



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NÍVEL ESPECIALIZAÇÃO

DALILA ARRUDA DO NASCIMENTO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁXIS DOCENTE EM GEOGRAFIA E
POSSIBILIDADES NO ESTUDO DO DOMÍNIO MORFOCLIMÁTICO DA
CAATINGA**

CAMPINA GRANDE/PB
2021

DALILA ARRUDA DO NASCIMENTO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA E
POSSIBILIDADES NO ESTUDO DO DOMÍNIO MORFOCLIMÁTICO DA
CAATINGA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a/ao Coordenação /Departamento do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador (a): Prof. Ms. Nathália Rocha Morais

**CAMPINA GRANDE/PB
2021**

NASCIMENTO, Dalila Arruda do. Metodologias ativas na práxis docente em Geografia e possibilidades no estudo do domínio morfoclimático Caatinga[manuscrito]. Ano de defesa 2021, p. 55. Trabalho de Conclusão de Curso Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação. Campina Grande/PB, 2021.

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244m Nascimento, Dalila Arruda do.
Metodologias ativas na práxis docente em geografia e possibilidades no estudo do domínio morfoclimático da caatinga [manuscrito] / Dalila Arruda do Nascimento. - 2021.
55 p. : il. colorido.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.
"Orientação : Profa. Ma. Nathália Rocha Morais ,
Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Ensino de geografia. 2. Metodologias ativas. 3.
Caatinga. I. Título

21. ed. CDD 582.16

DALILA ARRUDA DO NASCIMENTO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA E
POSSIBILIDADES NO ESTUDO DO DOMÍNIO MORFOCLIMÁTICO DA
CAATINGA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovado em: 19/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Ms. Nathália Rocha Morais (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Ms. Maria Marta dos Santos Buriti
Universidade Federal da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Jonas Marques da Penha
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A Deus pela dádiva da vida, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela presença constante, por me conferir saúde e força para lutar e vencer os obstáculos que surgiram no decorrer desta jornada.

Aos meus pais, Maria José e Joseilton, pela dedicação e afeto incondicional. Agradeço por possibilitarem, mesmo com as limitações existentes, de estudar e alcançar uma qualidade de vida melhor. Aos meus amados irmãos que com todo carinho sempre apoiaram e torceram por mim.

Ao Vitor Portela, por partilhar a vida comigo e por nunca medir esforços para ajudar, estando presente em todos os momentos. Sou grata por sua chegada e permanência, por todas as vezes que me apoiou, quando soube me acalantar nos dias de aflição, pela amizade e afeto. Obrigada, meu bem!

À minha querida orientadora Prof.^a. Ms. Nathália Rocha Moraes, por todas as oportunidades, contribuições e momentos de aprendizagem, muito obrigada. Gratidão aos mestres que compunha a banca avaliadora: Prof. Ms. Jonas Marques da Penha e Prof.^a. Ms. Maria Marta dos Santos Buriti, somente agregaram nesta pesquisa, muito obrigada!

Aos meus amigos que dividiram todas as aflições diárias da vida acadêmica nesta Especialização, vocês são incríveis para mim. Em especial, Vanessa Vasconcelos, Luciene e Ariana, pela amizade, acolhimento e momentos de aprendizagem, obrigada meninas.

Aos amigos queridos, presentes da Geografia, Nádson Ricardo e Dayane Galdino, sempre solícitos e afetuosos, obrigada.

Ao meu primo geógrafo, Marcinho, grata pelo apoio e boas energias!

A todos os (as) professores (as) do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Especialização em Ensino de Geografia, por exercerem com compromisso e responsabilidade suas atividades docentes. À coordenação do Departamento, sempre solícitos ao longo de todos os períodos da Especialização.

A todos, que de forma direta ou indireta contribuíram para este feito...

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Na dinâmica do mundo contemporâneo, as mudanças são constantes em todos os setores, e a tendência da inserção da tecnologia e metodologias diferenciadas como apoio ao ensino-aprendizagem surge como aliada da educação escolar. A Geografia como disciplina formativa que lida com conhecimentos sobre o espaço geográfico, visando ao raciocínio espacial, que é imprescindível ao exercício da cidadania, preocupa-se com contextos atrelados às propostas pedagógicas numa linha sócio construtivista e interdisciplinar, que possibilita a execução de atividades para que o discente adentre no processo de construção do conhecimento, como sujeito ativo. As temáticas físico-naturais apresentam um forte entrave no que diz respeito as formas de materialização dos conteúdos, isso advém de diversos fatores, tais como a formação, a gama de conceitos e as abstrações necessárias para compreender os temas de estudo, (STEINKE, 2012). Nesse viés, este estudo justifica-se por acreditar que o ensino do conteúdo Caatinga possui grande valor na formação dos estudantes, pois assuntos derivados dessa temática os auxiliam a compreender diversos fenômenos espaciais, assim como o uso de metodologias ativas oferecem suporte na superação de métodos ineficientes, e torna-se relevante ao professor aprimorar sua práxis pedagógica, buscando suporte nestas metodologias para estimular o interesse e participação nas aulas de Geografia. Dentro desse campo de problematização, este trabalho busca compreender como configuram-se as abordagens referentes ao domínio morfoclimático Caatinga no ensino básico a partir de metodologias ativas. De natureza qualitativa, este estudo enquadra-se nas pesquisas referentes ao Ensino de Geografia. No sentido de alcançar os objetivos predeterminados, os procedimentos metodológicos adotados constam de busca bibliográfica pertinente à temática realizada através de artigos científicos e pesquisas afins, além de do apoio e levantamentos bibliográficos e análises documentais, como PCN's e BNCC, assim como na aplicação de questionários. Por meio deste estudo fora possível compreender o potencial das metodologias ativas ao ensino da disciplina de Geografia, e potencialidades do conteúdo caatinga, com vistas a ruptura de conceitos estereotipados a respeito deste domínio.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Metodologias Ativas; Caatinga.

ABSTRACT

In the dynamics of the contemporary world, changes are constant in all sectors, and the trend towards the insertion of technology and differentiated methodologies to support teaching-learning emerges as an ally of school education. Geography as a training discipline that deals with knowledge about geographic space, aiming at spatial reasoning, which is essential to the exercise of citizenship, is concerned with contexts linked to pedagogical proposals in a socio-constructivist and interdisciplinary line, which enables the execution of activities for that the student enters the knowledge construction process, as an active subject. The physical-natural themes present a strong obstacle with regard to the forms of materialization of the contents, this comes from several factors, such as the formation, the range of concepts and the abstractions necessary to understand the themes of study, (STEINKE, 2012). In this bias, this study is justified by believing that the teaching of Caatinga content has great value in the education of students, as issues derived from this theme help them to understand various spatial phenomena. Considering the challenges faced in teaching Geography, with regard to overcoming inefficient methods, it is important for the teacher to improve their pedagogical praxis, seeking support in active methodologies to stimulate interest and participation in classes. Within this problematization field, this work seeks to understand how the approaches referring to the Caatinga morphoclimatic domain are configured in basic education, based on active methodologies. Qualitative in nature, this study fits into research related to the Teaching of Geography. In order to achieve the predetermined objectives, the methodological procedures adopted consist of a bibliographic search relevant to the theme carried out through scientific articles and similar research, in addition to the support and bibliographic surveys and documentary analysis, such as PCN's and BNCC, as well as the application of questionnaires. Through this study, it was possible to understand the potential of active methodologies for teaching the discipline of Geography, and the potential of the Caatinga content, with a view to breaking down stereotyped concepts about this domain.

Keywords: Teaching of Geography; Active Methodologies; Caatinga.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL ...	11
2.1 Brasil colônia: os jesuítas e o ensino de Geografia	12
2.2 Institucionalização da Geografia escolar.....	13
2.3 Início do século xx à década de 1970.....	14
2.4 Da década de 1970 a contemporaneidade.....	16
3 INCORPORANDO AS METODOLOGIAS À DISCUSSÃO	21
3.1 Proposituras metodológicas no ensino de Geografia.....	21
3.2 Metodologias ativas	24
4 O DOMÍNIO CAATINGA NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	28
4.1 O domínio Caatinga	28
4.2 Perspectivas de abordagem dos conteúdos sobre o domínio Caatinga através do uso de metodologias ativas.....	29
5 METODOLOGIA.....	33
6 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	38
6.1 Domínio das Caatingas nos livros didáticos	38
6.2 As metodologias ativas e suas contribuições ao ensino de Geografia	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
7 CONSIDERAÇÕES	47
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar apresenta-se como um espaço de heterogeneidades onde as múltiplas culturas convergem, e as representações sociais afloram. Neste, os discentes constroem identidades no sentido de desenvolver autonomia no processo de aprendizagem, bem como plenas condições de estruturar um raciocínio geográfico próprio a partir de conhecimentos concretos e significativos. Nesse sentido, torna-se necessário considerar o multiculturalismo deste ambiente e adotar metodologias integradoras, viabilizando uma aprendizagem significativa, procurando superar o tão discutido tradicionalismo que ainda persiste em muitas salas de aula e na prática de muitos docentes.

O processo de aprendizagem tem início desde os primeiros anos de existência dos indivíduos, se estendendo por toda a vida e fazendo com que seja construído um arcabouço de conhecimentos que se complementam e auxiliam na compreensão das dinâmicas socioespaciais. É a partir da aquisição desses conhecimentos, de sua sistematização e entendimento que torna possível estruturar um raciocínio geográfico. Essa aprendizagem é ativa (MORAN, 2018), e são essas descobertas que expandem horizontes ao conhecimento significativo.

Na dinâmica do mundo contemporâneo, as mudanças são constantes em todos os setores, e a tendência da inserção da tecnologia como apoio ao ensino-aprendizagem, surge como aliada da educação escolar. O mundo vem enfrentando a problemática instaurada com o cenário pandêmico, este iniciado em meados do ano de 2020, transformando a realidade dos espaços escolares e a dinâmica dos professores que tiveram que buscar alternativas imediatas, com pouco suporte, para que o ensino não parasse.

Desta forma, esta situação pode ser considerada uma nova fase para os rumos que a educação formal possa estar seguindo, e a Geografia como disciplina formativa que lida com os conhecimentos sobre o espaço, visando ao raciocínio espacial, que é imprescindível ao exercício da cidadania, deve apresentar temas contextuais atrelados às propostas pedagógicas numa linha sócio-construtivista e interdisciplinar, possibilitando a execução de atividades para que o discente adentre no processo de construção do conhecimento, como sujeito ativo nessa relação (CAVALCANTI, 2002).

Diante da narrativa, destaque-se que a Geografia como disciplina escolar tem suas abordagens voltadas às dinâmicas entrelaçadas entre natureza e sociedade, e as temáticas físico-naturais apresenta um forte entrave no que diz respeito as formas de materialização dos

conteúdos, isso advém de diversos fatores, tais como a formação, a gama de conceitos e as abstrações necessárias para compreender os temas de estudo (STEINKE, 2012).

Nesse viés, este estudo justifica-se por acreditar que o ensino do conteúdo Caatinga possui grande valor na formação dos estudantes, pois assuntos derivados dessa temática os auxiliam a compreender diversos fenômenos que, além de exercerem forte influência na organização do espaço geográfico estão diretamente relacionados à vivência e ao cotidiano dos alunos. Considerando os desafios enfrentados no ensino de Geografia, no que diz respeito a superação de métodos ineficientes, torna-se relevante ao professor aprimorar sua práxis pedagógica, buscando suporte nas metodologias ativas para estimular o interesse e participação nas aulas, inclusive no que tange à temática em tela.

Dentro desse campo de problematização, este trabalho busca compreender como configuram-se as abordagens referentes ao domínio morfoclimático Caatinga no ensino básico a partir de metodologias ativas. Tendo como recorte de estudo a abordagem da temática físico-natural Caatinga atrelada ao uso de metodologias ativas, fomentando aos sujeitos envolvidos uma melhor compreensão e ressignificação da aprendizagem do tema abordado, assim como consubstanciar material de pesquisa para formação inicial e continuada dos professores da área.

Este trabalho possui natureza qualitativa e enquadra-se nas pesquisas referentes ao Ensino de Geografia. No sentido de alcançar os objetivos predeterminados, os procedimentos metodológicos adotados constam de busca bibliográfica pertinente à temática realizada através de artigos científicos e pesquisas semelhantes. Sendo relevante considerar que “O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem[...]” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 09).

Em relação ao delineamento da pesquisa, este que é caracterizado por Gil (2009), como o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, apoiamo-nos em levantamentos bibliográficos e análises documentais, como PCN's e BNCC, assim como na aplicação de questionários. O percurso metodológico constitui-se como um passo a passo para o estabelecimento do marco teórico ou sistema conceitual da pesquisa, ele é essencial para que o problema assuma o significado científico.

Comprendemos por meio deste estudo, que as metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento aprofundado. Elas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no discente. Neste contexto, o papel do professor torna-se cada vez mais amplo e complexo. Num cenário de tantas informações,

chances e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso (MORAN, 2015).

2 TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Considera-se a Geografia, como ciência sistematizada, a partir do século XIX, Andrade (1987). A evolução ao longo da história do seu pensamento permeia paradigmas que lhe atribuem diferentes concepções e que fazem críticas no que consiste à indefinição do seu objeto de estudo. Dessa forma, compreender as fases transcorridas por tal ciência ao longo do tempo é fundamental para entender-se a sua atual conjuntura, haja vista que, atentar-se ao passado, oferece a possibilidade de ser propositivo em relação ao futuro.

Geografia é uma área do conhecimento antiga, embora tenha demorado a ser reconhecida e sistematizada. Sua origem remonta à Antiguidade Clássica, de forma mais específica ao pensamento grego. Para Rodrigues (2008), nesta época os conteúdos eram os mais variados, tendo Tales de Mileto, Anaximandro, Herótodo e Hipócrates, difundindo estudos importantes para a Geografia. Arquitecta-se que o conhecimento geográfico nesta época, se encontrava disperso. Segundo Moraes (2007), Cláudio Ptolomeu e Bernardo Verenius, também ofereceram expressivas contribuições durante este período.

Porém, somente no final do século XVIII, a Geografia começa a apresentar condições necessárias para se tornar uma ciência.

Ratificado por Carlos Robert Moraes:

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX. E nem poderia ser de outro modo, pois pensar a Geografia como um conhecimento autônomo, particular, demandava um certo número de condições históricas que somente nessa época estarão suficientemente maturadas. Esses pressupostos históricos da sistematização geográfica objetivam-se no processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção. (MORAES, 2007, p. 50-51).

Nesse sentido, o autor apresenta quatro importantes pressupostos que contribuíram para efetivação da sistematização da Geografia, sendo eles: o conhecimento efetivo da extensão real do planeta; a existência de um repositório de informações; aprimoramento das técnicas cartográficas, e as mudanças científicas. Dessa forma, no início do século XIX, o conjunto de pressupostos históricos de sistematização da Geografia já estavam suficientemente tecida.

Fazendo-se refletir na trajetória da Geografia Escolar no Brasil, de início nos apoiamos no que aponta a autora Pontuschka (2007), que nos faz pensar na Geografia como disciplina escolar, como aquela que oferece subsídios para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seus conhecimentos sobre as múltiplas extensões da realidade social, natural e histórica. No Brasil, as atuais abordagens resultam de várias

correntes de pensamento, desde as orientações de Vidal de La Blache, à correntes contemporâneas.

Para compreender-se o cenário atual da Geografia Escolar se faz necessário a pesquisa acerca de seu processo de institucionalização como disciplina no Brasil, haja vista que, ao longo de sua trajetória, foram muitas as mudanças e oscilações que refletiram em diferentes *status* dessa disciplina no currículo escolar. Assim, entende-se que é imprescindível o domínio desse contexto histórico para saber-se direcionar as práticas de ensino às necessidades das culturas locais e global do novo século, de modo que a Geografia Escolar se fortaleça e desperte o interesse do alunado.

É sabido que para alcançar esse nível de competência enquanto disciplina escolar, a Geografia passou por inconstantes momentos, tendo em seu início mais uma ideologia do que uma filosofia. Ideologia esta concebida pelo capitalismo, adaptada à necessidade de expansão territorial e econômica dos países em ascensão naquele momento histórico. Desse modo, evidencia-se que as transformações ocorridas ao longo do tempo apresentam causas ligadas a questões interiores e exteriores em relação à disciplina.

2.1 Brasil colônia: Os jesuítas e o ensino de Geografia

No Brasil, pode-se considerar que o Ensino de Geografia foi sistematizado através dos Jesuítas, no período colonial. Nesse contexto histórico, não se concebeu um currículo exclusivo para a disciplina, visto que os conhecimentos geográficos ensinados não ofereciam suporte teórico suficiente para arquitetar uma disciplina escolar independente. Desse modo, durante esse período o ensino de Geografia fazia parte dos conteúdos de outras disciplinas, numa prática erudita e a serviço do poder hegemônico (Estado).

O currículo preestabelecido naquela época era baseado nos padrões e material didático europeus, em que o ensino restringia-se a uma apresentação pautada na orientação clássica, alheia à realidade vivida, marcada pelas práticas descritivas e mnemônicas, sem preocupações em abordar aspectos da Geografia do lugar ou de uma Geografia que questionasse a ordem vigente, tampouco havia instauração de cursos de formação para o magistério.

A luz do pensamento de Genylton Odilon Rêgo Rocha:

[...] a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiam, também, cursos de formação de professores (as) para atuar com o ensinamento desses saberes. Os conhecimentos geográficos, por serem de grande

interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizado nas salas de aula. (ROCHA, 2000, p. 131).

Assim, durante esse longo período de domínio jesuítico sob a educação brasileira, a Geografia pouco teve relevância enquanto disciplina escolar, o Estado não estava interessado em difundir tais conhecimentos. Nesse momento houve a divisão entre os saberes geográficos, direcionando o ensino que poderia ser socializado nos estabelecimentos educacionais brasileiros e os restritos destinados ao uso pelo Estado. Lacoste (1997, p.71) classifica esses saberes em “Geografia dos professores” e “Geografia dos estados maiores”.

2.2 Institucionalização da Geografia Escolar

Somente em 1837, com a criação do Colégio Imperial Pedro II, a disciplina adquiriu mais espaço no contexto educacional brasileiro. Estabelecido pela Corte do Império como modelo padrão, o colégio forneceu uma nova expressão à disciplina no currículo escolar. Posteriormente, essa negligência com o ensino de Geografia foi sendo desconstruída, uma vez que, ela passou a ser cobrada para ingresso nos cursos de Direito e Medicina das instituições de ensino superior.

Como demonstra Rocha (2000, p. 131):

Foi somente no século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país. Com a criação do Imperial Colégio Pedro II, localizado na antiga corte, a disciplina de Geografia passa a ter um novo *status* no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo currículo predominavam estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo.

Como destacado pelo autor, fora somente a partir da instauração do Imperial Pedro II, escola tida como modelo, que a disciplina começou a ter mais importância no currículo escolar. As práticas permaneceram sob a nítida orientação clássica, ainda distante da realidade dos alunos.

Foi a partir do século XX, que os movimentos dessa institucionalização avançaram, destacando o nome do professor que atuava no Colégio Pedro II, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, oriundo das universidades europeias. Na concepção de Delgado de Carvalho, a Geografia se apresentava como uma disciplina deficiente no cenário educacional brasileiro, o que era atribuído às metodologias arcaicas utilizadas no seu ensino.

Corroborando, sobre a atuação de Delgado, Cláudio Benito Oliveira Ferraz:

Delgado de Carvalho iniciou suas atividades docentes no colégio D. Pedro II na primeira metade da década de 20 e tentou introduzir inovações metodológicas nas disciplinas que ministrava, principalmente a Geografia, a qual considerava a mais deficiente, gerando uma insatisfação geral entre aqueles que se encontravam acomodados. Passaram a caluniá-lo [...]visando assim inviabilizar suas ideias de contribuir para a construção de uma nação moderna através de um conhecimento científico moderno adaptado à realidade brasileira. (FERRAZ, 1994, p. 41)

Delgado de Carvalho assumiu a direção do Colégio D. Pedro II, em 1930. No entanto, sua trajetória foi curta, durando pouco mais de um ano, devido à oposição do corpo docente e funcionários da instituição que eram contra as renovações propostas pelo professor, e assim pouco fora alcançado durante sua influência.

Em síntese, esse período representou uma ruptura “ideológica” com a velha Geografia de terminologias que pedagogicamente acomodava uma aprendizagem mnemônica e funcional. Seus esforços incentivaram uma nova orientação para o ensino da disciplina, apoiando-se em premissas da Geografia Moderna e Científica, em detrimento da obsoleta Geografia Clássica, que a partir de então começou a perder espaço nas instituições.

2.3 Início do século XX à década de 1970

Diante do contexto histórico no qual o país encontrava-se, a educação deveria cumprir o papel de orientadora da população no que reportava-se aos hábitos urbanos, e principalmente no que se refere a orientação para o trabalho. Segundo Anselmo (2010), o escolanovismo acabou criando um ambiente de aprendizagem, na qual a sociedade capitalista moderna deveria conceber-se. Em 1924, fora fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que mantinha grupos de orientações variadas, articuladas em torno da constituição da nacionalidade brasileira.

Desta associação surgem discussões que culminam no denominado, Movimento da Educação Nova, cujos objetivos figuravam a criação de um sistema educacional de primeiro e segundo graus. Em meio a este processo de consolidação do processo de institucionalização, consagrou-se o primeiro ensaio brasileiro de ensino superior em Geografia: o Curso Livre de Geografia Superior, este que constituiu num primeiro passo para a institucionalização da definitiva da disciplina, que ocorreria na década de trinta.

O marco deste período é a colaboração da Geografia moderna no sistema escolar brasileiro, e muitos foram os acontecimentos que marcaram os anos de 1930. A sociedade passou por relevantes acontecimentos, numa sucessão de fatos de caráter político e econômico, essencialmente. Como destaca Albuquerque (2011, p. 24), “a Revolução de 30 e a

acesso de Getúlio Vargas ao poder, promoveu importantes mudanças no sistema educacional, nunca vista desde sua institucionalização no país”.

Na conjuntura de episódios políticos da época, surge a Reforma Francisco Campos tida como um marco importante da história da renovação da educação brasileira, sendo instituída em 1931, pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. De acordo com Pessoa (2007), antes desta reforma não existia de fato um sistema nacional de educação, haviam sistemas estaduais sem nenhuma articulação entre si, portanto o primeiro a ousar, colocando em prática uma reforma que oferecia uma estrutura de organicidade ao ensino secundário, foi Campos.

Com a reforma de 1932, simultaneamente, a Geografia Moderna e os métodos de ensino renovado recomendado pela Escola Nova¹ e pelas influências de John Dewey, então penetrando pelo Brasil, por intermédio de Anísio Teixeira, não foram suficientes para alcançar o que havia sido planejado. Issler (1973) contribui com a ideia de que a falta de sincronização e de professores com consciência dos objetivos do ensino secundário, reduziram a eficiência dos planos. Ressaltando que os professores que exerciam suas atividades no ensino de Geografia, e de outras disciplinas eram nativos de outras profissões.

Essa conjuntura começou a mudar com a introdução dos primeiros cursos de formação de professores de Geografia no país, isso por volta de 1934, sendo um marco histórico muito relevante à educação geográfica no Brasil. Através do decreto nº 19.851, nasceram as Faculdades de Filosofias, Ciência e Letras, que passou a organizar no seu espaço acadêmico o curso de geografia, em conjunto com vários outros cursos.

Em São Paulo instituiu-se o primeiro estabelecimento universitário, a USP, logo no Rio de Janeiro, fora criada a Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Neste contexto, Pessoa (2007, p. 53), destaca:

O curso de Geografia por sua vez aparece inicialmente atrelado ao curso de História, constituindo até então uma única graduação, a maioria dos professores que lecionavam eram oriundos da Europa. Cabe destacar que o papel propiciado por esses novos cursos seria indiscutível no que se refere a divulgação de uma ciência geográfica renovada, cujas bases epistemológicas estariam assentadas sobretudo na orientação moderna de ensino e pesquisa.

¹ O movimento denominado Escola Nova esboçou-se no país na primeira metade do século XX. Inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e o direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932).

No que concerne às universidades, através dos cursos integrados de História e Geografia, foram responsáveis por formar os professores que até então não dispunham de habilitação para ensinar, promovendo um grande avanço ao ensino. Outro destaque volta-se ao surgimento da Associação Brasileira de Geografia – AGB, em 1934.

Pontuschka (2007), manifesta que a grande importância compete ao processo de incremento e divulgação de pesquisas científica, colaborando por meio de seus periódicos na propagação das novas concepções metodológicas sugestivos ao ensino de Geografia. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, foi outro órgão incumbido dos estudos e publicações de pesquisas do ramo geográfico, cujos resultados chegavam até os professores e estes “repassavam” aos alunos.

Mesmo após as mudanças na cena educacional brasileira, o ensino ainda se mostrava segmentado e arraigado a práticas metodológicas tipicamente clássicas. A partir da segunda metade do século XX as críticas ao ensino de Geografia que estava sendo ministrado nas instituições se tornaram mais intensas na esfera internacional. Segundo Vlach (2005), tais discussões chegam ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, e a partir deste momento percebeu-se de forma explicitas as manifestações e críticas referentes à Geografia praticada nas salas de aula do nosso país.

Estas mudanças vieram movimentar a forma como o ensino de Geografia havia se consolidado, as práticas de ensino mnemônicas sem a vinculação ao cotidiano dos discentes foram contestadas, e os movimentos para renovação destes modelos foram reivindicadas.

2.4 Da década de 1970 a Contemporaneidade

As transformações ocorridas no espaço geográfico mundial tornaram-se complexas, assim, as metodologias propostas pelas tendências da Geografia Clássica, não deram conta de apreender tais complexidades impostas pelas relações capitalistas. Cresce o movimento de renovação, que advém do rompimento de grande parte dos geógrafos com relação a perspectiva tradicional.

Moraes (2007, p. 103), contextualiza:

A crise da Geografia Tradicional e o movimento de renovação a ela associado começavam a se manifestar já em meados da década de cinquenta e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores. A década de sessenta encontra as incertezas e os questionamentos difundidos por vários pontos. A partir da década de 1970, a Geografia Tradicional está definitivamente enterrada; suas manifestações, desta data em diante, vão soar como sobrevivências, resquícios de um passado já superado.

Dessa forma, o processo de renovação das práticas metodológicas no ensino de Geografia surgira para suprir as necessidades da vida neste novo momento da sociedade, uma vez que os modelos matemáticos já não forneciam resoluções para tantos problemas que foram surgindo. Na década de 70, os geógrafos passaram a utilizar, de forma mais significativa, a leitura de imagens de satélites, principalmente na meteorologia e na climatologia.

Neste período, teriam surgido a (s) geografia (s) crítica (s), sob o ponto de vista internacional, as primeiras formas de expressão foram identificadas em periódicos, tendo a importante obra de Yves Lacoste de 1976, *A Geografia isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, considerado uma espécie de manifesto a remota geografia, que na sua concepção sempre existiu a serviço do poder e dominação.

No entanto, essa nova corrente não buscou somente subjugar as geografias clássicas, moderna e pragmática. Essa nova linha de pensamento procurou envolver-se com temas novos, nunca antes privilegiados, voltada para uma linha ideológica referente ao saber crítico, tendo variados temas, como política e sociais, foram tratados de forma sistemática e constante.

No mesmo período começaram a surgir nas instituições educacionais do país discussões apontadas por esse movimento, que buscava revigorar as práticas de ensino dessa disciplina, denominado de “Geografia Crítica”, de cunho marxista, com o objetivo de desconstruir o imaginário de uma Geografia Clássica, que pouca utilidade oferecia aos discentes.

Nesta conjuntura, verifica-se uma preocupação crescente com a formulação de currículos oficiais, não que fossem inexistentes tais preocupações anteriormente, no entanto a necessidade fora crescente devido ao crescimento da população, conseqüentemente promovendo o aumento na demanda pela escola pública.

Segundo Vesentini (2004), a década de 1980 é marcada pelo processo denominado de renovação da Geografia, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, incorporando no currículo novos conteúdos e temas e indo mais além ao valorizar determinadas atitudes e habilidades em sala de aula, o que levou a adoção de novos procedimentos didáticos necessários às aulas.

Como apoia Spósito (2010, p. 298);

A década de 1980 foi marcada por alguma democratização, oferecendo-se, assim, conjunturas favoráveis à revisão dos currículos oficiais, de um lado, pelas mudanças

no quadro político nacional e, de outro, pelos debates que vinham ocorrendo no interior da universidade, a partir dos quais se questionavam as bases teórico-metodológicas da ciência que se produzia e se ensinava.

Incluída também no processo de renovação está a “Geografia Humanística” que, embasada nas filosofias do significado e nos pressupostos do método fenomenológico também apresenta proposta de renovação para o ensino de Geografia no país, valorizando metodologias de ensino que partam do espaço vivido e percebido pelo aluno, considerando os seus conhecimentos prévios fundamentais para a compreensão do espaço, numa perspectiva de articulação entre as diversas escalas geográficas com a escala local.

No final da década de 1990 foi publicado o currículo oficial da disciplina Geografia, juntamente com as demais disciplinas do currículo nacional. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, que emergiram num conjunto de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais implantadas no Brasil após o fim do período Militar.

Assim, novos debates passaram a compor o campo da Geografia escolar e a “publicação dos PCN’s assou a influenciar publicações de materiais didáticos e práticas escolares em todo o território nacional” (ALBUQUERQUE, 2011 p.25). Mais mudanças significativas para a disciplina ver-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um documento de caráter normativo que busca definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Deve-se compreender que a BNCC afunila ou especifica melhor para facilitar a condução do espaço escolar em conexão com os novos tempos e especificidades do país. Competências e habilidades formam, portanto, as diretrizes de estruturação das orientações curriculares do documento. Das disposições apresentadas, uma que merece atenção é a noção das delimitações em áreas de conhecimentos, pois nesta perspectiva de estruturação traz em sua essência a possibilidade de uma tragédia no sentido de retomar a lógica que foi superada com o fim dos estudos sociais. Tal receio surge em razão de que o Estado tem manifestado interesse de, em nome da ideia de áreas, o professor ministrar mais de um componente curricular de modo a romper com a lógica disciplinar da tradição do currículo brasileiro.

Diante do que foi colocado, sabemos que o ensino de Geografia fora marcado por dualismos desde a sua institucionalização. Neste momento, torna-se necessário abrir uma breve reflexão a respeito dos rumos que o ensino tem tomado. Propostas de reorganizações pautadas em interesses de uma elite política pouco preocupada com as camadas sociais menos

abastadas, tendem a retrocessos nunca vistos na história da educação deste país. E a disciplina de Geografia perde espaço no currículo.

A Geografia Escolar brasileira perde espaço na escola da atualidade, e também podemos notar isso a partir da Reforma do Ensino Médio, implementada no ano de 2017. Tais modelos de estruturações deixam nítido que a educação sempre teve uma dimensão política, visto que, por se tratar de relações de poder através do saber, popularizar esse saber reflexivo não é de interesse deste setor.

Sobre a reforma, Denis Castilho (2017, p.43), grifo nosso:

Essa Reforma não tem nada de ingênua. Ela deixará o campo aberto à “*escola sem partido*”. Engana-se quem acredita que os prejuízos serão específicos à essa ou àquela disciplina. O prejuízo abrange a Educação como um todo. Atinge especialmente os estudantes da escola pública, que terão sua formação afetada e seu ingresso na Universidade Pública ainda mais dificultado. Pior que isso é o sentido da própria formação, que inevitavelmente se esvaziará de fundamento, de crítica e de coerência. Retrocesso e desmonte. Levantar essa previsão de desmonte na educação, no entanto, não significa que deixo de reconhecer os problemas atuais. Pelo contrário. Situações como essa servem também para ampliar o debate sobre a situação da educação e, evidentemente, sobre a formação do professor. Servem, inclusive, para revermos o modo como discutimos o ensino e como a escola real aparece em nossos debates.

A escola pública brasileira precisaria promover esforços para subsidiar aos seus estudantes, com propostas para que estes permaneçam na escola, não o contrário. Gostaria de chamar atenção para a modificação operada no Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, que passa a ter a seguinte formulação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

A expressão “possibilidade dos sistemas de ensino” denuncia o caráter limitado da escolha dos percursos formativos que será ofertada aos estudantes. De um modo geral, o estudante será limitado a usufruir o que a instituição poderá ofertar, que no caso da maioria das escolas públicas do país, não será o que se vê através da mídia e de campanhas do Governo, o qual não considera que muitas salas de aulas não tem o mínimo de infraestrutura que demandaria um ensino nos modelos ilustrados.

Tais reorganizações apresentadas vão contra todos os estudos e perspectivas para o ensino de Geografia na contemporaneidade, que promove a ideia de uma educação voltada

para cidadania, sendo capaz de contribuir efetivamente para que o estudante seja capaz de se referenciar/posicionar com qualidade estratégica e inteligência espacial. Por isso, é de suma importância que tenha-se cautela ao refletir sobre procedimentos e reformulações implementadas na atualidade, a educação não pode ser um elemento de segregação intelectual e social, do contrário, os retrocessos serão sentidos em todas as esferas da sociedade.

Contudo, queremos pontuar que vivemos um momento obscuro quanto ao lugar da Geografia na escola brasileira, configurando uma posição política que visa conter as posições críticas e os questionamentos quanto às possibilidades de leitura de mundo dos nossos jovens estudantes. Retomando a ideia inicial da discussão, estamos cientes de que embora a Geografia Crítica, nem a Humanística tenham alcançado plenamente os seus objetivos e dividam o espaço com as práticas próprias da Geografia Tradicional, ainda muito presentes no contexto escolar, temos diante de nós desafios ainda mais urgentes, temos que ressignificar a educação, o ambiente escolar, a construção do currículo e o que temos de significativo para o ensino de Geografia preservando para gerações futura.

3 INCORPORANDO AS METODOLOGIAS À DISCUSSÃO

3.1 Proposituras metodológicas no Ensino de Geografia

As preocupações teóricas voltadas ao ensino ganharam espaço ao longo do processo de institucionalização da Geografia. As transformações ocorridas no espaço geográfico mundial tornaram-se complexas, assim, as metodologias propostas pelas tendências da Geografia Clássica, não deram conta de apreender tais complexidades impostas pelas relações capitalistas. Cresce o movimento de renovação, que advém do rompimento de grande parte dos geógrafos com relação a perspectiva tradicional.

Moraes (2007, p. 103), contextualiza:

A crise da Geografia Tradicional e o movimento de renovação a ela associado começavam a se manifestar já em meados da década de cinquenta e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores. A década de sessenta encontra as incertezas e os questionamentos difundidos por vários pontos. A partir da década de 1970, a Geografia Tradicional está definitivamente enterrada; suas manifestações, desta data em diante, vão soar como sobrevivências, resquícios de um passado já superado.

Dessa forma, o processo de renovação das práticas metodológicas no Ensino de Geografia surgem para suprir as necessidades da vida neste novo momento da sociedade, uma vez que os modelos matemáticos já não forneciam resoluções para tantos problemas que foram sendo suscitados com as novas dinâmicas socioespaciais.

Corroborando Lunarti e Felício, (2020, p.11):

As transformações ocorridas na sociedade nos últimos tempos trouxeram a necessidade de mudanças nas práticas de ensino e geraram desafios no cotidiano escolar. Não é possível atingir uma aprendizagem com significado sem considerar o acesso cada vez maior dos alunos às informações em seus diversos meios, sem acompanhar as transformações tecnológicas que os alunos dominam, sem aproximar os conteúdos estudados em sala de aula com as possíveis realidades relacionadas ao mundo concreto que os cercam.

A necessidade de formação, conhecimento, domínio de técnica, capacidade de análise são cada vez mais importantes para acompanhar os avanços sócio espaciais. Neste contexto, a escola deveria passar segurança, fornecendo o suporte necessário para a consolidação de tais cognições. Pensar a escola e sua gestão torna-se necessário, uma vez que os tempos de crise são variados os problemas que afetam diretamente esta instituição.

Como aborda Cavalcanti (2010, p. 82):

Pensar a escola e sua gestão não apenas em uma dimensão teórico-racional e burocrática, pois a escola deve ser entendida como uma comunidade de aprendizagem, em que devem ser predominantes as práticas educativas, com vistas a promoção do desenvolvimento mental e da formação da personalidade dos alunos.

Tais condições, seguindo a ideia da autora, somente serão alcançadas se tornamos o espaço escolar uma unidade de superação de obstáculos, e em seu cotidiano possam se desenvolver práticas de aprendizagem que superem as barreiras físicas do ambiente escolar. Dessa forma, a escola, e não somente os professores em sala de aula, deverão ser responsáveis pelo envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Castrogiovanni (2010, p. 13), argumenta:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. (...) a escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.

A escola neste contexto, deve se voltar para o desenvolvimento de práticas que percebam a heterogeneidade de seus alunos, trabalhando junto com os professores em sala de aula, fazendo com que o discente possa se sentir parte da instituição, promovendo um sentimento de pertencimento, um lugar onde ele seja acolhido e possa mostrar e lapidar suas habilidades.

Dessa forma, cabe não somente ao professor ser o agente responsável pela aprendizagem dos seus alunos, e sim um trabalho que se desenvolva em conjunto, por meio de uma gestão capacitada para promover situações de aprendizagem mais amplas, que envolva e comprometa os mais variados setores da instituição, visando a construção de conhecimentos por meio das mais variadas fontes e neste processo os sujeitos colaborem para uma ampla aprendizagem.

Há uma necessidade da busca pela resignificação, tendo em vista que é através disso que se constitui o espaço geográfico, onde nos apropriamos/agregamos a este, um sistema de valores o qual se transforma permanentemente, e tem uma função no tempo real. O professor é o intermediário desse processo de representação, cujo grau de eficiência se dará pela capacidade de integrar conhecimentos científico e escolar, criando dessa forma, condições necessárias para aprendizagem.

Entretanto, esclarece o autor:

Não é o aluno que age sozinho, não é o professor que organiza tudo o que deve ser feito. É um processo que construtivo que vai se desdobrando na medida em que o aluno age, procura, descobre e o professor vai questionando, elaborando e cooperando de forma solidária (SILVA, 2010, p. 64).

Dentre os mais variados sujeitos que compõe a escola, a figura do professor é destaque devido ao fato de ser ele o quem vai trabalhar/abordar os temas ou conteúdos da melhor maneira possível, sempre buscando alcançar a maior quantidade de alunos através das

metodologias mais apropriadas de acordo com suas características. A partir do exposto por Silva (2010, p. 64), cada sujeito tem suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, e as novas tendências ao ensino formal debruçam seu olhar sobre a utilização das metodologias ativas para fazer com que os alunos se tornem ainda mais ativos neste processo.

As metodologias vêm como elemento que se molda, um fluxo, quando incorporado num determinado intervalo de tempo para uma finalidade, sistematizamos nossos conhecimentos através de técnicas, experiências e vivências em sociedade. No ensino apoiamos-nos nas metodologias ativas como um meio para chegar a uma aprendizagem significativa, a partir delas desenvolvemos, planejamos, criamos formas e materiais que fornecem suporte às aulas.

Como explica Inocente et al, (2018):

[...] as metodologias ativas, enquanto um dos caminhos a ser tomado pelo professor em sala de aula, no intuito de não apenas transmitir conhecimento, mas de promover contextos de participação do estudante na construção do conhecimento. Sabe-se que as metodologias ativas são centradas no estudante e empregadas como estratégias de ensino, as quais permitem explorar a aprendizagem do educando, instrumentalizando-o para resolução de problemas e para tornar-se argumentativo, pensante e colaborativo com/em grupo. (INOCENTE, et al. 2018, p. 03)

Dessa forma, é compreensível que as metodologias ativas de ensino abrange um campo que ocupa-se da organização, controle e aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem, que levam os discentes a uma maior qualidade e motivação da aprendizagem. Sendo assim, cada área do conhecimento tem a sua metodologia específica. Existem diversas metodologias de ensino que abarcam diferentes enfoques para que possamos mediar os componentes curriculares.

Utilizar metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem colaboram para que o aluno seja um sujeito mais participativo, colaborativo e construtor do conhecimento, “ (...) a utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas.” (AMARAL, 2017. p.05).

E tão importante quanto ter o domínio do conteúdo é saber correlacionar com o que é conhecido, concebendo um enlace entre teoria e prática, desafiando-se na busca por metodologias criativas ao ensino. Esse suporte é enriquecedor ao processo de ensino e aprendizagem, metodologias simples podem ser inovadoras quando usadas de forma planejada, assim as metodologias ativas apresentam-se como alternativas promissoras nas aulas de Geografia.

Sabemos que a vida é um processo de aprendizagem, isso ocorre a partir do momento que nascemos, e os desafios da aprendizagem tornam-se cada vez mais complexos conforme nos desenvolvemos, “[...], não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas sobretudo para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 27).

José Moran (2018, p. 2), discorre: “As metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-lo a situações mais específicas”. Verifica-se que essa aprendizagem é importante, ela tem seu fundamento, mas a metodologia volta para a experimentação e questionamentos, torna-se mais relevante e profunda.

Ainda sob a luz do pensamento de Moran, (2018, p. 2-3):

A aprendizagem é ativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para níveis mais complexos de conhecimentos e competências em todas as dimensões da vida. Em sentido amplo toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e dos docentes formas diferentes de movimentação externa e interna.

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem ativa ocorre como um processo de aprendizagem múltipla e contínua, e o grau de profundidade vai se dá mediante a o aprofundamento das discussões e experimentações voltadas aos temas. Assim, podemos considerar que apoiar nossos conteúdos nas propostas das metodologias ativas estamos abrindo uma nova possibilidade de visão aos envolvidos no processo.

3.2 Metodologias Ativas

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno e sua participação em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, surgem os modelos híbridos, o qual se destaca com a flexibilidade, mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias em seu processo de desenvolvimento.

Moran, (2018, p. 5), define:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos híbridos, com muitas possíveis combinações.

Dessa forma, compreende-se que as metodologias ativas surgem em meio ao que Santos (1995), coloca como o meio técnico-científico-informacional, ou seja, diante das necessidades de uma sociedade cada vez mais conectada, voltada ao uso de tecnologias, os

modelos híbridos vêm para ampliar o processo de ensino e aprendizagem, e coloca o aluno como protagonista.

Apoiada nas contribuições de Moran (2017), temos dois conceitos que são muito poderosos para a aprendizagem na conjuntura atual, que são os das aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida, como coloca o autor. Nesse contexto, o aluno é o ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem, sua participação ativa em todos os processos é tida como peça chave.

Explica o autor:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; na aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. *Híbrido*, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. (MORAN, 2017, p.41).

Diante do exposto, compreendemos que é fundamental o implemento de metodologias ativas em nossas aulas para conseguirmos acompanhar as tendências da educação escolar. Os discentes tem muitas informações, a internet e as ferramentas tecnológicas propiciam isso, entretanto esse bombardeio de dados muitas das vezes não chegam torna-se formidáveis devido a não terem um tratamento, uma organização sistemática a ponto de tornarem-se dados para uma aprendizagem significativa e útil para a formação do educando.

Sob a luz do pensamento de Sacristán e Gómez (2007), torna-se necessário atuar no intuito de estabelecer e intervir na formação dos educando, organizando práticas de ensino em qualquer dos níveis do sistema educativo, pois essa estratégia tende ao propósito de provocar a reconstrução racional e consciente do conhecimento e a ação dos discentes terá um significado profundo fomentando significativas transformações nos hábitos de aprender e ensinar.

O professor munido destes conhecimentos, utiliza das metodologias ativas para superar práticas monótonas e investe na estratégia de ensino centrada na participação efetiva dos alunos. Hoje o papel do professor é ainda mais vasto e complexo (MORAN, 2017). A busca por meios flexíveis, interligada e híbrida, aliadas as metodologias ativas são as alternativas que podem agregar grandes contribuições ao cenário da educação formal contemporânea.

Assim, é primordial que se estabeleçam critérios, que haja planejamento e organização do professor ao utilizar de tais caminhos.

Corroborando, Souza (2007, p. 111):

O papel do professor neste processo é de vital importância para que o uso de tais recursos alcance o objetivo proposto. O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos que estão a seu alcance e muita criatividade, [...] construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos o sujeito tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo.

Nesta conjuntura, podemos frisar sobre a importância do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, na investigação de elementos que possam auxiliar a nossa didática diante dos novos desafios impostos pelos meios técnicos informacionais, estudar os rumos que o ensino tem tomado é cada vez mais necessário para ao exercício do professor.

O trabalho com metodologias ativas, promove maior adesão ao processo de ensino e aprendizagem, além de exigir uma nova postura dos professores e dos alunos

Corroborando, Gonçalves e Silva (2018, p. 144):

Os professores necessitam ser mais reflexivos e engajados com a transformação da sociedade, e, para tanto, se faz necessário um professor que conheça a si próprio, domine o conteúdo e suas didáticas, saiba selecionar e articular conhecimentos, produza e pesquise constantemente as práticas em sala de aula, avalie a sua prática a partir do avanço do aluno e considere os avanços conceituais dos estudantes como uma possibilidade de personalização das ações de ensino e aprendizagem. Em suma, o professor passa a trabalhar em um novo patamar, fazendo uma curadoria que o permita mediar as informações e, ao final do processo, transformá-las em conhecimento.

Deste modo, a aula expositiva tradicional abre espaço para o diálogo, torna-se um momento de discussões, exercícios e oficinas que busquem aplicar as informações com as quais os alunos devem ter entrado em contato antes da aula. Tais diretrizes são organizadas e disponibilizadas pelos docentes, que previamente irá estimular o licenciando a preparar-se para esse momento em aula.

Na maioria das aulas seja presenciais ou remotas, lecionamos com materiais e comunicações em textos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados, entretanto, umas das melhores formas de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada, (MORRAN, 2015). Estratégias que possibilitam instigar o aluno para experimentação prática torna a aprendizagem sólida e eficaz.

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades, (MORAN, 2015, p. 04).

Desse modo, podemos compreender a importância do docente em perceber como o uso de ferramentas e linguagens variadas para propor estratégias onde possa existir a construção

do conhecimento de forma autônoma pelo aluno, através do seu suporte como mediador. Cabe ao professor, alinhar os direcionamentos e modelar estratégias de ensino adaptando-as para a realidade de cada sala de aula, estimulando as variadas heterogeneidades do alunado, (LUNARTI E FELÍCIO, 2020).

Por hora, queremos enfatizar que as metodologias ativas consistem na mudança de perspectiva em relação às práticas de ensino, onde essa pode ser considerada como uma concepção educacional que coloca os estudantes como os principais agentes de seu aprendizado, e pode ser considerada em qualquer nível de ensino. E com isso, o papel do professor é de incentivar a crítica e reflexão que conduz a aula.

4 O DOMÍNIO CAATINGA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

4.1 O Domínio Caatinga

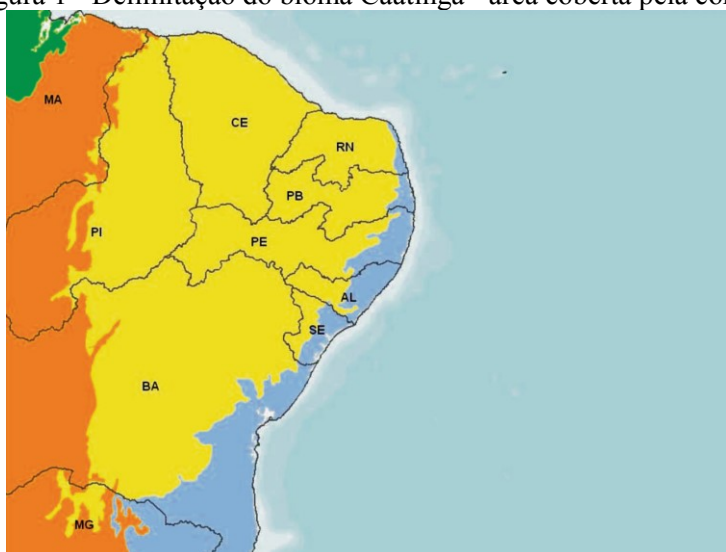
A Caatinga é um domínio exclusivamente brasileiro, completamente adaptado ao regime climático semiárido. Ocupando uma área de 734.478km² (SILVA et al., 2003), sua ocorrência estende-se principalmente na Região Nordeste, com algumas áreas no Estado de Minas Gerais. Caracterizada por uma forte escassez hídrica, apresentando precipitações anuais entre 350mm a 600mm, embora essas precipitações sejam irregulares e variem anualmente, havendo anos mais secos e anos com precipitações que podem causar inundações (AB'SABER, 1974).

Presente nos estados de Pernambuco, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí, Alagoas, Sergipe, Bahia e no norte de Minas Gerais, correspondente à cerca de 11% do território nacional (figura 1). Com isso, o domínio da Caatinga tem como características, os climas quentes com duas estações bem distintas, a seca e a chuvosa. As com temperaturas médias do ar em torno de 28°C (PRADO, 2003). O Ministério do Meio Ambiente (MMA, 2012) afirma que o domínio possui grande potencial ambiental, bem como econômico, dispondo de grandes quantidades de espécies vegetais com potencial farmacêutico, químico, cosméticos e alimentícios.

O domínio das Caatingas apresentam fisionomias similares com outros localizados em distintas regiões do mundo, a exemplo Colômbia e Venezuela. Contudo, como já fora citado, em nosso país ela é singular, e de acordo com (PRADO, 2003), apresenta uma paisagem com vegetação arbustiva, ramificada e espinhosa, com muitas euforbiáceas, bromeliáceas e cactáceas. Há grande variedade de espécies tanto na flora como fauna, grande parte das mesmas sendo encontradas apenas no Brasil. Entretanto, a caatinga está no processo de degradação por conta do uso da madeira e carvão vegetal.

O desmatamento atualmente, atinge cerca de 46% de sua área, efeito ocorre para dar lugar a criação de animais e agricultura (MAGALHÃES, 2012). Entre os biomas e/ou domínios brasileiros a Caatinga é o terceiro em escala de degradação atrás da Floresta de Mata Atlântica e do Cerrado (SOUZA, et. al 2015).

Figura 1 - Delimitação do bioma Caatinga - área coberta pela cor amarela



Fonte: MMA, 2020.

A palavra Caatinga é de origem Tupi-Guarani que significa “mata branca”, o termo é usado tanto no senso comum quanto de forma científica (PRADO, 2003). De acordo com análises científicas, o estudo e a conservação da diversidade biológica da Caatinga é um dos maiores desafios da ciência brasileira. E há variados motivos para essa problemática, como explica Leal et al. (2003):

[...] a Caatinga é a única grande região natural brasileira cujos limites estão inteiramente restritos ao território nacional. [...] é proporcionalmente a menos estudada entre as regiões naturais brasileiras, com grande parte do esforço científico estando concentrado em alguns poucos pontos em torno das principais cidades da região. [...] a região natural brasileira menos protegida, pois as unidades de conservação cobrem menos de 2% do seu território. [...] a Caatinga continua passando por um extenso processo de alteração e deterioração ambiental provocado pelo uso insustentável dos seus recursos naturais, o que está levando à rápida perda de espécies únicas, à eliminação de processos ecológicos chaves e à formação de extensos núcleos de desertificação em vários setores da região. (LEAL, et al. 2003, p. 14).

Por muito tempo o nosso domínio fora estigmatizado, caracterizado como uma região pobre em espécies e endemismos, e devido a isso tida como homogênea e desinteressante para realização de pesquisas profundas sobre sua origem e processos evolutivos. Contudo, muitas dessas barreiras tem sido refutadas através de estudos que evidenciam a extraordinária diversidade presente na área, como exemplo dos trabalhos de Andrade-Lima (1981).

4.2 Perspectivas de abordagem dos conteúdos sobre o domínio Caatinga através do uso de metodologias ativas

No tópico anterior abrimos espaço para apresentação do Domínio Morfoclimático Caatinga. Neste momento, realizaremos uma abordagem sobre o tema na perspectiva da sala de aula, e como metodologias ativas podem contribuir para que o tema seja trabalhado de forma significativa, promovendo envolvimento e protagonismo discente, visando superação de preconceitos e estigmas sobre o conteúdo destacado.

Sabendo disto, e com a necessidade de fomentar materiais que possam auxiliar práticas de ensino mais significativas, este tópico debruça esforços para fundamentar discussões sobre o uso das metodologias ativas mediante o tema Caatinga. Podemos inferir que práticas pedagógicas desenvolvidas de modo que não deixe o estudante de maneira passiva no ambiente escolar propicia uma aprendizagem concreta e cidadãos atuantes.

Corroborando, Santos (1994, p. 120):

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

Analisar a realidade que nos rodeia é diagnosticar o que está acontecendo como sujeitos em sociedade. Queremos dizer como isso, que a educação formal não deve apegar-se a sequência dos conteúdos curriculares, mas que busquem por meio dessas diretrizes a ampliação de práticas que façam dos alunos sujeitos protagonistas, criativos e capazes de atuar em sociedade, sabendo que sua postura determina contextos futuros.

Para alcançarmos este nível de aprendizagem, é necessário suporte, dedicação, formação adequada e criatividade, assim estaremos munidos para proporcionar aos nossos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas em cada nível de ensino. Sabemos que existem várias metodologias ativas que podemos utilizar em nossa sala de aula, somente testando saberemos quais delas irão melhor atender nossa classe.

Lubarino et. al (2020), nos apresenta sua experiência com a gamificação no estudo do domínio Caatinga. A gamificação aplicada à aprendizagem é uma metodologia ativa, que consiste na utilização do conceito e da estrutura dos games para despertar nos discentes engajamento em uma ação/motivação para resolução de problemas e obtenção de um resultado que inclui aprendizagem, isso tudo em um ambiente com tempo, espaço, interações diversas e regras específicas (ALVES, 2014).

Pensando na difusão de conhecimentos sobre a Caatinga e no protagonismo dos alunos diante da atual conjuntura global de saúde pública, no qual a educação formal vem adaptando-

se diante da situação causada pela pandemia do Covid-19, utilizaram da gamificação para sistematizar uma aprendizagem significativa.

Como explica Lubarino et, al (2020), ao refletir sobre o propósito do jogo que fora desenvolvido com a turma, chamado de BIOtinga.

O objetivo pedagógico do BIOtinga é ensinar sobre as características gerais da Caatinga, considerando a utilização da Educação Ambiental como ferramenta primordial à garantia dos princípios seus básicos como, por exemplo, o enfoque humanista e democrático, pluralismo de ideias e a ética. (2020, p. LUBARINO et. al, 2020, p. 122).

A trilha de gamificação busca motivar os alunos por meio de elementos como a competição, definição de objetivos e sistemas de recompensa. Ressaltando que deve-se seguir as etapas da gamificação, que neste ensaio considerou (MARTINS et al. 2020), o qual orienta que haja nesse percurso objetivo pedagógico, atividade, narrativa, construção das trilhas, além de inserção dos elementos de jogos de forma dinâmica dentro da atividade.

Os autores destacam:

A BIOtinga é uma aplicação da gamificação para a educação básica, sendo uma estratégia educacional, que pode ter grande importância para o aprendizado de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, porque viabiliza a inclusão social, tecnológica e proporciona a interação dos indivíduos com o meio ambiente e a busca de conhecimentos sobre a Caatinga. (LUBARINO et, al 2020, p.130).

A gamificação utilizada para o ensino e aprendizagem da Caatinga oferece um suporte que além de educativo alcança as ideias das metodologias ativas, envolvendo o aluno, buscando desenvolver o protagonismo, habilidades, capacidade criativa, cooperação em equipe. Aprender desta forma torna-se menos enfadonho, movimentando a turma e gera uma maior aprendizagem e interação entre os sujeitos envolvidos.

Sabemos que existem várias metodologias ativas, e que estas estão intimamente associada com a implantação de técnicas práticas de ensino, em que provê inúmeros exemplos do tipo de atividades e procedimentos pedagógicas que os professores podem explorar em diferentes situações de aprendizagem (GOIS & BEZERRA, 2018).

No trabalho intitulado *“A Caatinga no contexto da sala de aula”*, de Santos(2008), aplica em sala de aula o modelo de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Nele, foi elaborado um problema em que a pergunta essencial ou desencadeadora de pesquisa, leva os discentes a observarem as adaptações dos seres humanos ao seu meio natural e social. Santos (2008), levantou o questionamento: *“Você ganhou um sítio no sertão. Não poderá vender, nem doar, nem abandonar. O que poderá fazer para manter esse sítio?”*. O decorrer da

pesquisa, o engajamento dos discentes começa a partir desta questão, o processo tem início, meio e fim, com a mediação do professor.

Sobre Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), compreende-se:

[...] é um método pelo qual o estudante utiliza a situação problema, seja de uma questão da assistência à saúde ou de um tópico de pesquisa, como estímulos para aprender. Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. (GOIS & BEZERRA, 2018, p. 07).

De acordo com os autores, na problematização, os resultados deverão voltar-se para a compreensão crítica da realidade estudada, tendo em vista a sua transformação mediante proposições de intervenção na realidade estudada. Os discentes têm uma situação para resolver, o qual podem planejar ações e assumir responsabilidades, sendo um agente da sua própria aprendizagem.

Como evidencia, Diesel et. al (2017), ao definir como as metodologias ativas agem em relação à postura do discente, que promove:

Uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, [...] é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões. (DIESEL, et. al 2017, p. 274).

Rompendo barreiras dos modelos tradicionais de ensino, o aluno torna-se neste contexto, sujeito crítico capaz de construir conhecimentos a partir das oportunidades oferecidas pelos docentes em sala de aula, moldando sua aprendizagem de forma autônoma e crítica. Ressaltando, que é durante o processo formativo que o professor aprende a lidar com os objetivos, conteúdos e metodologias que se organizam durante uma aula, de maneira a possibilitar ao aluno aprender de forma significativa. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem consiste na combinação entre o papel docente e a ação “independente, autônoma e criativa do aluno” (LIBÂNEO, 2011, p. 5).

5 METODOLOGIA

Um dos principais aspectos que caracterizam a Geografia como disciplina escolar diz respeito ao seu propósito de formação ampla do sujeito, enquanto cidadão que participa das transformações ocorridas na sociedade. Dessa forma, uma das funções da disciplina é permitir que os estudantes compreendam, por meio dos diferentes temas e conteúdos trabalhados a dinâmica das transformações pelas quais passam o espaço geográfico. Colaborando para que aprendam a fazer a leitura da realidade através da Geografia e que tenham, portanto, uma formação que os habilitem a transformar esse espaço.

Seguindo estes pressupostos, buscamos diariamente superar nossas práticas de ensino para alcançar tais finalidades. Os conteúdos e temas abordados pela disciplina são amplos e significativos para construção social dos sujeitos, e priorizar formas de aprendizagem significativas, o qual o aluno seja protagonista são tendências do ensino formal que vem apresentando resultados significativos nos espaços escolar.

Como afirma, Moran (2015):

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores. (MORAN, 2015, p.15)

Assim como todos os espaços sociais que perpassam por mudanças e requerem atualizações, na educação formal não é diferente, demandando a necessidade de evoluir para tornar-se relevante e conseguir abarcar de forma homogênea o corpo discente, a ponto de que aprendam de forma crítica, passando a construir seus projetos de vida e a conviver em sociedade.

E se pretendemos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais intrincadas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

Este trabalho encontra-se apoiado nos preceitos da pesquisa qualitativa e enquadra-se nas análises referentes ao Ensino de Geografia. Como prática social, a investigação, no campo da educação, alicerça uma abordagem epistemológica que perceba, cientificamente, os

fenômenos próprios da área, considerando suas particularidades em relação aos demais campos (PESCE&ABREU, 2013).

Lüdke & André (1986), reforçam que a abordagem qualitativa na educação escolar proporciona o contato direto com os sujeitos e situações a serem exploradas, e os dados coletados são ricos em descrições, situações e acontecimentos, existindo dessa forma, uma preocupação com os sujeitos e suas intenções cotidianas.

Nas palavras de Minayo (1996, p.101), apud Lima (2014, p.06), [...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. O paradigma qualitativo, tem sido caracterizado e defendido como um novo olhar e pensar investigativo nas pesquisas. Ainda sob o pensamento de Lima (2014), ao referenciar Arouca (1999), este que defende a ideia de que a pesquisa qualitativa é imprescindível, pois sem ela pouco valor seria dado ao objeto a ser trabalhado.

Corroborando, Pesce & Abreu (2013, p. 27):

Na investigação qualitativa, o pesquisador não lida com hipóteses levantadas a priori, para serem confirmadas, ou não. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador levanta suposições no decorrer da investigação. O enfoque indutivo realiza-se em um movimento em que as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo coletados e agrupados.

Entende-se desse modo que, a categorização ganha forma, à medida em que o pesquisador coleta e examina os dados no desenvolver da pesquisa. No enfoque dedutivo, a análise inicia-se com um foco mais amplo e, no transcurso da pesquisa, vai se tornando cada vez mais específico para chegar ao significado construído pelos sujeitos implicados no fenômeno em estudo.

Sobre o enfoque indutivo adotado nas pesquisas qualitativas, esclarece Lüdke & André (1986, p. 16):

Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção de dados num processo de baixo para cima. [...], não implica a inexistência de um quadro teórico que orienta a coleta e análise dos dados.

De acordo com os autores, o processo deste tipo de pesquisa assemelha-se a um funil, sendo que no início tem-se focos ou interesse amplos, mas que no final tornam-se mais diretos e específicos, e nisso o pesquisador vai moldando sua pesquisa. Chizzotti (2010), argumenta

que nessa interface cabe interpretar o sentido das ações a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem, considerando a liberdade e a vontade humana.

Reforçando, Bogdan & Biklen (1994), apontam:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16).

Com isso, busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências, e no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa. Sendo relevante considerar que “O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem[...]”(GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 09).

Para darmos andamento à pesquisa, percorremos um caminho metodológico cujo procedimentos adotados contam com a busca bibliográfica pertinente à temática. Realizando o levantamento de estudos acerca das metodologias ativas no ensino de Geografia, assim como em documentos oficiais, a propósito da elucidação de dados e aprofundamento sobre o ensino da Caatinga na Geografia escolar. Esses documentos recebem tratamento analítico, os quais podem ser examinados e/ou reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar.

O levantamento bibliográfico foi efetuado por meio de pesquisas em artigos científicos e pesquisas semelhantes, provenientes de pesquisadores interessados em desenvolver estudos sobre os temas, corroborando Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, analisamos partes de documentos oficiais que orientam o ensino da disciplina e livros didáticos, afim de compreendermos como o ensino da Caatinga surge neste cenário.

Para consolidação dos pontos de análise do conteúdo acerca da Caatinga, fez-se, inicialmente, uma leitura exploratória de artigos científicos via internet, realizando a busca pelo seguinte assunto: “*Ensino de Geografia e Caatinga; Metodologias ativas na Geografia escolar; Domino da Caatinga no Ensino de Geografia*”. Ressalta-se que houvera dificuldade em encontrar trabalhos relacionados à temática físico-natural Caatinga, tendo em vista que outras disciplinas também adentram neste tema e na Geografia, propriamente dita, notamos

que há uma certa escassez de trabalhos pontuando este tema. Já o campo das metodologias ativas, temos muitas contribuições sendo discutidas atualmente.

Em relação aos documentos curriculares utilizados, provém de bancos de dados digitais acessados via sites oficiais. Dos livros didáticos utilizados para realização de análises, dois foram adquiridos em uma escola da rede pública estadual do município de Campina Grande-PB, e dois de acervo pessoal, totalizando 4 exemplares. Para facilitar a chamada dos livros analisados adotou-se a sigla LD, correspondente à Livro Didático.

Nessas análises do conteúdo nos LD foram consideradas citações, textos e/ou ilustrações referentes ao domínio morfoclimático da Caatinga. Foram também, adotadas comparações aos textos dos PCN's de Geografia no âmbito nacional e estadual, visando verificar se as exigências dos parâmetros curriculares estavam sendo atendidas nestes materiais didáticos.

Segue a relação de livros analisados:

Quadro 1 - identificação dos livros didáticos analisados

<i>Título do livro</i>	<i>Autor</i>	<i>Editora / cidade</i>	<i>Volume</i>	<i>Ano</i>	<i>Código</i>	<i>Escola</i>
Vontade de Saber	TORREZANI, N. C.	FDT, São Paulo	02	2015	LD1	Pública – Ensino Fundamental
Geografia Homem & Espaço	LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L.	Saraiva, São Paulo	02	2016	LD2	Pública – Ensino Fundamental
Geografia Geral e do Brasil :Espaço Geográfico e Globalização	SENE, E; MOREIRA, C. J.	Scipione, São Paulo	02	2014	LD3	Pública – Ensino Médio
Geografia Geral e do Brasil: O espaço natural e socioeconômico	TERRA, L; COLEHO, A. A.	Moderna, São Paulo.	Único	2005	LD4	Pública – Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Optamos pelos textos dos PCN's para realização das análises dos livros didáticos, mediante situação de que muitas escolas ainda não aderiam completamente ao que é posto pela BNCC, o documento está em fase de implementação, e outro fator considerável é de que o ano de publicação dos livros utilizados coincidem com os PCN's, e não com a BNCC.

6 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

6.1 Domínio das Caatingas nos livros didáticos

Sabendo que a Geografia Escolar possibilita a abordagem de diversos temas e conteúdos em sala de aula, direcionando esforços para possibilitarmos compreensão e leitura do mundo por meio da análise do espaço geográfico, a escolha do tema Caatinga mostra-se importante frente às temáticas físico naturais do componente por fazer parte do cotidiano dos nossos discentes e por ser uma pauta pouco visibilizada, seja na Geografia como de uma forma geral, o domínio é pouco debatido e escasso em relação à suas potencialidades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Geografia destaca que os discentes ao estudar o domínio caatinga devem compreender as diferentes estruturas da sua biodiversidade fitogeográfica. Acrescenta-se também, a indicação de trabalhar a diversidade cultural da população ali inserida, assim como os impactos ambientais e demais mudança neste ambiente. Isso porque, existe grande densidade populacional no semiárido (BRASIL, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade, dividido em cinco unidades temáticas em uma progressão das habilidades, o tema aparece com o objetivo do aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território.

Neste contexto, as orientações indicam que é necessário realizar a caracterização das dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade, e cita os domínios morfoclimáticos: Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária, (BRASIL, 2017). O documento não apresenta aprofundamento, apenas orienta que seja realizada a caracterização, dessa forma fica a cargo dos orientadores o empenho para a realização de atividades que visem o aprofundamento em sala, e sabemos que as metodologias ativas colaboram para isto.

Trabalhar com os discentes visando o alcance da aprendizagem significativa é contribuir para que nessa conjuntura efetivemos que os alunos compreendam e relacionem as possíveis e inimagináveis conexões que podem existir entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial que os envolvem.

Podemos possibilitar aos discentes momentos de aprendizagens no qual poderão levar essas lições para vida em sociedade, efetivando suas contribuições para uma existência melhor, um convívio harmonioso no seu lugar de vivencia. Sabendo sobre seu ambiente, sabendo atuar sobre intemperes que venham a surgir, entendendo como as aprendizagens nas aulas de Geografia lhe possibilitou essa visão de mundo ampla e cheia de significados.

Na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, destaca que o discente deve compreender, identificar e caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território paraibano e brasileiro, bem como sua distribuição e biodiversidade (PARAIBA, 2018). O que reforça, ainda mais, a necessidade da utilização das metodologias ativas para abordar e subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula, visando alcance dos objetivos traçados.

Compreendemos que o livro didático ainda é um dos recursos mais presentes na prática escolar, mesmo ocorrendo transformações no espaço e tempo da escola (RAUBER; TONINI, 2014), conservam-se nas salas de aula como artefato central, um suporte às práticas de ensino e aprendizagem dos temas trabalhados pela Geografia (COPATI, 2017). O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, constitui importante meio de subsidiar materiais didáticos a uma significativa parcela de instituições de educação básica do país.

Como suporte ou única ferramenta disponível, o livro didático é um dos recursos mais presentes na cultura escolar.

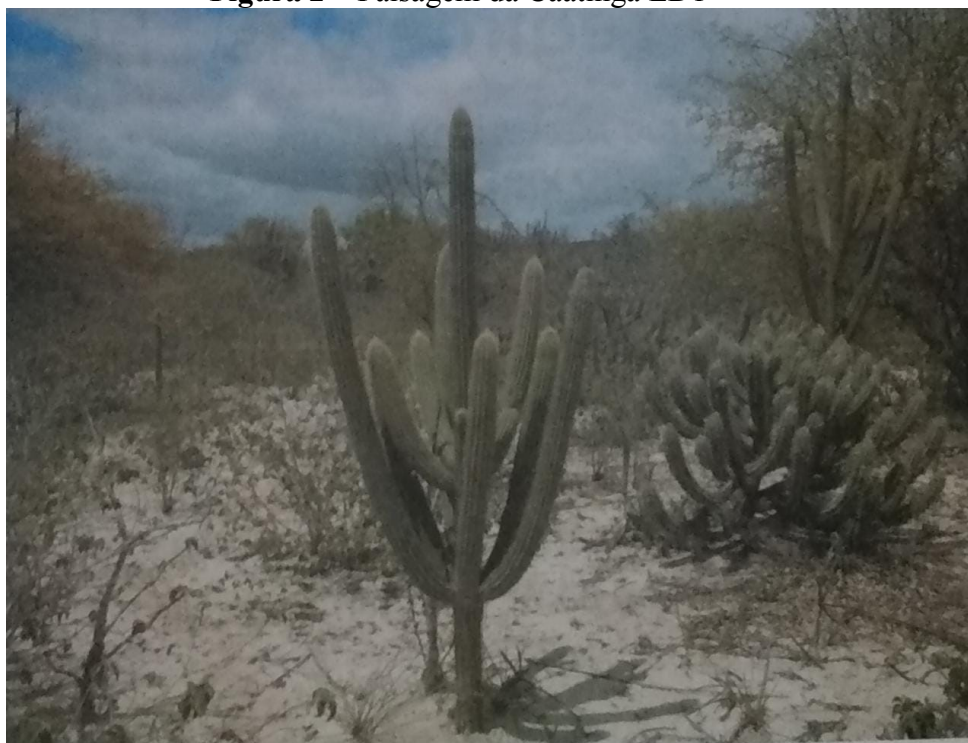
Se considerarmos que o livro didático é um recurso construído principalmente para atender estudantes e, conscientes de que em muitas realidades é o único recurso que a família toda pode ter acesso, é preciso que este material seja interessante ao estudante e sirva-lhe como meio de pesquisa, cabendo ao professor ir além dele para potencializar as propostas de aula. (COPATI, 2017, p.91).

Dessa forma, compreendemos que o livro é um suporte e aqui defendemos a autonomia do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem. Propostas didáticas podem ser aprimoradas e direcionadas para situações locais, tendo em vista que por vezes o que mostra-se no livro atende uma perspectiva global, contextualizar os temas mediante a realidade do discente, ao seu espaço vivido. Pontuamos tais questões, pois neste momento do trabalho iremos realizar uma breve análise de livro didáticos de Geografia da escola básica (pública), visando conhecer como o tema Caatinga, está sendo abordado mediante o recurso.

A sigla LD daqui por diante será usada para referir-se à Livro Didático (como já foi explicado no item metodologia); iniciando-se a análise ao LD1, este dedica um capítulo a Região Nordeste, e neste contexto destaca a Caatinga como uma vegetação do interior, o qual

predomina um clima mais seco, e nessa condição de menor umidade desenvolve-se o domínio. O texto enfatiza a escassez de chuvas, que leva a população recorrer ao uso de poços nos longos períodos de estiagem para sobrevivência, e mostra imagens da fragilidade da vegetação em período de seca, como podemos verificar, (figura 2 – LD1).

Figura 2 – Paisagem da Caatinga LD1



Fonte: TORREZANI, 2015.

Notoriamente percebe-se que pouca atenção é dada a Caatinga, apesar da própria possuir uma paisagem marcante com uma biodiversidade florística heterogênea (LEAL et al., 2005). O livro LD1 não apresenta dados relevantes desta biodiversidade e a sua importância para a população local e patrimonial nacional, aponta uma vegetação de galhos secos, espinhosos e sem folhas, que nos tempos de chuvas cobrem-se de folhas verdes, nenhuma menção às características dos solos vista na imagem acima. E ressalta que a formação do relevo também interfere na distribuição das chuvas.

Considerando características naturais, divide a região em quatro sub-regiões distintas: Zona da Mata, Agreste, Sertão e o Meio-Norte, sendo a Caatinga recorrente no Sertão, e destaca sua adaptação aos longos períodos de estiagem. O LD1 empenha-se em consolidar o motivo da escassez hídrica na região, entretanto, não mostra como a população vem

adaptando-se a tais condições ao decorrer dos anos. Na fotografia a seguir, apresentam a paisagem da cidade de Catunda-CE, no ano de 2014.

Figura 3 – População inserida domínio Caatinga apresentada no LD1



Fonte: TORREZANI, 2015

Sabemos que os longos períodos de estiagem tornam a vida na Caatinga difícil para o sertanejo e determinam mudanças adaptativas na biota da região. O LD1 apresenta imagens que ilustram uma população inserida num domínio morfoclimático escasso e degradado pelos fenômenos naturais, acometido pela insuficiência de recursos básicos (figura 4 - LD1), amparado por políticas públicas de convivência com o semiárido, já que em tempos de estiagem a criação de animais e lavouras não vigam, e forçam a migração da população para outras regiões ou para o litoral.

O LD2 nos apresenta primeiramente um texto para contextualização da Caatinga, com o intuito de despir preconceitos, principalmente daqueles relacionados aos aspectos de pobreza paisagística e biodiversidade, adotadas por quem desconhece a riqueza e importância da “mata branca” (LEAL, 2003). Os autores preocupam-se na desmistificação dos rótulos e associações de precariedade que foram enraizadas na cultura do nosso país em relação ao bioma, como é dito neste exemplar.

Explica que não são poucas as pessoas que ainda tem essa visão da região da Caatinga, e chegam a considerar que o clima é seco, ou seja, árido, quando na verdade é de semiárido. Os autores definem o bioma como um conjunto de ecossistemas de expressiva diversidade de fauna e flora, com abastada espécies endêmicas restritas à esta área, (C).

O LD2 demonstra cuidado ao realizar a caracterização da Caatinga, nas seleções de suas figuras ilustrativas sempre bem contextualizadas, exploram os potenciais do domínio, suas peculiaridades e as adaptações da população à biota, mostrando dessa forma a realidade do povo sertanejo mediante as dificuldades no período de estiagem, característico do clima da área.

Tais contribuições do manual são pertinentes para nossos alunos, tendo em vista que exploram duas faces do nosso domínio. Podemos notar a preocupação ao expor paisagens dentro do contexto, mostrando o motivo pelo qual a Caatinga passa períodos de estiagem e as múltiplas adaptações que os povos fazem para o convívio no semiárido para poderem desfrutar do melhor que essa área proporciona.

Pontuações pertinentes, tendo em vista que ainda tem-se uma visão arcaica sobre nosso domínio em outras regiões do país. Mesmo com o avanço da tecnologia, do acesso a informação via internet e demais meios de comunicação, muitos ainda permanecem com pensamentos apoiados por meios de comunicação de massa que na maioria das vezes ainda transmite que a área de abrangência do domínio é de secas extremas e pobreza ecossistêmica e sociocultural. É necessário moldar e apresentar diferentes óticas aos discentes para que eles possam perpetuar um olhar mais amplo e verídico do seu lugar para o mundo.

Figura 4– Paisagem desertificada na Caatinga em Cabrobó(PE), LD2

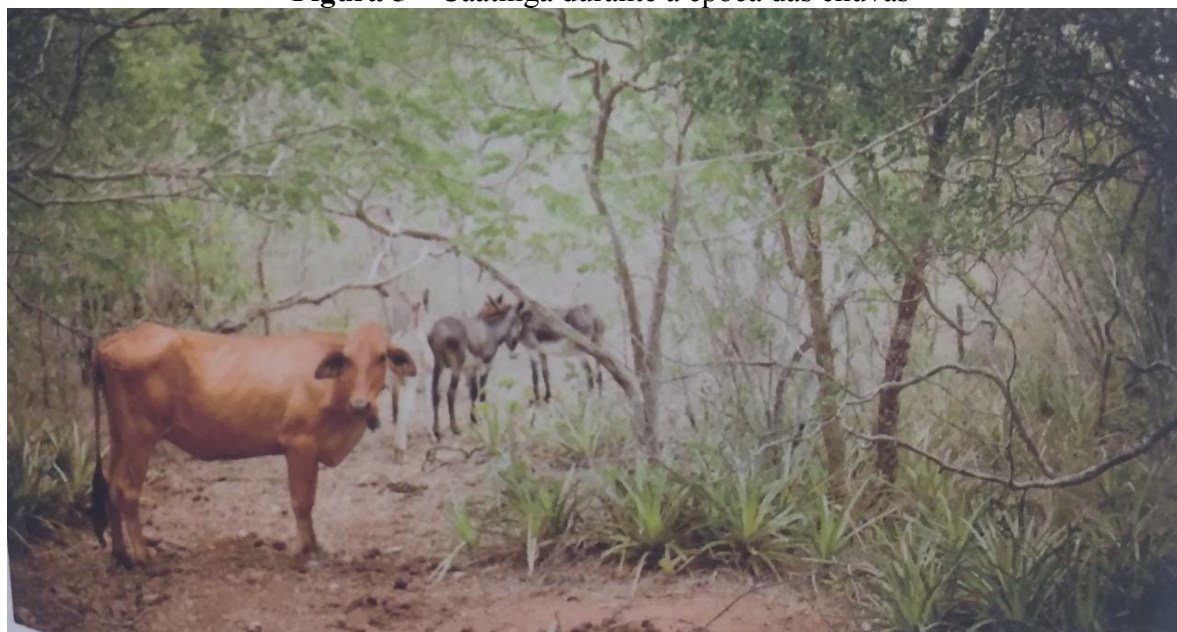


Fonte: LUCCI & BRANCO, 2016.

A imagem do LD2, representa uma paisagem da Caatinga com sinais de processo de desertificação, que vem ocorrendo ao longo do tempo no mundo, e tem sua decorrência fatores naturais, derrubada da vegetação nativa pela ação antrópica, apropriação pelas práticas da agropecuária intensiva, entre outros, sem respeitar as características naturais da região. Com esse desgaste do solo, que perde sua capacidade de infiltração e nutrientes, impede o desenvolvimento da sua fertilidade.

A irregularidade das precipitações pluviométricas são características do bioma, o período de seca pode estender-se por anos. A precipitação média anual varia entre 240 e 1.500mm, mas metade da região recebe menos de 750mm e algumas áreas centrais menos de 500mm (SAMPAIO, 1995; PRADO, 2003).

Figura 5 – Caatinga durante a época das chuvas



Fonte: LUCCI & BRANCO, 2016.

Estima-se que na Caatinga existem aproximadamente 900 espécies de plantas, 240 peixes, 143 mamíferos e 510 aves diferentes, entre outros. Entretanto, o número real de espécies na Caatinga é, provavelmente, ainda maior, uma vez que 41% da região nunca foi investigada e 80% permanece subamostrada (TABARELLI & VICENTE, 2004). No que diz respeito a formação geológica da área, neste exemplar caracteriza-se que existe duas formas predominantes no interior (planaltos e depressões), e as planícies no litoral.

No que tange a convivência da população em relação à Caatinga, o LD2 organiza em quatro páginas, um apanhado histórico e levanta apontamentos críticos sobre as precárias

condições de vida de grande parcela dos sertanejos, e pontua que não é culpa do fenômeno natural da seca. Além disso, menciona que políticas públicas comprometidas com a população, e o uso de tecnologia para a melhoria das condições de vida neste bioma devem ser consideradas.

Ao realizar um comparativo entre os LD1 e LD2, percebemos que existe diferentes percepções e nível de aprofundamento nas questões relacionadas ao domínio. Notamos que o LD2, traz à tona uma questão muito pertinente, o preconceito enraizado na sociedade brasileira sobre o domínio Caatinga, apesar da evolução dos meios de comunicação, socioeconômico e cultural, a visão que se tem da região ainda é estigmatizada.

Por isso, trona-se de fundamental importância que possamos trabalhar em sala de aula este tema e levar aos discentes perspectivas de análise diferentes, pois muitas das vezes o aluno que convive nesta área está tão acostumado com os dados passados pelos variados meios de comunicação, mostrando apenas pontos negativos, e aliena suas ambições. Devemos trabalhar às potencialidades e riquezas deste domínio morfoclimático exuberante, nossos devem ter a oportunidade de vivenciar experiências significativas, ter orgulho da biodiversidade do seu lugar, isso ajuda na sua convivência em sociedade e preservação do meio ambiente.

E para isso, devemos nos atentar ao que é mostrado nos livros didáticos, pois sabemos que fazem parte do cotidiano escolar e fornecem suporte aos alunos e professores, corroborando Silva e Santos (2018, p. 35), [...] é necessário que seja desenvolvido uma contextualização maior dos conteúdos sobre os domínios das caatingas nos livros de geografia e, que possa ser aplicado na vida social dos alunos para que os mesmos percebam sua importância físico-natural e social.

O LD3 faz menção ao tema em destaque na abordagem sobre os Biomas e formações vegetais do Brasil, uma apresentação sintética descreve a Caatinga como uma vegetação adaptada ao clima semiárido. Havendo de forma predominante arbustos caducifólios e espinhosos, citando espécies de cactáceas como xique-xique e o mandacaru. Neste exemplar existe a afirmação de que no verão, brotam as folhas verdes e flores, mas não explica o motivo deste fenômeno, cabendo ao professor implementar o conteúdo de forma a ampliar os conhecimentos.

Figura 6– Caatinga no período de seca, LD3



Fonte: SENE & MOREIRA, 2014.

No exemplar aqui denominado como LD4, a Caatinga é caracterizada como um domínio morfoclimático, baseado na denominação do geógrafo Aziz Ab’Saber (2003, p. 16), que define como “domínio morfoclimático e fitogeográfico um conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial - de centenas de milhares a milhões de quilômetros quadrados de área”. Neste exemplar de volume único, o domínio é pouco mostrado, descreve um relevo de planaltos e depressões, solos pobres em matéria orgânica e o clima predominante, o semiárido.

No LD3 e LD4, ambos voltados ao Ensino Médio, nos traz uma amostragem bem sintética do conteúdo, sem aprofundamento ou preocupação com os elementos que compõe a biota da região. O LD4, além do pouco aprofundamento passa uma imagem da Caatinga pobre em biodiversidade e solos pouco produtivos. O que nos faz refletir sobre a necessidade de pensarmos ainda mais no suporte que as metodologias ativas podem propiciar, dá conta de um conteúdo tão importante para a vida dos alunos, requer maiores esforços, e contextualizações mais significativas.

Torna-se conveniente ressaltar que nos PCN’s, demonstra a necessidade de trabalhar os diferentes contextos nos domínios morfoclimático, focando na sua diversidade cultural, econômica, natural e ambiental, (BRASIL,1998). Entretanto, nem todos os exemplares

analisados apresentaram tais recomendações múltiplas orientadas nos documentos oficiais que regulamentam a educação formal em nosso país.

6.2 As Metodologias Ativas e suas contribuições ao Ensino de Geografia

Mediante as modificações técnicas e tecnológicas que ocorre na sociedade, as escolas e o processo de ensino e aprendizagem têm sido desafiados cotidianamente a desenvolver metodologias que desperte no educando a curiosidade e os instigue a questionar as informações que estão largamente disponíveis. Nesse aspecto, as metodologias ativas se configuram como alternativas que apresentam potencial na ação docente e por conseguinte, na participação ativa dos estudantes.

Como explica Moran (2015, p. 16), “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. Entretanto, vivemos um período de consistência tempo e espaço que não pode ser ignorada no desenvolvimento de metodologias de ensino que envolvam os discentes num processo de ensino e aprendizagem mais significativos, que os torne agentes do conhecimento, potencializando o desenvolvimento de suas habilidades e competências, vias contribuir para sua formação cidadã.

7 CONSIDERAÇÕES

Compactuamos que a Geografia como disciplina formativa que lida com os conhecimentos sobre o espaço, visando ao raciocínio espacial, que é imprescindível ao exercício da cidadania, é de suma importância para a formação dos estudantes. Isso porque, apresenta numerosas possibilidades de construção de conhecimentos acerca dos mais diferentes aspectos físico-naturais e sociais que compõem e caracterizam o mundo em que vivemos. Ela oportuniza a aprendizagem sobre variados fenômenos que contribuem e se relacionam com a organização do espaço geográfico.

Neste trabalho nos propomos refletir sobre a Geografia como disciplina escolar e perspectivas do cenário contemporâneo, tendo por objetivo compreender como configuram-se as abordagens referentes ao domínio morfoclimático Caatinga no ensino básico a partir de contribuições das metodologias ativas. Sabendo da importância que é consolidar reflexões sobre nossas práticas de ensino e produzir subsídios para futuras pesquisas, conseguimos unir neste material contribuições significativas.

No delinear inicial conseguimos esquematizar de forma breve, a trajetória da Geografia escolar no Brasil, com isto, consolidamos um apanhado geral do cenário passado aos dias atuais, notamos os desafios e superações alcançadas pela ciência geográfica no país. Nesta perspectiva, podemos inferir que a trajetória da Geografia escolar fora marcada por dualismos desde sua institucionalização, estruturas curriculares demasiadamente tendenciosas costumam atingir o ensino da Geografia, que atualmente pede espaço nas escolas brasileiras.

Esses modelos de estruturas deixam nítido que a educação sempre teve uma dimensão política, visto que, por se tratar de relações de poder através do saber, popularizar esse saber reflexivo não é de interesse deste setor. Contudo, seguimos acreditando em dias melhores, buscando aperfeiçoamento das nossas práticas e adequando-se aos novos modelos a serem seguidos.

Sobre a relevância do papel das metodologias ativas em contribuição ao ensino de Geografia, pôde ser constatada por meio de trabalhos que forneceram referências aos aspectos conceituais do tema. Verificamos que “(...) a utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas.” (AMARAL, 2017. p.05).

Isto ocorre devido ao fato das metodologias ativas serem estratégias centradas na participação efetiva dos educandos na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, concordando com (MORAN, 2018). Deste modo, compreendemos que é fundamental o implemento de metodologias ativas em nossas aulas para conseguirmos acompanhar as tendências da educação escolar contemporânea, pois esses caminhos tornam a aprendizagem mais significativa aos sujeitos.

Com isso, o suporte do professor neste processo é essencial, e torna-se enriquecedor ao ensino e aprendizagem. O uso de metodologias ativas, seja elas mais simples ou mais elaboradas, conseguem ser inovadoras quando usadas de forma planejada, assim tais práticas apresentam-se como opções promissoras nas aulas de Geografia, por meio destas alternativas podemos consolidar aprendizagem de temas que muitas vezes são enfadonhos e pouco significativas na visão dos discentes.

Nessa conjuntura, o tema físico-natural, a Caatinga, surge para refletirmos sobre a necessidade de trabalharmos em sala de aula algo que seja próximo aos discentes, um conteúdo com o qual possam ver significado, tendo em vista fazer parte da vida dos estudantes que vivem nas abrangências deste domínio. Apoiamo-nos no que tange às orientações dos PCN's, e também na BNCC. Atentem-se que os exemplares (LD) foram lançados antes das novas diretrizes, contudo, conseguimos identificar lacunas nestes materiais que muitas das vezes são os únicos recursos utilizados nas aulas.

Mediante análise dos conteúdos dos livros didáticos, conseguimos identificar que existe uma concepção pouco caracterizada, permeada por visões estigmatizadas sobre o domínio Caatinga. Notoriamente percebe-se que pouca atenção é dada ao domínio, apesar da própria possuir uma paisagem marcante com uma biodiversidade florística heterogênea (LEAL et al., 2005). Em apenas um dos livros analisados, o LD2, demonstra uma preocupação em contextualizar a problemática que envolve o tema e que é necessário mudar concepções arbitrárias sobre o tema.

Com isso, podemos perceber o preconceito enraizado na sociedade brasileira sobre o domínio Caatinga materializa-se em exemplares que dão suporte às escolas no nosso país. Notamos que apesar da evolução dos meios de comunicação, socioeconômico e cultural, a visão que se tem da região ainda é estigmatizada, e pouco difunde-se suas potencialidades. Por isso, é tão importante nos atentarmos aos materiais e métodos que usamos em nossas aulas, precisamos superar essas deficiências.

Por isso, torna-se de fundamental importância que possamos trabalhar em sala de aula este tema e levar aos discentes perspectivas de análise diferentes. Devemos trabalhar às

potencialidades e riquezas deste domínio morfoclimático exuberante, oferecer oportunidade de vivências e experiências significativas, possibilitando aos alunos uma identidade positiva, conhecer e ter orgulho biodiversidade do seu lugar, isso ajuda na sua convivência em sociedade e preservação do meio ambiente.

Para que o professor consiga implementar o uso de metodologias ativas, necessita de planejamento e criatividade, além de ter em mente que as turmas são dinâmicas e heterogênicas, podendo ter resultados proveitosos ou não. Nesse sentido, deverá rever sua prática e adaptar ao seu público. O momento requer adaptações, as escolas e os processos de ensino e aprendizagem tendem a ser desafiados ao desenvolvimentos de metodologias que despertem no educando a curiosidade, e podemos notar por meio deste estudo que as metodologias ativas atendem positivamente neste contexto.

Em virtude dos dados levantados, este trabalho não pretende esgotar às discussões sobre os temas, tendo em vista as potencialidades e contribuições que podem fomentar ao ensino da Geografia escolar e práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- AB’SÁBER, A. N. **O domínio morfoclimático semi-árido das Caatingas brasileiras.** Instituto de Geografia – USP. São Paulo, 1974.
- AB’SÁBER, A. N. **Os Domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 9-26, 83-100.
- ALBUQUERQUE, M, A, M. **Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. v 1, n° 2, p. 19-51. jul/dez. Rio de Janeiro, 2011.
- ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática.** São Paulo: DVS Editora, 2014.
- ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico.** Atlas. São Paulo, 1987.
- ANDRADE-LIMA, D. **The Caatingas Dominium.** Revista Brasileira de Botânica. n° 2, p. 149-163 – São Paulo, 1981.
- ANSELMO. R. C. M. S. **A formação do professor de Geografia no contexto da formação nacional brasileira.** In ___ Pontusachka. N. N; Oliveira, A. U. (Org). *Geografia em Perspectiva.* Contexto, São Paulo, 2010.
- AMARAL, R. C. B. M. **Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas.** In: Práticas inovadoras em metodologias ativas. Org. DIAS, S. R. Dias & VOLPATO, A. N. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.
- BERGMAN, J.; AARON, S. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 1. Ed. Rio de Janeiro, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>> Acesso em: 05Maio2021.
- BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 02Maio2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino.** Alternativa. Goiânia, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Papirus, ed. 17, São Paulo, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano.** Mediação, ed.7. Porto Alegre, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2010.

COPATI, C. **Livro Didático de Geografia: da produção ao uso em sala de aula.** Élisée - Revista de Geografia da UEG, Porangatu, v.6, n.2, p.74-93, 2017.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, v. 14, n. 1, 2017.

ISSLER, B. **A Geografia e os estudos sociais.** 1973. Tese (Doutorado em Geografia) – FFCL – USP. Presidente Prudente - São Paulo, 1973.

FERRAZ, C. B. O. **O Discurso Geográfico: A Obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 a 1942.** 1994, p.41. Dissertação de Mestrado, FFLCH – USP. São Paulo, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. ed 27^a . São Paulo, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 66^o ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil.** In: Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. Org.: WELLER, W.; PFAFF, N. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** ed, 6. Atlas- S.A. São Paulo 2008.

GONÇALVES, M. O; V, SILVA. **Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática.** In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. BACICH. L. (Org.) – Porto Alegre: Penso, 2018.

GOIS; D. V; BEZERRA, J. B. **Metodologias Ativas no Ensino de Geografia Na Educação Básica.** In: I Colóquio Internacional de Educação Geográfica – IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade. Maceió/AL, 2018.
Disponível:<<https://www.seer.ufal.br/index.php/educacaogeografica/article/view/4418>>
Acesso em: 23Mar2021.

INOCENTE, L; TOMMASINI, A; CASTAMAN, A. **METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.** Redin – Revista Educacional Interdisciplinar. V. 7, n. 1. ISSN:2594-4576 – 2018. Disponível em <
<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082/0>> Acesso em: 23Mar.2021.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Papirus. São Paulo, 1997.

LEAL, I. R.; TABARELLI, M; SILVA, J. M. C. **Ecologia e conservação da Caatinga: uma introdução ao desafio.** ed. Universitária da UFPE: Recife, 2003.

LEAL, I. R.; TABARELLI, M; SILVA, J. M. C. I. R.; SILVA, J. M. C.; TABARELLI, M.; JR. LACHER, T. E. **Mudando o curso da conservação da biodiversidade na Caatinga do Nordeste do Brasil.** MEGADIVERSIDADE. v. 1, n. 1, p. 139-146, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas.** In: LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LIMA, M. S. B; MOREIRA, E. V. **A Pesquisa Qualitativa em Geografia.** Caderno Prudentino de Geografia., n.37, v.2, p.27-55, ago./dez. Presidente Prudente/SP, 2015.

LUNARTI, E. A. P; FELICIO C. M. **O uso de metodologias ativas no ensino de geografia na educação básica.** In: Geografia: desenvolvimento científico e tecnológico. Org.:Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

LUBARINO, P. C. C; SANTOS, J. B; RIBEIRO, E. M. S; LIMA, R. L. F. A; **Biotinga: trilha de gamificação sobre a Caatinga.** Revbea, V. 15, n° 6. São Paulo, 2020, p. 119-132.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCCI, E. A; BRANCO, A. L. **Geografia Homem & Espaço.** Saraiva, v. 02. São Paulo, 2016.

MAGALHÃES, T. **Caatinga: um bioma exclusivamente brasileiro e o mais frágil.** Revista do Instituto Humanista. n.389. São Leopoldo –RS, 2012.

MANFIO, V. **O ensino de Geografia na Pandemia Covid-19: uma análise da perspectiva do lugar através de histórias em quadrinhos pelos alunos da escola municipal de ensino fundamental Profª. Cândida Zasso De Nova Palma-RS.** Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Humanas, v. 21, n. 2, Santa Maria, 2020,, p. 133-144.

MARTINS, A.; MAIA, M.; TINTI, D. S. **Utilizando a gamificação em uma intervenção pedagógica nas aulas de matemática do 7º ano.** Revista Insignare Scientia - RIS, v. 3, n. 1. Cerro Largo –RS, 2020, p. 309–321.

MMA. **Caatinga.** Ministério do Meio ambiente. Disponível em: <<https://antigo.mma.gov.br/biomas/caatinga/itemlist/category/55-caatinga.html>>. Acesso em: 25Mar2021.

MORAES, A. C. R de. **Geografia: pequena história critica.** Annablume. ed, 21. São Paulo, 2007.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia critica.** Contexto. São Paulo, 2006.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. BACICH. L. (Org.) – Porto Alegre : Penso, 2017.

MORAN, J. **Mudado a educação com metodologias ativas**. In convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações jovens. Coleção Mídias contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 24Març2021.

MORAN, J. **Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação**. In: YAEGASHI, S e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. CVR, p.23-41, Curitiba, 2017. Disponível em < <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/140>> Acesso em: 25Mai 2021.

PALMEIRA, R.L; RIBEIRO, W. L; SILVA, A. A. R. **As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na educação superior**. Revista Holos. n° 36, v.5, Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810/pdf>> Acesso em: 05Julho2021.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba/UNDIME. João Pessoa-PB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf> Acesso em: 28Abril2021.

PESCE, L; ABREU, C. B. M. **Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre às Bases Filosóficas e os Princípios Norteadores**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. v. 22, n. 40, Salvador, 2013. p. 19-29, jul./dez.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2007.

POLON, L. C.K. **A Relevância do Estágio Supervisionado no Âmbito da Formação de Licenciados em Geografia**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 22, e6 p. 01-08, Santa Maria/RS, 2018.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. Cortez, 1° ed. São Paulo, 2007.

PRADO, D. E. **As Caatingas da América do Sul**. In: Ecologia e Conservação da Caatinga. Editores: LEAL, I. R., TABARELLI, M., CARDOSO DA SILVA J. M. ed. Universitária da UFPE: Recife, 2003.

RAUBER, J.; TONINI, I. M. **Livro didático de Geografia: pensando as aprendizagens**. In: Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis-SC, 2014. Disponível em: <https://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/JOAQUIM-RAUBER-e-IVAINEMARIA-TONINI.pdf> Acesso em: 26Abril2021.

RODRIGUES, A. J. **Geografia: Introdução à ciência geográfica**. Avercamp. São Paulo, 2008.

- ROCHA, O. Rêgo da. **Uma breve história da formação do (a) professor(a) de Geografia.** Terra Livre, nº 15. São Paulo, 2000, p. 129-144.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ. A. P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.
- SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico.** São Paulo: HUCITEC, 1994.
- SANTOS, M. A. **A Caatinga no contexto da sala de aula.** In: Caderno Acadêmico Pedagogia 2008/01, 2008, Aracaju/SE. Caderno Acadêmico Pedagogia 2008/01. Aracaju/SE: Editora Fama, 2008. v. 1. p. 1-12.
- SANTOS, M. A. **A natureza do espaço.** 4º ed. 4 reimpr. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SAMPAIO, E.V.S.B. **Overview of the Brazilian Caatinga.** Cambridge University Press. Cambridge - Reino Unido, 1995, p. 35-58.
- SENE, E; MOREIRA, C. J. **Geografia Geral e do Brasil :Espaço Geográfico e Globalização.** Scipione, v. 02. São Paulo, 2014.
- STEINKE, E. T. **Climatologia Fácil.** Oficina de Textos. São Paulo, 2012.
- SILVA, J. A. **O professor pesquisador e a liberdade do pensamento.** In: BECKER, Fernando; e MARQUES, Tania Beatriz Iwasko. (orgs.) Ser professor é ser pesquisador. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- SILVA, J. M. C.; TABARELLI, M.; FONSECA, M. T.; LINS, L. V. (org). **Biodiversidade da Caatinga: áreas e ações prioritárias para a conservação.** Brasília (DF): MMA/UFPE/Conservation International – Biodiversitas – Embrapa Semiárido, 2003.
- SILVA, F. P; SANTOS, A. M. **O Domínio das Caatingas trabalhado nos livros didáticos de geografia.** Revista de Geografia Élisée – UEG – Porangatu, v.7, n.2. Goiás, 2018.
- SOUZA, B. I.; ARTIGAS, R. C.; LIMA, E. R. V. **Caatinga e desertificação.** Mercator, v.14, n.1, p.131-150, 2015.
- SPÓSITO, M. E. **As diferentes propostas curriculares e livro didático.** In___ Pontusachka. N. N; Oliveira, A. U. (Org). *Geografia em Perspectiva.* Contexto, São Paulo, 2010.
- VESENTINI, José Willian. **O ensino de Geografia no século XXI.** In.: VESENTINE. J. W. (Org). Realidades de perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. Papius. São Paulo, 2004, p. 219-248.
- VLACH, V. **O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica.** In Vesentini, José William (org.). *O Ensino de Geografia no século XXI.* Campinas: Papius. 2005.
- TABARELLI, M; A. VICENTE. **Conhecimento sobre plantas lenhosas da Caatinga: lacunas geográficas e ecológicas.** In: Biodiversidade da Caatinga: áreas e ações prioritárias para a conservação. Org. SILVA, J.M.C; TABARELLI, M; FONSECA. M. T; LINS, L.V. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2004, p. 101-111.

TERRA, L; COLEHO, A. A. **Geografia Geral e do Brasil: O espaço natural e socioeconômico**. Moderna, v. único. São Paulo, 2005.

TORREZANI, N. C. **Vontade de Saber**. FDT, v. 02. São Paulo, 2015.