e PG6 (região Sul). Conforme apresentado no Quadro 8, o grupo é composto por uma professora do sexo feminino e dois professores do sexo masculino, todos com mais de 30 anos

de idade. Eles relataram atuar no Ensino Fundamental, com experiência profissional variando entre 2 e 22 anos. A formação inicial desses participantes foi realizada em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, tanto estaduais quanto federais. Além disso, dois deles possuem mestrado (PG4 e PG6), e um deles (PG4) também possui doutorado, enquanto PG5 possui especialização em Docência no Ensino Superior, conforme destacado no questionário.

Algumas características específicas relacionadas à formação profissional foram destacadas por PG6, que mencionou possuir graduação em Licenciatura em Geografia e também em Pedagogia, atuando nas duas áreas: como professor de Geografia no Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e como pedagogo no 3º ano dos anos iniciais. Por outro lado, PG4 e PG5 possuem graduação apenas em Licenciatura em Geografia, mas relataram que, além de lecionar Geografia, também ministram aulas em disciplinas como Sociologia, Iniciação Científica, Protagonismo Juvenil e Robótica Educacional. Após essa análise inicial sobre a formação dos participantes da pesquisa, os questionamentos foram direcionados para questões relacionadas ao currículo. PG4 e PG5 afirmaram que utilizam frequentemente o currículo estadual para organizar suas aulas, enquanto PG6 baseia-se no currículo municipal.

Ao serem questionados sobre se consideram favorável ou desfavorável a maneira como os materiais pedagógico-didáticos abordam os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais, obtivemos respostas variadas. PG4 relatou o seguinte:

Entendo como desfavorável. Pois, os conteúdos são poucos aprofundados e na maioria das vezes o material ofertado é oriundo de compilações da internet. No estado, existe um material disponibilizado pela própria SEDUC, como se fosse uma "apostila", chamado de Bimestralização, nele os conteúdos são colocados e o professor é levado a trabalhar aquilo, além disso, os alunos possuem livro didático, porém na escola em que trabalho, nem todas as turmas possuem o livro. Sobre os conteúdos do livro didático, são satisfatórios, sempre que possível estou utilizando os materiais do livro em detrimento desse material bimestralizado (PG4, 2025).

Já PG6 destacou que existem materiais bons e outros que não atendem às expectativas, seja por erros conceituais, abordagens superficiais ou atividades que não promovem a reflexão dos alunos. Por sua vez, PG5 considerou que os materiais pedagógico-didáticos apresentam abordagens favoráveis, argumentando que eles colaboram para a orientação dos professores.

PG4, PG5 e PG6 residem atualmente em Goiânia, na área urbana. Quando questionados sobre a proximidade entre o local de trabalho e suas residências, mencionaram que o tempo de deslocamento varia de 10 a 40 minutos. PG4 faz o trajeto de moto, enquanto PG5 e PG6 utilizam carro próprio. Sobre as condições de deslocamento e mobilidade urbana na cidade, eles avaliaram como variando de péssimas a medianas, destacando que, embora as vias sejam

pavimentadas, alguns trechos possuem pavimentação antiga. Ainda relataram problemas como congestionamentos, falta de sinalização e más condições do transporte público.

Em relação aos locais frequentados por esses docentes, observamos uma certa limitação em seus deslocamentos, principalmente devido à rotina de trabalho cansativa e exaustiva que enfrentam. PG5, por exemplo, mencionou que raramente sai de casa, exceto para ir ao trabalho. Já PG6 costuma frequentar bares, shoppings e restaurantes localizados em áreas mais nobres da cidade, próximas à sua residência. Por sua vez, PG4 visita shoppings, supermercados e parques, e, sempre que possível, realiza viagens para cidades próximas, como Caldas Novas, Pirenópolis, Nerópolis e Cidade de Goiás. Quando questionados sobre quais conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais vêm à mente ao pensar em sua cidade, os professores destacaram o clima e o relevo. Essas percepções podem ser observadas nas seguintes respostas:

Clima, em primeiro lugar, pois diz respeito às chuvas, seca, umidade do ar, sensação térmica, elementos que, a meu ver, são vividos e percebidos pela sociedade diariamente. Penso no relevo também, tendo em vista que a cidade em que vivo e trabalho apresenta características bem específicas do seu sítio urbano (relevo suave, plano, sem grandes ondulações). Todos estes elementos das características físico-naturais do município são relevantes para a abordagem destes temas em sala (PG6, 2025).

Relevo, Paisagens, Clima, Chuvas, Rios (hidrografia e seus problemas "alagamentos, inundações e outros (PG4, 2025).

Para finalizar, todos afirmaram que buscam relacionar o conteúdo com seu cotidiano em sala de aula. No entanto, nas respostas, percebemos que o foco está mais direcionado para o cotidiano dos estudantes, sem que o cotidiano docente fique explícito, como podemos observar a seguir:

Acredito que sim. Sempre levo situações problemas, relacionadas aos aspectos ambientais da cidade de Goiânia e também presentes no cenário nacional. Ex. Quando aconteceram as cheias dos rios no Rio Grande do Sul e houve todas aquelas consequências, trabalhei uma aula inteira sobre a configuração do Relevo (regional e local, com foco em cidades mais atingidas), as precipitações e os volumes de chuva da região, além das cidades e áreas urbanas, que guardam proximidade com os principais rios e córregos da localidade e os impactos socioambientais, para a população e o meio ambiente local (PG4, 2025).

Sim, sempre. Por exemplo, falo que nossas vestimentas estão relacionadas às condições climáticas de onde vivemos; falo que nossa alimentação pode ser influenciada pelas condições climáticas e meteorológicas (cito o exemplo de que em dias frios as pamonharias vendem mais). Falo dos efeitos do clima para a nossa saúde e bem-estar: desconforto dos dias muito quentes, ressecamento da pele, lábios, problemas respiratórios etc.; no tempo seco, considerando as características climáticas do município, (PG6, 2025).

Os grupos de professores participantes da pesquisa, vinculados ao Lepeg e provenientes de três regiões distintas de Goiânia, apresentam tanto semelhanças quanto diferenças em relação ao perfil, formação, atuação profissional e percepções sobre o ensino de Geografia, especialmente no que diz respeito aos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais. Ambos os grupos são formados por professores com mais de 30 anos, incluindo desde profissionais iniciantes e veteranos. Todos possuem formação acadêmica em Licenciatura em Geografia, obtida em instituições públicas, e demonstram interesse na formação continuada, com mestrados, doutorados e especializações.

No que se refere à espacialização dos sujeitos na cidade, observamos que, em ambos os grupos, os professores tendem a se deslocar principalmente em áreas próximas às suas residências. Isso sugere que eles vivenciam apenas uma parte da cidade, o que pode limitar sua percepção sobre os componentes físico-naturais presentes em outras regiões. No entanto, conforme relatado pelos próprios professores, essa limitação não decorre da falta de interesse em conhecer mais a cidade e seus espaços, mas, sobretudo, do cansaço e da exaustão inerentes à profissão docente, somados à falta de tempo disponível, conforme explicitado a seguir:

Minha rotina durante a semana se resume ao trabalho e à casa. No questionário, mencionei que trabalho em dois períodos: pela manhã, atuo como professor de Geografia, minha primeira formação, e à tarde sou professor pedagogo. Assim, passo o dia todo na escola. Vou para casa apenas na hora do almoço, mas é tudo muito corrido, tenho apenas uma hora para comer e, em seguida, preciso ir para outra escola. Durante a semana, à noite, é raro eu sair (PG6).

Não obstante, eles conseguiram estabelecer relações importantes entre os componentes físico-naturais e seu cotidiano, demonstrando a importância desses elementos em suas práticas pedagógicas. No próximo tópico, aprofundaremos essa discussão ao apresentarmos os resultados da entrevista narrativa, ampliando a análise de como os professores articulam os componentes físico-naturais com suas experiências cotidianas e o ensino de Geografia.

### **2.3. O cotidiano docente nas narrativas: uma possível leitura para o trabalho com os componentes físico-naturais na Educação Básica**

Neste tópico, com base na análise das informações obtidas na fase empírica da pesquisa, a partir da entrevista narrativa, discutiremos o cotidiano docente, refletindo sobre seus espaços de vivência, com o objetivo de construir uma interpretação para o ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica. A entrevista narrativa é uma técnica específica de coleta de

dados que traça uma cartografia de cada sujeito, revelando a maneira como os sujeitos compreendem e experienciam o mundo.

No contexto da pesquisa narrativa (Josso, 2007, 2020; Sousa; Cabral, 2015; Bueno, 2002; Ravagnoli, 2017, 2018; Portugal, 2019), destaca-se uma abordagem teórico-metodológica que tem adquirido relevância crescente no campo da educação. A entrevista narrativa foi desenvolvida por Schütze, na década de 1970, no período de desenvolvimento da sua dissertação, como apresentado por Ravagnoli (2017). Em suas palavras:

Schütze (1977) desenvolveu o modelo de entrevista narrativa, por acreditar que os procedimentos tradicionais de coleta de dados sociológicos não conseguiam abarcar os enredamentos dos fenômenos sociais devido à rigidez imposta por seus instrumentos, os quais direcionavam e cerceavam as respostas dos participantes e, conseqüentemente, restringiam suas manifestações (Ravagnoli, 2017, p. 69-70).

No Brasil, essa técnica começou a ser difundida pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2002), que incentivaram seu uso em pesquisas por meio de seus escritos, os quais oferecem uma compreensão detalhada sobre a entrevista narrativa, seu desenvolvimento e análise. Neste estudo, Jovchelovitch e Bauer (2002) tornam-se referências fundamentais para refletirmos e conduzirmos entrevistas narrativas. No modelo de entrevista narrativa, o entrevistado expressa suas trajetórias de vida, pautando-se por critérios pessoais de relevância e organização. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 92), “a estrutura de uma narrativa é semelhante à estrutura da orientação para ação”. Sousa e Cabral (2015, p. 150) complementam ao descreverem o processo de narração da seguinte maneira:

Narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas quer da vida pública ou da vida privada. Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas.

A abordagem feita pelos autores sugere que a narrativa é um processo dinâmico e contínuo, influenciado pelo contexto e pelas interações sociais, sendo capaz de revelar como os sujeitos interpretam e atribuem significado às suas experiências cotidianas. Mas para que a narração flua, é essencial que o entrevistador incentive o entrevistado, pois é na interação entre ambos que a narrativa se desenvolve.

Na entrevista narrativa o entrevistador convida e encoraja o entrevistado a contar uma história sobre um evento, um acontecimento ou sobre o objeto que se pretende investigar, apresentado dentro do contexto do entrevistado, que considera os pontos que lhe parecem relevantes para a abordagem do assunto. A interação vai construindo

o significado, fazendo emergir percepções que antes da narrativa estavam escondidas ou não eram percebidas como relevantes. (Pachá; Moreira, 2022, p. 160).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), esta abordagem trata-se de "(...) uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas", na qual um tema de investigação é apresentado para que o entrevistado construa sua narrativa de forma livre e detalhada. Segundo Portugal (2019, p. 94), as narrativas permitem que os sujeitos da pesquisa, isto é, "(...) os professores se tornem narradores, atores e autores de textos que retratam as práticas planejadas e desenvolvidas, as situações experienciadas decorrentes das escolhas metodológicas e, sobretudo, as aprendizagens da docência."

Dessa forma, a entrevista narrativa se apresenta como um caminho viável para compreendermos como o docente percebe o seu cotidiano e como podemos construir reflexões que contribuam para a mobilização deste nas aulas de Geografia da Educação Básica. Para tanto, Jovchelovitch e Bauer (2002) propõem uma estrutura para o desenvolvimento da entrevista narrativa, dividida em cinco fases: i) preparação; ii) iniciação; iii) narração central; iv) questionamento; e v) fala conclusiva. O detalhamento dessas fases pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – Fases principais da entrevista narrativa

<b>Fases</b>	<b>Regras</b>
1. Preparação	Explorar o campo; Formular questionamentos que emergem dos objetivos.
2. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (se necessário).
3. Narração Central	Não interromper; Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais.
4. Questionamentos	Usar somente expressões como "Que aconteceu, então?" Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "Por quê?" Avançar de perguntas que emergem dos objetivos da pesquisa para perguntas relativas ao relato do entrevistado.
5. Conclusiva	Encerrar a gravação; São permitidas perguntas do tipo "por que?"; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: organizado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Neste estudo, a condução das entrevistas narrativas foi realizada conforme os procedimentos descritos na Tabela 1, propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), apresentados a seguir.

### 1. Fase de preparação

A fase de preparação ocorreu antes do encontro com os professores de Geografia participantes da pesquisa. Essa fase foi dedicada ao estudo do objeto de pesquisa e às lacunas a serem preenchidas durante a entrevista, com o propósito de auxiliar na elaboração das perguntas que derivam dos objetivos da pesquisa. De acordo com Ravagnoli (2017), as perguntas que derivam dos objetivos da pesquisa não devem ser explicitadas durante a entrevista, devido à natureza não diretiva da entrevista narrativa. Em vez disso, elas devem refletir as intenções do pesquisador e antecipar as perguntas que podem surgir naturalmente a partir do relato do entrevistado. Dessa forma, o pesquisador utiliza a fala do entrevistado como fundamento para desenvolver as perguntas da pesquisa.

A primeira etapa da fase de preparação começou com a tramitação dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG) por meio da Plataforma Brasil, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Compromisso. Nesse documento, bem como durante o convite para participação na pesquisa, foram esclarecidos os objetivos do estudo e garantidos a proteção dos participantes, o sigilo das informações e a liberdade de adesão ou desistência a qualquer momento. Em todos os encontros, a empatia e o comprometimento foram priorizados, visando estabelecer a confiança necessária para uma investigação que envolvia aspectos pessoais.

Posteriormente, dedicamo-nos às leituras que subsidiaram o desenvolvimento das entrevistas narrativas e a elaboração das perguntas que emergiram dos objetivos da pesquisa, as quais estão listadas a seguir:

- Como o seu cotidiano é incorporado ou refletido no ensino de Geografia?
- Quais questões relacionadas aos componentes físico-naturais você identifica no seu cotidiano?
- De que forma você utiliza o seu cotidiano nas aulas de Geografia para discutir problemáticas ligadas aos componentes físico-naturais?

### 2. Fase de iniciação

A fase de iniciação consiste na formulação de um tópico inicial que dê início à narração, baseando-se em perguntas alinhadas aos objetivos da pesquisa. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), o tópico inicial deve estar relacionado à experiência do entrevistado, sendo amplo e dotado de relevância tanto pessoal quanto social, evitando-se formulações muito específicas. Na fase de iniciação, auxílios visuais podem ser utilizados, se necessário. No entanto, nesta pesquisa, optamos por não fazer uso desse recurso. O tópico inicial formulado para este estudo está descrito a seguir:

- Estou realizando uma pesquisa sobre o cotidiano docente e suas implicações para o ensino de Geografia. Por isso, peço que você compartilhe sobre o seu cotidiano, refletindo sobre os espaços que fazem parte da sua vivência, as problemáticas que eles apresentam e como essas questões poderiam ser abordadas e exploradas em sala de aula. Fale sobre o seu cotidiano da maneira que achar mais adequada, começando e terminando quando desejar. Ao finalizar, por favor, me avise. Após desligar o gravador, farei algumas perguntas para confirmar ou esclarecer pontos, se necessário.

### 3. Fase de narração central

A fase da narração central consiste quando o entrevistado narra sua história de forma contínua, sem interrupções. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), durante essa etapa, o entrevistador deve evitar comentários ou perguntas, limitando-se a gestos ou sinais que incentivem o narrador, mantendo uma escuta atenta e encorajadora. Ademais, é importante que o entrevistador registre eventuais dúvidas ou pontos não esclarecidos para que possam ser abordados na fase seguinte de questionamentos. Ao final da narração, Jovchelovitch e Bauer (2002) sugerem investigar se há algo mais a ser acrescentado, utilizando perguntas como: "É tudo o que você gostaria de me contar?" ou "Ainda há algo mais que você gostaria de dizer?".

### 4. Fase de questionamentos

A fase de questionamentos começa após o término da narração. Nesse momento, as questões relacionadas aos objetivos da pesquisa são adaptadas com base no relato do entrevistado, sendo uma etapa crucial para que o entrevistador obtenha informações que não foram mencionadas ou que não ficaram claras durante a narração. Para essa fase, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 99-100) destacam três regras básicas:

- Não faça perguntas do tipo "por que?"; faça apenas perguntas que se refiram aos acontecimentos, como: "O que aconteceu antes/depois/então?" Não pergunte diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas, pois isso convida a justificacões e racionalizações. Toda narrativa irá incluir determinadas justificacões e racionalizações; contudo, é importante não as investigar, mas ver como elas aparecem espontaneamente.
- Pergunte apenas questões empregando as palavras do informante. As perguntas se referem tanto aos acontecimentos mencionados na história quanto aos tópicos do projeto de pesquisa. Traduza questões que emergem dos objetivos em questões que derivam do relato do entrevistado.
- Para evitar um clima de investigação detalhada, não aponte contradicões na narrativa. Esta é também uma precaução contra investigar a racionalizaçao, além da que ocorre espontaneamente.

#### 5. Fase conclusiva

A fase conclusiva é uma etapa mais informal e descontraída, que deve ocorrer ao final da gravação. Esse momento é essencial para esclarecer informações adicionais sobre o processo de narração, podendo ser de grande relevância para a análise dos dados (Jovchelovitch; Bauer, 2002). A entrevista narrativa é, portanto, um método que busca compreender as experiências dos sujeitos envolvidos, situando-as dentro de um contexto social (Ravagnoli, 2017). Todas as fases mencionadas estiveram presentes no processo de coleta das narrativas, destacando a importância dessa abordagem teórico-metodológica no campo da educação.

Para a análise das entrevistas narrativas, Jovchelovitch e Bauer (2002) sugerem três procedimentos distintos que podem auxiliar na interpretação das experiências relatadas pelos professores. Esses procedimentos são: i) transcrição; ii) análise temática; e iii) análise estruturalista. No entanto, como destacado por Ravagnoli (2017), o processo interpretativo das entrevistas narrativas é aberto, permitindo que o pesquisador utilize os procedimentos que considerar mais adequados aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, optamos por não adotar os procedimentos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002), uma vez que, em nosso estudo, a análise de discurso se apresenta como uma abordagem mais alinhada e eficaz para alcançar a compreensão que buscamos. A seguir, apresentamos o procedimento adotado para a interpretação das entrevistas narrativas.

#### **2.3.1. Procedimentos de interpretação das entrevistas narrativas pela perspectiva da análise do discurso**

Para interpretarmos as entrevistas narrativas, adotamos a perspectiva da análise do discurso. Acreditamos que, por meio desse procedimento metodológico, podemos nos aproximar da compreensão que buscamos em nosso estudo. A partir das narrativas coletadas, nosso objetivo foi trabalhar com as palavras dos narradores, prestando atenção tanto ao conteúdo quanto à organização das narrativas (Gill, 2002; Machado, 2016).

Nesse sentido, são algumas características-chave a serem consideradas na análise de discurso:

1. A postura crítica com respeito ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito a visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
2. O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.
3. A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
4. O compromisso de explorar as maneiras com os conhecimentos - a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas- estão ligados a ações/práticas (Burr, 1995 *apud* Gill, 2002, p. 245).

Os princípios apresentados por Gill (2002) são essenciais para a condução da análise do discurso, servindo como base para uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao conhecimento e à realidade. Ao iniciar a análise, é crucial adotar uma postura crítica diante das narrativas que serão examinadas, compreendendo que as maneiras como interpretamos o mundo não são universais ou absolutas, mas sim construções históricas e culturais que moldam a forma como atribuímos significados à realidade. Em consonância com Machado (2016, p. 128), “interessamo-nos pelo estudo da prática narrativa com tudo o que ela implica: o fato de contar algo enquanto representação do mundo, do outro, das interações desse sujeito com o mundo e da relação que ele mantém com sua narrativa.”

Em resumo, a análise do discurso, conforme proposto por Gill (2002), visa revelar as conexões entre linguagem, conhecimento e práticas sociais, expondo como esses elementos sustentam determinadas visões de mundo. Prosseguindo, a autora descreve uma prática de análise do discurso composta pelos seguintes elementos: i) transcrição; ii) o espírito da leitura cética; iii) codificação; e iv) a análise propriamente dita. Esses elementos serão detalhados a seguir:

## 1. Transcrição

A primeira etapa exigida é a transcrição. Essa fase é de extrema importância no processo de análise e deve ser realizada com atenção e detalhamento. Concordamos com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106) quando discutem a transcrição, afirmando: “A transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para uma boa compreensão do material, e, por mais monótono que o processo possa parecer, ele estimula um fluxo de ideias para interpretar o texto.” Recomenda-se que o próprio pesquisador realize a transcrição, pois, durante esse processo, interpretações surgem naturalmente, além de garantir a qualidade e a fidelidade das informações coletadas. Contudo, embora as tecnologias atuais ofereçam ferramentas que agilizam e facilitam o trabalho de transcrição, é essencial manter os devidos cuidados. As ferramentas tecnológicas podem auxiliar, mas não substituem a atenção na verificação detalhada das transcrições.

## 2. O espírito da leitura cética

Nesta fase, chamada de “espírito da leitura cética”, podemos afirmar que é o momento em que a análise efetivamente se inicia. Trata-se de refletir sobre a narrativa, questionando nossos pressupostos e a forma como atribuímos significado ao discurso. Assim, Gill (2002, p. 253) sugere que a narrativa seja interrogada a partir de perguntas como: “Por que estou interpretando isso dessa maneira?”, “Quais características do texto levam a essa interpretação?”, “Como o texto está organizado para se tornar persuasivo?”. Esses questionamentos são essenciais para uma análise crítica e reflexiva.

## 3. Codificação

A codificação consiste num mergulho profundo na narrativa analisada. Conforme destacado por Gill (2002), ela serve como uma ferramenta para estruturar e organizar as categorias de interesse, sendo essencial que o pesquisador tenha familiaridade com a narrativa. Isso reforça a importância de o próprio pesquisador realizar a transcrição, pois esse processo permite uma imersão mais detalhada e significativa no material estudado.

## 4. A análise do discurso propriamente dita

Após concluir as etapas anteriores, chegamos à fase final: a análise do discurso propriamente dita. Inicialmente, é preciso identificar padrões nos dados analisados, os quais podem se manifestar tanto na “variabilidade (diferenças entre as narrativas) quanto na consistência” (Gill, 2002, p. 254). Em seguida, buscam-se formular hipóteses e identificar características específicas da narrativa com o objetivo de alcançar a compreensão almejada pelo

estudo, visto que “A tarefa do analista é identificar cada problema, e como o que é dito se constitui em uma solução” (Idem). Pode parecer uma tarefa simples, mas ela demanda rigor, atenção e cuidado no entendimento e na execução dessas etapas. Com base na proposta de análise discutida neste tópico, passamos agora à interpretação das entrevistas narrativas que compõem este estudo.

### **2.3.2. Interpretação das narrativas: cotidiano docente e componentes físico-naturais**

O propósito deste tópico é, com base nos textos produzidos a partir de entrevistas realizadas com professores de Geografia da Educação Básica e orientados pelos fundamentos teórico-metodológicos e procedimentos apresentados ao longo do trabalho, interpretar o cotidiano docente, refletindo sobre os componentes físico-naturais do espaço geográfico que emergem das experiências vividas. Buscamos compreender como esses elementos podem contribuir para o ensino de Geografia. Essa interpretação, como já destacado, é conduzida sob a perspectiva da análise do discurso.

De acordo com os dados do questionário<sup>6</sup>, 6 professores de Geografia participaram do nosso estudo, o que resultou na realização de 6 entrevistas narrativas<sup>7</sup>. Assim, a análise engloba as narrativas dos professores de Geografia vinculados ao Lepeg e as narrativas dos professores de Geografia de três regiões distintas de Goiânia. Como já foi destacado, durante a condução da entrevista narrativa, o tópico indutor utilizado foi o seguinte:

- Estou realizando uma pesquisa sobre o cotidiano docente e suas implicações para o ensino de Geografia. Por isso, peço que você compartilhe o seu cotidiano, refletindo sobre os espaços que fazem parte da sua vivência, as problemáticas que eles apresentam e como essas questões poderiam ser abordadas e exploradas em sala de aula. Fale sobre o seu cotidiano da maneira que achar mais adequada, começando e terminando quando desejar. Ao finalizar, por favor, me avise. Após desligar o gravador, farei algumas perguntas para confirmar ou esclarecer pontos, se necessário.

Ao apresentarmos o tópico, os professores de Geografia deram início às suas narrativas. Eles serão identificados da mesma forma que adotamos na análise dos dados coletados por meio

---

<sup>6</sup> O questionário encontra-se no Apêndice A.

<sup>7</sup> O roteiro da entrevista narrativa está apresentado no Apêndice B.

do questionário. Estruturamos a análise das narrativas em duas categorias de interesse para o estudo: i) cotidiano docente e ii) cotidiano docente e componentes físico-naturais. A primeira categoria evidencia a percepção dos professores de Geografia sobre seu cotidiano e as problemáticas que ele apresenta. Já na segunda categoria, destacamos como os docentes percebem os componentes físico-naturais em seu cotidiano.

### 1. Cotidiano docente

Ao começarem suas narrativas, observamos que os professores de Geografia destacaram, em seus relatos, como o cotidiano deles está profundamente ligado ao trabalho e às demandas burocráticas do dia a dia. Dessa forma, suas rotinas se concentram em frequentar os mesmos espaços da cidade, o que evidencia uma limitação em suas experiências, resultado do desgaste e da exaustão gerados pela profissão docente. Os excertos, a seguir, ilustram a problemática envolvendo a limitação das experiências do cotidiano docente:

O meu cotidiano é casa, trabalho, supermercado e feira. Não tenho tempo para ir ao parque. Não tenho tempo para estar na praça aqui do lado. Vou esporadicamente (PG1).

O meu cotidiano é definido basicamente pelas atividades desenvolvidas na escola (PG2).

No meio de semana, que são os dias úteis, os lugares de vivência são basicamente locais que a gente tem que frequentar por razões de trabalho e necessidade. Então, basicamente, são dois ambientes — alguns ambientes, na verdade, mas de duas naturezas. A escola, que é um local de trabalho que eu frequento de segunda a sexta, no período da tarde, e na terça-feira pela manhã. Nos demais dias, juntamente com a minha esposa, de maneira conjunta ou alternada, nós frequentamos vários ambientes clínicos por conta do meu filho. Meu filho tem diagnóstico de TEA, nível 3 de suporte, então ele tem necessidade de intervenções intensivas, de psicólogo, fonoaudiólogo, terapia ocupacional (...). Os finais de semana são um pouco mais variados os locais que nós frequentamos no dia a dia. Tem alguns que, por conta do hiperfoco do meu filho, a gente sempre está indo. E também por uma questão cultural nossa, que é estar sempre buscando frequentar a igreja, uma comunidade católica próxima a nós, e locais onde a gente consiga socializar. Então, restaurantes, shopping, locais com brinquedoteca, com praça, com bosque, casa de familiares e parentes. Basicamente, isso no trivial. E, excepcionalmente, num momento ou outro, a gente vai conhecer algum espaço novo que inaugura na cidade, mas sempre buscando locais que sejam atrativos para o público infantil (PG3).

Sobre o meu espaço de vivência, eu não costumo sair muito. No entanto, os locais que tenho frequentado em Goiânia são basicamente algumas rotas que levam a parques da cidade, alguns estabelecimentos e o trajeto que faço para a escola, que é uma escola mais periférica, localizada próximo ao aeródromo, na saída para Inhumas. Confesso que, antes de vir para cá, minha experiência com a região noroeste era muito limitada. A partir do momento em que comecei a frequentar essa área, houve uma apropriação das vivências da região noroeste (PG4).

Durante a semana, eu frequento apenas a escola e a minha casa. Nos finais de semana, como somos professores, já estamos cansados demais, então é preciso organizar a vida para começar outra semana. Já frequentei mais espaços verdes, parques e pistas de caminhada, mas hoje me sinto um pouco acomodada, acho que essa seria a palavra certa. Tenho frequentado muito pouco lugares fora de casa. As vezes, vou a um bar ou a um restaurante, mas não vou mais a shoppings, já passei dessa fase da vida. Então, basicamente, saio para comer em restaurantes, bares ou, esporadicamente, visito a casa de um amigo. Gosto de viajar, mas, só podemos viajar nas férias. Esses têm sido basicamente meus espaços nos últimos anos (PG5).

Minha rotina durante a semana se resume a trabalho e casa. Como mencionei na entrevista escrita, trabalho em dois períodos: pela manhã, sou professor de Geografia, minha primeira formação, e à tarde, atuo como professor pedagogo. Assim, passo o dia todo na escola. Volto para casa na hora do almoço, mas é muito corrido, pois tenho apenas uma hora para almoçar antes de ir para outra escola. Durante a semana, à noite, raramente saio. Quando saio, vou a um bar, restaurante, aniversário ou shopping, algo muito específico. Geralmente, nos fins de semana, os locais de lazer que frequento são shoppings, bares e restaurantes. É o que temos disponível na cidade, já que estamos no interior do continente, sem áreas litorâneas, e os espaços públicos que existem são problemáticos em relação à segurança. Moro próximo a três parques, mas não me sinto seguro para caminhar à noite ou mesmo durante o fim de semana. Na minha visão, esses espaços não oferecem a segurança ou o conforto que deveriam proporcionar, tanto em termos de infraestrutura quanto de segurança pública. Por isso, acabo frequentando shoppings, bares e restaurantes, que são locais públicos, mas de direito privado, né? (PG6).

Nos relatos analisados, observamos um cotidiano marcado por atividades essenciais, como trabalho, casa e deslocamentos relacionados a necessidades básicas, evidenciando a falta de tempo e o cansaço decorrentes da profissão docente. Outra tendência comum é a preferência por ambientes privados, como shoppings, bares e restaurantes, em detrimento de espaços públicos, devido à falta de infraestrutura adequada e a questões de segurança pública na cidade, por exemplo. Assim, a falta de tempo e o cansaço limitam as experiências dos professores, bem como uma rotina voltada para a formação continuada, já que tanto PG1 quanto PG2 estão em processo de doutoramento.

Entretanto, percebemos alguns elementos interessantes quanto ao cotidiano de PG3, uma vez que menciona os espaços que costuma frequentar na cidade, demonstrando também interesse em explorar novos espaços recém-inaugurados. Um ponto relevante destacado é a influência da paternidade em sua rotina, já que, ao ter um filho, ele considera os espaços voltados ao público infantil em seus deslocamentos.

Todavia, também não deixa de destacar um cotidiano voltado para o trabalho e as necessidades, o que torna relevante uma reflexão sobre a exaustão na profissão docente, um tema complexo e que merece discussão, pois a constante pressão por desempenho, o excesso de tarefas burocráticas, a falta de valorização e os desafios diários nas relações entre professor

e educando contribuem para um desgaste significativo, impactando a saúde física e mental dos docentes.

Refletir sobre essa realidade implica também considerar a importância de buscar soluções para mitigar essas questões. Nas narrativas coletadas, os professores de Geografia evidenciam claramente o cansaço associado à profissão, o que os desmotiva em relação ao exercício docente. Como já mencionado, esse esgotamento impacta diretamente as vivências na cidade, restringindo as experiências no espaço urbano ao trabalho e ao atendimento de demandas do dia a dia, o que nos leva a uma questão: **em que cidade os professores realmente vivem?**

Embora a limitação das experiências cotidianas seja uma realidade para os professores de Geografia participantes do estudo, as problemáticas presentes nos espaços vividos não passam despercebidas. Ao longo das narrativas, os professores destacam as questões observadas em seu cotidiano e como essas problemáticas podem ser inseridas no ensino de Geografia, evidenciando que a reflexão sobre o cotidiano docente no processo de ensino e aprendizagem enriquece as aulas de Geografia, conforme apresentado no excerto da narrativa de PG2, a seguir:

O que eu vivencio na cidade entendo como fundamental para que eu possa desenvolver a minha atividade como professor, porque é nesses momentos que consigo perceber que posso estabelecer alguns elementos de conexão com a prática de ser professor. Caso contrário, eu seria um professor que apenas transmitiria informações. E nós, nesse contexto de formação, temos claro que o papel do professor transcende essa transmissão. Veremos que o nosso papel é mediar o conhecimento. E, se eu não viver esses espaços, não terei condições de executar um bom trabalho. Um outro momento em que consigo vivenciar a cidade é no trânsito, né? Geralmente, vou à chácara do meu pai às quartas-feiras e, nesses momentos, consigo estabelecer e tecer algumas considerações para que meu trabalho em sala de aula seja mais contextualizado. Tenho essa preocupação, porque acredito que o papel do professor deve transcender esse caráter mecanicista de apenas apresentar conteúdos e exigir resultados. Acho que o professor deve atuar como um mediador, possibilitando a construção do conhecimento (PG2).

Esse trecho mencionado confirma o ponto central deste estudo: as experiências vivenciadas pelos professores em seu cotidiano, quando problematizadas nas aulas de Geografia, têm o potencial de enriquecê-las, permitindo que o trabalho em sala de aula seja mais significativo, como mencionado pelo PG2. Dessa forma, é essencial olhar atentamente para as problemáticas presentes no cotidiano, utilizando os conceitos e princípios geográficos, para transformar essas vivências em um aprendizado mais profundo e eficaz.

Na narrativa, PG3 e PG6 mencionaram algumas problemáticas que percebem em seu cotidiano, as quais apresentamos em seguida:

Quando vamos a uma praça ou a um bosque, sempre observamos o estado de conservação imediata desses locais, pois, afinal, estamos buscando um momento fora da rotina intensa de trabalho e terapia. Da mesma forma, avaliamos se o local possui minimamente uma estrutura adequada, se é arborizado, se é muito compactado e como está a relação das pessoas com o ambiente. Além desses espaços, frequentamos muitos ambientes de socialização coletiva, onde observamos principalmente a questão da acessibilidade, algo presente em nosso cotidiano, e, sobretudo, as diferentes condições das pessoas. Eu, por exemplo, como pai de uma criança autista, me preocupo muito com a questão sensorial. Então, será que esses locais, do ponto de vista sensorial, serão positivos não apenas para ele, mas também para outras crianças? Será que os espaços de lazer estão preparados para recebê-los, contando com monitores que compreendam que cada um tem sua própria forma de interagir com o ambiente? E quanto ao ruído? Assim, realizamos essa leitura e percepção do espaço (PG3).

Sobre as problemáticas apresentadas por esses espaços, podemos pensar nos shoppings centers de Goiânia, por exemplo. Muitos deles adotaram, na última década, a cobrança de estacionamento, o que eu acredito ser uma política de exclusão social, pois limita as pessoas que podem frequentar aquele espaço, já que é cobrado o estacionamento. Lembro-me de um shopping que eu costumava frequentar, o Flamboyant, que adotou uma tarifa de estacionamento alegando que "quem não tem dinheiro não vem ao shopping". Então, claramente, não é para todos, ou seja, não querem qualquer clientela frequentando o shopping. E nós vemos a desigualdade dentro desses espaços. Já alguns espaços privados não são tão inclusivos em vários aspectos. Dependendo da região onde o shopping está localizado, você encontra um tipo de clientela. Por exemplo, em uma região nobre da cidade, a maioria é branca. Se frequentamos um shopping da periferia, teremos uma clientela mais miscigenada, com uma população mais negra e periférica. Então, são problemáticas que observamos dentro desses espaços. Outro aspecto que eu não citei é a questão, por exemplo, quando viajo para algum lugar. Eu vim de uma família pobre, da periferia, estudei, alcancei um concurso público como professor e tive uma mobilidade social e espacial, mudando do bairro onde eu morava para uma região mais centralizada, que tem uma melhor infraestrutura, e hoje consigo ter acesso a serviços e bens que antes eu não tinha, né? Mas eu sempre observo. Por exemplo, se viajo para um resort ou para algum lugar e vejo que os negros estão servindo e os brancos estão se divertindo, eu observo isso e problematizo isso em sala de aula, até porque 80% da turma são negros, de periferia e de escola pública. Considero negro, na minha visão, a mesma perspectiva do IBGE: pessoas de cor parda ou preta, sendo uma população negra. Então, trabalho a questão da segregação (PG6).

Conforme apresentado, o trecho extraído da narrativa de PG3 evidencia questões relacionadas à conservação, arborização e infraestrutura de praças e bosques, bem como à acessibilidade desses espaços, considerando o contexto de vida do professor. Em sua narrativa, também ficou evidente o diálogo em sala de aula sobre as diferentes realidades vivenciadas tanto pelo professor quanto pelos alunos, identificadas no trecho selecionado:

Sempre que há oportunidade, percebo momentos de diálogo com os alunos, sobretudo quando o espaço é público. Sempre chamo a atenção deles para esse aspecto, destacando as condições que observamos e encontramos. Às vezes, o espaço público que frequento não é necessariamente o mesmo que o aluno frequenta, pois a cidade aqui é grande. Por isso, também precisamos considerar a leitura de diferentes realidades (PG3).

PG6 também apresentou problemáticas relacionadas aos espaços urbanos frequentados por ele, especialmente shoppings centers em Goiânia, destacando questões de exclusão social,

desigualdade e segregação, mantendo uma postura crítica e observadora em relação às dinâmicas de segregação racial e social. Além disso, ele mencionou que essas problematizações são levadas e discutidas em sala de aula, buscando promover um ambiente de debate e consciência crítica.

PG1, por sua vez, mencionou, em sua narrativa, que costuma incorporar nas aulas de Geografia experiências cotidianas de seu estado de origem, o Piauí: "Eu costumo trazer muita coisa do Piauí para a sala de aula" (PG1), com o objetivo de enriquecer a percepção dos estudantes e relacioná-las a outras vivências em outro estado. PG4 e PG5 também destacam problemáticas relacionadas ao deslocamento casa-trabalho, enfatizando questões de mobilidade e infraestrutura urbana. Assim, percebemos que os conhecimentos cotidianos dos professores permeiam o ensino de Geografia. A partir disso, discutiremos como os professores de Geografia percebem os componentes físico-naturais em seu cotidiano.

## 2. Cotidiano docente e componentes físico-naturais

Ao longo da narrativa, alguns professores mencionaram a presença dos componentes físico-naturais em seu cotidiano, enquanto outros não. Diante disso, na fase de questionamentos – quarta etapa da entrevista narrativa, conforme explicado anteriormente – foi feita uma pergunta baseada no relato do entrevistado e nos objetivos da pesquisa, buscando compreender como os professores percebem esses componentes em seu cotidiano. Nos trechos das narrativas a seguir, é possível identificar a relação entre os componentes físico-naturais e o cotidiano docente.

Acredito que, devido ao meu objeto de estudo, treinei meu olhar para perceber os componentes físico-naturais por meio das paisagens expressas no relevo. Isso se torna muito evidente para mim, especialmente quando observo, por exemplo, a ocupação de uma determinada área e consigo estabelecer relações com áreas totalmente distintas. Um exemplo disso é a diferença entre a ocupação de regiões com declividade e de terrenos mais planos. Assim, consigo visualizar os componentes físico-naturais e também mensurar a influência que esses elementos exercem na prática de ensino (PG2).

Ah, de diferentes formas, não é? De maneira mais literal, por exemplo, quando lidamos com determinados problemas. Estamos a caminho da escola e, de repente, começa um alagamento. Nesse momento, percebemos que estamos passando por um fundo de vale irregularmente ocupado. No entanto, se não fosse essa ocupação irregular, talvez nem estivéssemos nos deslocando. Também observo bastante o que é divulgado no noticiário local. A editoria de cidades, por exemplo, praticamente se resume a uma editoria de problemas, especialmente problemas ambientais. Por isso, estou sempre atento a essas questões. Além disso, quando percebo a expansão da cidade, noto o crescimento de algumas áreas. Em frente a grandes obras, também faço reflexões. Aqui em Goiânia, por exemplo, foi construído um corredor de ônibus, e, para isso, quilômetros de árvores foram removidos. Então, quando chega um período de calor intenso, questiono os alunos: Será que essas árvores não estão fazendo falta?

Portanto, percebo esses aspectos de diversas maneiras, sendo a mídia local uma das principais referências — não que o conteúdo das aulas seja pautado por ela, mas as temáticas abordadas acabam sempre sendo observadas e discutidas com os alunos. Alguns conteúdos, como chuva ácida, ilhas de calor e alagamentos, são frequentemente trabalhados nesse contexto (PG3).

Em relação aos componentes físico-naturais, eu sempre observo bastante. Meu trajeto até a escola é feito de moto, e acho que, por isso, tenho um olhar um pouco diferente, no sentido de ser mais atento. Então, algo que sempre chama a atenção é o relevo. Observo muito o relevo, se geralmente é um pouco mais acentuado ou em declive. Verifico se há algum processo erosivo próximo, se existe algum tipo de erosão, se a vegetação do entorno está preservada. Também faço isso em relação aos córregos, observando as áreas de preservação permanente ali presentes (PG4).

Em relação aos componentes físico-naturais, eu os percebo a partir daquilo que vivencio. Há muitos problemas nas cidades relacionados a esses componentes, que podem ser problematizados e abordados em sala de aula a partir do nosso cotidiano. Por exemplo, a questão do clima. Sentimos o clima por meio da temperatura, da umidade, das chuvas e das secas, e ele afeta nosso cotidiano de forma bastante significativa. Quando trabalho o tema do clima, abordo questões como o que vestimos, nossa cultura culinária, o que comemos, tudo isso relacionado às condições climáticas e meteorológicas, além de vestimentas, conforto térmico e bem-estar. Tudo isso está conectado ao nosso dia a dia. Goiânia, por exemplo, está chovendo muito ultimamente, e inclusive vou trabalhar o clima no sexto ano, já que é um dos primeiros tópicos do currículo. Selecionei algumas reportagens e vídeos para discutir a questão da drenagem urbana, o uso do solo, a impermeabilização do solo e toda a problemática que isso tem trazido para a cidade. Segundo os especialistas, tem chovido acima da média, com volumes muito elevados, o que tem causado diversos transtornos na cidade. Com isso, é possível trabalhar temas como relevo, solo, uso do solo urbano, impermeabilização e os problemas decorrentes dessas questões. Dessa forma, problematizo a partir daquilo que vivenciamos, pois assim conseguimos trazer mais significado para o que estamos ensinando (PG6).

Nos relatos destacados, observamos uma ênfase no componente físico-natural relevo, especialmente no que se refere às dinâmicas relacionadas à ocupação humana e às consequências dessas interações. Por exemplo, tanto PG2 quanto PG4, ao refletirem sobre seus deslocamentos, observam a diferença entre a ocupação em áreas com declividade e em terrenos mais planos, destacando como o relevo influencia diretamente o uso do solo e a organização do espaço. Já PG3 menciona a ocupação irregular em fundos de vale, o que também pode gerar impactos significativos.

Os exemplos apresentados pelos professores, observados durante seus deslocamentos cotidianos, quando abordados no ensino de Geografia, têm o potencial de aproximar os estudantes de sua realidade, como apresentado na fala de PG2: “Eu sempre busco fazer essas articulações para oferecer aos alunos possibilidades de compreender como os componentes físico-naturais estão presentes e como influenciam a vivência desses estudantes.” Morais e Pereira (2024) contribuem para a discussão ao destacarem a importância de compreender os processos que envolvem os componentes físico-naturais do espaço geográfico, pensando o papel do docente. Para Morais e Pereira (2024, p. 150):

O papel do professor é problematizar, questionar a realidade, permitindo, a partir da observação e de seu contexto, que sejam realizadas descobertas. Falar de descobertas não significa falar de fenômenos isolados, mas de interações entre um conjunto de elementos responsáveis por uma dada origem. Significa, dessa forma, questionar essa origem, seu desenvolvimento, bem como seus possíveis desdobramentos frente à sociedade.

Nesse sentido, ao mobilizar o relevo da cidade de Goiânia, por exemplo, é necessário considerá-lo em sua relação com os demais componentes físico-naturais do espaço geográfico, evitando compreendê-lo de maneira isolada ou estática. Devemos, ao contrário, levar em conta toda a complexidade e o processo que o envolve, pois, como afirmam Morais e Pereira (2024, p. 149), “a ideia de processo associa-se à integração de todos os fenômenos que ocorreram ou ocorrem em uma dada espacialidade”. Esse entendimento possibilita ao docente avançar em seu cotidiano e nas problemáticas que o atravessam, tomando os componentes físico-naturais do espaço geográfico como referência.

Continuando, PG6 apresenta um relato que busca contextualizar suas experiências relacionadas ao clima com o objetivo de tornar os conteúdos sobre o tema mais relevantes e compreensíveis para os estudantes. PG5 destacou elementos relacionados ao clima, abordando o desmatamento e exemplificando com casos na cidade, onde áreas de vegetação são substituídas por condomínios, associados ao excesso de impermeabilização do solo em Goiânia, que contribui para o aumento da temperatura e o fenômeno das ilhas de calor, entre outros impactos ambientais.

PG1 mencionou, em sua narrativa, dificuldades relacionadas aos componentes físico-naturais da cidade de Goiânia, pois reside na cidade há pouco tempo. Seu relato, em resposta à pergunta feita, focou nas condições climáticas locais, especialmente nas altas temperaturas, que são intensificadas pela quantidade de edifícios e pela pavimentação do asfalto, relato semelhante ao que foi posto por PG5. Relacionado a isso, também foi mencionado, em seu relato, os intensos alagamentos que PG1 vivenciou na cidade de Goiânia, demonstrando certo temor, pois ela nunca havia enfrentado essa problemática. Conforme relatado pela professora, essa experiência foi mobilizada e trabalhada em sala de aula, uma vez que tanto professores quanto estudantes foram afetados. Em sua narrativa, entendemos também que a professora, com frequência, utiliza exemplificações nas aulas de Geografia, tendo as experiências do seu estado de origem, o Piauí, como referência.

Assim, com base nas narrativas, podemos afirmar que o cotidiano docente e as questões relacionadas aos componentes físico-naturais são, de modo recorrente, mobilizados em sala de

aula como exemplificações, visando facilitar o entendimento do conteúdo. Todavia, as narrativas não evidenciam reflexões sobre a dinâmica intrínseca dos componentes físico-naturais, tampouco sobre as relações que esses estabelecem entre si e com a sociedade – tanto nas narrativas dos professores vinculados ao Lepeg quanto naquelas dos professores não vinculados –, o que indica dificuldades por parte dos professores, aspecto que demanda uma análise mais aprofundada, pois, de acordo com Morais (2011, p. 259):

É necessário interpretar o relevo, o solo, as rochas, a hidrografia, a vegetação e o clima, além de identificar, localizar e classificar esses elementos e verificar em que medida eles, em seu conjunto, conformam a espacialidade de um lugar, o que constitui a singularidade de determinada área.

Ainda assim, acreditamos que as problematizações de situações experienciadas pelos professores podem contribuir para estimular a busca do conhecimento científico por parte dos estudantes. Por conseguinte, ressaltamos a importância de os docentes tomarem consciência de seu cotidiano, uma vez que são os questionamentos nele postos e sua reflexão, à luz da Geografia, que potencializam o ensino na Educação Básica. O trecho a seguir sugere que PG2 considera fundamental a incorporação do seu cotidiano nas aulas:

Ao ir para a escola, eu moro aqui na região noroeste, e a minha residência fica muito próxima da escola. Para chegar até lá, eu atravesso corpos d'água. Durante o trajeto, consigo visualizar edificações com padrões diferentes em função do relevo, além de observar o processo de especulação imobiliária. Geralmente, quando se trabalha em sala de aula com Geografia, é quase impossível se desvincular desses aspectos, não é? Então, essa minha vivência, esse meu cotidiano, com esses elementos, acredito que me potencializa dentro da sala de aula e me aproxima do aluno. Porque muitas vezes, quando uso um exemplo pronto, ele pode até fazer sentido para mim, mas quando o exemplo vem da prática, da vivência, e consigo articulá-lo com a experiência do aluno, a comunicação se torna mais fluida e mais potente (PG2).

Com base nesse trecho, PG2 propõe que suas experiências podem enriquecer as aulas de Geografia, tornando o diálogo com os estudantes mais significativo e eficaz. Essa perspectiva foi representada por meio das categorias analisadas, derivadas das entrevistas narrativas de professores de Geografia da Educação Básica. Os relatos destacados nos permitem refletir sobre a potencialidade do cotidiano docente no processo de ensino e aprendizagem, desde que o professor tenha consciência desse cotidiano e das dinâmicas relativas aos componentes físico-naturais.

Percebemos que, de alguma forma, os professores incorporam observações críticas e reflexivas acerca das experiências que vivenciam. No entanto, é necessário pensar como essa contribuição pode se tornar mais efetiva nas aulas de Geografia a respeito dos conteúdos

relativos aos componentes físico-naturais do espaço geográfico, visto que as pesquisas (Morais, 2011, 2013) têm apontado dificuldades na mobilização desses conhecimentos em sala de aula. Desse modo, tais dificuldades também foram mencionadas pelos professores durante suas narrativas, como podemos observar no seguinte relato:

Eu tenho dificuldade de compreender, de certa forma, a definição feita pelos autores que lemos na academia, que propõem uma leitura mais ampla. Essa leitura é aquilo que a Geografia precisa fazer: não ver o problema ambiental de uma perspectiva isolada, mas entendê-lo como causa, consequência e resultado das atividades do ser humano. É um problema ambiental que acaba se espacializando, conforme a leitura do autor que estudamos na academia. No entanto, como transmitir essa leitura complexa para os alunos, especialmente considerando o material didático a que eles têm acesso e que não podemos desconsiderar? O livro didático, na maioria das vezes, quando faz essa conexão, faz de maneira pontual. Então, é preciso mostrar para eles que não se trata de algo isolado, nem tão externo a eles (PG3).

Esse trecho corrobora o que foi discutido no último tópico da Seção 1. Diante das dificuldades relatadas pelos professores, o ensino dos componentes físico-naturais acaba se limitando à memorização, à fragmentação e à falta de compreensão da análise dos processos, ou, ainda, trata esses componentes de forma isolada e descontextualizada, como destacado pelo docente.

Dessa forma, o domínio dos componentes físico-naturais pelo professor, em sua prática cotidiana, exige uma contextualização que considere as dinâmicas e os processos presentes e os responsáveis por sua origem, além da indissociabilidade entre natureza e sociedade. Ao compreender os conhecimentos relacionados aos componentes físico-naturais e suas problemáticas, o ensino desses conteúdos pode ser mais bem contextualizado e assimilado pelos estudantes. É sob essa perspectiva que buscamos contribuir com este estudo.

A partir da análise das narrativas, concluímos que os docentes, de alguma forma, percebem, observam e também problematizam, quando possível, os componentes do seu cotidiano nas aulas de Geografia, ainda que de modo voltado a exemplificações, o que já representa uma mobilização relevante.

**No entanto, como podemos ir além das exemplificações?** É essa reflexão que buscaremos desenvolver na próxima seção.

### SEÇÃO 3

## O ENSINO DOS CONTEÚDOS RELACIONADOS AOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS MEDIANTE O COTIDIANO DOCENTE

Ao longo das seções anteriores, apresentamos reflexões sobre o cotidiano e o ensino dos componentes físico-naturais com o intuito de alcançar o objetivo proposto: discutir o cotidiano docente, buscando evidenciar que, ao conhecer, vivenciar e identificar as problemáticas que o atravessam, o professor pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do ensino de Geografia na Educação Básica, especialmente no que se refere aos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais.

O ensino desses componentes, quando ocorre, tem sido comumente desprovido de sentido e significado. Conforme apontado pelos docentes em suas narrativas, há dificuldades e uma demanda por formação continuada que contemple esses conhecimentos. A contribuição desta pesquisa consiste justamente em provocar o olhar dos professores para que identifiquem e compreendam essas problemáticas em seu cotidiano, reconhecendo-o como uma situação geográfica possível de ser mobilizada nas aulas de Geografia, o que pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, esta última seção se dedica à discussão desses elementos.

### 3.1. Os conhecimentos docentes e os componentes físico-naturais na Geografia escolar

Neste tópico, consideramos essencial desenvolver uma reflexão sobre os conhecimentos docentes, com ênfase naqueles que se mostram indispensáveis à prática pedagógica, articulando tal discussão ao ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico. A complexidade do cotidiano escolar tem revelado aos professores que o domínio exclusivo dos conteúdos específicos da disciplina não é suficiente para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Torna-se, portanto, imprescindível a mobilização de um conjunto mais amplo de conhecimentos, capaz de sustentar um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Nesse contexto, tal discussão tem adquirido crescente relevância no campo do ensino de Geografia.

De acordo com Monteiro (2001), durante muito tempo, as investigações se concentraram, prioritariamente, nos conhecimentos e interesses dos alunos, relegando os saberes dos professores a um segundo plano. Quando abordados, esses conhecimentos eram

geralmente analisados sob a ótica da organização e da didatização das aulas. A crítica ao paradigma da racionalidade técnica — dominante à época e caracterizado por considerar o professor como mero transmissor de conhecimentos — impulsionou o desenvolvimento de novas pesquisas com o intuito de ampliar a compreensão acerca dos conhecimentos docentes (Monteiro, 2001).

Sendo assim, os conhecimentos docentes, entendidos como os conhecimentos que o professor deve dominar para ensinar de forma eficaz, passaram a ocupar lugar de destaque nas investigações educacionais (Monteiro, 2001). Embora muitos pesquisadores tenham se dedicado a essa temática, neste trabalho, optamos por destacar as contribuições de Lee Shulman, cuja produção teórica tem exercido influência significativa no campo da formação docente. A partir de observações sistemáticas das práticas de ensino, o autor propôs uma base de conhecimentos destinada a apoiar o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem. Para Shulman (2014, p. 205), "o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado", o que evidencia a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a articulação entre os diversos saberes que compõem a atuação docente.

Nessa perspectiva, Shulman (2014) delinea sete categorias que compõem a base de conhecimento do professor:

i) Conhecimento do conteúdo – Refere-se ao domínio aprofundado da matéria a ser ensinada, incluindo seus conceitos, categorias, estruturas, métodos e fundamentos próprios de cada disciplina.

ii) Conhecimento pedagógico geral – Diz respeito aos princípios, estratégias e métodos relacionados à gestão da sala de aula.

iii) Conhecimento do currículo – Compreende o entendimento dos materiais didáticos, documentos oficiais, diretrizes e programas educacionais que orientam o trabalho pedagógico do professor.

iv) Conhecimento pedagógico do conteúdo – Representa a integração entre o conhecimento do conteúdo específico e o saber pedagógico, sendo considerado o mais expressivo por enfatizar a forma como o conteúdo é transformado para ser ensinado.

v) Conhecimento dos alunos e suas características – Abrange o entendimento sobre os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos estudantes, reconhecendo suas individualidades e necessidades específicas.

vi) Conhecimento dos contextos educacionais – Engloba a compreensão das diferentes realidades escolares, incluindo o funcionamento das salas de aula, a gestão institucional, o financiamento da educação e as particularidades das comunidades escolares.

vii) Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação – Refere-se à reflexão crítica sobre os objetivos da educação, seus fundamentos éticos, filosóficos e históricos.

Entre essas categorias, destaca-se o conhecimento pedagógico do conteúdo, considerado por Shulman (2014) como a dimensão que melhor distingue o entendimento de um especialista em conteúdo daquele de um pedagogo. Segundo Fernandez (2017), o PCK (sigla em inglês para *Pedagogical Content Knowledge*), ou conhecimento pedagógico do conteúdo, representa a interseção entre o domínio do conteúdo e a competência pedagógica, sendo a categoria que mais claramente evidencia a prática docente. Segundo Fernandez (2015, p. 504):

A competência pedagógica está atrelada a um conteúdo específico que é transformado, levando em consideração as dificuldades dos alunos com esse conteúdo, o contexto, as estratégias instrucionais, os modos de avaliação, o currículo, os objetivos, etc. (...) há um conhecimento que é produzido na sala de aula do professor ao transformar os conhecimentos da base em diálogo com a prática e produzindo um novo conhecimento, o PCK.

Então, autora ressalta a importância dessa categoria no planejamento e na condução das aulas, argumentando que o domínio do conteúdo por si só é insuficiente. É necessário promover o diálogo entre o saber disciplinar e o saber pedagógico, de forma que o professor possa refletir sobre sua prática, compreender os conteúdos a serem ensinados e planejar estratégias de ensino eficazes — como também defende Shulman.

Ademais, Shulman (2014) propõe quatro fontes fundamentais para a constituição da base de conhecimento para o ensino: (i) a formação acadêmica nas áreas específicas de conhecimento; (ii) os materiais e o contexto institucional do processo educacional; (iii) as pesquisas relacionadas à escolarização, às organizações sociais, à aprendizagem humana, ao ensino e ao desenvolvimento, bem como a outros fenômenos sociais; e (iv) a sabedoria da prática. Essas fontes, articuladas entre si, evidenciam a amplitude e a relevância dos conhecimentos que sustentam a prática docente.

De maneira geral, podemos compreender que *a formação acadêmica nas áreas de conhecimento* refere-se ao domínio aprofundado dos conteúdos disciplinares, bem como à busca por uma formação humanista ampla. *Os materiais e o contexto educacional* dizem respeito aos recursos, princípios e políticas institucionais que sustentam o processo de ensino. A terceira fonte, por sua vez, compreende o acervo de *pesquisas sobre escolarização, estruturas sociais e processos de ensino e aprendizagem*, as quais fornecem bases filosóficas, teóricas e

éticas à prática docente. Por fim, *a sabedoria da prática* refere-se aos conhecimentos construídos pelo professor a partir de sua experiência em sala de aula — tratando-se das máximas que orientam as ações de educadores competentes, funcionando como uma racionalização reflexiva da prática pedagógica (Shulman, 2014).

A esse respeito, Christan (2020) amplia o conceito de sabedoria da prática proposto por Shulman, defendendo que a sabedoria da prática exerce papel fundamental na formação continuada dos professores e na superação de lacunas oriundas da formação inicial. A autora propõe uma concepção expandida dessa sabedoria, argumentando que ela ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos docentes de Geografia. Segundo Christan (2020, p. 58):

A formulação de Shulman sobre o processo de raciocínio e ação pedagógica fornece elementos para pensar as práticas espaciais cotidianas como referências importantes para caracterizar uma prática pedagógica que busca desenvolver a significação dos temas e conteúdo ao ensinar a Geografia. Entretanto, essas contribuições de Shulman sobre a sabedoria da prática estão restritas à sala de aula e ao ambiente escolar. Elas não elucidam como as experiências da vida cotidiana do professor, cidadão historicamente e socialmente situado, constituem em elementos de conhecimentos docentes, de que maneira são mobilizados no raciocínio pedagógico e como influenciam na prática pedagógica.

A autora defende que as práticas espaciais cotidianas integram os conhecimentos docentes, propondo a noção de “sabedoria da prática espacial” como categoria que abarca os conhecimentos geográficos adquiridos pelos professores a partir de suas experiências na cidade. De acordo com a autora, tais vivências representam uma dimensão significativa da formação docente em Geografia, alinhando-se à nossa perspectiva de que o cotidiano do professor se configura como um elemento problematizador do ensino, especialmente no que se refere à abordagem dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico.

Nesse sentido, buscando também uma expansão da base de conhecimento do professor, conforme apresentada por Shulman (2014), e dialogando com o conceito de “sabedoria da prática espacial”, proposto por Christan (2020), acreditamos ser pertinente considerar o cotidiano docente como uma categoria capaz de contribuir para a prática pedagógica. Essa perspectiva se fundamenta nas discussões realizadas ao longo deste trabalho acerca de sua relevância para o ensino. O cotidiano do professor, quando compreendido e mobilizado por meio dos conceitos e categorias essenciais de sua disciplina, pode constituir-se numa referência significativa para o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, integrando-se, assim, ao conjunto de conhecimentos docentes indispensáveis à sua prática profissional.

Assim, compreender os conhecimentos mobilizados pelos professores no exercício da docência exige reconhecer a multiplicidade de fontes que os constituem, conhecimentos oriundos da formação profissional, dos conteúdos disciplinares, dos currículos escolares e, especialmente, da experiência. Concordamos com o pensamento de Morais (2011, p. 38), quando diz: “a dinâmica da Geografia escolar, é em grande parte realizada pelo professor como agente diretivo do processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dele que a Geografia se efetiva na sala de aula”. Nesse contexto, a conscientização acerca dos componentes físico-naturais presentes no cotidiano docente contribui para atribuir significado aos conteúdos trabalhados. Acreditamos que, quando o conteúdo ganha significado para o professor, as aulas tornam-se mais significativas, contribuindo de maneira efetiva para a formação dos estudantes como cidadãos. Logo, é essencial reconhecer e valorizar o seu cotidiano.

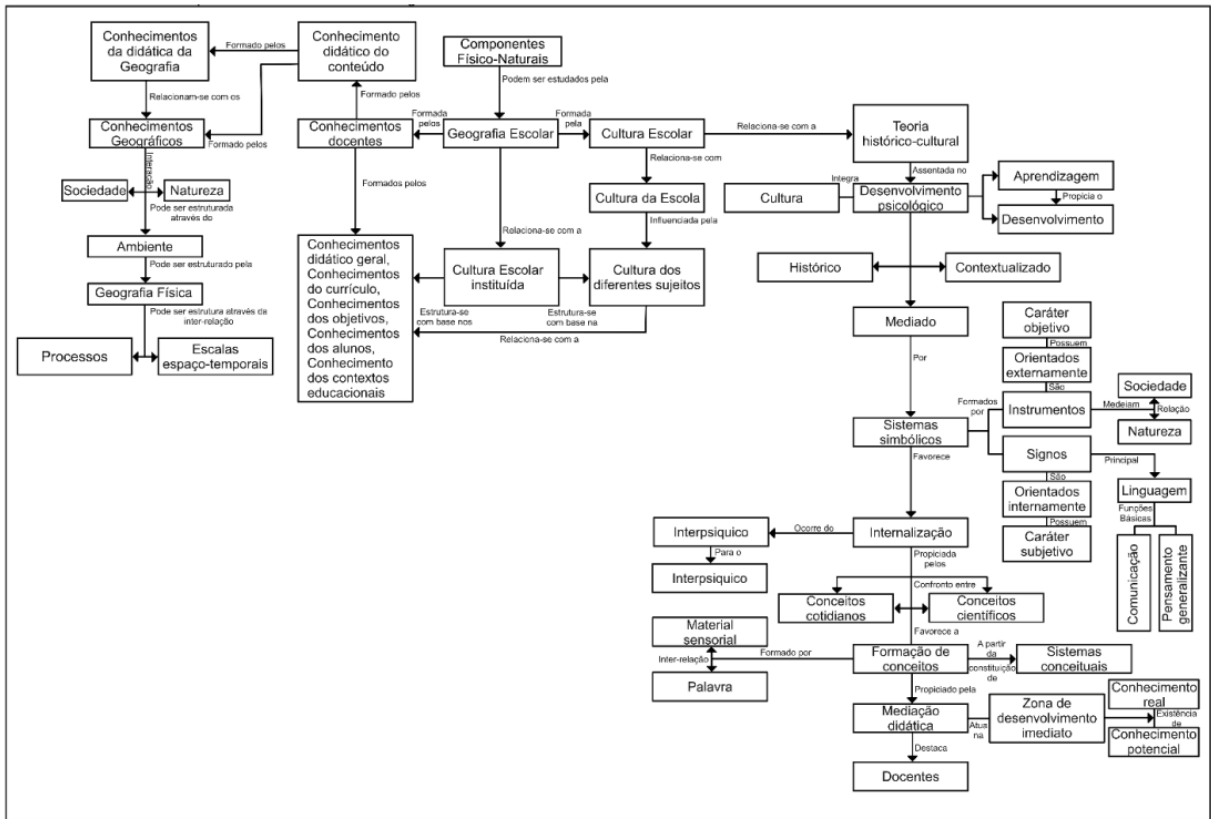
A seguir, apresentaremos algumas possibilidades de ensino para abordar os conteúdos ligados aos componentes físico-naturais com base em estudos que nos permitem refletir sobre as possibilidades de articulação com o cotidiano docente.

### **3.2. Contribuições teóricas para o ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais na Geografia escolar em Goiânia**

Ao longo das leituras realizadas durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, identificamos contribuições significativas para a abordagem dos componentes físico-naturais na Geografia escolar (Morais, 2011, 2022). Essas contribuições, que serão destacadas neste tópico, oferecem subsídios importantes para refletirmos sobre as possibilidades de mobilização do cotidiano docente — foco central do nosso estudo — no trabalho com tais conteúdos.

A tese de doutorado, *O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar*, elaborada pela professora Eliana Marta Barbosa de Morais, constitui uma referência fundamental para a reflexão sobre o ensino desses conteúdos. Com isso, em seus estudos, Morais (2022) propõe um sistema conceitual que reúne os principais referenciais voltados ao ensino dos componentes físico-naturais na Educação Básica (Figura 3).

Figura 3 - Modelo de sistema conceitual sobre os componentes físico-naturais na Geografia escolar, proposto por Moraes (2022)



Fonte: Moraes (2022).

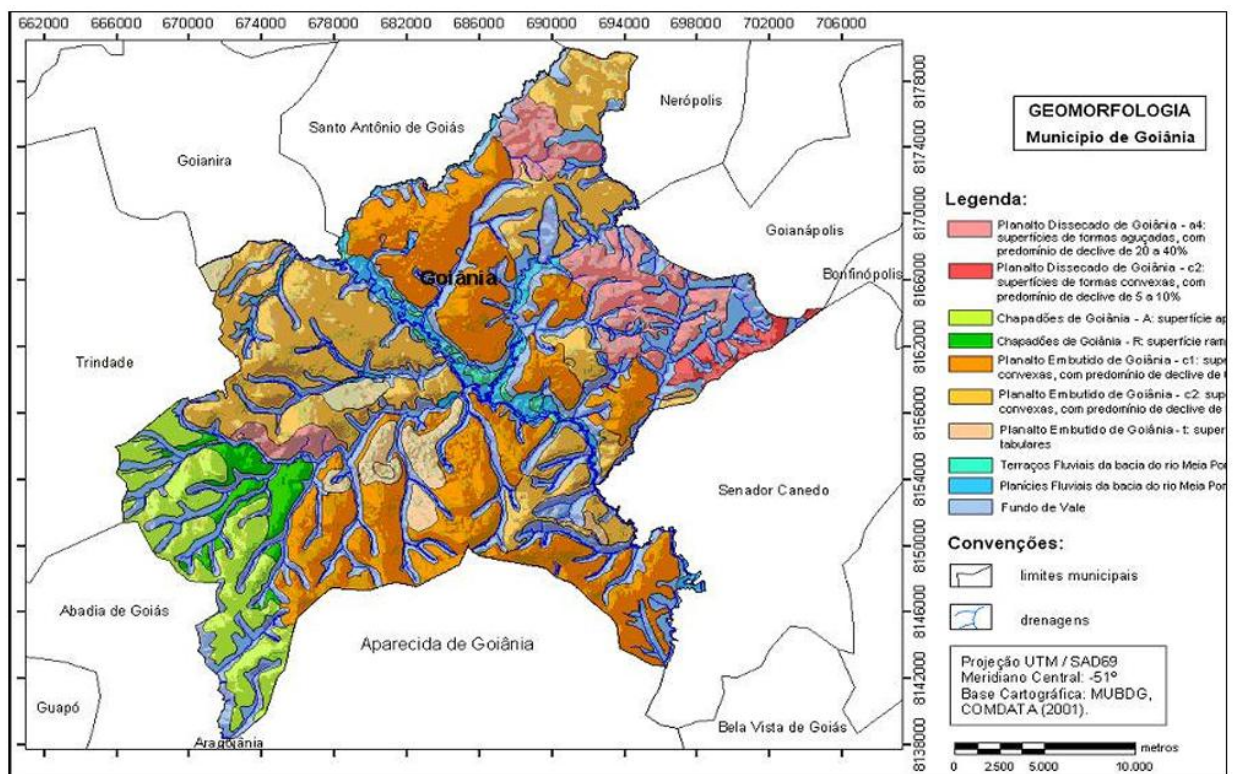
O sistema conceitual desenvolvido pela autora propõe uma reflexão abrangente sobre os conhecimentos que devem ser mobilizados nas aulas de Geografia ao abordar os componentes físico-naturais. Destacam-se, nesse contexto, os conhecimentos docentes articulados ao conhecimento didático do conteúdo, considerando tanto a cultura escolar quanto as culturas dos sujeitos que a compõem. Essa perspectiva dialoga com a teoria histórico-cultural, que compreende o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de conceitos pelos estudantes. Ademais, a autora ressalta a importância de abordar os componentes físico-naturais a partir da compreensão do espaço geográfico como resultado da interação entre sociedade e natureza.

No âmbito de sua pesquisa, Moraes (2011) apresenta contribuições significativas para o estudo dos componentes relevo, rochas e solos, as quais consideramos oportuno destacar em nosso trabalho. No ensino de Geografia, ao abordar o relevo, é essencial considerar as unidades morfológicas da cidade, neste caso, Goiânia, local de residência dos entrevistados e foco central da pesquisa. O trabalho de Valter Casseti, publicado em 1992, evidencia as classificações geomorfológicas de Goiânia com base na proposta de Ab’Saber (1969), conforme destacado

pelo autor. Essa pesquisa tornou-se uma referência importante para o estudo do relevo da cidade. As diferentes formas de relevo identificadas em Goiânia foram caracterizadas a partir do “grau de dissecação do relevo, comandado pela drenagem, responsável pela definição de formas geométricas das vertentes” (Casseti, 1992, p. 66).

Desse modo, Casseti (1992) identificou cinco unidades morfológicas no município de Goiânia: Planalto Dissecado de Goiânia, Chapadões de Goiânia, Planalto Embutido de Goiânia, Terraços e Planícies da Bacia do Rio Meia Ponte e Fundos de Vale (Figura 4). O Planalto Dissecado de Goiânia, situado nas porções norte e nordeste da cidade, apresenta altitudes entre 920 e 950 metros e se destaca pela presença do Morro do Mendanha (Figura 5). Essa unidade é caracterizada por superfícies com formas aguçadas e convexas, sendo especialmente relevante para o ensino dos componentes físico-naturais. Os Chapadões de Goiânia, por sua vez, localizam-se na porção sudoeste do município, com altitudes variando entre 860 e 900 metros. Suas superfícies são marcadas por formas aplainadas e levemente inclinadas, também conhecidas como superfícies rampeadas.

Figura 4 - Relevo do município de Goiânia



Fonte: Romão (2006).

O Planalto Embutido de Goiânia está situado entre o Planalto Dissecado e os Chapadões, com altitudes que variam de 750 a 800 metros, com declividades suaves (Figura 6). Essa

unidade apresenta formas convexas e tabulares. Segundo Morais e Lima (2018), a região central de Goiânia está inserida quase integralmente nessa forma de relevo, sendo uma área densamente ocupada. As autoras ressaltam ainda a presença significativa de áreas verdes nessa unidade, com destaque para os parques Vaca Brava (Figuras 7 e 8) e Areião (Figuras 9 e 10), localizados ao longo dos cursos d'água e com infraestrutura urbana consolidada. A unidade dos Terraços e Planícies da Bacia do Rio Meia Ponte ocorre em altitudes entre 700 e 720 metros e é composta por formas fluviais suspensas (terraços) e por planícies de inundação. Essas feições são observadas ao longo do Rio Meia Ponte (Figura 11) e dos ribeirões João Leite (Figura 12), Anicuns (Figura 13) e Capivara (Figura 14). Por fim, os Fundos de Vale são áreas de transição entre os processos erosivos areolares e lineares. Os primeiros se referem à erosão em superfície, enquanto os segundos ocorrem ao longo dos cursos d'água.

Figura 5 - Vista do Morro do Mendanha, Goiânia, Goiás



Fonte: SEMTUR (2013).

Figura 6 - Vista do Morro do Além, Goiânia, Goiás



Fonte: Furtado (2007).

Figuras 7 e 8 - Parque Municipal Vaca Brava, Goiânia, Goiás



Fonte: Katielly Costa (Arquivo Pessoal, 2024).

Figuras 9 e 10 - Parque Municipal Areião Washington Novaes, Goiânia, Goiás



Fonte: Rubens Salomão (Arquivo Pessoal, 2023).

Além da perspectiva das classificações geomorfológicas de Goiânia, Morais (2011) destaca a vertente como um recorte espacial específico e relevante para o ensino dos componentes físico-naturais. Essa abordagem possibilita uma maior conexão entre o conteúdo estudado e a escala do vivido, ressaltando a relevância de articular o conceito de vertente com elementos como o fundo de vale e a planície de inundação. Vertente refere-se às inclinações do relevo, que podem apresentar formas côncavas, convexas e retilíneas. Já as planícies de inundação são áreas planas sujeitas a alagamentos temporários devido à elevação do nível das águas. Por sua vez, os fundos de vale, já abordados anteriormente, se caracterizam por grandes desníveis nas margens dos cursos d'água, formando zonas rebaixadas que acompanham rios ou córregos (Morais; Romão, 2022). Sobre a mobilização desses conceitos, a autora assim se expressa:

Quanto ao conceito de vertente, por exemplo, apoiando-nos em Dylyk (1968), vemos a necessidade de referências que apontam a sua área de abrangência, ou seja, que a vertente começa na parte mais alta e afastada, onde se inicia o transporte de materiais sólidos (denudação do relevo) e os processos areolares são dominantes, para a base de erosão e termina na parte basal, onde os processos que lhe são próprios são substituídos pelos lineares. Fundo de vale e planície de inundação são também conceitos importantes que devem ser trabalhados paralelamente ao de vertente, pois ambos se configuram como unidades fundamentais do relevo. Estes conceitos serão tanto mais bem construídos quanto maiores forem os significados que expressam em sua relação com o cotidiano (Morais, 2011, p. 264-265).

Acreditamos que a compreensão, pelo docente, dos elementos discutidos sobre o relevo, quando articulada à reflexão sobre seu próprio cotidiano, contribui significativamente para o ensino dos componentes físico-naturais. Para tanto, torna-se necessário questionar as próprias práticas e mobilizar elementos que possibilitem sua ressignificação, de modo a favorecer a formação dos estudantes. Nesse movimento, emergem questões fundamentais: onde está a Geografia em meu cotidiano? Como ultrapassar a análise da paisagem pelos sentidos e compreender os processos que a constituem? Refletir sobre indagações dessa ordem potencializa a atuação docente na análise do espaço geográfico e no ensino de Geografia, tornando a aprendizagem mais contextualizada e eficaz. Tal processo pode ser alcançado por meio do diálogo e de situações geográficas do cotidiano, mobilizando instrumentos como maquetes, filmes, vídeos e livros didáticos, que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem (Jesus; Moraes, 2017).

O entendimento das unidades morfológicas de Goiânia, aliado aos conceitos geográficos, auxilia o docente a mobilizar temas como o uso e ocupação do solo, os compartimentos geomorfológicos, a vegetação, o clima e a hidrografia, além das funções, características e potencialidades dos parques urbanos. Dessa forma, é possível estabelecer conexões diretas com a realidade local vivenciada por ele e pelos estudantes, ao mesmo tempo em que se amplia o diálogo com outras escalas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Figura 11 - Rio Meia Ponte em Goiânia, Goiás



Fonte: <https://cbhmeiaponte.meioambiente.go.gov.br/>.  
Acesso em: 10 jul. 2025.

Figura 12 - Ribeirão João Leite, Goiânia, Goiás



Fonte: SEMAD (2024).

Figura 13 - Ribeirão Anicuns, Goiânia, Goiás



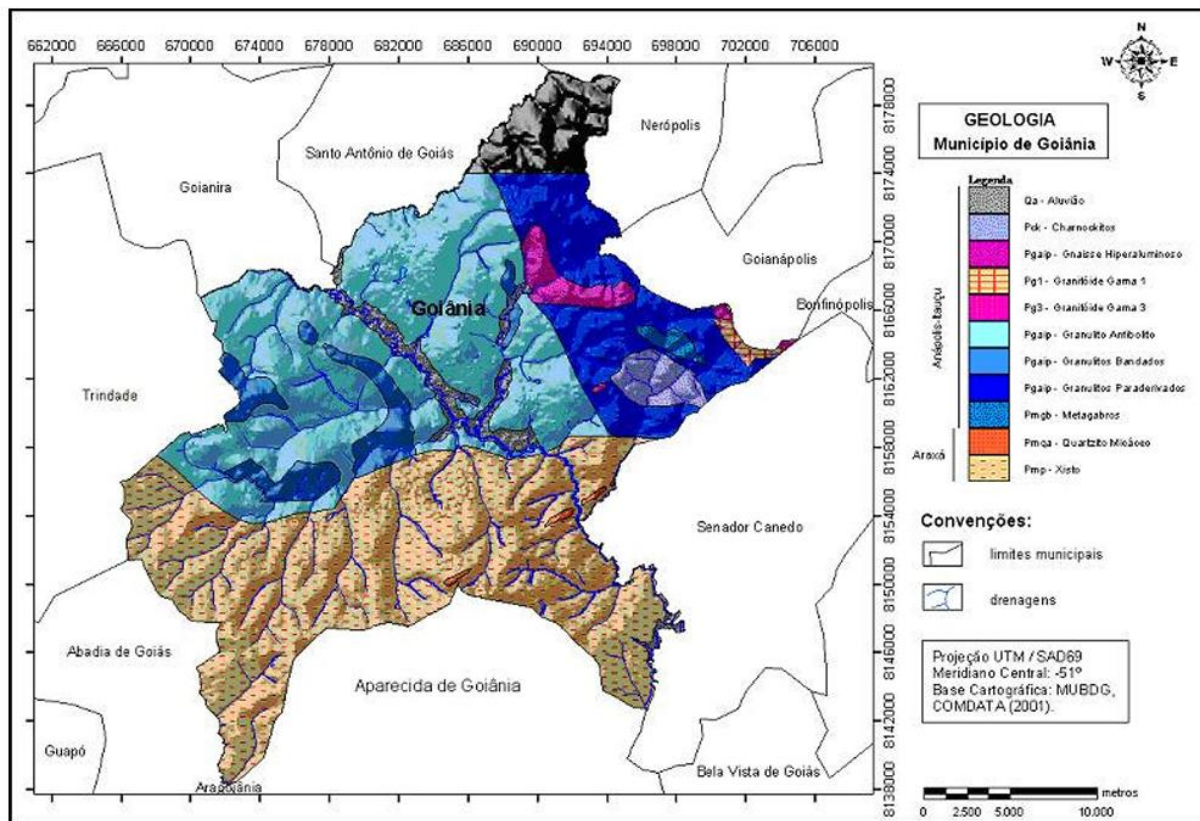
Fonte: O Popular (2023).  
 Figura 14 - Ribeirão Capivara, Goiânia, Goiás



Fonte: Fascículo de Bacias Hidrográficas da Região Metropolitana de Goiânia (2022).

Do ponto de vista geológico, Goiânia é predominantemente constituída por rochas metamórficas de idade proterozóica e por depósitos quaternários (Figura 15). Destacam-se, ao norte, as formações oriundas do Complexo Granulítico Anápolis-Itauçu, enquanto no restante da área predominam xistos, gnaisses e quartzitos pertencentes ao Grupo Araxá Sul de Goiás (Romão, 2006). Sobre o ensino relacionado a esse componente, Oliveira e Moraes (2024) destacam que o estudo das rochas é o menos abordado na Educação Básica, por ser considerado o mais distante da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o mais difícil de ser mobilizado. Desse modo, Moraes (2011) enfatiza a importância de iniciar o estudo a partir dos afloramentos rochosos, tomando como referência o espaço vivido. Esse olhar deve considerar o tipo de rocha, sua disposição no relevo ou em subsuperfície, bem como seu uso enquanto recurso natural.

Figura 15 - Geologia do município de Goiânia



Fonte: Romão (2006).

Os solos de Goiânia são predominantemente representados por Latossolos, desenvolvidos em relevo plano a suavemente ondulado, com predominância das variações Latossolo Vermelho e Latossolo Vermelho-Amarelo (Figura 16). Em menor extensão, também ocorrem Nitossolo Vermelho, Chernossolo, Cambissolo, Neossolo Litólico, Plintossolo, Neossolo Flúvico e Gleissolo (Romão, 2006). Na abordagem sobre o solo no ensino de Geografia, Moraes (2011) discute que é fundamental analisá-lo tanto no contexto rural quanto no urbano, enfatizando os fatores que contribuem para sua transformação e o papel que a sociedade desempenha nesse processo.

Ademais, Mendes (2017), em sua dissertação sobre o componente solo, propõe métodos e estratégias didáticas, como o uso de maquetes, fotografias e experimentos, tomando como referência o conhecimento didático do conteúdo e o cotidiano (neste caso, propomos tanto o cotidiano dos estudantes quanto dos professores), de modo a contribuir para uma formação crítica e significativa para o ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais. Em suas palavras:

Quando o professor representa determinado fenômeno em uma maquete, em uma fotografia, ou até mesmo em um experimento didático que ilustra/reproduz determinado processo (erosão, movimento de massa, alagamento, inundação, entre outros) vivenciado pelos alunos, ele tem elementos para evidenciar a relevância dos conhecimentos geográficos para a compressão da realidade em que estão inseridos, dando condições para entendê-la, e, se possível, modificá-la (Mendes, 2017, p. 134).

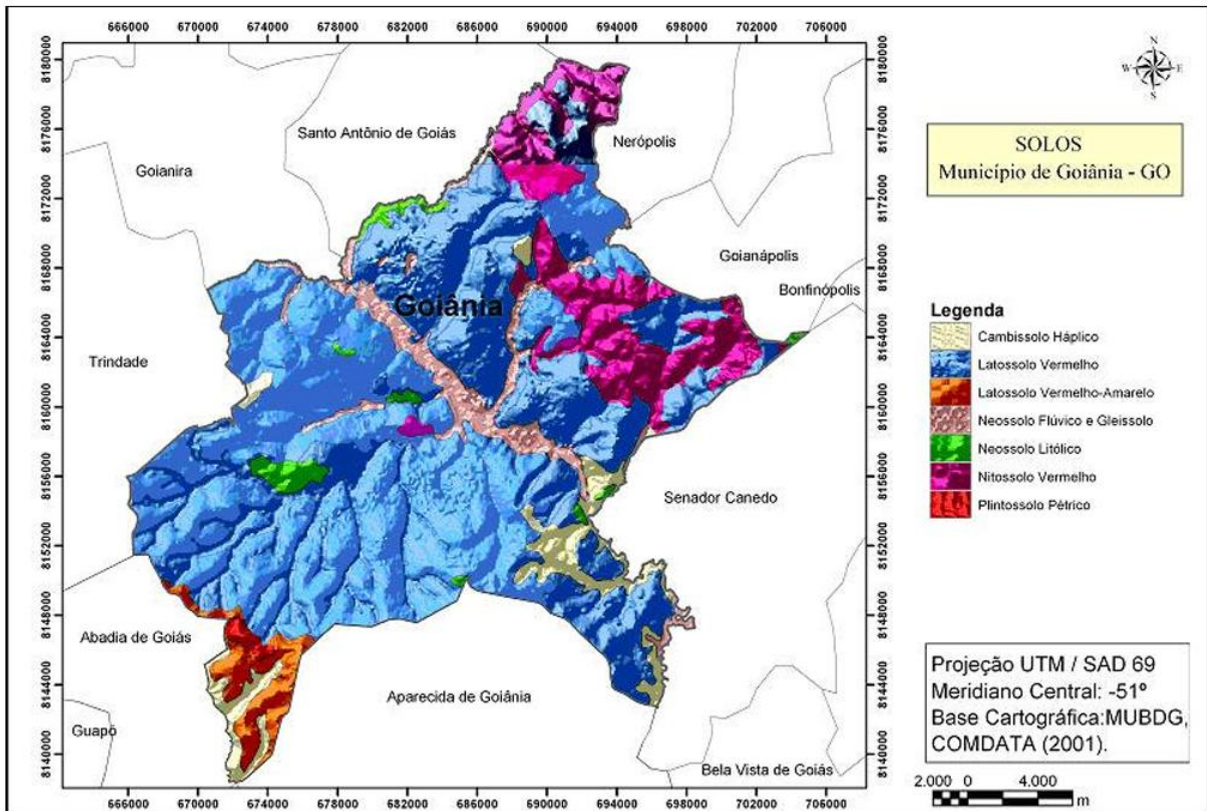
Dessa forma, ao se apropriar do conhecimento e das problemáticas presentes em seu cotidiano, relacionadas a esses componentes físico-naturais da cidade de Goiânia, o docente pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo uma melhor compreensão desses conteúdos por parte dos estudantes, pois, conforme evidenciado nos trechos das entrevistas narrativas, essas problemáticas estão presentes e são percebidas no cotidiano docente, como demonstram os excertos apresentados em seguida. Entretanto, os professores entrevistados não evidenciam, em suas narrativas, a dinâmica interna dos componentes físico-naturais, tampouco as interações entre eles e suas relações com a dinâmica social. As discussões apresentadas relacionam-se aos problemas ambientais, porém, carecem de uma análise aprofundada dos componentes que os constituem.

Eu treinei o meu olhar a perceber os componentes físicos-naturais através das paisagens expressas no relevo, isso pra mim é muito evidente, fica muito latente quando eu vejo, por exemplo, o uso e ocupação de uma determinada área e consigo estabelecer uma relação com áreas totalmente diferentes (PG2, 2025).

A questão do relevo, solo, uso de solo urbano, impermeabilização do solo e os problemas decorrentes dessa questão. Então, problematizo através daquilo que vivenciamos, porque assim conseguimos trazer mais significado para aquilo que estamos ensinando (PG6, 2025).

Ainda nessa perspectiva de contribuir para o ensino dos componentes físico-naturais, a tese da professora Maria Xavier (2024), intitulada *O ensino dos componentes físico-naturais e o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino médio*, destaca-se por evidenciar a importância de atentarmos aos fenômenos geográficos presentes na cidade, associados aos componentes do espaço geográfico. A autora propõe uma abordagem que estimule a curiosidade, promovendo a compreensão dos processos responsáveis pela configuração da paisagem da cidade. Em sua pesquisa, Xavier (2024) discute a respeito das inundações na cidade de Floriano (PI), onde as chuvas, intensas e concentradas em determinados períodos do ano, elevam significativamente o volume dos rios. Associado a isso, o tipo de solo e a natureza das rochas, com baixa capacidade de retenção hídrica, favorecem a recorrência desses eventos.

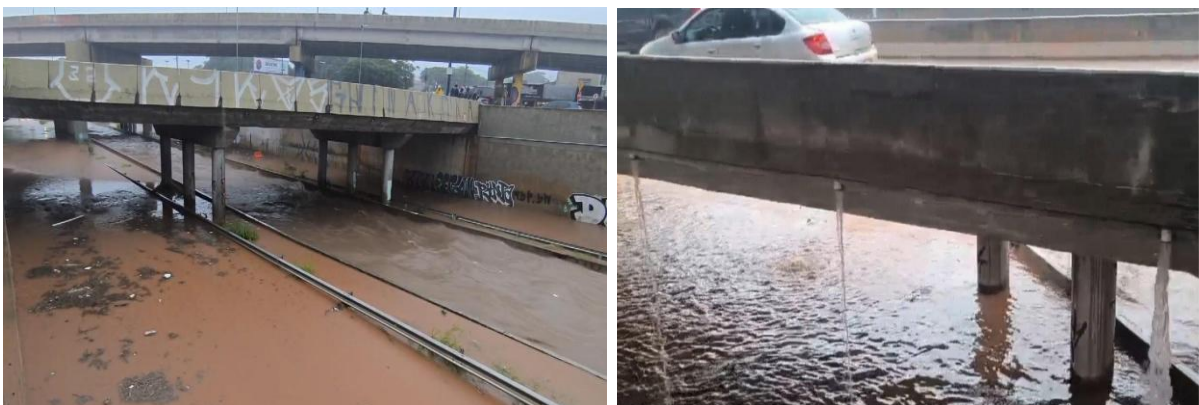
Figura 16 - Solos do município de Goiânia



Fonte: Romão (2006).

Nesse contexto, para que o estudante seja incentivado a compreender as problemáticas relacionadas aos componentes físico-naturais, é essencial que o docente tenha domínio desses temas, promovendo uma abordagem integrada entre os componentes físico-naturais e as ações da sociedade, especialmente quanto à ocupação do espaço e ao uso do solo. A cidade de Goiânia apresenta áreas suscetíveis a inundações durante o período chuvoso (Figura 17 e 18). De acordo com Moraes e Romão (2022), as inundações estão relacionadas diretamente à forma, às características e ao uso da bacia hidrográfica.

Figuras 17 e 18 - Inundações em Goiânia, Goiás



Fonte: Jornal O Popular (2025).

Em Goiânia, fatores como o planejamento urbano inadequado e o rápido crescimento populacional - o planejamento inicial da cidade previa uma estrutura urbana para 50 mil habitantes, mas esse limite foi rapidamente superado - contribuíram para uma ocupação desordenada do solo. Como resultado, áreas mais suscetíveis a riscos, como planícies de inundação, terrenos com elevada declividade e zonas de preservação permanente, passaram a ser ocupadas, sobretudo, por populações de menor poder aquisitivo. Trata-se de um processo diretamente influenciado pela lógica do modo de produção capitalista (Morais; Romão, 2022). Nas entrevistas, os professores relataram essas ocorrências em seu cotidiano, destacando especialmente a região Noroeste de Goiânia, caracterizada pela presença marcante de corpos d'água, bem como por áreas elevadas e declividade acentuada:

Sendo professor da região noroeste, a maioria deles tem um contato, talvez não direto, mas têm um contato com, por exemplo, os corpos d'água, que são muito marcantes naquela região. Então, nas minhas aulas, eu procuro mobilizar essa questão do relevo, da hidrografia (PG2, 2024).

Todavia, também neste trecho, não identificamos uma articulação necessária entre os componentes ou uma compreensão aprofundada de suas dinâmicas, visto que a discussão dessas temáticas não pode ser analisada separando-se sociedade e natureza. Dessa forma, a citação a seguir expressa bem nosso pensamento em relação ao trabalho com os componentes físico-naturais:

Para se entender a realidade como uma unidade, ao contrário, deve ser analisada a interação entre diferentes componentes físico-naturais (relevo, solo, rocha, hidrografia, vegetação, clima etc.) com a dinâmica da sociedade. Neste sentido, a sociedade é concebida como um dos agentes construtores (ou produtor) e modificadores do ambiente. Todavia, ela não pode ser igualmente responsabilizada por essa degradação, visto que a própria sociedade é diversa, desigual e caracterizada por interesses contraditórios, que resultam, predominantemente, de decisões tomadas em diferentes esferas e lugares (cidades, estados ou países), a depender das posições de comando e domínio econômico e político. (Morais; Romão, 2022, p. 64).

Com esta discussão, buscamos contribuir para o ensino dos componentes físico-naturais. Embora o foco esteja direcionado aos componentes relevo, rochas e solos, tais reflexões também favorecem a abordagem de outros componentes, como a água, a vegetação e o clima. Acreditamos que, ao reconhecer os componentes e as problemáticas que os atravessam, o docente pode transformar o seu cotidiano numa referência significativa para o ensino de Geografia, atribuindo sentido às aulas tanto para ele quanto para os estudantes, sujeitos centrais

do processo de ensino e aprendizagem. No próximo tópico, apresentamos uma proposta de mobilização do cotidiano docente para o ensino dos componentes físico-naturais com o intuito de construir contribuições a partir deste estudo.

### **3.3. O cotidiano docente como situação geográfica: o ensino dos componentes físico-naturais**

No início desta seção, apresentamos reflexões sobre o cotidiano docente como um elemento que instiga problematizações no ensino de Geografia, em consonância com a ideia de que as práticas cotidianas integram os conhecimentos docentes (Christan, 2020). Assim, uma das principais contribuições desta pesquisa consiste em evidenciar a potencialidade do cotidiano docente como um campo de sentidos para o ensino de Geografia, especialmente ao serem considerados os componentes físico-naturais nele presentes.

Ao tomar consciência de suas vivências, percursos, percepções e interações com os componentes físico-naturais, como o relevo, o solo, as rochas, entre outros, o docente pode (re)significar suas práticas e elaborar problematizações mais situadas, contextualizadas e significativas. Nesse processo, o cotidiano docente torna-se elemento central na construção de conhecimentos, contribuindo com uma abordagem mais integrada entre o sujeito, o espaço vivido e os conteúdos.

Partindo dessa perspectiva, suscitamos a seguinte indagação: *de que maneira o cotidiano docente pode constituir-se como uma referência significativa para o ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais?* A resposta a essa questão encontra respaldo na noção de situação geográfica. Esse conceito permite reconhecer o cotidiano como um elemento problematizador no processo de ensino e aprendizagem no ensino de Geografia. Para Damasco (2023), esse conceito pode ser considerado relevante para os estudos geográficos, porém, seu uso requer certos cuidados para que não perca seu sentido e sua relevância. O conceito de situação geográfica expressa condições que moldam a forma como os sujeitos percebem o mundo, posicionam-se frente a ele e se mobilizam para transformá-lo.

Nas palavras de Damasco (2023, p. 6):

A situação geográfica é, portanto, o conjunto delimitável de atores, ações e objetos em interação em determinado momento/lugar no espaço-tempo, somente compreensível em suas relações com outras situações, no presente, no passado ou no futuro. É preciso concebê-la ainda como condição espaço-temporal herdada ou produzida pelos sujeitos, que os posiciona no sistema de distâncias entre eles e os lugares e entre eles e os demais sujeitos, isto é, sua situacionalidade. Essa condição age decisivamente sobre sua perspectiva perante o mundo e, ao mesmo tempo, lhes mobiliza para a ação. Em sua ação no espaço, os atores estão sempre produzindo novas

situações e aos geógrafos, cabe, portanto, não apenas a análise das situações como realidades objetivas, apropriáveis; os recortes no espaço-tempo exigem a compreensão dos atores em situação, isto é, em seu incessante processo de constituição de novos espaços e novos tempos. Essa é a grande potencialidade conceitual da situação geográfica: atribuir relevância à relatividade, à perspectiva e à mudança como instâncias fundamentais para a compreensão da ação espacial.

Nessa mesma perspectiva, Silveira (1999, p. 26-27) aponta que:

Podemos reconhecer em uma situação geográfica: objetos técnicos, ações, normas, agentes, escalas, ideologias, discursos, imagens, que são diversos no processo histórico e nos lugares. Da combinação desses dados nos lugares decorrem formas de vida concretas e, ao mesmo tempo, poderão ser pensadas formas de vida possíveis (...) assim, a situação reafirma a especificidade do lugar e, metodologicamente, aparece como uma instância de análise e de síntese. É uma categoria de análise porque permite identificar problemas a pesquisar e, desse modo, compreender os sistemas técnicos e as ações no lugar.

A situação geográfica envolve relações, sentidos e ações que se desenrolam no tempo e no espaço, e sua compreensão exige a análise dos sujeitos em suas práticas espaciais, visando à interpretação da realidade socioespacial. Nesse sentido, como afirma Azambuja (2020, p. 4), “os problemas ou temas da realidade transformam-se ou constituem-se em problemas ou temas científicos da Geografia quando são metodologicamente elaborados como situação geográfica.”

Sendo assim, os problemas identificados no cotidiano docente, quando compreendidos como situações geográficas, podem constituir-se em potentes objetos de investigação e contribuir de forma significativa para o ensino de Geografia, uma vez que, conforme destacado nas narrativas, o cotidiano docente apresenta problemáticas que, se melhor exploradas, tornam-se potencializadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Ao invés de tratar o cotidiano como algo dado e estático, a noção de situação geográfica convida à análise das práticas e experiências espaciais, permitindo que o professor enxergue sua própria atuação como parte de um processo contínuo de produção espacial. Nesse sentido, compreender o cotidiano docente como uma situação geográfica é reconhecer que ele está imerso numa rede de sentidos, tensões e possibilidades, capaz de contribuir para o ensino de Geografia com questões reais, concretas e significativas.

Como já salientado anteriormente, o cotidiano docente não é neutro nem homogêneo, mas se constitui a partir da articulação de múltiplos elementos. Trata-se de um espaço de vivência histórica e singular, onde os sistemas de objetos e os sistemas de ações se entrelaçam (Silveira, 1999). A consciência desses elementos pode contribuir significativamente para o

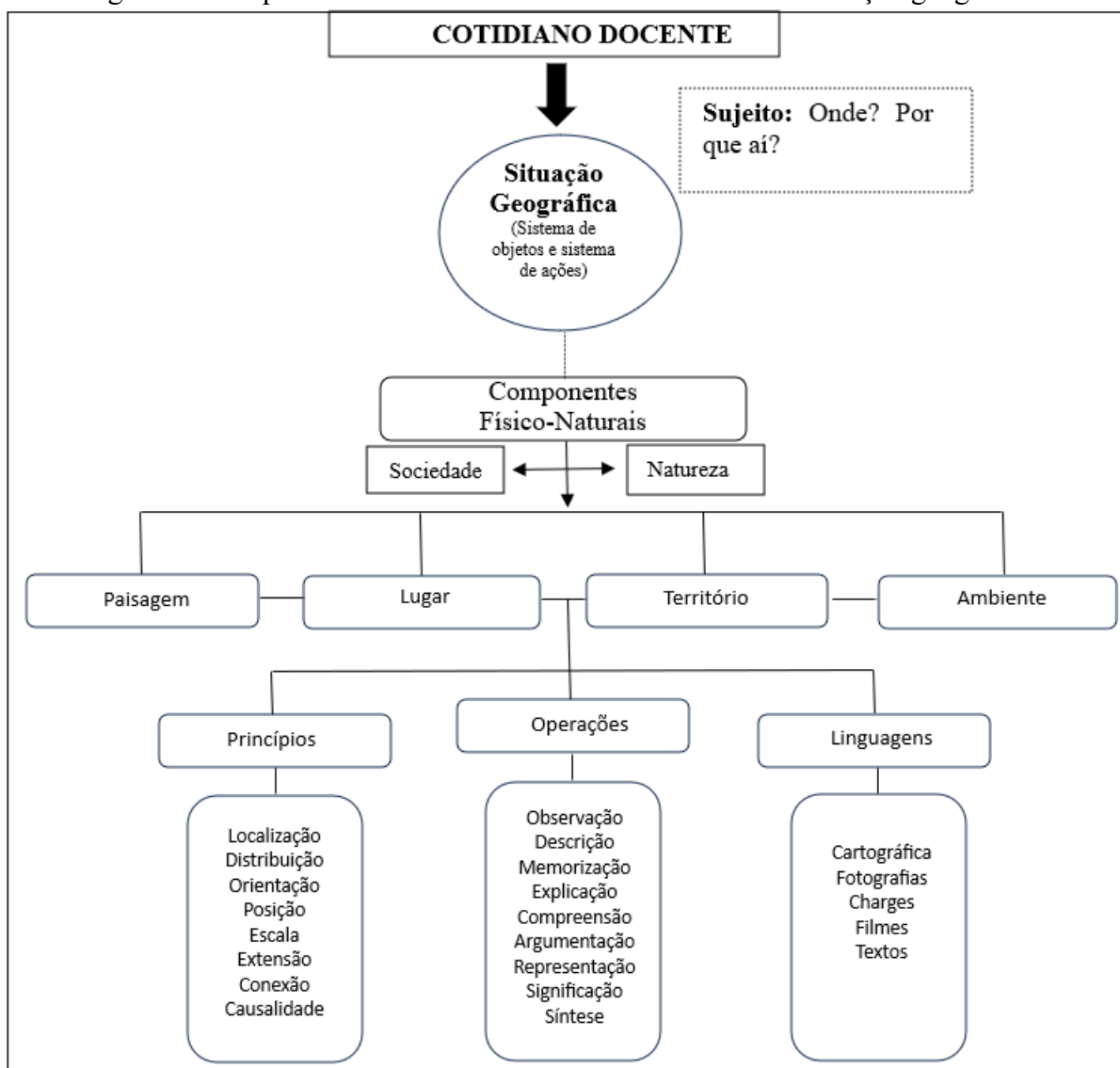
ensino de conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais ao possibilitar a superação de práticas mnemônicas e pouco significativas.

Desse modo, é pertinente destacar uma questão levantada por Azambuja (2020, p. 14), que contribui para refletirmos sobre o ensino dos componentes físico-naturais, levando o cotidiano docente como referência: “como os problemas ou temas que estão na realidade socioespacial podem ser capturados e elaborados como problemas ou temas científicos e na forma escolar?” Para responder a esse questionamento, recorreremos às ideias apresentadas por Azambuja (2020) e Pereira e Castellar (2024).

De acordo com Azambuja (2020, p. 14), “a situação geográfica é a espacialidade do tema ou problema a ser estudado”. Nesse sentido, Pereira e Castellar (2024) argumentam que, para compreendê-la, é fundamental considerar as manifestações socioespaciais presentes no cotidiano, compreendendo que uma situação geográfica envolve a identificação de um problema, as relações entre objetos e ações, inseridas em um determinado tempo e espaço.

Para que isso se concretize, é fundamental reforçar um aspecto amplamente discutido ao longo do texto: o professor deve compreender sua realidade a partir de uma perspectiva geográfica, considerando as categorias e os conceitos próprios da Geografia, os conceitos espaciais e os princípios que orientam essa ciência. Dessa forma, as experiências socioespaciais vivenciadas em seu cotidiano podem enriquecer e fortalecer o ensino de Geografia. Com o intuito de exemplificar de forma mais clara nosso entendimento do cotidiano docente como uma situação geográfica, tomando como referência os componentes físico-naturais do espaço geográfico, apresentamos, a seguir (Figura 19), um esquema que ilustra a proposta.

Figura 19 - Esquema ilustrativo do cotidiano docente como situação geográfica



Fonte: organizado pela autora com base em Cavalcanti (2019, p. 97).

Com base nesse esquema, buscamos evidenciar nossa proposta de compreender o cotidiano docente como uma situação geográfica, orientando o ensino dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico. Nele, destacamos elementos essenciais para essa mobilização. Em primeiro lugar, trabalhar com tais componentes, como já discutido ao longo deste trabalho, requer articular a relação sociedade-natureza aos conceitos estruturantes da Geografia (paisagem, lugar, território e ambiente), bem como aos princípios (localização, distribuição, orientação, posição, escala, extensão, conexão, causalidade), às operações (observação, descrição, memorização, explicação, compreensão, argumentação, representação, significação, síntese) e às diferentes linguagens (cartográfica, fotografias, charges, filmes, textos) que qualificam o ensino dessa disciplina.

Então, com base nas leituras realizadas sobre situação geográfica, apresentamos, a seguir, um exemplo que toma o cotidiano docente como ponto de partida para a construção de uma situação geográfica, articulando-o ao ensino do componente relevo na cidade de Goiânia. Inicialmente, sugerimos as cinco etapas descritas a seguir para a construção de uma situação geográfica no ensino de Geografia:

Quadro 9 - Etapas para a construção de uma situação geográfica

<b>CONSTRUÇÃO DE UMA SITUAÇÃO DO COTIDIANO COMO GEOGRÁFICA</b>	
<b>Etapas:</b>	<b>Encaminhamentos:</b>
1. Observação e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observação cotidiana dos componentes físico-naturais e sociais da cidade de Goiânia pelo docente, refletindo sobre as seguintes questões:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Onde está a Geografia em meu cotidiano?</li> <li>▪ Como ultrapassar a análise da paisagem pelos sentidos e compreender os processos que a constituem, pensando os componentes físico-naturais do espaço geográfico?</li> </ul> </li> </ul>
2. Identificação das problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificação e questionamento das problemáticas relativas aos componentes físico-naturais e sociais da realidade vivenciada. Exemplos de possíveis questionamentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que observamos nessa localidade?</li> <li>▪ Por que essa localidade se configura dessa forma?</li> <li>▪ Como se dá a ocupação nessa área?</li> <li>▪ Quais são os riscos? (Moraes, 2024).</li> </ul> </li> </ul>
3. Construção da situação geográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A partir das problemáticas e questionamentos identificados, construir uma situação geográfica para ser encaminhada nas aulas de Geografia.</li> </ul>
4. Planejamento pedagógico-didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolvimento de atividades que complementam o desenvolvimento da aula.</li> </ul>

Fonte: dados da pesquisa.

Ampliando a proposta apresentada na tabela, podemos imaginar que, ao percorrer seu cotidiano, o professor observa que, em períodos chuvosos, o acesso à escola é dificultado por

inundações recorrentes, oriundas do planejamento urbano inadequado, das fragilidades da infraestrutura e da proximidade de áreas com declividades acentuadas ou situadas junto a córregos. Esse cenário se manifesta de forma mais intensa em pontos específicos da cidade, como a região central de Goiânia e as imediações da Marginal Botafogo (Figuras 20, 21, 22 e 23), onde tais problemas são recorrentes.

Nesse contexto, é possível mobilizar questionamentos semelhantes aos propostos no Quadro 9, tais como: o que observamos nessa localidade? Por que essa localidade se configura dessa forma? Como se dá a ocupação nessa área? Quais são os riscos? De que maneira podemos ultrapassar a análise sensível da paisagem e compreender os processos que a constituem, considerando os componentes físico-naturais do espaço geográfico? Esses questionamentos oferecem ao docente subsídios para a construção de uma situação geográfica significativa (Morais, 2024).

A partir dessa observação, podemos formular a seguinte situação geográfica: as características do relevo, associadas à impermeabilização do solo, intensificam os riscos de alagamento e inundação, impactando diretamente a vida de estudantes, professores e moradores dessas localidades. Tal constatação evidencia uma situação geográfica marcada pela relação conflituosa entre infraestrutura urbana e relevo, agravada por desigualdades nas políticas públicas.

Figura 20 - Vista aérea da região Central de Goiânia, Goiás



Fonte: <https://www.goiania.go.gov.br/sobre-goiania/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Figura 21 - Vista da Marginal Botafogo, Goiânia, Goiás



Fonte: Jornal Opção (2018).

Figura 22 - Inundação no Setor Sul, Goiânia, Goiás



Fonte: Mais Goiás (2024).

Figura 23 - Inundação na Marginal Botafogo, Goiânia, Goiás



Fonte: O Popular (2018).

Para compreendermos essa situação, é possível mobilizar uma série de temáticas/conceitos fundamentais, como:

➤ **Mobilização de temáticas/conceitos:**

- Cotidiano;
- Desigualdade socioespacial e infraestrutura urbana;
- Comunidade escolar e poder público;
- Ocupação urbana e ausência ou precariedade dos sistemas de drenagem;
- Moradias, ruas e vias de acesso;
- Relações entre sociedade e natureza;
- Diálogo entre as escalas geográficas.

Ademais, a análise requer a compreensão dos componentes físico-naturais que estruturam a paisagem. É importante ressaltar que essa análise não ocorre de forma isolada, mas sim em interação com outros componentes, bem como com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas:

➤ **A relação entre os componentes físico-naturais e sociais**

- Relevo de Goiânia e suas formas de modelado;
- Solo e processos erosivos;
- Hidrografia urbana e escoamento superficial;
- Clima urbano e suas variações locais;
- Ação da sociedade.

Esses elementos podem ser integrados ao planejamento pedagógico-didático por meio de atividades significativas, tais como:

➤ **Planejamento didático-pedagógico**

- Trabalho de campo;
- Leitura e análise de mapas geomorfológicos, curvas de nível e mapas de risco;
- Construção de maquetes representando o relevo;
- Exibição de filmes, fotografias etc.

Tais estratégias possibilitam a problematização da realidade, fazendo com que o estudo do relevo deixe de ser um conteúdo abstrato para assumir um caráter concreto, vivido e situado, compreendido como um elemento dinâmico, em transformação, e não como algo fixo ou imutável. Nesse sentido, Morais (2024) ressalta a necessidade de considerar os processos endógenos e exógenos que configuram o relevo em diferentes dimensões espaço-temporais. A autora também apresenta exemplos de trabalho com o relevo em diferentes escalas de análise. Em uma escala de detalhe, destacam-se os cortes e aterros, observáveis em estradas e no espaço urbano, já numa escala mais ampla, consideram-se a apropriação e a alteração do solo, sempre propondo uma articulação aos demais componentes do espaço geográfico e às dinâmicas que os integram (Morais, 2024).

Dessa forma, o conhecimento científico se articula à realidade do professor e do estudante, promovendo pensamento crítico e ação cidadã no contexto da cidade de Goiânia. Acreditamos que a tomada de consciência, por parte do docente, acerca das problemáticas relacionadas aos componentes físico-naturais presentes em seu cotidiano, pode gerar contribuições significativas para o ensino de Geografia. Isso ocorre quando o professor elevar o seu cotidiano e suas práticas espaciais a um “objeto de pensamento” (Cavalcanti, 2005), deslocando-o do plano particular e individual para o plano humano-genérico, conforme defendido por Heller (2000). Então, encerramos este tópico reiterando a importância de o professor conhecer, vivenciar e experienciar sua realidade, tendo como referência os fundamentos da ciência geográfica e do ensino de Geografia, buscando significância e sentido nas aulas. Em nosso cotidiano, há Geografia, e nela evidenciamos a necessidade de compreendermos os componentes físico-naturais do espaço geográfico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos o desenvolvimento desta pesquisa, partimos das lacunas identificadas durante a defesa da monografia, sobretudo aquelas vinculadas às temáticas aqui tratadas, que revelaram a necessidade de aprofundar reflexões, ampliar referenciais teóricos e problematizar de forma mais consistente o papel do cotidiano docente no ensino dos conteúdos associados aos componentes físico-naturais do espaço geográfico. Essas lacunas nos conduziram à formulação de um percurso investigativo orientado a evidenciar como a mobilização do cotidiano do professor pode constituir-se como uma referência importante, capaz de conferir maior sentido e significado a tais conteúdos no ensino de Geografia. Esse movimento se justifica diante dos desafios vivenciados por professores de Geografia da Educação Básica, que ainda recorrem, majoritariamente, a aulas descritivas e pouco significativas, perpetuando uma abordagem dos componentes físico-naturais desprovida de análise processual e de sentido para os estudantes.

Como destacamos no trabalho, tais conteúdos estão contemplados nos documentos curriculares — entre eles a BNCC e o DC-GO —, o que confirma sua relevância para o ensino de Geografia. No entanto, a forma como têm sido abordados em sala de aula revela-se mnemônica e limitada, não alcançando uma aprendizagem esperada, sobretudo no que diz respeito à contribuição para a formação cidadã. Essa constatação nos levou a refletir em que medida a incorporação dos conhecimentos oriundos do cotidiano docente pode favorecer o ensino desses conteúdos, ampliando sua significação.

Nesse caminho, investigamos como as problemáticas do cotidiano vêm sendo tratadas em pesquisas que dialogam com os campos da Educação e do ensino de Geografia. Os estudos analisados têm ressaltado, de forma expressiva, a importância da mobilização dos conhecimentos cotidianos em articulação com os conhecimentos científicos, uma vez que práticas e saberes produzidos no dia a dia participam ativamente da construção do conhecimento. Isso evidencia o papel essencial do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, observamos que essa discussão tem se voltado ao cotidiano do estudante, sem dar o devido destaque ao cotidiano docente. Os professores, como sujeitos ativos desse processo, também vivenciam um cotidiano marcado por desafios e problemáticas que podem ser incorporados ao processo de ensino e aprendizagem.

Foi a partir dessa constatação que realizamos reflexões acerca da necessidade de o docente reconhecer criticamente seu cotidiano, articulando-o aos conceitos, princípios e

raciocínios próprios da Geografia. Nessa direção, defendemos a superação de uma visão comum e imediata do cotidiano, avançando para uma compreensão ampliada do “ser genérico”, conforme discutido por Agnes Heller. Esse olhar permite ao professor ressignificar as problemáticas de suas vivências/experiências e transformá-las em elementos significativos para a sala de aula, especialmente no ensino dos conteúdos relativos aos componentes físico-naturais.

As entrevistas narrativas realizadas com os professores participantes da pesquisa reforçam essa perspectiva. Ainda que o desgaste e a exaustão da profissão docente limitem a experiência mais ampla dos espaços da cidade, as problemáticas presentes no cotidiano não passam despercebidas e são reconhecidas pelos próprios professores como relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. Esse reconhecimento evidencia o potencial do cotidiano docente como referência para enriquecer as aulas de Geografia.

Nos relatos, o relevo apareceu como o componente físico-natural mais enfatizado em função de sua relação direta com a ocupação humana e com suas consequências. Entretanto, essa abordagem ainda se restringe a exemplificações, sem alcançar uma análise processual mais aprofundada. Tal constatação reforça a necessidade de uma proposta capaz de promover um ensino mais contextualizado e significativo, em que as práticas espaciais cotidianas dos professores sejam compreendidas como uma “sabedoria da prática espacial” — isto é, um conhecimento geográfico constituído pelas experiências que se acumulam em suas vivências pela cidade.

Foi nesse horizonte que propomos compreender o cotidiano como uma situação geográfica. Esse conceito, ao considerar múltiplas dimensões para interpretar a realidade, permite reconhecer o cotidiano docente como parte de uma rede de sentidos, tensões e possibilidades, capaz de enriquecer o ensino de Geografia com questões concretas e significativas. Para tanto, é fundamental que o professor desenvolva consciência de seu cotidiano, orientando-se pelos referenciais teóricos e metodológicos da Geografia para qualificar suas práticas pedagógicas, sobretudo no ensino dos conteúdos associados componentes físico-naturais. Esse movimento, contudo, depende de condições institucionais que valorizem a carreira docente e fortaleçam sua formação continuada.

Então, com o objetivo de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem da Geografia na escola, desenvolvemos esta pesquisa, que desejamos, de algum modo, chamar atenção dos professores para a importância de conhecer, vivenciar e experienciar seu próprio cotidiano, tornando-o um elemento fundamental para o ensino de Geografia e a formação dos estudantes.

Nesse sentido, articulamos essa perspectiva à ampliação da base de conhecimento do professor, proposta por Shulman, de modo que o cotidiano docente seja incorporado como uma categoria capaz de enriquecer e potencializar o processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar.

Por fim, constatamos que tanto o cotidiano do docente quanto o do estudante podem servir como referências importantes para o ensino, pois é nessa articulação que a Geografia escolar pode encontrar condições de fortalecer sua contribuição para a formação crítica e cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-63, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 20 out. 2025.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 20 out. 2025.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regiane Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 2, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414203.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.
- ARRAIS, Tadeu Pereira Alencar. **Goiânia: os discursos no urbano e as imagens da cidade**. 1999. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Renovações curriculares para o ensino de Geografia - onde ficam os conhecimentos docentes? *In*: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 161-176.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. 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**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.915>
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque *et al.* Currículo e ensino de Geografia: um diálogo a ser posto. *In*: ALVES, Adriana Olívia; KOVACS, Anna Maria (orgs.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicações, 2017. p. 125-148.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O problema-tema e a situação geográfica propostos na BNCC e o ensino-aprendizagem da Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/66797>. Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD**. Brasília, DF: MEC, 22 ago. 2025. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 20 out. 2025.

BUENO, Belmira Oliveira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>

CALLAI, Helena Copetti. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *In*: CALLAI, Helena Copetti (org.). **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 103 114.

CASSETI, Valter. Geomorfologia do município de Goiânia-GO. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 65-85, jan./dez. 1992. DOI: <https://doi.org/10.5216/bgg.v12i1.4377>

CASSETI, Valter. A ideologização da natureza e seus reflexos. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, v. 15, n. 29, p. 43-73, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30612/rel.v15i29.18704>

CASTELLAR, S. M. V. O ensino das temáticas físico-naturais e a formação inicial de professores. *In*: MORAIS, E.; OLÍVIA, A.; ASCENÇÃO, V. (orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018. p. 33-51

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos e alternativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano e conhecimento geográfico. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 121-136.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C & A Alfa, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Míriam Aparecida. Produção acadêmica sobre ensino de Geografia: o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica como um lugar de referência em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 253-270, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.919>

CHRISTAN, Patrícia. **A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de geografia**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

COPATTI, Carina. O pensamento pedagógico-geográfico no ensino escolar de geografia: possibilidades para o estudo das temáticas físico-naturais. *In*: FALCÃO SOBRINHO, José; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; ROSS, Jurandyr Luciano Sanches (orgs.). **A natureza e a Geografia no ensino das temáticas físico-naturais no território brasileiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023. p. 163-180.

COUTO, Marcos Antônio Campos. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. *In*: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideo, Uruguay. **Anais [...]**. Montevideo: EGAL, 2009.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente Curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, Goiás, v. 12, n. 19, p. 183–203, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/RA2016.1219.0008>. Acesso em: 9 ago. 2024.

COUTO, Marcos Antônio Campos. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais -por um novo modelo clássico de organização curricular. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, RJ, v. 13, n. 2, p.5-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2017.30150>

DAMASCO, Fernando. Situação geográfica. **GEographia**, Niterói, v. 25, n. 54, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2023.v25i54.a58815>

FERNANDEZ, Carmem. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. *In*: ENPEC, 8., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 1-12.

FERNANDEZ, Carmem. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170211>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um guia prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia: Seduc, 2019.

GUARINELLO, Noberto. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. O não-cotidiano do cotidiano. *In*: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (org.). **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 11-26.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. *In*: HELLER, Agnes (org.). **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 17-41.

JESUS, Edson Oliveira de; MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. O ensino do relevo na Geografia escolar. **Mediação**, Pires do Rio, GO, v. 12, n. 2, p. 29-48, jul./dez. 2017.

JOSSO, Marie-Christine A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n.63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W.; Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som**: um guia prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1968.

LEPEG-LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA. **Histórico**. Goiânia: IESA/UFG, s.d. Disponível em: <https://lepeg.iesa.ufg.br/p/6138-historico>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MACHADO, Ida Lúcia. Nos bastidores da Narrativa de vida & Análise do Discurso. *In*: MACHADO, Ida Lúcia; MELO, Mônica Santos de Souza (orgs.). **Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016. p. 121-139.

MAIA, Angélica de Araujo de Melo; PEREIRA, Maria Zuleide Costa. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

MENDES, Samuel Oliveira. **O solo no Ensino de Geografia e sua importância para a formação cidadã na Educação Básica**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Cadernos CEDES: Educação & Sociedade**, Campinas, ano XIII, n. 74, p. 121-142, 2001.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo escolar no ensino da Geografia. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Temas da geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 13-44.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Revista Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/bgg.v41.65814>

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; LIMA, Cláudia Valéria. Trabalho de campo e ensino de Geografia: proposições metodológicas para o ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia. *In*: MORAIS, E. M. B.; ALVES, A. O.; ASCENÇÃO, V. O. R. (orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 101-121.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; PEREIRA, Marcelo Esteban Garrido. **Trabalho de campo na aprendizagem geográfica: diálogos entre tradição, inovação e identidade**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; ROMÃO, Patrícia de Araújo. Geografia riscos: problematizações do espaço urbano para a aprendizagem na Educação Básica. *In*: NUNES, Adélia *et al.* (orgs.). **Geografia, riscos, e proteção civil**. Coimbra: RISCOS 2021. p. 543-551.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; ROMÃO, Patrícia de Araújo. **Bacias hidrográficas: região metropolitana de Goiânia**. 2. ed. rev. e atual. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: contribuições para a Geografia escolar. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (orgs.). **Geografia escolar: diálogos com Vigotski**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2022. p. 75-91.

MORAIS, Joelson de Sousa. A potência da pesquisa narrativa com registro no cotidiano de professores(as) iniciantes: reaprendendo a ouvir-olhar-sentir-narrar. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 67, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi67.25101>

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓBREGA, Pedro Ricardo da Cunha. Leituras sobre o cotidiano, a cotidianidade e a centralidade do estudo da vida cotidiana na reprodução do urbano. **Revista Rural & Urbano**, Recife, v. 2, n. 2, p. 26-46, set. 2017. DOI:10.51359/2525-6092.2017.241047

OLIVEIRA, Amanda Satil de; MORAIS, Eliana Maria Barbosa de. Os componentes físico-naturais do espaço geográfico na Educação Básica: situando as investigações sobre as rochas. **Revista Cerrados**, Montes Claros, MG, v. 22, n. 1, p. 194-216, jan./jul.2024. DOI: <https://doi.org/10.46551/rc24482692202408>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p.162-184, out. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em: 15 ago. 2025

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, RS, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108>. Acesso em: 15 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHÁ, Patrícia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis**, Petrópolis, v. 14, n. 1, p. 157-168, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2127>. Acesso em: 15 ago. 2025

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, Portugal, n. 37, p. 105-115, jun. 1993. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/37/Jose%20Machado%20Pais%20-%20Nas%20Rotas%20do%20Quotidiano.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5-30, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v14i24.1478>

PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 169-195, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5433/2447-1747.2007v16n1p169>

PORTO-GONÇALVES, Carlos Valter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: contexto, 1989.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Educação geográfica e iniciação à docência: narrativas de formação. *In*: SILVA, Franciso Thiago; MACHADO, Liliane Campos (orgs.). Currículo, narrativas e diversidade. Curitiba: Appris, 2019. p. 89-112.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A anomia em um curso de formação contínua de professores de inglês da escola pública**: um olhar complexo. 2017. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, São Paulo, v. 39 n. 3, p. 2-14, 2018.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, 2017. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.511>

RICHTER, Denis; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes; DECANINI, Mônica Modesta Santos. Ensino de Geografia, espaço e linguagem cartográfica. **Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 20, p. 163-178, 2010. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/469>. Acesso em: 10 out. 2025

ROMÃO, Patrícia de Araújo. **Modelagem de terreno com base na morfometria e em sondagens geotécnicas – Região de Goiânia – GO**. 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Geotecnia) -Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SANTOS, Milton. O Lugar e o Cotidiano. *In*: SANTOS, Milton (org.). **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 212-224.

SANTOS, Leovan Alves dos. Reflexões sobre o ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 467-480, set./dez. 2019.  
DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n3a2019-48008>

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 13 set. 2024.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Território**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 21-28, 1999.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.  
DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, Edição Especial, n. 20, p. 70-77, 2008.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000400010>

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia? *In*: MORAIS, Eliana Marta de; ALVES, Adriana Olívia; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. (orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2018. p. 13-32

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; RONCATO, Rodrigo M. A.; SCHIMIDT, Ademir. **Metodologia da investigação científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física**. Goiânia, 2015. (Mimeo).

VIANA, Nildo. A Essência do Marxismo. **Revista Marxismo e Autogestão**, ano 1, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rma/article/view/928>. Acesso em: 20 out. 2025

VYGOTSKY, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-395.

XAVIER, Maria Pereira da Silva. **O estudo dos componentes físico-naturais e o desenvolvimento do pensamento geográfico no Ensino Médio**. 2024. 230 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024

XAVIER, Maria Pereira da Silva; LEAL, Priscila de Sousa. O ensino de Geografia nos documentos oficiais: um olhar para os componentes físico-naturais. **Revista Territorium Terram**, São João del-Rei, v. 6, n. 10, p. 589–602, 2023. Disponível em: [http://seer.ufsj.edu.br/territorium\\_terra/article/view/5291](http://seer.ufsj.edu.br/territorium_terra/article/view/5291). Acesso em: 20 out. 2025

## APÊNDICES

### Apêndice A - Roteiro do questionário estruturado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**PESQUISA: O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadora:** Katielly Santana Lúcio da Costa  
**Orientadora:** Eliana Marta Barbosa de Moraes

### QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

<b>Identificação do (a) professor (a)</b>
<b>Nome:</b>
<b>E-mail:</b>
<b>Idade:</b>
<b>Sexo:</b>
<b>Formação</b>
<b>Atua como professor (a) de Geografia na Educação Básica?</b>
<b>Tempo de experiência como professor (a):</b>
<b>Instituição de formação:</b>
<b>Graduado em qual área?</b>
<b>Ano de conclusão:</b>
<b>Modalidade:</b>
<b>Possui pós-graduação? Se sim, qual?</b> <input type="checkbox"/> Especialização. Qual? Em qual instituição? <input type="checkbox"/> Mestrado. Em que (área)? Em qual instituição? <input type="checkbox"/> Doutorado. Em que (área)? Em qual instituição?
<b>Atuação Profissional</b>
<b>Atualmente ministra aula em qual município?</b>
<b>Trabalha em escolas de qual rede?</b>
<b>Em quais séries\anos ministra aula?</b>

<b>Você leciona outras disciplinas além de Geografia? Se sim, quais?</b>
<b>Documentos curriculares</b>
<b>De modo geral, na organização das aulas, qual das opções a seguir você mais utiliza?</b> ( ) BNCC ( ) Currículo estadual. ( ) Currículo municipal. ( ) Livro didático.
<b>Você entende como favorável ou desfavorável a maneira como os materiais pedagógico-didáticos abordam os conteúdos associados aos componentes físico-naturais? Justifique.</b>
<b>A espacialização dos sujeitos na cidade</b>
<b>O seu local de trabalho fica próximo à sua casa?</b> <b>Se não, quanto tempo você gasta para se deslocar de casa ao trabalho?</b>
<b>Em qual município você mora atualmente?</b> <b>Onde você mora está situado:</b> ( ) Zona Urbana ( ) Zona Rural
<b>Você já morou em outro(s) município(s)?</b> <b>Se sim, qual(is)?</b> <b>Por quanto tempo?</b> <b>Onde você morou estava situado:</b> ( ) Zona Urbana ( ) Zona Rural
<b>Qual o meio de transporte você utiliza com maior frequência para se deslocar no seu cotidiano?</b>
<b>Como são as condições de deslocamento e mobilidade urbana da sua cidade?</b>
<b>Ao lembrar da sua cidade, quais conteúdos geográficos vêm à sua mente?</b>
<b>Você costuma realizar atividades de lazer fora do perímetro urbano de sua cidade? Se sim, qual é a distância aproximada?</b>
<b>Quais são os principais lugares que você frequenta na cidade? Em quais setores estão localizados? Qual a distância aproximada desses lugares em relação à sua residência?</b>
<b>Quando você pensa em sua cidade, quais conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais (clima, relevo, solo etc.) vêm à sua mente?</b>
<b>Você mobiliza seu cotidiano nas aulas de Geografia? Se sim, poderia citar alguns exemplos, preferencialmente relacionados aos componentes físico-naturais?</b>

## **Apêndice B – Roteiro da entrevista narrativa**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**PESQUISA: O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadora:** Katielly Santana Lúcio da Costa

**Orientadora:** Eliana Marta Barbosa de Moraes

- **Tópico indutor para narração:** Estou realizando uma pesquisa sobre o cotidiano docente e suas implicações para o ensino de Geografia. Por isso, peço que você compartilhe sobre o seu cotidiano, refletindo sobre os espaços que fazem parte da sua vivência, as problemáticas que eles apresentam e como essas questões poderiam ser abordadas e exploradas em sala de aula. Fale sobre o seu cotidiano da maneira que achar mais adequada, começando e terminando quando desejar. Ao finalizar, por favor, me avise. Após desligar o gravador, farei algumas perguntas para confirmar ou esclarecer pontos, se necessário.

## ANEXOS

**Anexo A - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido para os professores**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO – TCLE**



Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**. Meu nome é **Katielly Santana Lúcio da Costa** sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é no Ensino de Geografia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail: **katiellysantana@discente.ufg.br** e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62) 98504-0863**, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar, no período de segunda-feira a sexta-feira, das 13h às 18h.. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral **compreender em que medida a incorporação dos conhecimentos cotidianos do professor favorece seu trabalho no ensino de conteúdos associados aos componentes físico-naturais**. Logo, com o objetivo de investigar em que medida os professores de Geografia da Educação Básica que atuam na cidade de Goiânia (Ensino Fundamental e Ensino Médio) mobilizam elementos do próprio cotidiano em suas abordagens sobre os componentes físico-naturais, será aplicado um questionário. Este será direcionado tanto aos professores integrantes dos três principais grupos de estudo e pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) quanto a três professores de Geografia sem vínculo com esses grupos. A intenção é compreender a espacialização dos sujeitos da pesquisa na cidade. Para isso, pretende-se selecionar um professor de cada grupo de estudo e um professor de três diferentes regiões de Goiânia. Após a coleta das respostas, faremos a seleção dos professores de Geografia da Educação Básica que serão convidados a participar da entrevista narrativa. A assinatura do documento e a entrevista poderão ser realizadas tanto em formato presencial quanto online, de acordo com sua disponibilidade. Caso opte pelo formato remoto, será disponibilizado um link de acesso de acordo com sua forma de contato (telefone ou e-mail) para a conferência virtual. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. É importante destacar que toda pesquisa pode apresentar riscos. Assim, serão indicados os riscos mínimos conhecidos, como: desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; receio de não saber responder ou de ser identificado; estresse; cansaço; ou vergonha ao responder às perguntas. Caso algum desses riscos se manifeste, a entrevista será interrompida, ficando a critério do entrevistado decidir se deseja continuar ou não. Além disso, é fundamental ressaltar os benefícios da pesquisa, entre eles: possibilitar que os professores reflitam sobre seu cotidiano como objeto de análise, promovendo iniciativas que aprimorem sua prática pedagógica e tornando o ensino dos conteúdos de Geografia mais dinâmico, motivador e significativo. A pesquisa também destaca a valorização do cotidiano, contribuindo para o processo formativo dos docentes.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
- Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

### 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **O COTIDIANO DOCENTE E OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável, **Katielly Santana Lúcio da Costa**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## Anexo B – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A MOBILIZAÇÃO DO COTIDIANO DOCENTE PARA A ABORDAGEM DOS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR</b>			
5. Nome: KATIELLY SANTANA LUCIO DA COSTA			
6. CPF: 040.179.421-05	7. Endereço (Rua, n.º): ANTENOR BENTO XAVIER SETOR PANORAMA PARQUE Q3 L3 INHUMAS GOIAS 75402209		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 62985040863	10. Outro Telefone:	11. Email: santanakatielly03@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>02</u> / <u>07</u> / <u>2024</u>		<p style="text-align: right;">Documento assinado digitalmente   KATIELLY SANTANA LUCIO DA COSTA            Data: 02/07/2024 17:16:59-0300            Verifique em <a href="https://validar.itl.gov.br">https://validar.itl.gov.br</a></p> <hr style="width: 100%;"/> <p style="text-align: center;">Assinatura</p>	

INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: Universidade Federal de Goiás - UFG	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
15. Telefone: (62) 3521-1184	16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição ): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.		
Responsável: <u>Ana Paula de Oliveira</u>	CPF: <u>034.150.836-59</u>	
Cargo/Função: <u>Vice-diretora</u>		
Data: <u>02</u> / <u>07</u> / <u>2024</u>		
		 Documento assinado digitalmente ANA PAULA DE OLIVEIRA Data: 02/07/2024 16:54:08-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a>
		Assinatura
PATROCINADOR PRINCIPAL		
Não se aplica.		