



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo

LILIAN RENATA TEIXEIRA DA SILVA

GEOGRAFIA ESCOLAR E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: Construindo novos
olhares a partir de uma Sequência Didática

Recife

2024

LILIAN RENATA TEIXEIRA DA SILVA

GEOGRAFIA ESCOLAR E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: Construindo novos
olhares a partir de uma Sequência Didática

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de mestra em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Lilian Renata Teixeira da.

Geografia escolar e o Semiárido brasileiro: Construindo novos olhares a partir de uma sequência didática / Lilian Renata Teixeira da Silva. - Recife, 2025.

133f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2024.

Orientação: Priscylla Karoline de Menezes.

Inclui referências.

1. Região semiárida; 2. Semiárido brasileiro; 3. Geografia escolar; 4. Sequência didática; 5. Estereótipos. I. Menezes, Priscylla Karoline de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

LILIAN RENATA TEIXEIRA DA SILVA

**GEOGRAFIA ESCOLAR E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: CONSTRUINDO
NOVOS OLHARES A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em geografia. Área de concentração: regionalização e análise regional.

Aprovada em: 20/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Orientadora – Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Lucas Costa de Souza Cavalcanti (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fredson Pereira da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais que sempre foram minha bússola. Por todo o apoio, carinho e ensinamentos que sempre me ofereceram, tornando possível cada passo dessa trajetória.

Essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força, sabedoria e inspiração, agradeço por ter iluminado meu caminho durante toda esta jornada acadêmica. Sua presença me sustentou nos momentos de dificuldade e me guiou rumo à conclusão deste trabalho.

Aos meus pais Ronaldo e Liliane e minha irmã Luysa, que são meu alicerce, minha base e meu maior exemplo de dedicação e amor. Obrigado pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim em todas as etapas da minha vida e por sempre me motivarem a seguir em frente.

À toda minha família, avós, avô, tias, tios e primos que sempre estiveram ao meu lado, é muito bom conseguir compartilhar mais uma conquista com vocês.

Aos meus amigos e a todas as pessoas que amo, que caminharam ao meu lado, seja desde o início ou em uma chegada mais recente, sou profundamente grata por cada conversa, gesto de apoio e momentos de descontração. Vocês tornaram esta jornada mais leve e significativa.

Aos meus alunos, cuja curiosidade e energia pelo aprendizado me inspiraram a crescer como professora e pesquisadora. Obrigada por fazerem parte da construção desta pesquisa. Este trabalho é, em parte, para vocês também.

À minha orientadora, professora Priscylla minha eterna gratidão pela paciência, dedicação e orientação ao longo desses anos. Sua sabedoria e compromisso com o ensino foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A cada um que fez parte desta trajetória, meu muito obrigado. Este trabalho não é apenas um marco acadêmico, mas uma celebração de todos que me ajudaram a chegar até aqui. Obrigada!

RESUMO

O Semiárido Brasileiro (SAB) tem sido historicamente alvo de estereótipos negativos, resultantes de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Esses discursos destacam as dificuldades impostas pelas secas, desconsiderando as potencialidades da região em termos paisagísticos, biológicos, geográficos e socioeconômicos. Essa percepção limitada consolidou uma visão preconceituosa sobre o SAB, que ainda predomina no imaginário popular. Em resposta a esse cenário, a Geografia escolar é vista como um instrumento crucial para desmistificar esses paradigmas, promovendo um entendimento mais complexo e realista da região. Partindo dessa problemática, a pesquisa buscou responder a questões centrais: Como os estereótipos sobre o SAB foram formados?; De que forma a Geografia escolar pode contribuir para ampliar o entendimento sobre essa região?; Qual é a percepção dos estudantes em relação ao SAB?; e Quais recursos didáticos podem ser utilizados para repensar os estereótipos associados ao Semiárido?. O estudo foi realizado com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental na Escola Souza Veras, em Pernambuco, por meio de uma sequência didática aplicada nas aulas de Geografia. Desse modo, o objetivo geral consiste em compreender a percepção de estudantes do 7^a ano do Ensino Fundamental em relação ao Semiárido Brasileiro, desenvolvendo uma sequência didática durante as aulas de Geografia com o intuito de repensar os estereótipos mais comuns relacionados a essa região. Os Objetivos Específicos incluem: analisar o processo histórico de ocupação e delimitação da região, investigar a origem dos estereótipos, explorar a evolução do ensino de Geografia no Ensino Fundamental e desenvolver práticas pedagógicas voltadas à desconstrução de preconceitos sobre o Semiárido. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com foco na aplicação de uma sequência didática. No Capítulo 1 encontra-se uma abordagem histórica de ocupação do SAB, juntamente com seus aspectos físicos-geográficos. O Capítulo 2 analisa os estereótipos regionais e suas influências na percepção social. O Capítulo 3 contextualiza a Geografia escolar, destacando sua relevância para o estudo do SAB. No Capítulo 4, são detalhadas as etapas de aplicação da sequência didática, incluindo os métodos adotados para compreender e transformar as percepções dos estudantes. Os resultados reforçam que a Geografia escolar tem o potencial de mudar a visão limitada sobre o Semiárido, valorizando suas características únicas e promovendo um

entendimento mais abrangente. Através de práticas pedagógicas críticas e inclusivas, incluídas na sequência didática, é possível transformar os discursos que historicamente marginalizaram o SAB, permitindo que estudantes reconheçam tanto os desafios quanto as riquezas dessa região.

Palavras-chave: Região semiárida. Semiárido brasileiro. Geografia escolar. Sequência didática. Estereótipos.

ABSTRACT

The Brazilian Semi-Arid Region (SAB) has historically been the target of negative stereotypes, stemming from social, cultural, political, and economic factors. These narratives emphasize the difficulties imposed by droughts while disregarding the region's potential in terms of landscapes, biological diversity, geographical features, and socioeconomic aspects. This limited perception has consolidated a prejudiced view of the SAB, which still prevails in popular imagination. In response to this scenario, school Geography is seen as a crucial tool to demystify these paradigms, fostering a more complex and realistic understanding of the region. Addressing this issue, the research sought to answer key questions: *How were the stereotypes about the SAB formed?; How can school Geography contribute to broadening the understanding of this region?; What are students' perceptions of the SAB?; and What teaching resources can be used to reconsider the stereotypes associated with the Semi-Arid Region?.* The study was conducted with seventh-grade students at Escola Souza Veras, a private school in Pernambuco, through a didactic sequence implemented during Geography classes. Thus, the general objective is to understand the perceptions of seventh-grade students about the Brazilian Semi-Arid Region, developing a didactic sequence during Geography classes to rethink the most common stereotypes related to this region. The specific objectives include: analyzing the historical process of occupation and delimitation of the region, investigating the origin of the stereotypes, exploring the evolution of Geography teaching in elementary education, and developing pedagogical practices aimed at deconstructing prejudices about the Semi-Arid Region. The research employed a qualitative approach, focusing on the implementation of a didactic sequence. Chapter 1 presents a historical overview of the SAB's occupation, along with its physical and geographical aspects. Chapter 2 examines regional stereotypes and their influence on social perception. Chapter 3 contextualizes school Geography, highlighting its relevance to studying the SAB. In Chapter 4, the steps of the didactic sequence application are detailed, including the methods adopted to understand and transform students' perceptions. The results reinforce that school Geography has the potential to change the narrow view of the Semi-Arid Region, highlighting its unique characteristics and promoting a broader understanding. Through critical and inclusive pedagogical

practices included in the didactic sequence, it is possible to transform the narratives that have historically marginalized the SAB, enabling students to recognize both the challenges and the riches of this region.

Keywords: semi-arid region; brazilian semi-arid; school geography; didactic sequence; stereotypes.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Mapa comparativo das delimitações do Polígono das Secas de 1936 e 1989..... | 33 |
| FIGURA 2 – Áreas Susceptíveis a Desertificação no Brasil..... | 34 |
| FIGURA 3 – Nova Delimitação da região semiárida brasileira no ano de 2005..... | 35 |
| FIGURA 4 – Delimitação do Semiárido brasileiro em 2017..... | 38 |
| FIGURA 5 – Atual delimitação do Semiárido brasileiro em 2021..... | 40 |
| FIGURA 6 - Municípios excluídos na delimitação do Semiárido 2021..... | 42 |
| FIGURA 7 – Biomas e Sistema Costeiro-Marinho do Brasil..... | 45 |
| FIGURA 8 – Nuvem de palavras de conhecimentos prévios do sétimo ano sobre o Semiárido brasileiro..... | 102 |
| FIGURA 9 - Representações das percepções de estudantes do sétimo ano sobre o SAB..... | 103 |
| FIGURA 10 – Mapa mental sobre o Semiárido brasileiro..... | 105 |
| FIGURA 11 – Representação das características do SAB em forma de cacto..... | 106 |
| FIGURA 12 – Construção do cartaz do Grupo 01 ‘O que são Estereótipos regionais?’..... | 112 |
| FIGURA 13 – Construção do cartaz do Grupo 02 ‘Como imaginam que o Nordeste é’..... | 112 |
| FIGURA 14 – Construção do cartaz do Grupo 03 ‘Como o Nordeste realmente é’.... | 113 |
| FIGURA 15 – Nova Nuvem de Palavras sobre as percepções do SAB..... | 115 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 – Delimitação do Novo Semiárido brasileiro (estados e municípios), em 2005..... | 36 |
| TABELA 2 – Delimitação do Semiárido brasileiro em 2017..... | 39 |
| TABELA 3 - Variação da quantidade de municípios entre as delimitações do Semiárido de 2017 e 2021..... | 41 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Estereótipos mais comuns sobre o Semiárido brasileiro..... | 57 |
| QUADRO 2 – Elementos essenciais para o desenvolvimento da educação crítica..... | 80 |
| QUADRO 3 – Objetivos traçados para atingir a Educação Geográfica..... | 82 |
| QUADRO 4 – Agrupamento de temas da BNCC do componente curricular Geografia relacionados ao Semiárido brasileiro para os Anos Finais do Ensino Fundamental..... | 88 |
| QUADRO 5 – Estrutura da Sequência Didática para Desmistificar estereótipos sobre o Semiárido brasileiro..... | 97 |
| QUADRO 6 – Desmistificação de estereótipos relacionados ao Semiárido brasileiro..... | 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ADENE | Agência de Desenvolvimento do Nordeste |
| ASA | Articulação Semiárido Brasileiro |
| ASD | Áreas Susceptíveis à Desertificação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CONDEL | Conselho Deliberativo |
| et al. | e outro |
| FNE | Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste |
| GTDN | Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste |
| GTI | Grupo de Trabalho Interministerial |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFOCS | Inspetoria Federal de Obras contra a Seca |
| IOCS | Inspetoria de Obras contra a Seca |
| MIN | Ministério da Integração Nacional |
| MMA | Ministério do Meio Ambiente |
| Org. | Organizador, organização |
| p. | página |
| P1MC | Projeto Um Milhão de Cisternas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PRAD | Programa de Revitalização de Áreas Degradadas |
| RSB | Região Semiárida brasileira |
| SAB | Semiárido Brasileiro |
| SD | Sequência Didática |
| SUDENE | Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste |
| TCSA | Tecnologias de Convivência com o Semiárido |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | METODOLOGIA | 22 |
| 3 | RECORTES DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: FORMAÇÃO REGIONAL HISTÓRICA E NATURAL | 26 |
| 3.1 | DELIMITAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO À LUZ DAS IDEIAS DE REGIÃO..... | 26 |
| 3.1.1 | Fundamentações do conceito de região | 26 |
| 3.1.2 | Processo de delimitação e ocupação do Semiárido brasileiro..... | 30 |
| 3.2 | CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO SEMIÁRIDA BRASILEIRA..... | 43 |
| 4 | ESTEREÓTIPOS REGIONAIS: O CASO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO | 48 |
| 4.1 | O QUE SÃO ESTEREÓTIPOS REGIONAIS: IMPACTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA PERCEPÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO | 48 |
| 4.2 | DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O SEMIÁRIDO BRASILEIRO | 51 |
| 5 | DIÁLOGOS ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO | 61 |
| 5.1 | TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA | 61 |
| 5.1.1 | Século XIX e início do XX: Incorporação da Geografia como componente escolar brasileiro | 64 |
| 5.1.2 | Contribuições da Geografia Moderna para a Geografia escolar..... | 70 |
| 5.2 | DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA DESMISTIFICAR ESTEREÓTIPOS SOBRE O SEMIÁRIDO BRASILEIRO..... | 76 |
| 5.3 | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): A GEOGRAFIA E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NA SALA DE AULA | 84 |
| 6 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: EXPLORANDO AS REPRESENTAÇÕES DO SEMIÁRIDO | |

| | | |
|-----|--|------------|
| | BRASILEIRO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 94 |
| 6.1 | POTENCIALIDADES DA INSERÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA SALA DE AULA..... | 94 |
| 6.2 | RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: REPRESENTAÇÕES DAS PERCEPÇÕES SOBRE O SEMIÁRIDO BRASILEIRO..... | 97 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| | REFERÊNCIAS | 120 |

1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que um ponto de partida fundamental para o início desta pesquisa seja a caracterização do termo ‘semiárido’, afinal é uma palavra que será bastante encontrada por aqui. Se procurada no dicionário, Semiárido é um adjetivo utilizado para caracterizar algo “Não exclusivamente árido.”, ou ainda “Diz-se dos lugares, territórios, áreas que circundam regiões áridas.” (DICIO, 2024). Desse modo, pode se referir a uma região que possui características de aridez, ou seja, que tem pouca disponibilidade de água, mas que não é completamente árida, possuindo algum nível de umidade com precipitação pluviométrica limitada e irregular.

As regiões semiáridas estão distribuídas em diferentes partes do mundo, abrangendo países dos continentes da América, África, Europa, Ásia e Oceania. Embora apresentem características semelhantes, cada uma possui peculiaridades que as tornam únicas. Segundo Santos e Lemos (2018), esses ambientes se destacam por terem baixos índices de chuvas, altas temperaturas, baixa umidade e precipitações concentradas em períodos específicos do ano. No caso da região semiárida do Brasil, sua delimitação baseia-se em três critérios principais: precipitação pluviométrica média anual de até 800 mm; índice de Aridez de Thornthwaite, que mede o grau de aridez e acidez do solo, igual ou inferior a 0,5; e percentual diário de déficit hídrico de no mínimo 60%, considerando todos os dias do ano (SUDENE, 2021).

Segundo dados da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o Semiárido Brasileiro (SAB) ocupa aproximadamente 12% do território do nacional, abrangendo áreas das regiões Nordeste e Sudeste (SUDENE, 2020). Se comparada com outros ambientes semiáridos do planeta, o SAB é um dos mais populosos contando com cerca de 28 milhões de pessoas que residem em seus limites geográficos, o equivalente à 12% da população brasileira, divididos entre zonas urbanas (62%) e rurais (38%) (BRASIL, 2018).

Uma característica singular do Semiárido brasileiro é a presença de um bioma exclusivamente nacional: a Caatinga. Este bioma se destaca pela riqueza única de sua biodiversidade, abrigando uma variedade exclusiva de espécies vegetais e animais adaptadas às condições específicas desse ambiente (BRASIL, 2019; MEIRA et al., 2017). A vegetação predominante é composta por espécies de baixa a média estatura, como arbustos e arvoretas, muitas delas xerófitas, adaptadas ao clima árido e semiárido,

que apresenta altas temperaturas, baixa umidade e chuvas irregulares e escassas. No aspecto geológico, os solos da Caatinga são, em sua maioria, rasos, pedregosos e caracterizados pela presença de numerosos afloramentos de rochas maciças, fatores que influenciam tanto a baixa retenção de água quanto o desenvolvimento e adaptações da vegetação (MELO *et al.*, 2023). Assim, a Caatinga não apenas contribui para a diversidade biológica do país, mas também desempenha um papel fundamental na manutenção dos ecossistemas locais e na sustentabilidade das comunidades que dependem dos seus recursos naturais.

No entanto, a complexidade que envolve a compreensão dessa região tem suas raízes profundas na história. Desde sua ocupação e concepção como região, o SAB se viu envolto por uma teia de discursos estereotipados originados por diferentes eixos sociais, culturais, políticos e econômicos que destacavam exclusivamente a influência negativa e a recorrência das estiagens nesse ambiente, ou seja, períodos sem chuva. Esse contexto consolidou o fenômeno simbólico das Secas como uma parte intrínseca da identidade e da experiência vivida por toda essa região (ALBUQUERQUE JR., 2007; 2011).

Ao longo do tempo, esses discursos moldaram não apenas a percepção da sociedade externa ao Semiárido brasileiro, mas também a autoimagem das comunidades que habitam essa área. A narrativa das Secas (ALBUQUERQUE JR., 2007), muitas vezes carregada de estereótipos e simplificações, contribuiu para a construção de uma visão reducionista e estigmatizada dessa região, desconsiderando sua diversidade cultural e biológica, além da sua resiliência e sua capacidade de adaptação diante algumas adversidades climáticas.

O soerguimento e propagação desses discursos resultaram na minimização de toda diversidade paisagística que ali pode ser encontrada e, conseqüentemente, na construção de uma percepção sobre o SAB caracterizado pela carência de políticas públicas, de um povo sofrido e de paisagens relacionadas unicamente às conseqüências causadas pela estiagem, como as planícies de terra rachada e as vegetações secas (RIBEIRO, 1999; ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007; 2012; PATRICK, 2007).

Ainda hoje, quando o assunto é a região semiárida, a primeira imagem que frequentemente surge no imaginário popular é a de uma paisagem com natureza severa caracterizada pelo clima semiárido. Ressalta-se que essa concepção não está totalmente errada, assim como o objetivo desta pesquisa não seja o de negar que ela exista, visto

que as regiões semiáridas se caracterizam principalmente pela irregularidade das chuvas e pelas altas taxas de evapotranspiração.

No entanto, assim como as estiagens formam uma parte inseparável da realidade do semiárido, o fenômeno das monções torrenciais também desempenha um papel significativo. Embora as chuvas provenientes dessas monções possam ocorrer em períodos curtos, sua intensidade e impacto são capazes de reconfigurar drasticamente as paisagens. Ao provocar enchentes, essas chuvas revitalizam os milhares de rios e lagos intermitentes, conferem vigor à vegetação da Caatinga e contribuem para a recuperação dos reservatórios. Entretanto, é raro que esse aspecto seja devidamente destacado (BRASIL, 2019).

Diante desse contexto, percebe-se a Geografia escolar como um instrumento essencial para desafiar esses paradigmas enviesados e tendenciosos, que tendem a associar o Semiárido Brasileiro apenas aos seus aspectos negativos. Afinal, a Geografia, enquanto componente curricular da educação básica, investiga o espaço geográfico resultante das complexas interações entre os seres humanos e o ambiente natural.

De acordo com Callai (2003, p. 57):

[...] a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura-se compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza.

Dessa forma, é responsabilidade da Geografia fornecer ferramentas para ampliar a capacidade dos estudantes de compreender a realidade dentro da complexa teia socioespacial. Isso implica desenvolver uma visão crítica em relação aos discursos baseados em estereótipos e visões simplificadas (GUERRA, 2020). A Geografia Escolar busca, portanto, promover a construção e a disseminação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento do pensamento geográfico e da consciência espacial (FILIZOLA, 2009).

Segundo a perspectiva de Cavalcanti (1998), o pensamento geográfico não apenas enriquece a compreensão do aluno sobre o mundo que o cerca, mas também o capacita a se situar como um cidadão global consciente. Ao contextualizar espacialmente os fenômenos, a Geografia escolar permite que os educandos desenvolvam uma apreciação mais profunda e holística de sua própria realidade e do contexto global em que estão inseridos. Isso ocorre ao explorar escalas que vão desde o

local e regional até o nacional e mundial, proporcionando uma visão abrangente das interconexões entre lugares, pessoas e processos.

Diante desse contexto, essa pesquisa partiu de indagações que nortearam todo o seu desenvolvimento, buscando compreender e redefinir as percepções sobre o semiárido brasileiro e a Geografia escolar:

- 1) Como ocorreu o processo de formação dos estereótipos sobre o SAB?
- 2) A Geografia escolar pode auxiliar na construção de um entendimento mais complexo sobre essa região?
- 3) Quais são as percepções de estudantes sobre a região Semiárida do Brasil?
- 4) Quais recursos didáticos podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para a (re)pensar os estereótipos sobre o SAB?

Esses direcionamentos foram levantados a fim de auxiliarem na comprovação ou negação da hipótese: o Semiárido brasileiro ainda tem sua imagem relacionada estritamente à seca, mas a Geografia escolar consegue fornecer os subsídios necessários para ampliar esse conhecimento e desmistificar estereótipos.

Para isso, a investigação da percepção sobre o Semiárido brasileiro contou com a participação de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental na Escola Souza Veras, instituição da rede particular de ensino localizada na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, local onde atuo como Professora de Geografia. O lócus da pesquisa foi escolhido justamente por existir vínculos de convívio entre a pesquisadora/escola/estudantes.

O interesse pela temática abordada nesta pesquisa surgiu nos primeiros anos da Graduação, pois percebi que durante a minha formação na educação básica e também ao longo da vida, a região Semiárida brasileira sempre me foi apresentada através de visões desconexas da realidade, por meio de estereótipos que provavelmente foram sendo repassados ao longo de gerações. Tais pensamentos sempre atribuíram a essa região características inóspitas, ausência de biodiversidade, vegetação sem vida, seca que assola completamente toda a região durante todo o ano.

Durante minha graduação em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Pernambuco, tive minha primeira aula à campo na região Semiárida. Essa experiência foi surpreendente e reveladora. Embora já estivesse começando a perceber, durante as aulas teóricas, que boa parte da minha visão sobre o Semiárido Brasileiro era

baseada em estereótipos, foi somente durante a aula prática que pude vivenciar essa realidade de forma concreta, pois me permitiu compreender verdadeiramente a complexidade e a riqueza dessa região.

Até hoje, sou profundamente grata pelas oportunidades de ampliar meus conhecimentos sobre a região Semiárida do Brasil, uma região tão próxima geograficamente, mas tão distante em termos de compreensão e percepção. Essa experiência me fez perceber como as visões reducionistas e estereotipadas sobre o Semiárido ainda estão enraizadas no imaginário popular e como é essencial desafiar essas narrativas simplistas para uma compreensão mais completa e justa dessa região.

Atualmente, trabalhando como professora de Geografia, tenho buscado despertar a curiosidade dos estudantes sobre o Semiárido brasileiro dentro das salas de aula, visando explorar mais profundamente essa região e desmistificar possíveis estereótipos como a visão de um espaço exclusivamente marcado pela seca extrema, ausência de biodiversidade, pobreza generalizada e inexistência de potencial produtivo. Para isso, é fundamental construir um processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Geografia que desafie as narrativas simplistas e destaque sua diversidade, sua riqueza cultural e sua resiliência, promovendo uma compreensão mais completa do SAB, desenvolvendo pilares para uma percepção mais justa e informada sobre essa importante parte do nosso país.

Desse modo, o Objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender a percepção de estudantes do 7^a ano do Ensino Fundamental em relação ao Semiárido Brasileiro, desenvolvendo uma sequência didática durante as aulas de Geografia com o intuito de repensar os estereótipos mais comuns relacionados a essa região.

Como **objetivos específicos**, apresenta-se:

- 1) Analisar o processo histórico de ocupação e delimitação da região Semiárida brasileira;
- 2) Investigar a origem e influência dos elementos que contribuíram para a formação dos estereótipos comumente associados ao Semiárido do Brasil;
- 3) Analisar o ensino de Geografia no contexto do ensino fundamental, destacando sua evolução com o passar dos anos, suas práticas, métodos e conteúdos pertinentes à compreensão do Semiárido brasileiro;

- 4) Desenvolver e aplicar uma sequência didática em sala de aula, durante as aulas de Geografia, para trabalhar a reflexão dos estudantes acerca dos estereótipos relacionados ao Semiárido.

Como o planejado nunca foi realizar uma intervenção isolada para coletar dados e informações acerca do tema sem instiga-lo nos estudantes, escolheu-se o desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática que é definida por Franco (2018) como conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes, na qual lembra um plano de aula, entretanto é mais amplo por abordar várias estratégias de ensino e aprendizagem e obedecer a uma sequência de vários dias.

Nessa perspectiva, foi introduzido o termo “Sequência Didática” que destaca a estreita ligação entre conhecimentos epistemológicos e pedagógicos. Uma de suas principais características é a elaboração de uma sequência orientada nas dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas tanto na literatura quanto na realidade presente na sala de aula (MÉHEUT; PSILLOS, 2004).

No Brasil, o termo "Sequência Didática" emergiu nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998), inicialmente referindo-se a "projetos" e "atividades sequenciadas" utilizadas no ensino da Língua Portuguesa. Desde então, as sequências didáticas expandiram seu alcance e estão atualmente associadas ao estudo de todos os conteúdos dos diversos componentes curriculares da escola básica (CAVALCANTI et al., 2018).

Nesse sentido, a Sequência Didática emerge como um recurso significativo para fomentar uma formação crítico-reflexiva e emancipatória, ancorada no desenvolvimento do letramento científico dos estudantes em formação. No entanto, o impacto efetivo dessa estratégia depende não apenas da sua construção e apresentação adequadas, mas também do uso apropriado pelo docente. Afinal, uma sequência pedagógica bem estruturada, mas implementada de maneira adequada em sala de aula não atingirá os resultados esperados (LIMA, 2018).

Neste contexto, a presente pesquisa é categorizada como aplicada e adota uma abordagem qualitativa para discutir e interpretar as percepções dos estudantes do sétimo

ano do Ensino Fundamental acerca do Semiárido brasileiro durante as aulas de Geografia. Essas percepções serão obtidas por meio da aplicação de uma sequência didática composta por quatro atividades complementares, elaboradas com o intuito de aprofundar a compreensão da temática e provocar uma reflexão sobre os estereótipos frequentemente associados a essa região.

Para isso, esta pesquisa é dividida em quatro capítulos. O Capítulo 1 é dedicado à discussão enfatizada no processo de formação e ocupação do Semiárido Brasileiro (SAB), juntamente com uma caracterização de seus elementos físicos-geográficos com o intuito de fornecer informações e discussões pertinentes acerca dessa temática que podem contribuir para um entendimento mais complexo acerca dessa região.

O capítulo 2 é iniciado com discussões sobre os estereótipos regionais, bem como a influência exercida por eles na formação da percepção social acerca do SAB. Posteriormente adentra-se na contextualização das problemáticas sociais que abrangem a imagem do Semiárido brasileiro, discutindo as teorias que fundamentaram e envolveram essa região em um leque de estereótipos,

No Capítulo 3, será explorada a contextualização da Geografia escolar, com foco nas temáticas relacionadas ao Semiárido brasileiro. A análise terá início com a apresentação do panorama histórico e da evolução do desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar no Brasil. Será traçada uma discussão desde os primórdios da institucionalização da Geografia nas escolas brasileiras até o estágio atual da Geografia Moderna, no contexto pós-pandemia. Posteriormente, encontra-se uma análise da conjuntura da organização curricular da Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de localizar a presença e distribuição de temas relacionados ao SAB.

Por fim, no Capítulo 4, serão analisadas as etapas desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática nas aulas de Geografia, visando a obtenção de informações e a construção de conhecimentos sobre a percepção do SAB de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental. Este capítulo detalhará as atividades planejadas e executadas, as metodologias empregadas e os recursos utilizados para engajar os alunos no processo de aprendizagem. Além disso, serão discutidas as reflexões e debates promovidos durante as aulas, com o objetivo de desmistificar os possíveis estereótipos e ampliar o conhecimento sobre essa região. A análise busca evidenciar como essas práticas pedagógicas contribuíram para uma compreensão mais rica e precisa do semiárido, valorizando suas características únicas e seu potencial.

2 METODOLOGIA

Para cumprir com o caráter investigativo desta pesquisa, ela enquadra-se como aplicada, que segundo Gil (1987) é destacada por sua capacidade de gerar impactos, sendo definida como conjunto de atividades nas quais conhecimentos previamente adquiridos são utilizados para coletar, selecionar e processar fatos e dados, afim de se obter e confirmar resultados, e se gerar impacto.

Sua natureza metodológica é definida como exploratória, que nas palavras de Bonin (2012, p. 4) é caracterizada por consistir em “aproximações empíricas ao fenômeno concreto a ser investigado com o intuito de perceber seus contornos, nuances, singularidades”. A abordagem traduz-se como qualitativa, pois trata-se de reduzir a distância entre pesquisador e pesquisado, entre teoria e dados, entre contexto e ação, mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (MAANEN, 1979; KNECHTEL, 2014).

A primeira etapa para a construção desta pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico, que de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183) serve como “instrumento para colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. Assim, foram buscados em livros, revistas, artigos científicos e periódicos por autores que discutem os principais temas que aqui são discutidos, a fim de se estabelecer um arcabouço teórico que fundamente e articule todas as reflexões propostas. As categorias temáticas foram as seguintes:

- a) Semiárido brasileiro
- b) Região e regionalização
- c) Estereótipos regionais
- d) Geografia escolar
- e) Recursos didáticos e metodológicos para o ensino de Geografia

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular foi selecionada, seguindo o critério de ser um documento formativo de nível nacional, para a análise da estruturação curricular da Geografia enquanto disciplina escolar. Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi delimitada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a identificação de

temáticas relacionadas a região do Semiárido brasileiro. Para assegurar melhor organização e compreensão desta análise, foi construído um Quadro, localizado no Capítulo 3.

Para a obtenção de dados e informações, selecionou-se a turma do sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Souza Veras, instituição de ensino da rede particular da cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco. O critério de escolha baseou-se na disponibilidade de aulas que eu, enquanto professora-pesquisadora tenho com a turma. Ademais, os conteúdos de Geografia para o sétimo ano do Ensino Fundamental permitem um maior aprofundamento da temática pesquisada, por ter como foco o Brasil. Desse modo, a turma investigada conta com a presença de 23 estudantes, todos pertencentes ao turno da manhã, tendo duas aulas de Geografias semanais, com duração de 50 minutos cada.

Partindo para os procedimentos metodológicos aplicados com o grupo delimitado acima, estes foram divididos em uma ordem sequencial que objetivam diferentes resultados:

- 1) Captação dos conhecimentos prévios sobre o Semiárido Brasileiro;
- 2) Representações sobre a região Semiárida brasileira;
- 3) Pesquisa e apresentações sobre os estereótipos identificados sobre o SAB e Região Nordeste;
- 4) Avaliação e reflexão acerca dos conhecimentos adquiridos.

A aplicação dessas quatro atividades ocorreu ao longo das aulas de Geografia do primeiro semestre do ano letivo de 2024. Foram utilizadas três semanas, totalizando seis aulas de Geografia. A primeira e segunda etapa foi realizada em um único dia, uma aula para cada. Para a terceira etapa mais duas aulas na semana seguinte e por fim, mais uma semana com duas aulas para a conclusão da sequência didática com a realização da quarta etapa.

O primeiro procedimento foi realizado com o intuito de captar os conhecimentos prévios dos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental sobre a região Semiárida Brasileira. Para isso, utilizou-se o software online gratuito intitulado *Mentimeter*, que permite a obtenção de resultados de diferentes formas possíveis como tabelas e gráficos. Desse modo, foi escolhida a opção “Nuvem de Palavras”, a qual o software permite a

construção ao vivo de uma nuvem de palavras online, em que através da utilização de seus celulares, os estudantes escrevem palavras relacionadas a temática proposta pelo professor ou professora. O interessante deste recurso online é que ele destaca em tamanhos maiores as palavras mais repetidas pelos educandos, auxiliando na análise da percepção da turma.

Os recursos necessários para sua inserção em sala de aula são: acesso à internet, projetor, computador/notebook e celulares. Dependendo da realidade do cotidiano escolar, esses recursos podem ser adaptados, por exemplo, se nem todos os estudantes possuem celular ou não estiverem com acesso à internet, o docente pode realizar grupos, onde haja a presença de, no mínimo, um aparelho com internet e através das discussões, cada grupo vai enviando suas palavras.

Posteriormente, foi desenvolvida uma aula “Geoartística” na qual os estudantes tiveram que representar, utilizando suas habilidades artísticas, o que eles entendiam como Semiárido Brasileiro, Nessa etapa, os estudantes puderam utilizar de desenhos, mapas mentais, resumos, variando de acordo com a habilidade em que os deixassem mais confortáveis para se expressar e colocar no papel seus imaginários. Aqui foram utilizados como materiais folhas de ofício, lápis de colorir, canetinhas coloridas etc.

Na etapa seguinte, os estudantes aprofundaram seus conhecimentos acerca do tema através da pesquisa e desenvolvimento de cartazes para discutir os estereótipos mais comuns associados ao Semiárido brasileiro. Aqui os temas das pesquisas dos estudantes foram ampliados para abranger a região Nordeste, adaptação necessária para contemplar também o conteúdo do ano letivo e porque foi visto que a ideia de Semiárido brasileiro estava sendo associada apenas à região Nordeste do Brasil. Para a realização desta etapa, utilizou-se acesso à internet para pesquisa do tema, montagem da apresentação e seleção de imagens; impressora colorida; papéis cartolina; lápis coloridos; tesoura e cola.

Por fim, a etapa final objetivou uma avaliação e reflexão de todo o processo de ensino-aprendizagem acerca da temática do Semiárido Brasileiro. A proposta foi reconstruir a Nuvem de palavras, realizada no início da sequência didática, com as novas aprendizagens, comparando os ganhos de novas percepções em relação com a primeira. A avaliação dos estudantes consistiu no acompanhamento de suas trajetórias ao longo da aplicação da sequência didática, bem como a participação nas atividades propostas.

Cabe destacar que ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem aqui apresentado, houve discussões e debates sobre a temática, seja através da utilização do livro didático, do caderno ou de materiais extras levados para sala de aula, com o intuito de agregar novas aprendizagens e fazê-los sempre repensar os estereótipos regionais aplicados sobre o Semiárido Brasileiro. Também se ressalta que todos os procedimentos para obtenção dos dados para utilização nesta pesquisa foram realizados ao longo das aulas de Geografia do 7^a ano, ou seja, não se pôde prolongar por mais tempo a aplicação da sequência didática, visto que também era necessário contemplar os demais conteúdos do ano letivo e as avaliações formais da instituição de ensino. Então, foram selecionadas algumas temáticas que já seriam trabalhadas ao longo do primeiro semestre para o aprofundamento dos temas aqui discutidos.

3 RECORTE DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: FORMAÇÃO REGIONAL HISTÓRICA E NATURAL

3.1 DELIMITAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO À LUZ DAS IDEIAS DE REGIÃO

3.1.1 Fundamentações do conceito de região

A ideia de região é bastante ampla e varia conforme a corrente teórica em que a definição está inserida, afinal o termo "região" não apenas faz parte do vocabulário cotidiano, mas também é um dos mais tradicionais na geografia (CORRÊA, 2003). Desse modo, o conceito de região é um dos mais antigos explorados pela Geografia e possui uma importância significativa dentro da ciência, sendo uma ferramenta fundamental na investigação e compreensão de questões territoriais, sociais e ambientais.

Os estudos sobre região e regionalização no Brasil têm enfrentado diversos percalços quanto à sua definição, com autores frequentemente se dividindo em discussões emblemáticas e, muitas vezes, confusas sobre a temática. Além do mais, a teorização desses conceitos aplicada ao entendimento de um país com dimensões continentais, como o Brasil, torna-se particularmente complexa, devido a existência de regiões extremamente díspares e pelas profundas desigualdades regionais presentes em seu território (SILVA; BEZERRA, 2020).

Compreender regiões no contexto brasileiro exige uma abordagem que considere as múltiplas realidades socioeconômicas, culturais e ambientais que coexistem no país. Direcionando o olhar para o objetivo deste estudo, tem-se a Região Semiárida brasileira (RSB), atualmente delimitada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que demanda reflexões quanto ao seu processo de formação e delimitação, a fim de auxiliar na compreensão da análise espacial e suas mudanças ao longo do tempo.

Diante desse contexto, para dialogar a delimitação da RSB com estudos sobre a temática 'região' escolheu-se a seleção definida pelos autores Silva e Bezerra (2020) para compor o arcabouço teórico desta sessão. Assim, as reflexões sobre o conceito de região irão partir de literaturas de autores como Kayser (1968), Boudeville (1969), Paelink (1977) e Corrêa (1990; 2003), os quais serviram de base para a maior parte dos

estudos no Brasil, em especial, utilizados pelo IBGE, órgão nacional supracitado como responsável pela demarcação da região Semiárida brasileira.

O Semiárido do Brasil, conforme indicado pela SUDENE em sua delimitação oficial mais recente realizada no ano de 2021, ocupa atualmente aproximadamente 12% do território nacional. Essa extensa área abrange duas regiões político-administrativas do país: Nordeste, presente nos estados do Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia; e a região Sudeste com o estado de Minas Gerais e Espírito Santo (SUDENE, 2021).

Entretanto, essa configuração nem sempre foi a mesma. O longo percurso para estabelecer limites para a RSB, denominada de Polígono das Secas em 1936 e atualmente reconhecida como Semiárido Brasileiro, foi fruto de um longo processo resultante de diversas modificações estabelecidas para atender aos critérios que eram estabelecidos pelos órgãos responsáveis atuantes sobre a região em cada época, pois para cada demarcação que surgia, existia um sentido de natureza que intencionava atender a diferentes interesses (CARVALHO, 2011).

Por esse motivo, o processo de regionalização do Semiárido tem sido crucial para analisar as políticas implementadas e os critérios utilizados, sendo o conceito de região um instrumento essencial para a gestão dessa parte do território (BEZERRA, 2020). A discussão desse conceito remonta a um passado recente que precisa ser resgatado, fundamentando-se na ideia de divisão de áreas. A regionalização permite uma compreensão mais detalhada e eficaz das especificidades do Semiárido, facilitando a formulação e a execução de políticas públicas mais adequadas às necessidades locais, além de promover um entendimento mais profundo das dinâmicas socioeconômicas e ambientais dessa região.

O diálogo inicia-se a partir da definição ofertada por Kayser (1968, p. 284) de que “[...] uma região é, sobre a terra, um espaço preciso, mas não é imutável [que] mesmo diante da delimitação territorial, a região é um sistema aberto, em função das relações e dos fluxos [...]”. Pode-se entender, então, que a demarcação de uma região é flexível, mutável, podendo ter seus limites transformados em função das relações e dos fluxos de mercadorias, serviços ou pessoas.

Para o autor, toda região pode ser compreendida a partir de três pontos cruciais: 1) Laços existentes entre seus moradores, tais laços devem ser percebidos de maneira bem ampla e englobam características semelhantes; 2) Organização em torno de um

centro, toda região deve ter um centro que se comporta como um polo baseado nas atividades da população empregada; 3) a região deve ser entendida como parte integrada de um conjunto maior (KAYSER, 1968).

Através de suas palavras, compreende-se que os fluxos e as atividades produtivas originados das relações e dos laços entre os moradores desempenham um papel crucial na transformação e construção do espaço ao longo do tempo. Esses processos não apenas modificam o espaço, mas também impulsionam o desenvolvimento da sociedade, refletindo uma interação contínua e mútua entre a comunidade e seu ambiente.

Posteriormente a esses estudos, Boudeville (1969) apresenta ideias que expressam a região a partir do ponto de vista socioeconômico, existindo noções fundamentais a respeito do espaço: o espaço homogêneo e o espaço polarizado.

O espaço homogêneo é um espaço contínuo, visto na corrente determinista como conceito de região natural, caracterizada pela uniformidade resultante da combinação, ou integração, em área dos elementos da natureza, como o clima, a vegetação, o relevo a geologia. “Em outras palavras, uma região natural é um ecossistema onde seus elementos acham-se integrados e interagentes” (CORREA, 2003, p. 23-24).

Haesbaert (2010) menciona que muitos geógrafos consideravam a Geografia como um estudo voltado apenas para a divisão de áreas, uma ciência corológica, atribuindo à Geografia um papel meramente descritivo. Assim, as regiões eram divididas de acordo com a padronização de seus elementos naturais, formando conjuntos que eram agrupados e divididos nas regiões naturais.

Essa definição, embora amplamente utilizada pelo IBGE nas primeiras regionalizações do território, em que dividia o Brasil especialmente de acordo com suas características naturais, não seguiu sendo adotada por muito tempo para delimitação do Semiárido brasileiro. Isso porque, ao longo do século XX, observou-se a ascensão da tendência de considerar a interação entre sociedade e natureza, onde essa dinâmica pode ser entendida como um aspecto relativamente homogêneo de uma determinada área (SILVA; BEZERRA, 2020).

Assim, a maior parte das regionalizações começou a levar em consideração o conjunto homogêneo formado pela interação entre sociedade e natureza, que é único e específico para cada região, distinguindo-se das demais. Isso é especialmente evidente ao considerar o semiárido no Nordeste, frequentemente descrito como uma região de

contrastes (ANDRADE, 2005). Tal definição pode ser associada ao entendimento de região geográfica, presente na corrente do possibilismo.

A região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso, componentes humanos e natureza. A ideia de equilíbrio e harmonia de Vidal de La Blache, constitui um logo processo de evolução e maturação da região [...] assim concebida e considerada uma entidade concreta, palpável, um dado com vida, impondo, portanto, uma evolução e um estágio de equilíbrio (CORRÊA, 2003, p. 28-29).

Sendo assim, o papel do geógrafo é descrever, reconhecer e explicar a região, elucidando seus limites, seus elementos constituintes e os processos de formação e evolução. Segundo La Blache (*apud* RÊGO, 2013, p. 4), a região geográfica possui diversos limites, que podem ser definidos pelo clima, solo ou vegetação. O mais importante, contudo, é que a região apresente uma combinação específica de diversidade, resultando em uma paisagem singular que a distingue das demais (CÔELHO; MACÊDO, 2023).

Quanto ao espaço polarizado, Boudeville (1969) identifica a existência de interdependências, encontradas em casos onde a região não é uniforme. Assim, nessas regiões heterogêneas, as diversas partes interagem e se completam como ocorre, por exemplo, quando uma cidade se relaciona com o campo e com as cidades satélites que estão no seu entorno. “Trata-se de um local onde as trocas de bens e serviços interna é de maior intensidade do que as trocas com o ambiente externo” (SOUTO et al, 1917, p. 60).

A região polarizada é definida a partir da análise de processos econômicos, “[...] como lugar de intercâmbio de bens e serviços, do qual a intensidade interior é superior, em cada ponto do espaço definido, à intensidade exterior” (PAELINK, 1977, p. 176). Complementando essa teorização, tem-se na Nova Geografia, que região é definida como “um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares” (CORRÊA, 1986, p. 32).

Esse enfoque estabeleceu a aplicação de técnicas estatísticas para medir diferenças e semelhanças entre lugares, revelando uma região específica de uma determinada área da superfície da Terra. Muitos geógrafos críticos compartilham a opinião de que, nesse período, não havia critérios científicos claros para discutir a

região. Em vez disso, utilizavam-se critérios baseados nos interesses de quem realizava os planejamentos estatais, com a intromissão do capital em determinadas áreas (CÔELHO; MACÊDO, 2023).

Nesse aspecto, ressalta-se o processo de delimitação do Semiárido brasileiro, detalhado mais abaixo, que varia conforme o órgão responsável pela regionalização e os diferentes critérios estabelecidos. Essa variação resultava na inclusão ou exclusão de municípios e estados ao longo do tempo. Esse panorama gerou, e ainda gera, diversos conflitos, pois, uma vez excluídas, essas áreas perdem o acesso a benefícios fiscais, econômicos e de infraestrutura, que são essenciais para mitigar os desafios impostos pelo clima semiárido da região (SOUSA *et al.*, 2019).

Hoje, o conceito de região é entendido como um espaço formado por certas articulações no âmbito de uma sociedade globalizada. Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, nos quais se destacam elementos fundamentais, como a relação de pertencimento identitário entre seres humanos e sua terra, as políticas praticadas nas regiões, e as questões de controle e gestão de um território (RÊGO, 2013; CÔELHO; BEZERRA, 2023).

3.1.2 Processo de ocupação e delimitação do Semiárido brasileiro

Muito antes da chegada dos colonizadores europeus, o semiárido brasileiro era ocupado por diversos povos indígenas que desenvolveram modos de vida adaptados às especificidades ambientais da região. Entre esses grupos, destacam-se os Tapuia, os Tremembé, os Kariri, os Xukuru, os Pankararu e os Fulni-ô, cada um com sistemas próprios de organização social, espiritualidade e manejo dos recursos naturais. Esses povos mantinham relações simbióticas com o território, utilizando técnicas sustentáveis de agricultura, caça e coleta que garantiam a reprodução de suas comunidades sem causar desequilíbrio ecológico. Registros arqueológicos e etno-históricos indicam que a ocupação humana no bioma Caatinga remonta cerca de 10 mil anos atrás, evidenciando a presença de culturas que desenvolveram práticas sofisticadas de adaptação ao clima semiárido (OLIVEIRA, 2010).

A resiliência dessas populações frente às adversidades do clima e do solo demonstra a profundidade de seu conhecimento ecológico tradicional, frequentemente negligenciado pelas narrativas coloniais, como será visto mais a frente. Como destaca

Andrade (2005), o semiárido não era um vazio demográfico ou um espaço inóspito, mas um território vivido, experimentado e moldado por sujeitos históricos. Essa visão desconstrói a ideia de “terra de ninguém” que justificou a expansão colonial sobre o sertão nordestino, desconsiderando as formas anteriores de ocupação e uso da terra.

A ocupação europeia do interior do Brasil, abrangido pela região semiárida, teve início durante a segunda metade do século XVII, ocupando as áreas denominadas de sertão. Esse movimento foi impulsionado pela necessidade de expandir territorialmente a economia, através de atividades como a pecuária, que também ajudariam a aliviar a superlotação dos centros urbanos (JESUS; POSSAMAI, 2006).

O povoamento dessas áreas, caracterizadas pela semiaridez e bastantes diferentes do litoral, tornou-se uma espécie de válvula de escape para o crescimento demográfico encontrado nas regiões costeiras durante o período colonial (CASTRO, 2001). A expansão para o interior foi incentivada pela busca de novas terras para a agricultura e a pecuária, que eram inviáveis nas superlotadas áreas litorâneas, onde as extensas plantações de cana de açúcar dominavam toda a economia.

Diante desse contexto, a região semiárida foi concebida como um espaço para a expansão, como o objeto de um movimento expansionista que buscava incorporar aquele novo espaço aos fluxos econômicos ou a uma órbita de poder que lhe escapa naquele momento (MORAES, 2003). “O sertão assumia assim caráter de terra livre, de espaço aproveitável para onde poderia ser empurrado esse contingente populacional” (JESUS; POSSAMAI, 2006, p.5).

A busca por novas terras e recursos movia essa expansão, mas a falta de infraestrutura e o distanciamento do poder central dificultavam a efetiva integração do sertão ao restante do país. Mesmo com a inserção da pecuária e a expansão da população que vivia no litoral, a ocupação nas áreas semiáridas ainda era considerada escassa e as estiagens que já vinham ocorrendo nessa região não chegavam aos ouvidos do Poder no litoral.

Os relatos da seca no Norte do Brasil, atualmente Nordeste, podem ser encontrados desde o século XVI (ALVES, 1982). Andrade (1999) aponta que o primeiro registro escrito sobre os períodos de escassez de chuvas no Nordeste brasileiro foi realizado por volta de 1625, pelo padre Fernão Cardim, que descreveu a estiagem ocorrida durante o período de 1580 a 1583. Contudo, foi apenas a partir do ano de 1877 que a mesma ganhou a atenção da Corte Imperial, devido a uma série de implicações.

O adensamento populacional na região semiárida só foi consolidado durante o século XIX, quando houve a intensificação da migração para esse território devido à implantação da cultura do algodão, iniciada em 1860, que gerou a necessidade de uma extensa mão de obra (RIBEIRO, 1999). Esse período marcou um ponto de inflexão no desenvolvimento do sertão, pois a demanda por trabalhadores atraiu um número significativo de pessoas, contribuindo para o crescimento das comunidades locais e o aumento na produção econômica regional.

Diante do panorama descrito acima, a região semiárida brasileira voltou a passar por um período de estiagem, como todas as outras anteriores. Entretanto, nesse novo contexto existia um agravador: a elevada densidade demográfica, nunca vista anteriormente. Desse modo, a estiagem que ocorreu entre os anos de 1877-1879 atingiu uma grande quantidade de pessoas que lá estavam residindo, devindo as intensas migrações realizadas em períodos anteriores, resultando no conhecimento desse período de escassez como a “Grande Seca”.

Essa conjuntura resultou na inversão do fluxo migratório, ou seja, a grande quantidade de pessoas que migrou para a região semiárida se viu retornando para o litoral, onde os núcleos coloniais se localizavam. Assim, o litoral foi destino da “[...] onda de retirantes-emigrantes que saíam dos sertões em direção ao litoral e deste, às vezes, para fora das províncias atingidas pelas secas em busca de melhores condições de vida” (SECRETO, 2020).

Sob a ótica climática, esse fenômeno natural da estiagem foi igual a todos os outros anteriores, a distinção ocorreu no âmbito econômico e político causada pela intensa migração iniciada dos sertões para o litoral, a qual gerou impactos para toda a economia do período colonial e originou repercussões políticas que iriam permear toda a história da região Nordeste (ALBUQUERQUE JR., 2012).

Nesse sentido, pode-se dizer que os lugares tornam-se sertões ao atraírem o interesse de agentes sociais que visam estabelecer novas formas de ocupação e exploração daquelas paragens. A noção pode, então, ser equacionada como elemento de argumentação no processo de hegemonização de políticas e práticas territoriais do Estado ou de segmentos da sociedade (MORAES, 2003, p.2).

O território semiárido começou, então, a ser destino de intervenções por parte do Estado, numa tentativa de impedir com que mais pessoas se dirigissem para o litoral. No ano de 1909 foi criada a Inspeção de Obras contra a Seca (IOCS), que em 1919 viria a

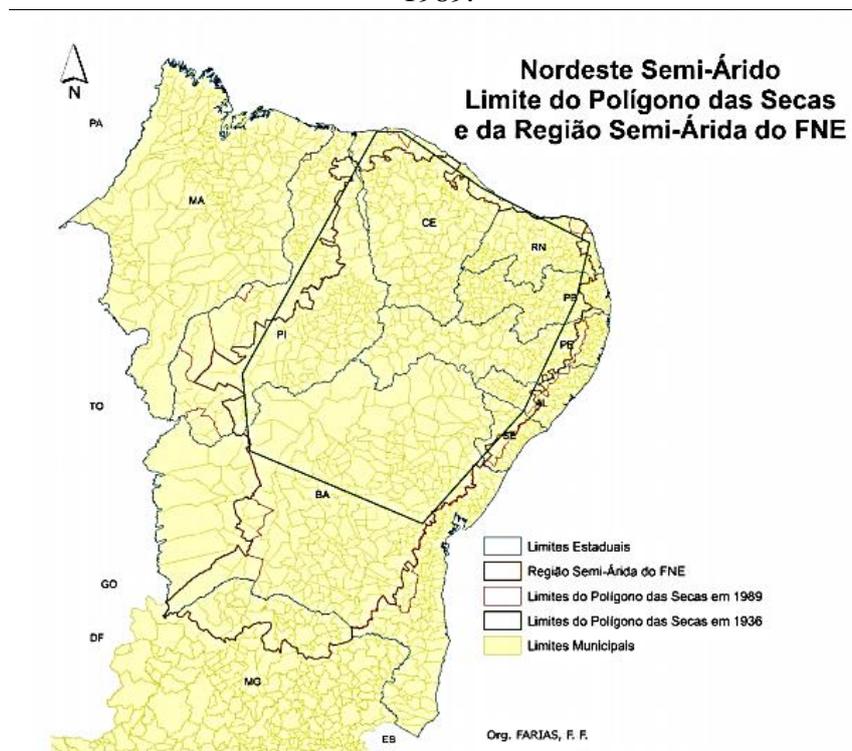
se chamar Inspetoria Federal de Obras contra a Seca (IFOCS). Esse órgão federal, subordinado ao Ministério da Viação e Obras Públicas, foi responsável pela primeira delimitação oficial do Semiárido, pois houve a necessidade de demarcar as áreas que iriam receber as intervenções públicas para amenizar os efeitos da seca.

De acordo com Albuquerque JR. (1988), por meio dessa marcação do espaço, a IFOCS contribuiu para o início da consolidação da singularidade do sertão como um ser essencialmente nordestino, fazendo com que os outros espaços do país passem a ter apenas ‘interiores’ e não mais ‘sertões’. A partir daí surgiu o primeiro ‘desenho’ do semiárido, em 1936, chamado de Polígono das secas por ser reconhecido como área oficial da ocorrência de Secas, abrangendo um total de 672.281,98 km² (CARVALHO, 2011).

Até meados da década de 1950, não existiam planos efetivos que visassem o desenvolvimento regional do Brasil (CAVALCANTE; FEITOSA, 2019). Foi somente em 1956, que o Governo Federal implantou para a região Nordeste o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN). Esse grupo, três anos depois, tornou-se a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) sob a execução do economista Celso Furtado (CARVALHO, 2008). A SUDENE, então, começou a trabalhar com o objetivo de desenvolver uma política econômica para a Região Nordeste que amenizasse as disparidades encontradas naquela época entre o Nordeste e as demais regiões do Brasil, através de obras que visavam o desenvolvimento industrial (SUDENE, 2020).

No que tange ao território semiárido, a SUDENE continua agindo sobre o Polígono das Secas até o ano de 1989, delimitando as superfícies que possuíam uma precipitação média anual inferior a 800 mm. Na figura 1, pode-se visualizar a primeira delimitação do Polígono das Secas, realizado em 1936 pela IFOCS, evidenciado pelo polígono na cor preta e a última delimitação realizada em 1989 pela SUDENE, na cor rosa.

FIGURA 1 – Mapa comparativo das delimitações do Polígono das Secas de 1936 e 1989.



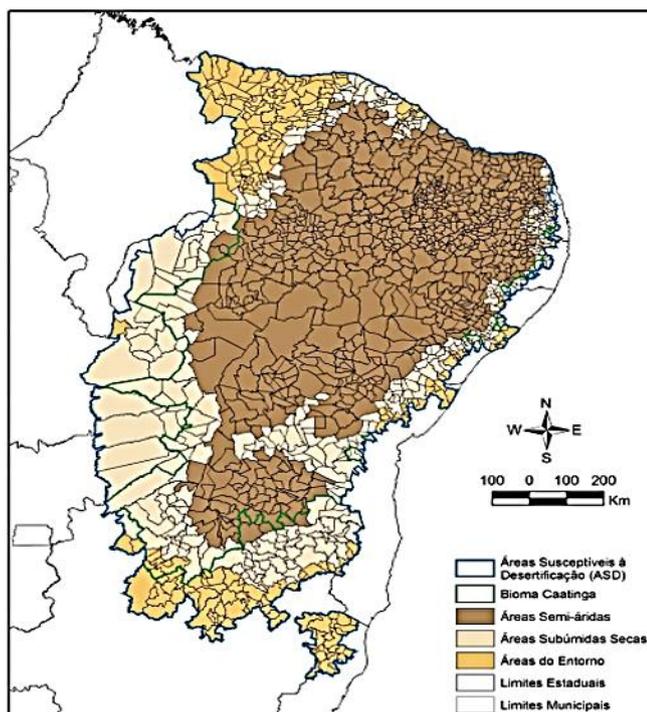
Fonte: Carvalho e Egler (2003), *apud*. Nascimento (2015).

A partir do ano de 1989, o polígono das Secas foi extinto devido seu critério ser considerado inadequado por considerar apenas a precipitação média anual dos municípios dessa região, para então ser realizada uma nova delimitação oficial, a qual ampliou a abrangência das secas para 1.085,187 km². A SUDENE realizou sua última delimitação no ano de 1995, antes da Superintendia fechar as portas em 2001.

A partir dessa delimitação oficial, o Semiárido brasileiro teve sua área constantemente alterada. No ano de 2004, surgiu o Semiárido Oficial medindo aproximadamente 969.589,4 Km², através da delimitação realizada sob a coordenação da Agência de Desenvolvimento do Nordeste (ADENE), juntamente com o Ministério da Integração Nacional (MIN) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA).

O PAN-Brasil, também em 2004, realizou uma marcação a fim de abranger as Áreas Susceptíveis à Desertificação (ASD) no país (figura 2). Para tanto, a delimitação realizada englobou as áreas brasileiras semiáridas, as subúmidas secas e as áreas de entorno, abrangendo um total de 1.482 municípios em uma área territorial de 1.338.076 km², que corresponde a 15,72% do território brasileiro (BRASIL, 2004).

FIGURA 2 – Áreas Susceptíveis a Desertificação no Brasil.



Fonte: Travassos; Souza; Silva (2013).

Um ano depois, em 2005, a área da região Semiárida foi oficialmente redefinida pelo Ministério da Integração Nacional (MIN), através da Portaria nº 89, para fins administrativos (figura 3). A área delimitada passou para 980.133,07 km² a partir do atendimento de três critérios que foram estabelecidos pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI): 1) Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros; 2) Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990; 3) Risco de seca ou prolongamento da estação seca, de um ano para outro, maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990 (BRASIL, 2007).

FIGURA 3 – Nova Delimitação da região semiárida brasileira no ano de 2005.



Fonte: SUDENE (2005).

Além dos 1.031 municípios já incorporados, passam a fazer parte do semiárido outros 102 novos municípios enquadrados em pelo menos um dos três critérios utilizados que foram supracitados, tendo um acréscimo de 8,66% na extensão territorial. Minas Gerais foi o estado que teve o maior número de inclusões na nova lista - dos 40 municípios anteriores, vai para 85 (TABELA 1). Os 1.133 municípios integrantes do

Novo Semiárido Brasileiro se beneficiaram de bônus de adimplência de 25% dos recursos do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE) (SUDENE, 2020).

Tabela 1 – Delimitação do Novo Semiárido brasileiro (estados e municípios), em 2005.

| ESTADOS | MUNICÍPIOS INTEGRANTES DO SEMIÁRIDO |
|---------------------|--|
| Alagoas | 38 |
| Bahia | 265 |
| Ceará | 148 |
| Maranhão | - |
| Minas Gerais | 85 |
| Paraíba | 170 |
| Pernambuco | 122 |
| Piauí | 127 |
| Rio Grande do Norte | 147 |
| Sergipe | 29 |
| TOTAL | 1.131 municípios |

Fonte: SUDENE (2020).

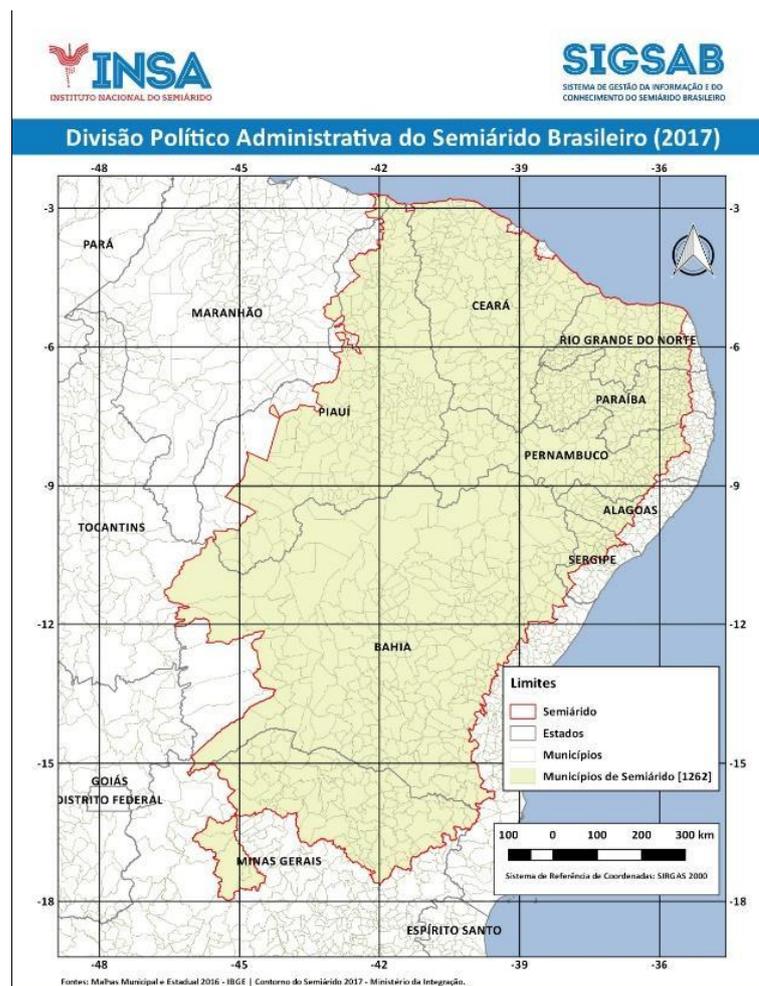
Ao analisar a tabela, percebe-se que nesta primeira delimitação é evidente notar que o estado da Bahia tem grande participação na composição da região semiárida brasileira, contando com 265 municípios. Posteriormente, tem-se a Paraíba com 170 municípios, Ceará com 148 e Rio Grande do Norte com 147. Dos estados que compõem o Nordeste, Sergipe e Alagoas são os estados com o menor número de municípios na região semiárida, 29 e 38 respectivamente. O estado de Minas Gerais, localizado na região Sudeste do Brasil, também consta na RSB, contando com 85 municípios.

Desta forma, com a nova delimitação do semi-árido brasileiro, o Ministério da Integração Nacional evidencia seu compromisso com o desenvolvimento desta sub-região, tanto no que se refere à ativação de seu potencial endógeno de crescimento econômico, como no sentido da diminuição das desigualdades interregionais vigentes no país (SUDENE 2020).

Entretanto, o processo de delimitação do Semiárido brasileiro não parou por aí. No ano de 2017, foi realizada uma nova avaliação e demarcação para atender os critérios definidos pelo Conselho Deliberativo - CONDEL da SUDENE através da Lei Complementar nº 125, de 3 de Janeiro de 2007, por meio das Resoluções do Conselho Deliberativo da Sudene de nº 107, de 27 de Julho de 2017 e da nº 115, de 23 Novembro de 2017 (IBGE, 2020).

Somente com essa delimitação que o Semiárido foi expandido até ao Maranhão, pois alguns municípios desse estado enquadraram-se nos novos critérios estabelecidos: 1) Precipitação pluviométrica: a média anual de chuvas dos municípios incluídos deve ser igual ou inferior a 800 mm; 2) Índice de Aridez de Thornthwaite: os municípios devem apresentar índices igual ou inferior a 0,50; 3) Percentual Diário de Déficit Hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano (SUDENE, 2020).

FIGURA 4 – Delimitação do Semiárido brasileiro em 2017.



Fonte: INSA, 2017.

Em 2017, o Semiárido brasileiro ocupava cerca 12% do território nacional, contando com 1.262 municípios, conforme pode detalhado na Tabela 2, provenientes de todos os estados do Nordeste (o Maranhão passou a fazer parte do Semiárido legal a partir daquele ano), mais a parte setentrional de Minas Gerais (o Norte mineiro e o Vale do Jequitinhonha). No Nordeste, dos seus nove estados, metade tem mais de 85% de sua área caracterizada como semiárida, sendo o Ceará o que possui a maior parte de seu território com esse perfil.

TABELA 2 – Delimitação do Semiárido brasileiro em 2017.

| ESTADOS | MUNICÍPIOS INTEGRANTES DO SEMIÁRIDO |
|---------------------|--|
| Alagoas | 38 |
| Bahia | 278 |
| Ceará | 175 |
| Maranhão | 2 |
| Minas Gerais | 91 |
| Paraíba | 194 |
| Pernambuco | 123 |
| Piauí | 185 |
| Rio Grande do Norte | 147 |
| Sergipe | 29 |
| TOTAL | 1.262 municípios |

Fonte: SUDENE (2017).

Em número de municípios, os estados com maior quantidade são Bahia (278), Paraíba (194), Piauí (185), Ceará (175), Rio Grande do Norte (147) e Pernambuco (123). O estado do Maranhão enquadrrou dois municípios dentro dos critérios estabelecidos para delimitação. Desse modo, desde a delimitação de 2005 até essa realizada em 2017, foram acrescentados 131 novos municípios à região do Semiárido brasileiro.

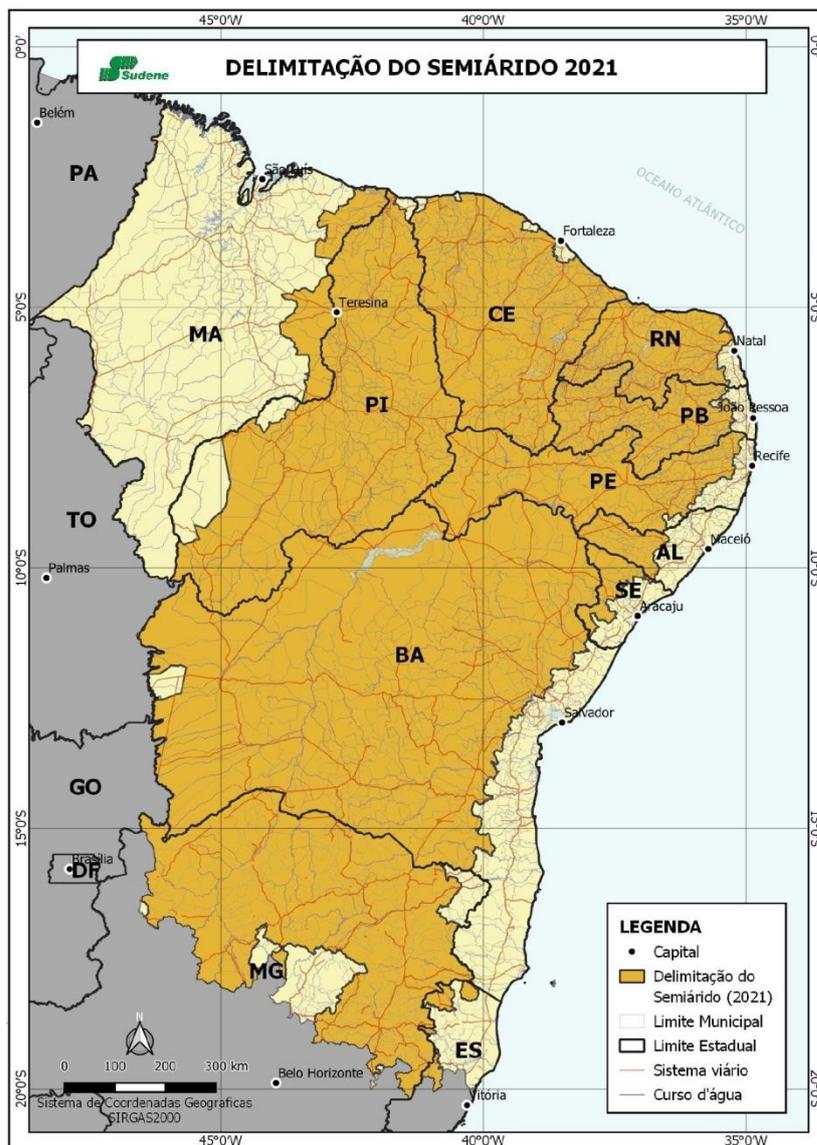
Tais delimitações ao longo dos anos ocorrem em virtude da premissa de que o Governo Federal é responsável por incentivar ações voltadas às pessoas com maior nível de carência econômica. Em termos regionais, é essencial a implementação de

políticas destinadas a reduzir as desigualdades entre as regiões, promovendo maiores oportunidades para a população. Dessa forma, diversas políticas – tanto nacionais quanto regionais – se concentram no semiárido brasileiro, uma região afetada por fatores climáticos (SUDENE, 2021).

Portanto, com vistas à realização da nova delimitação do Semiárido, a Sudene publicou a portaria nº 80 de 27 de julho de 2021, para a revisão da delimitação do Semiárido brasileiro. Para tanto, foram analisadas configurações do Semiárido utilizando dados climatológicos atualizados, dos anos de 1991 a 2020, empregando-se os mesmos critérios técnicos adotados da delimitação anterior, médias de precipitação pluviométrica inferior a 800 mm, índice de Aridez de Thornthwaite igual ou inferior a 0,50, além do percentual Diário de Déficit Hídrico igual ou superior a 60% (SUDENE, 2020; 2021).

Neste íterim, vale ressaltar a publicação da Lei Complementar nº 185/2021, que incluiu 84 municípios na Área de atuação da SUDENE, alterando conseqüentemente a área de análise dos critérios da delimitação, fato que ocasionou em novo processamento dos dados. Assim, os resultados da nova delimitação do Semiárido brasileiro no ano de 2021 (figura 5) identificaram 1.427 municípios que atingiram pelo menos um dos critérios para classificação de pertencimento do Semiárido (SUDENE, 2021).

FIGURA 5 – Atual delimitação do Semiárido brasileiro em 2021.



Fonte: SUDENE (2021).

Comparando as quantidades de municípios entre a delimitação de 2017 e a atual de 2021, percebe-se o aumento total bruto de 165 municípios, evidenciando a expansão territorial do SAB, que agora se estende até o estado do Espírito Santo. Entretanto, conforme ilustrado pelo quadro abaixo, não houve mais acréscimos, como também a exclusão de alguns municípios que não mais se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos para integrarem a região (TABELA 3).

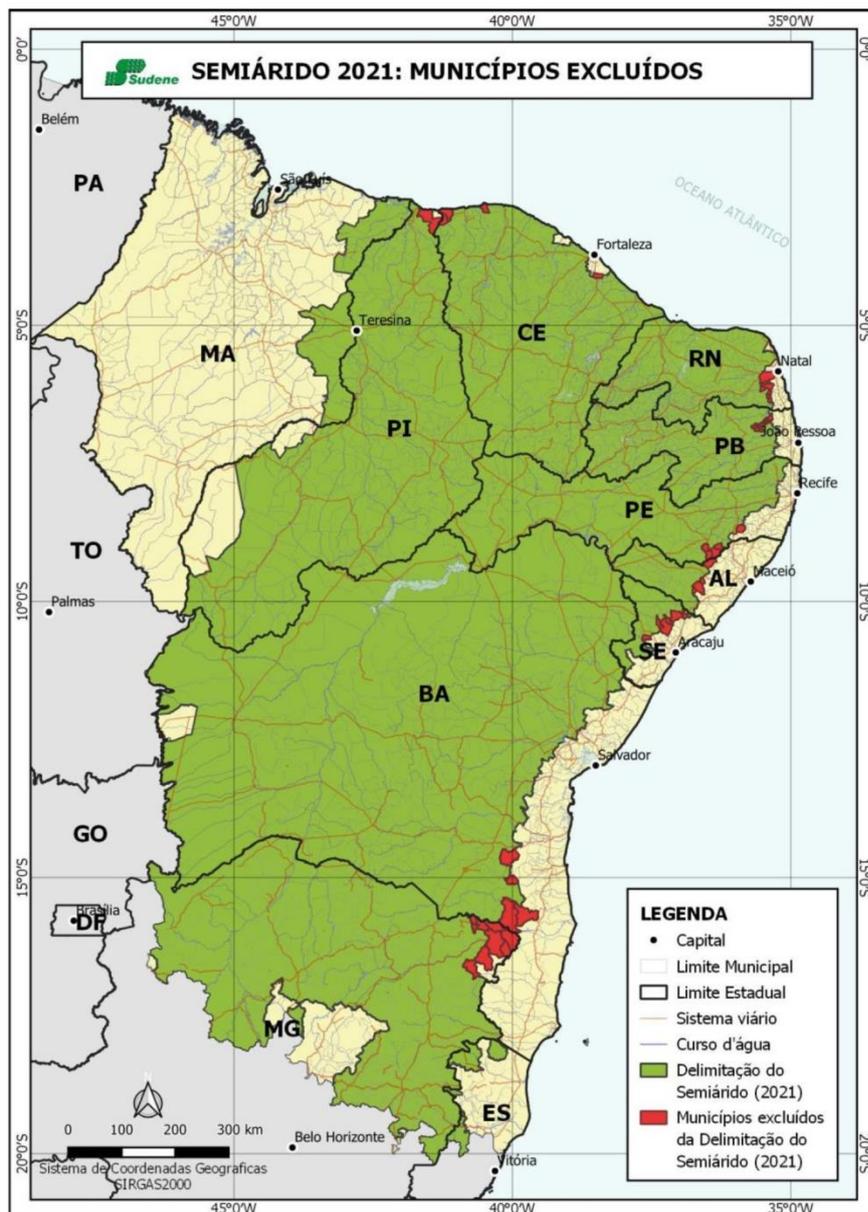
TABELA 3 - Variação da quantidade de municípios entre as delimitações do Semiárido de 2017 e 2021.

| UF | Semiárido 2017 | Semiárido 2021 | | | Total |
|--------------|-------------------|----------------------|------------|-----------|--------------|
| | | Já constavam 2017 | Inseridos | Excluídos | |
| AL | 38 | 34 | 4 | 4 | 38 |
| BA | 278 | 274 | 9 | 4 | 283 |
| CE | 175 | 171 | 0 | 4 | 171 |
| ES | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 |
| MA | 2 | 2 | 14 | 0 | 16 |
| MG | 91 | 83 | 126 | 8 | 209 |
| PB | 194 | 184 | 4 | 10 | 188 |
| PE | 123 | 118 | 19 | 5 | 137 |
| PI | 185 | 184 | 31 | 1 | 215 |
| RN | 147 | 140 | 1 | 7 | 141 |
| SE | 29 | 22 | 1 | 7 | 23 |
| TOTAL | 1.262 | 1.212 | 215 | 50 | 1.427 |

Fonte: SUDENE (2021).

A partir da análise da tabela acima, percebe-se a exclusão de 50 municípios, pois nenhum deles atingiu os critérios técnicos estabelecidos para 2021 (Figura 6). O estado da Bahia segue sendo o que apresenta a maior quantidade de municípios, com um total de 289, mas desta vez é seguido pelo Piauí que contém 215 municípios na região semiárida. Além deles, Minas Gerais, foi o estado que mais obteve o crescimento quantitativo de municípios inseridos, totalizando 209. Desse modo, atualmente o Semiárido brasileiro é composto por um total de 1.427 municípios.

FIGURA 6 - Municípios excluídos na delimitação do Semiárido 2021.



Fonte: SUDENE (2021).

Sendo essa a delimitação mais recente, a Sudene, em conjunto com os órgãos parceiros, recomenda às futuras revisões: 1) Promover a próxima revisão dos critérios técnicos e científicos em 2031 e a cada década, a partir de então; 2) Buscar possíveis aperfeiçoamentos nos métodos utilizados para obtenção dos critérios técnicos e científicos utilizados; 3) Incentivar o uso de técnicas de Sensoriamento Remoto como recurso auxiliar no delineamento dos municípios integrantes do Semiárido, contribuindo assim na construção de políticas públicas diferenciadas para esta região (SUDENE, 2020).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO SEMIÁRIDA BRASILEIRA

Como visto anteriormente, a ocupação e delimitação do SAB percorreu um longo trajeto até atingir a delimitação atual que compõe 12% do território brasileiro, abrangendo um total de 1.427 municípios, distribuídos em onze estados: Sergipe, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Piauí, Minas Gerais e, recentemente, o estado do Espírito Santo (SUDENE, 2021; IBGE 2021).

Para enriquecer a compreensão da região do Semiárido brasileiro, esta seção do primeiro capítulo visa reunir informações abrangentes sobre suas características físico-geográficas, abordando aspectos como clima, vegetação, relevo e geologia. O objetivo é ampliar a percepção sobre essa região, desafiando o imaginário bastante comum de uma paisagem homogênea de terra rachada e clima quente. Esta breve caracterização busca fornecer uma perspectiva mais completa e precisa, tanto para a sociedade quanto para estudantes, servindo de passo inicial para romper com estereótipos e explorar a diversidade e complexidade dessa área do Brasil.

Diante do exposto, a caracterização do Semiárido brasileiro começa pela análise do clima, elemento central que influencia diretamente as demais características das paisagens e grande responsável pelos critérios de sua regionalização. O clima desempenha um papel crucial na adaptação da flora e fauna, bem como na modelagem do relevo e formação dos solos, onde diferentes processos predominam em diferentes períodos, como durante as estações de estiagem ou chuva.

O clima semiárido, de maneira geral, é caracterizado por ser quente e seco, Araújo (2011) afirma que características climáticas do SAB podem ser resumidas em três aspectos principais: 1) temperaturas altas, com médias anuais acima dos 20° C; 2) precipitações escassas, entre 280 a 800 mm anuais; e 3) déficit na disponibilidade hídrica. De acordo com a classificação climática de Köppen (1938), o clima semiárido é enquadrado no tipo Bsh (semiárido quente e seco), caracterizado pela irregularidade de chuvas, baixa nebulosidade, forte insolação e temperaturas médias elevadas, variando em torno de 27° C.

Apesar de os índices pluviométricos serem considerados baixos em comparação com a média nacional, o SAB destaca-se por apresentar níveis de chuva superiores à média em relação a outras regiões semiáridas no planeta. Desse modo, para compreender tal contradição resultante da relação entre a média pluviométrica e o

elevado déficit hídrico da região, Nimer (1989) e Zanella (2014) destacam a proximidade com a linha do Equador como um fator crucial que resulta em altos níveis de radiação ao longo do ano. Essa intensa radiação solar eleva as temperaturas, com médias anuais variando entre 26°C e 28°C, aumentando significativamente a taxa de evaporação, o que contribui para a escassez hídrica na região.

Entretanto, é importante destacar que essas características climáticas não são homogêneas em toda região. Existem áreas conhecidas como “Espaços de Exceção” em que a altitude do relevo pode ultrapassar a marca de 1000 metros, influenciando e moldando as características naturais. Essa variação altimétrica exerce uma influência significativa redução nas médias de temperatura dessas áreas, resultando em valores em torno dos 18°C.

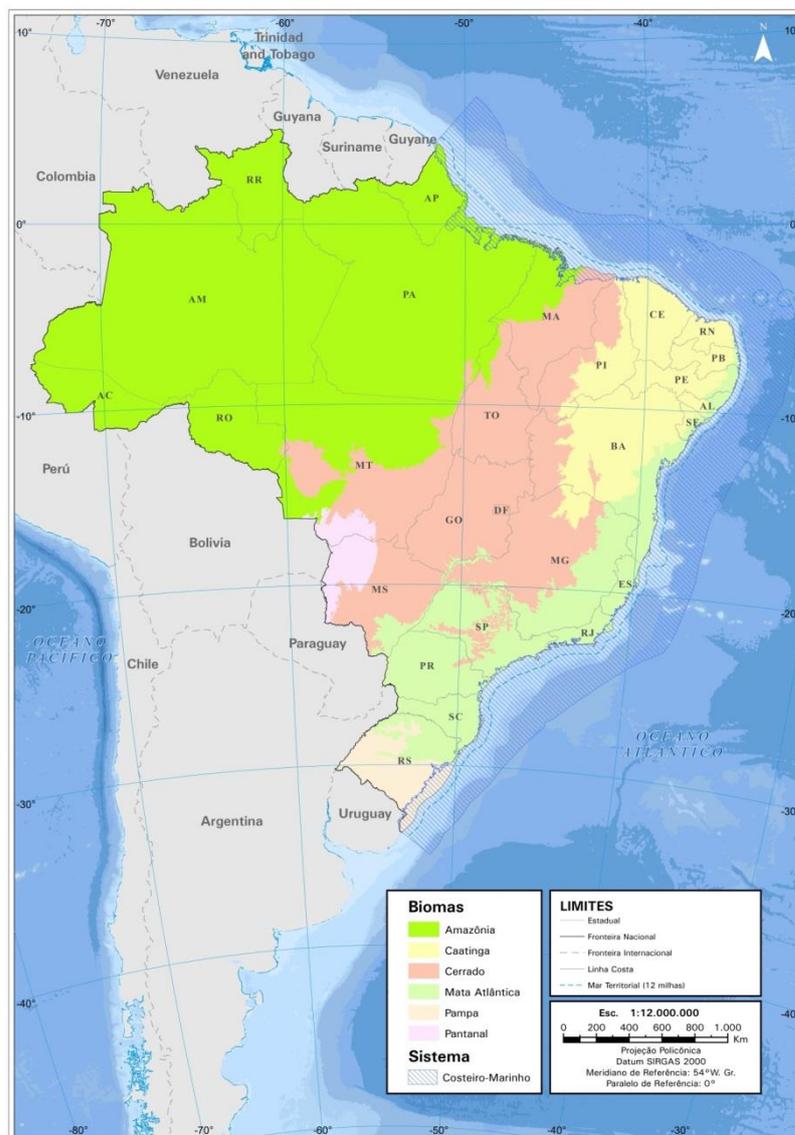
De acordo com Souza e Oliveira (2006, p. 206) esses espaços, também chamados de brejos de altitude “tratam-se, via de regra, de superfícies topograficamente elevadas de relevos serranos com dimensões variadas e que são submetidos às influências de mesoclimas de altitude”. Para Vasconcelos Sobrinho (1971, p. 81), “o verdadeiro Brejo de Altitude é o acidente isolado, tipo um oásis: ilha de umidade em meio à vegetação xerófila. Esse Brejo quase não existe no Agreste, é tipicamente sertanejo”.

Tratando-se da vegetação, o Semiárido abriga predominantemente a Caatinga como o bioma exclusivamente brasileiro, no qual seu domínio pode ultrapassar os 850.000 km² (AB’SABER, 2003). Conhecida como “Mata Branca”, a Caatinga é um dos seis biomas brasileiros e ocupa cerca de 80% de toda região Semiárida brasileira, sua denominação tem origem indígena tupi que significa vegetação aberta, clara ou branca.

É o único bioma pertencente restritamente ao Brasil, ou seja, a maior porcentagem do seu patrimônio biológico não é encontrada em outro lugar do mundo (SÁ; SILVA, 2010). trata-se de uma “vegetação do tipo xerófila, de fisionomia e florística variadas, composta, principalmente, de espécies arbustivas e arbóreas de pequeno e médio porte, caducifólias, e em boa parte dotadas de espinhos” (SILVA; GUIMARÃES FILHO, 2006, p. 16).

Entretanto, como comumente propagado, a Caatinga não é o único bioma presente no Semiárido brasileiro, como pode ser percebido na figura 7, no mapa oficial desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

FIGURA 7 – Biomas e Sistema Costeiro-Marinho do Brasil.



Fonte: IBGE (2019).

Ao analisar o mapa acima e compará-lo com o mapa da delimitação atual do SAB, percebe-se que a Caatinga, representada pela coloração amarela, está presente em quase toda região delimitada oficialmente como SAB, dividindo espaço com o Cerrado em alguns estados como as áreas do Piauí, Maranhão, Bahia e Minas Gerais. Ademais, na divisa entre os estados de Minas Gerais com os recém-integrados municípios do Espírito Santo, há a presença também do bioma da Mata Atlântica.

Essa heterogeneidade florística reflete as adaptações às distintas condições locais de clima e solo (FERNANDES; QUEIROZ, 2018). Afinal, o clima é o principal

elemento influenciador na formação vegetal dos locais, e assim como o clima semiárido possui variações, as vegetações presentes nesses ambientes também.

Como, o bioma da Caatinga é o que predomina a maior parte da extensão territorial do SAB, cabe um destaque para suas particularidades e adaptações às singularidades do clima semiárido. Durante os períodos de estiagem, que podem durar entre 6 e 8 meses, a vegetação assume tons acinzentados devido à perda de suas folhas para auxiliar a vegetação na retenção de água. Já nos meses de chuva, a vegetação floresce novamente sendo possível observar distintos tons de verde na paisagem.

Além da variação na coloração, ainda existe a diversidade de vegetais que podem ser encontrados: xerófilas, lenhosas, decíduas, com muitas espécies espinhosas, compreendendo um estrato arbóreo esparsos, outro arbóreoarbustivo e/ou arbustivo e um herbáceo estacional, dependendo das condições locais do espaço em que se encontra, principalmente do período das chuvas (ARAÚJO FILHO, 2011).

A região marca um meio natural que se define em dois ciclos, determinados pelos índices pluviométricos e assim desperta uma espécie de renascimento de tudo aquilo que ela abrange: a vegetação retorna a figurar vivas folhagens e flores, sua fauna e seus habitantes se refestelam com o início de um período de fartura (AMORIM, 2014, p. 47).

Quanto a sua diversidade faunística, mesmo que ainda exista carência de algumas pesquisas sobre esse tema na região, o Semiárido brasileiro possui uma quantidade considerada bastante expressiva de espécies endêmicas para as suas condições climáticas e pedológicas (HOEKSTRA et al., 2010). Apesar da escassez de informações sobre determinados grupos da fauna do bioma da caatinga, são registradas 148 espécies de mamíferos (10 endêmicas), 348 de aves (sendo 15 espécies e 45 subespécies endêmicas), 154 de anfíbios e répteis (15% endêmicos), 191 de fauna aquática, com 57% de endemismo (BRASIL, 2002).

Além das questões hídricas e de temperatura, o clima quente e seco que domina a grande maioria do Semiárido brasileiro também tem um papel fundamental nos aspectos pedológicos da região, resultando na presença de solos rasos, chãos pedregosos e uma grande incidência de afloramentos rochosos (BASTOS; CORDEIRO, 2012). A escassez de água presente no clima semiárido é o fator que mais influencia o baixo nível de intemperismo, e conseqüentemente a formação e desenvolvimento dos solos, com

isso é comum encontrar a presença dos luvisolos, dos argissolos vermelho-amarelo (podzólicos) e dos neossolos litólicos.

A formação geológica dominante do SAB é um aspecto que também tem bastante poder sobre a disponibilidade dos recursos hídricos na região, pois a maior parte do território semiárido possui solos rasos e estão sobre rochas do embasamento cristalino, essencialmente, sobre rochas metamórficas e ígneas ocasionando, assim, baixas trocas de água entre os rios e o substrato adjacente, contribuindo para a escassez hídrica (ZANELLA, 2014).

A geomorfologia encontrada no SAB, possui como principais formas de relevo as Chapadas Altas, os Planaltos, Superfícies Retrabalhadas, a Depressão Sertaneja, Superfícies Dissecadas dos vales fluviais, Bacias Sedimentares, Superfícies Cársticas, Maciços e as Serras Baixas, tornando essa região palco de diversos estudos devido a sua heterogeneidade em relação às formas de relevo (SILVA et al., 2004). Cada tipo de relevo apresenta características únicas que influenciam diretamente na dinâmica do ecossistema semiárido.

A região Semiárida do Brasil se destaca por sua diversidade paisagística, resultado da complexa interação entre elementos naturais. Caracterizada pela presença de planaltos e depressões, essa área oferece uma ampla heterogeneidade de ambientes, cada qual com suas particularidades específicas. Desde as imponentes chapadas, erguendo-se a mais de 900 metros de altitude com temperaturas mais amenas e tempo mais úmido, até as extensas áreas de depressões quentes e mais secas, criando um mosaico visual que contradiz a simplória visão de homogeneidade da paisagem de terra rachada e sol quente em todo SAB.

4 ESTEREÓTIPOS REGIONAIS: O CASO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Os estereótipos associados ao Semiárido brasileiro frequentemente obscurecem sua vasta diversidade biológica e paisagística, discutidos acima, eliminando seu processo de delimitação e restringindo erroneamente todas as características da região ao cenário homogêneo das secas. Essas representações simplificadas, muitas vezes enraizadas em narrativas históricas e culturais, negligenciam a riqueza ecológica presente no Semiárido, que inclui desde áreas de caatinga, ecossistemas de transição até os espaços de exceção (ALBUQUERQUE JR., 2001; 2007).

Diante desse contexto, para compreender o panorama atual de percepção do SAB, é essencial analisar as convicções culturais e as estruturas sociais que as perpetuam. Essa análise permite identificar os fatores históricos e sociais que moldaram a visão da sociedade sobre o Semiárido brasileiro, revelando preconceitos e estereótipos que ainda influenciam a percepção dessa região.

4.1. O QUE SÃO ESTEREÓTIPOS REGIONAIS: IMPACTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA PERCEPÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

As distorções imaginárias sobre diferentes regiões, principalmente aquelas que não se conhece pessoalmente, são chamadas de ‘estereótipos regionais’. Esses estereótipos frequentemente são enraizados na cultura popular, desempenhando um papel significativo na formação de percepções distorcidas sobre determinadas áreas geográficas. De acordo com Jakubaszko (2015, p. 3), podemos compreender os estereótipos como “moldes em que se encaixam visões de mundo; são rótulos, tipos, hábitos e comportamentos que reconhecemos e reproduzimos facilmente, automaticamente”.

Os estereótipos, como apontado por Hall (1997), são frequentemente disseminados por meio da linguagem e dos discursos sociais, sendo internalizados, em grande parte, de maneira inconsciente. Este fenômeno ocorre à medida que repetimos categorias e padrões herdados de gerações anteriores, muitas vezes sem uma reflexão crítica sobre suas origens e implicações (JAKUBASZKO, 2015).

Trata-se de uma falsa percepção social, que, devido à sua frequente repetição e utilidade, acaba sendo adotada como a versão correta a ser abraçada e reproduzida. Essa dinâmica reflete a poderosa influência da repetição na construção de narrativas sociais, conforme discutido por Tversky e Kahneman (1973) no contexto da psicologia cognitiva. A aceitação dessas falsas percepções destaca a necessidade de uma abordagem crítica, especialmente no âmbito educacional, para desafiar e desconstruir estereótipos que, de outra forma, poderiam perpetuar-se inconscientemente na sociedade.

Na maior parte dos casos nós não vemos em primeiro lugar, para então definir, nós definimos primeiro e então vemos. Na confusão brilhante, ruidosa do mundo exterior, pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura (LIPPMANN, 2008, 85).

No caso do contexto brasileiro, os estereótipos regionais são fenômenos complexos que permeiam a representação social das diferentes regiões do país. Essas simplificações muitas vezes refletem visões unilaterais e generalizadas que podem distorcer a rica diversidade cultural, histórica e geográfica presente no território brasileiro. De acordo com os estudos de Carvalho (2006), as representações estereotipadas das regiões brasileiras são moldadas por diversos fatores, incluindo mídia, literatura e discursos cotidianos. A perpetuação desses estereótipos pode resultar em preconceitos e mal-entendidos entre as diferentes partes do país.

A referência à região Norte do Brasil como inabitado, reduzindo-a unicamente à Floresta Amazônica, e a generalização do Nordeste a partir das dificuldades encontradas no território semiárido são exemplos claros de estereótipos regionais que permeiam a percepção comum. Essas simplificações, embora possam conter elementos condizentes com a realidade, quando amplificados frequentemente obscurecem a diversidade cultural, geográfica e social dessas regiões.

Diante desse contexto, a formação de percepção sobre uma região é profundamente influenciada por esses estereótipos regionais que, ao longo do tempo, são construídos e perpetuados por meio de narrativas culturais, políticas e sociais. No caso do Semiárido Brasileiro, esses estereótipos muitas vezes retratam a região de forma simplista e negativa, destacando apenas suas adversidades climáticas e socioeconômicas.

No dicionário, a palavra ‘percepção’ tem origem do latim *perceptio*, *ónis* que apresenta como significado a capacidade de compreensão, faculdade de perceber, sensação, impressão ou intuição (HOUAISS, 2002). É um termo bastante interdisciplinar, cabendo a ele múltiplas interpretações em diferentes âmbitos da Ciência, como a abordagem semiótica, psicológica, geográfica, filosófica, entre outras.

A percepção é entendida como o processo de estruturação e possibilidade de reestruturação de conceitos e atitudes conforme a personalidade de cada indivíduo e a sua capacidade de interpretação do meio que ocorre através dos cinco sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão) (CARDOZO, 2012).

Piaget (1961) destaca que a percepção é uma característica egocêntrica, ou seja, irá condizer com a posição de cada sujeito em relação ao objeto percebido, podendo ser considerada como algo individual e incomunicável, precisando de uma ferramenta para ser expressa, seja por meio da fala, da escrita ou do desenho.

Sob ótica apresentada, colaborando para o entendimento da percepção, a fenomenologia apresenta como principais pilares os termos “intenção” e “intencionalidade” que são utilizados, principalmente, para se referirem às intenções cognitivas e mentais, e não aos aspectos práticos, ou seja, significa o modo como ocorre a relação de consciência entre os sujeitos e os objetos (nesse caso a região Semiárida brasileira).

De maneira simples, quando algo é visto ou imaginado, a mente de cada pessoa oferece destaque para um determinado objeto que é definido a partir da intencionalidade subjetiva de cada um (SOKOLOWSKI, 2004). O método fenomenológico pode ser utilizado para se fazer uma descrição rigorosa do mundo vivido pela experiência humana e com isso, por meio da intencionalidade, tornar possível o reconhecimento das essências de estrutura perceptiva (HOLZER, 1997).

Notando que existe uma relação entre percepção e intencionalidade, Sokolowski (2004, p. 26) continua a discussão relatando e conexão entre elas:

A coisa sendo vista envolve uma mistura do presente e do ausente. Subjetivamente, nossa percepção, nossa visualização é uma mistura composta de intenções cheias e vazias. Nossa atividade de perceber, então, também é uma mistura; partes intencionam o que está presente, e outras partes intencionam o que está ausente.

A construção da percepção sobre o Semiárido brasileiro é um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores que vão desde experiências pessoais até representações culturais e narrativas históricas. Machado (2012) esclarece que esses acontecimentos podem influir na forma como cada indivíduo irá perceber a região, chegando até eles de duas formas distintas: direta ou indireta. Quando ocorre de ser diretamente, acontece através de seus próprios sentidos, ocupando somente uma parte do repertório de conhecimentos. A outra forma é que fatos cheguem até a sociedade através de informações indiretas, que podem ter sido transmitidas por pessoas, escolas, livros, meios de comunicação ou palavras escritas e verbais.

4.2 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

É notável que muitos estereótipos associados ao Semiárido brasileiro estejam enraizados na ideia de uniformidade atribuída aos termos "Nordeste", "Sertão" e "Semiárido", amalgamando suas características singulares e reduzindo-as de maneira simplista às complexidades específicas do clima semiárido. Essa tendência à generalização ignora as nuances intrínsecas a cada uma dessas expressões geográficas e culturais (JESUS; POSSAMAI, 2006; ALBUQUERQUE JR., 2007).

A prevalência do adjetivo "seca" como uma característica proeminente dos termos "Nordeste", "Sertão" e "Semiárido" é um fenômeno que tem raízes em contextos históricos e sociais. Assim, reconhece-se a importância de promover uma discussão que reflita sobre essa conjuntura, pois isso é essencial para compreender como essas associações se formaram ao longo do tempo e ainda hoje permeiam uma grande parcela das percepções populares.

A fundamentação dos estereótipos sobre o semiárido brasileiro caminha lado a lado com o processo de ocupação e delimitação, vistos anteriormente. Durante o período colonial, a exploração econômica centrada na monocultura da cana-de-açúcar e, posteriormente, na agropecuária extensiva, moldou a percepção da região Nordeste como propensa à aridez (OLIVEIRA, 1977). Esse fato teve início durante o povoamento das áreas com natureza caracterizada pela semiaridez, em meados da segunda metade do século XVII, que continha características totalmente diferentes daquelas que eram comumente encontradas nas áreas litorâneas.

Esse povoamento e habitação tornaram-se secundários sendo vistos apenas como uma espécie de válvula de escape para o crescimento demográfico encontrado no litoral brasileiro e não como prioridade para auxiliar no desenvolvimento urbano do semiárido, ou seja, o SAB era enxergado como um espaço aproveitável para o contingente populacional que estava crescendo desenfreadamente no litoral (JESUS; POSSAMAI, 2006; CASTRO, 2001).

Com o avanço das atividades econômicas em direção ao interior do Brasil, a região Semiárida tornou-se progressivamente dependente de mão de obra para impulsionar as atividades do setor primário ali desenvolvidas, como as plantações de algodão e a pecuária extensiva. Esse aumento na demanda por trabalhadores incentivou uma migração significativa para a região, conforme observado por Ribeiro (1999). A necessidade de pessoal qualificado para atender às demandas crescentes da economia local não só impulsionou o deslocamento populacional para o Semiárido, mas também teve impactos profundos na demografia, na economia e na cultura da região. A migração para o Semiárido reflete não apenas a busca por oportunidades de trabalho, mas também a dinâmica complexa entre fatores econômicos, sociais e ambientais que moldaram e continuam a moldar essa parte diversificada e dinâmica do Brasil.

Diante desse novo contexto de ocupação e povoamento, o Nordeste foi, pouco a pouco, deixando sua imagem fortemente ligada aos verdes canaviais e à figura dos barões do açúcar, que eram bastante comuns próximos ao litoral, pela imagem dos latifúndios presentes no SAB, principalmente os localizados no sertão, assumindo uma nova forte identidade marcada pela presença dos coronéis de aparência rústica e grosseira castigados pelo clima, além das imagens de terra rachada e vegetação inóspita, sendo essas algumas das bases para a criação e concretização do “Nordeste das Secas” (OLIVEIRA, 1977).

Historicamente conhecida como a “Grande Seca”, a estiagem que ocorreu entre 1877 - 1879 representou um marco em diversos sentidos, além de constituir a “fundação de uma problemática” (RIBEIRO, 1999, p. 2), porque atingiu uma grande quantidade de pessoas que estavam residindo no semiárido devido às migrações supracitadas. Ademais, diante das dificuldades causadas por esse período de escassez hídrica, também influenciou o deslocamento de retorno em direção ao litoral onde os núcleos coloniais se localizavam, os quais foram destinos da onda de retirantes-emigrantes que saíam dos

sertões em direção ao litoral e deste, às vezes, para fora das províncias atingidas pelas secas em busca de melhores condições de vida (SECRETO, 2020).

Sob a perspectiva climática, esse fenômeno natural da estiagem foi similar a todos os outros anteriores, a distinção ocorreu no âmbito socioeconômico e político causado pela intensa migração iniciada dos sertões para o litoral que acabou por gerar grandes impactos para toda a economia do período colonial e serviu de sustentação para originar as repercussões políticas e sociais que iriam permear toda a história e construção da região Nordeste (ALBUQUERQUE JR., 2012).

Diante desse contexto, a identidade do Nordeste emergiu sobre alicerces discursivos que construíram no imaginário da grande massa da sociedade brasileira um olhar sobre a região relacionado, exclusivamente, com a imagem de um sertão inóspito e impiedoso, como é relatado por Gilberto Freyre em sua obra ‘Nordeste’ de 1937.

A palavra “nordeste” é hoje uma palavra desfigurada pela expressão “obras do Nordeste” que quer dizer: “obras contra as secas”. E quase não sugere senão as secas. Os sertões de areia seca rangendo debaixo dos pés. Os sertões de paisagens duras doendo nos olhos. Os mandacarus. Os bois e os cavalos angulosos. As sombras leves como umas almas do outro mundo com medo do sol (FREYRE, 1937, p. 39).

A região Nordeste foi inventada a partir de uma identidade regionalista que buscou suporte nas secas, na saudade e na tradição para criar um imaginário simplório ao construir uma totalidade político-cultural que é facilmente ligada à seca, à pobreza e ao atraso. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a identidade atribuída ao Nordeste ganhava força e espaço no imaginário popular, os “adjetivos” supracitados relacionados ao sertão, também ganhavam destaque, pois um apoiava-se na base do outro, servindo como fundamento para o “rapto” do conceito de sertão para a região (ALBUQUERQUE JR., 2007; 2009).

Atualmente quando se fala em sertão é muito comum pensar logo em sua delimitação, igualmente denominada, localizada na região semiárida, principalmente aquela localizada no Nordeste. Contudo, foi somente após a metade do século XX que tal referência foi atribuída ao termo, pois, inicialmente, o sertão estava localizado em todos os espaços que eram distantes do litoral ou das aglomerações urbanas. “O sertão estava em todas as províncias, em todos os estados, terras que eram de todos, terras que eram de ninguém” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 21).

Portanto, o sertão não deveria ser definido essencialmente como um único lugar, e sim como uma condição que poderia ser atribuída a diversos lugares que se enquadram aos requisitos pré-existentes citados acima. “Trata-se de um símbolo imposto – em certos contextos históricos – a determinadas condições locais, que acaba por atuar como um qualificativo local básico no processo de sua valoração” (MORAES, 2003, p. 2). Mas, afinal como o sertão deixou de estar em toda parte (ROSA, 2001), para ter sua ideia ligada estritamente ao território semiárido, ou melhor, assim como indaga Albuquerque Jr. (2007) como ocorreu o rapto do sertão para região Nordeste?

Para o sertão localizado no SAB, em particular na região Nordeste, foi fundamentado um conceito que monopolizou para si um conjunto de significados e características que com o passar do tempo ganhou destaque em relação aos demais sertões localizados pelo Brasil, projetando para si e para o Nordeste uma regionalidade bastante característica (PATRICK, 2007). Os traços de identificação do sertão e semiárido, juntamente com suas imagens e símbolos trazem como referência o litoral, ou seja, as características presentes no semiárido brasileiro desde os primórdios de sua ocupação, sempre foram vistas a partir do dualismo que contrapõe o atraso ao moderno, dominado pela natureza diferente e áspera, enquanto que o litoral não significava apenas a faixa de terra próxima ao mar, mas sim o espaço da civilização (LIMA, 1999).

Patrick (2007) defende a hipótese de que a monopolização do sertão para a região Nordeste ocorreu devido a intensa representação que esse sertão teve, em comparação com os demais sertões e espaços rurais no Brasil, nos meios literário, fílmico e musical por artistas e intelectuais de diversas gerações entre os anos de 1930 e 1970, período equivalente a ampliação da produção, da circulação e do consumo de conteúdos de determinadas linguagens artístico-culturais.

A noção de sertão pode, então, ser equacionada como “elemento de argumentação no processo de hegemonização de políticas e práticas territoriais do Estado ou de segmentos da sociedade” (MORAES, 2003, p. 2). Dessa forma, quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) definiu o sertão como uma subárea do Nordeste, garantiu o reconhecimento oficial dessa situação, fruto de um longo processo histórico (ALBUQUERQUE JR., 2007).

De acordo com Albuquerque Júnior (2001), havia a real intencionalidade de se construir, de maneira mais homogênea, a ideia de Nordeste em vista das condições

políticas e econômicas existentes que já rondavam o contexto da seca e sua repercussão. Através dessa homogeneização, a tendência pretendida era a de extinguir as ideias multifacetadas sobre os “vários Nordeste” para dar lugar à uma concepção ancorada majoritariamente na natureza para conseguir gerar impacto no momento das reivindicações ao Estado.

Conforme observado anteriormente, SAB engloba o bioma da Caatinga. Os primeiros contatos significativos com esse bioma, dos quais temos registro, remontam ao povoamento da região. No entanto, como aponta Castro (2001), esses primeiros encontros já eram marcados por uma sensação de estranheza. O fascínio pela exuberância do verde das florestas contrastava com a aparente aridez da caatinga. Além disso, tudo que estava além do litoral açucareiro, considerado o centro de riqueza e cobiça nos primeiros séculos da colonização, era frequentemente menosprezado. Essa percepção inicial influenciou a forma como o bioma da Caatinga foi inicialmente compreendido e explorado, refletindo a mentalidade da época e os valores predominantes na sociedade colonial brasileira.

Esse estranhamento inicial com a natureza do Semiárido era resultado, muitas vezes, da influência também causada pelas representações sobre esse meio, realçadas pelos grandes cronistas da época que exprimiam os espaços através da exuberância da natureza e da intensidade da floresta tropical, impedindo que houvesse a propagação da existência de espaços distintos deste, negando o conhecimento do Semiárido, por exemplo, que não encontrava espaço para possuir suas próprias representações (RIBEIRO, 1999).

De maneira geral, pode-se afirmar que existem inúmeros esforços para decifrar e compreender a natureza, alguns podem variar entre as diferentes linhas de pensamento das diversas áreas do conhecimento (DOURADO; BOTELHO, 2015). Para a geógrafa Iná Elias de Castro (2001), a natureza possui duas dimensões, a primeira é denominada de ‘Concreta’ e está ligada diretamente aos recursos naturais providos e presentes no ambiente, ou seja, uma perspectiva mais tangível e palpável de se compreender a natureza. A segunda dimensão é intitulada como ‘Simbólica’, responsável por representar a relação existente entre os símbolos e significações que a natureza imprime no imaginário popular.

Partindo dessa premissa, é importante entender qual foi o contexto e condição que retirou da natureza da região semiárida o status de passiva no ambiente, como

aquela que sofria com as interferências antrópicas, para torná-la, majoritariamente, em um “espaço discursivo”, como o principal sujeito ativo do espaço, aquele que é responsável pelas ações – negativas – encontradas naquele meio (CASTRO, 2001).

Esse viés de atribuir à natureza um poder decisório sobre grupos de um determinado espaço, possui fundamentos ligados ao Determinismo Geográfico, corrente do pensamento fundamentada principalmente pelo alemão Friedrich Ratzel, em meados do século XIX. O Determinismo consiste na ação de responsabilizar as condições naturais, sobretudo as condições climáticas, como razões para o comportamento da espécie humana que habita esse determinado meio, e, que interferem direta ou indiretamente na sua capacidade de prosperar (COSTA; ROCHA, 2011).

De acordo com Ribeiro (1999) o termo determinismo, pode ser entendido, de modo simplificado, como uma relação de causa e efeito. Nesse sentido, todos os acontecimentos de um espaço são regidos por leis inflexíveis que são externas a eles, ou seja, independentes e além do mais, são reincidentes, sempre que determinadas circunstâncias se repetirem, os resultados também irão.

A nova relação da sociedade com o espaço não é, portanto, um dado, mas sim um produto que foi, e continua sendo, construído por um processo cultural e social que requer aprendizagem. Para isso, é necessário preparar o olhar para descobrir e perceber as singularidades da natureza através de um processo cultural que vise a aprendizagem de códigos e símbolos (SALGUEIRO, 2001).

Essa perspectiva é um dos principais motivos pelo qual a seca ocorrida entre 1877- 1879 entrou para a memória como a “Grande Seca”, servindo de alicerce para o discurso da seca, transformando essa temática como um importante artifício para a obtenção de riquezas através da chamada Indústria da Seca, que, como o nome já aponta, utilizava-se do fenômeno das secas como justificativa e argumento para a reivindicação de recursos (ALBUQUERQUE JR., 1988).

A seca tornou-se a antagonista ao mesmo tempo em que desempenhava o papel de justificadora de todo o drama semiárido, sobretudo o nordestino, compondo um cenário marcado exclusivamente pela imagem de “uma terra esturricada, amaldiçoada, esquecida de Deus” (CASTRO, 1967, p. 168), estruturando assim, “um discurso que tivesse um efeito de verdade e que pudesse trazer, para o espaço socialmente construído ou mundo comum, uma eficiência política” (MACÊDO, 2012, p. 54).

Ao analisar literaturas, artes midiáticas, percepções e discursos populares, é comumente perceptível a presença de diversos estereótipos sobre o Semiárido Brasileiro. Esses estereótipos são frequentemente representados e perpetuados em diversas formas de expressão cultural, moldando a percepção pública da região.

Assim, a exclusiva associação do Semiárido Brasileiro com as secas e dificuldades, decorrentes das particularidades do clima semiárido, leva à percepção de que essas condições são as únicas responsáveis pelas adversidades enfrentadas pela população (CARVALHO, 2006). Essa narrativa estereotipada, organizada no quadro a seguir, obscurece a riqueza cultural e ambiental da região e distorce a realidade, perpetuando uma visão limitada e injusta do Semiárido.

Diante desse contexto, para identificá-los melhor, foi construída a tabela abaixo que reúne os estereótipos mais comuns referentes ao Semiárido brasileiro, identificados em falas populares, produções artísticas, literárias, políticas entre outras (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Estereótipos mais comuns sobre o Semiárido brasileiro.

| Estereótipos | Descrição |
|----------------------------------|--|
| Paisagem árida e desolada | Crença de que todo o Semiárido é uma paisagem árida e deserta, desconhecendo a diversidade de sua flora e fauna. |
| Escassez Permanente de Água | Percepção de que a região está constantemente enfrentando escassez hídrica, ignorando os períodos chuvosos e estratégias locais de gestão. |
| Desenvolvimento Limitado | Associar o todo o território do Semiárido a um baixo nível de desenvolvimento econômico e social, desconhecendo grandes cidades consideradas como centros regionais. |
| População em Condições Precárias | Suposição de que todos os habitantes dessa região enfrentam condições de vida precárias. |
| Clima Invariável e Inóspito | Acreditar que o clima é uniformemente invariável e hostil, negligenciando |

| | |
|--------------------------------|--|
| | variações climáticas e a adaptabilidade local. |
| Atraso Tecnológico | Associação do Semiárido a um suposto atraso tecnológico, ignorando inovações locais e esforços de desenvolvimento. |
| Cultura Homogênea | Crença de que a cultura na região é padronizada, não considerando a diversidade cultural. |
| População Passiva e Dependente | Suposição de que a população é passiva e totalmente dependente de ajuda externa, desconsiderando suas iniciativas e resiliência. |
| Ausência de Belezas Naturais | Ideia de que o Semiárido carece de belezas naturais, não existindo riqueza de paisagens. |
| Limitações na Biodiversidade | Percepção de que a biodiversidade é limitada na região, ignorando a adaptabilidade da fauna e flora às condições locais. |
| Região Exclusivamente Rural | Assumir que o SAB é exclusivamente rural, desconsiderando centros urbanos em desenvolvimento e dinâmicas urbanas. |
| Região Irrelevante | Associar o Semiárido a uma região de menor importância, ignorando seu papel na diversidade geográfica do Brasil. |

Fonte: Autora (2024).

Ao analisar o quadro acima se percebe a variedade de estereótipos associados ao Semiárido Brasileiro e que, facilmente, podem ser encontrados em representações e em discursos, formais ou informais, acerca dessa região, destacando concepções que podem distorcer a compreensão de sua rica diversidade e complexidade (CARVALHO, 2006). Esses estereótipos vão desde a visão simplificada e homogênea de um clima árido até a ideia de uma população passiva e dependente.

Sobre suas características naturais, foram agrupados quatro estereótipos: 1) Paisagem árida e desolada; 2) Clima Invariável e Inóspito; 3) Ausência de Belezas Naturais; 4) Limitações na Biodiversidade. Todos esses resumem a região semiárida brasileira à homogeneização e padronização das secas e suas consequências, estigmatizando no imaginário popular uma ideia de inospitalidade tanto de pessoas, quanto de vegetações e animais.

Levando em consideração os aspectos do desenvolvimento socioeconômico da região do Semiárido brasileiro são identificadas cinco percepções simplistas: 1) Desenvolvimento Limitado; 2) População em Condições Precárias; 3) Atraso Tecnológico; 4) Região Exclusivamente Rural; 5) Região Irrelevante. Sabe-se que o SAB é uma região de contrastes e apresenta um nível de desenvolvimento abaixo da média nacional, entretanto, cabe ressaltar que atualmente abrange municípios de 10 estados do Brasil, contando com grandes centros regionais. Desse modo, é preciso ter criticidade para entender que a problemática existe, porém não é aplicada de forma igualitária por toda região delimitada.

Tratando-se de suas características socioculturais, comumente encontra-se referência a dois estereótipos: 1) Cultura Homogênea; 2) População Passiva e Dependente. Essas ideias enquadram a sociedade do semiárido como detentora de uma única cultura, compartilhando hábitos e costumes, geralmente ligados à cultura dos cangaceiros e pessoas sofridas pelo clima. Ademais, por causa da forma como foi divulgado no início de sua ocupação e demarcação, se vê a população como à espera de constantes benefícios federais.

Por fim, mas não menos recorrente, há o estigma da escassez permanente de água. Embora uma característica do clima semiárido seja a má distribuição de chuvas ao longo do ano, isso não significa que a região jamais receba precipitações, como algumas pessoas podem imaginar. Este equívoco contribui para uma visão ainda mais negativa do Semiárido, ignorando a realidade de que, com a gestão adequada e tecnologias apropriadas, é possível lidar com a variabilidade hídrica e desenvolver atividades econômicas sustentáveis.

É crucial reconhecer que o Semiárido brasileiro não se encaixa em estereótipos unilaterais, mas é um verdadeiro mosaico de ambientes, culturas e desafios. Essa região, marcada por uma diversidade impressionante, abriga desde áreas de caatinga até ecossistemas mais úmidos e diversificados. Além disso, as comunidades que habitam o

Semiárido são igualmente diversas em termos de suas práticas culturais, tradições e modos de vida, refletindo uma riqueza cultural que muitas vezes é subestimada. Enfrentando desafios únicos, que vão desde a escassez de água até questões socioeconômicas complexas, o Semiárido demanda uma abordagem holística e sensível que reconheça suas dificuldades, mas também valorize toda a sua complexidade e diversidade.

É também inegável que o SAB enfrente desafios, esses originados de diferentes esferas, contudo, reconhecer o papel vital do Semiárido na diversidade geográfica do Brasil e apreciar suas complexidades é fundamental. Desafios que determinados locais dentro do Semiárido sofrem como a escassez de água e o desenvolvimento socioeconômico requerem abordagens mais nuances, levando em consideração as distintas realidades presentes nesta região (CASTRO, 2001; ALBUQUERQUE JR., 2012).

5 DIÁLOGOS ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

5.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA

Atualmente, pode-se verificar que a Geografia Escolar desempenha um papel fundamental na construção da consciência espacial e cultural dos estudantes, ampliando a capacidade de construir percepções e interpretar as complexas interações entre o espaço geográfico e as sociedades humanas. Conforme enfatizado por Santos (2006), a Geografia vai muito além da mera descrição de lugares e paisagens, pois explora e permite a análise das causas e consequências oriundas das relações dinâmicas entre os elementos naturais e as práticas sociais que moldam o espaço.

De acordo com Callai (2012), o propósito da Geografia Escolar reside, então, na sua missão de elucidar e compreender o mundo, ao mesmo tempo em que posiciona o aluno dentro do contexto socioespacial de sua realidade, capacitando-o para contribuir na construção de ferramentas que promovam a educação livre de estereótipos reducionistas referentes a determinadas regiões, através da formação de cidadãos conscientes que consigam refletir criticamente sobre as diversas realidades que coexistem no espaço, como o caso da região do Semiárido brasileiro.

Em consonância com essa ideia, Malavski (2018, p. 83) complementa ao afirmar que:

O educando precisa saber o que fazer com as informações, e esse é o ponto central da educação geográfica: ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece no lugar onde se vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontece mundo afora fazem parte do mundo em que se vive, mesmo que de maneira distantes.

No entanto, foi necessário que este componente curricular percorresse um longo trajeto até chegar neste ponto de percepção e esclarecimento defendido pelos autores citados acima Santos (2006), Callai (2012), Malavski (2018). Esse percurso, além de ser longo, foi (e frequentemente, ainda é) permeado por sinuosidades, discordâncias e destemporalidades geradas em consequência dos muitos anos em que a essência da Geografia praticada nas escolas era vista apenas como uma “diluição da Geografia

universitária, enciclopédica e com os conhecimentos organizados por gavetas” (CACHINHO, 2000, p. 74).

Quando a estruturação do processo de ensino-aprendizagem em Geografia se apresenta excessivamente rígida, restringindo as reflexões no âmbito educacional fundamental, emerge uma consideração de extrema importância: a análise dos documentos normativos. Afinal, são esses documentos que delimitam e orientam a trajetória e interação educacional ao longo de todo o ano letivo, desempenhando papel crucial na dinâmica entre professores e alunos.

Conforme afirmado por Guimarães (2018), os documentos normativos compreendem uma seleção do que deve ser abordado, destacando aquilo que é fundamental para o aprendizado do aluno em uma específica área do conhecimento. Assim, são esses documentos que estabelecem a direção para a prática de ensino e aprendizagem em uma determinada disciplina escolar (GUIMARÃES, 2018).

A ordenação dos conteúdos e conceitos tidos como mais relevantes não apenas apoia, mas também otimiza o tempo dos educadores na organização de seu processo pedagógico cotidiano na sala de aula. Entretanto, a identificação destes conceitos a partir do grau de relevância que a cada um deve ser atribuído “está muito distante de ser consensual, visto que irá depender das distintas filiações epistemológicas dos investigadores”, bem como do objetivo do educador em sala de aula (CACHINHO, 2000, p. 75).

Nesse cenário, a maioria dos professores de Geografia do ensino básico enfrenta o desafio de instigar a criticidade em torno de questões relacionadas ao Semiárido durante o processo de ensino-aprendizagem, inclusive a que vos fala. Isso ocorre, em grande parte, devido a não atribuição frequente de grande relevância a esse tema. Dificuldades surgem quando se busca construir reflexões e estudos que enxergam essa região como algo complexo e diversificado, indo contra a abordagem convencional baseada no reducionismo e na simplificação.

As raízes do ensino da Geografia aqui no Brasil estão vinculadas aos contextos históricos de guerras, conquistas e unificações do continente europeu, principalmente da Alemanha e França. Nesse período histórico o conhecimento geográfico tornou-se uma importante “arma” estratégica para as elites, afinal era necessário saber informações sobre os territórios a serem conquistados. Tal cenário foi tão marcante na Europa, que

serviu de base para Yves Lacoste dar existência a seguinte frase: “A Geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra”.

De acordo com Miranda (2015) o ensino de Geografia neste momento da história pautava-se nas descrições principalmente de relevo e hidrografia para a formação de soldados, para que pudessem conhecer melhor os territórios a serem conquistados. Contudo, raramente um ambiente com características semiáridas tornava-se alvo de disputas, ao contrário das vastas florestas tropicais e temperadas, desse modo estudos descritivos referentes às regiões semiáridas eram negligenciados e deixados para segundo plano.

Os impactos dessa Geografia descritiva chegaram ao Brasil e perduraram por vários longos através do repasse de informações sobre o território nacional que deveriam ser memorizadas pelos alunos e que despertassem sentimentos de amor à pátria. Como uma das diversas consequências dessa ação, ainda hoje é bastante comum que o estudo sobre o SAB seja frequentemente associado a imagens resultantes da seca e desolação, resultantes do padrão climático da região.

Analisar a trajetória do panorama da Geografia escolar brasileira é imprescindível para identificá-la como detentora do potencial de dismantelar estereótipos simplistas e reducionistas sobre o Semiárido brasileiro, permitindo que os alunos compreendam a adaptabilidade das comunidades semiáridas diante das adversidades e identifiquem as estratégias resilientes desenvolvidas ao longo do tempo (SOUSA JÚNIOR, 2019).

Portanto, é considerado crucial empreender uma jornada retrospectiva e questionar em que ponto da história ocorreu a mudança na percepção do papel e da importância da Geografia escolar no Brasil. Será que atualmente a Geografia escolar consegue transcender integralmente a condição de ser um componente curricular meramente enciclopédico? A estrutura normativa vigente da Geografia na educação básica possibilita aos estudantes uma educação crítica em relação aos estereótipos que permeiam a região Semiárida brasileira?

Para identificar a linha temporal da Geografia escolar no Brasil e, conseqüentemente, iniciar a busca das respostas para tais indagações é inevitável pesquisar sobre a história das disciplinas escolares no Brasil. Refletir quais características do contexto histórico impactam na sua inserção no ambiente escolar, influenciando na forma como a Geografia é estudada e ensinada nas salas de aulas e no

papel dos professores e estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse contexto é decorrente das intervenções sofridas pelo sistema escolar e o ensino da Geografia, ambos que possuem o papel de conduzir os estudantes a compreenderem o mundo, mas que não são imunes as constantes transformações do espaço ao longo dos anos (VESENTINI, 2021).

Diante de todo o contexto apresentado, este capítulo debruça-se primeiramente sobre a pesquisa e análise da evolução da Geografia enquanto disciplina escolar. Para fins de melhor compreensão serão abordados dois momentos, conforme identificados por Albuquerque (2011), esses períodos são delimitados por eventos históricos que representam mudanças significativas e estabelecem uma sequência temporal. O primeiro período corresponde à incorporação da Geografia como uma disciplina escolar no Brasil, enquanto o segundo momento engloba uma fase de inter-relações entre as concepções da Geografia Moderna e a Geografia escolar, que se entrelaçaram com as inovações pedagógicas propostas através das contribuições de Delgado de Carvalho, vigorando até os dias atuais. Posteriormente, as reflexões do capítulo serão direcionadas para a análise da estruturação curricular da disciplina no documento nacional normativo oficial: a BNCC, a fim de compreender onde e como as temáticas relacionadas ao Semiárido brasileiro estão inseridas.

5.1.1 Século XIX e início do XX: Incorporação da Geografia como componente escolar brasileiro

O primeiro período a ser analisado na trajetória da Geografia escolar é iniciado em 1830 e se estende até meados da década de 1910, caracterizando-se como o momento em que o conhecimento geográfico se estabelece como uma disciplina singular e distinta. Durante essa fase, a disciplina de Geografia se institucionaliza com propósitos e objetivos específicos, em consonância com o papel desempenhado pela escola naquele contexto histórico (ALBUQUERQUE, 2011).

Em 1834, a primeira Constituição Federal brasileira passou por uma revisão devido à pressão exercida pelas Províncias que buscavam ampliar seus direitos e poderes, demandando a implementação de resoluções descentralizadoras. Tais medidas resultaram em diversas alterações no contexto nacional, e no âmbito da Educação, a

medida mais significativa foi a concessão de autonomia a essas entidades políticas para legislarem sobre seus próprios sistemas educacionais, ou seja, a partir de sua homologação caberia aos governos das províncias a total responsabilidade pelo ensino da sua população (ROCHA, 2014).

Desse modo, como respaldo à descentralização do poder, a Corte Real fundou o Imperial Colégio Pedro II em 1837. Esse estabelecimento é considerado um ponto de partida significativo na tentativa de unificar o ensino médio, que até então era fragmentado através de aulas isoladas e avulsas. Além disso, o objetivo era criar uma instituição que servisse como referência obrigatória e estabelecesse um padrão de excelência para todas as demais escolas do país, tanto privadas quanto públicas. O Colégio Pedro II foi concebido para estabelecer seu currículo como um modelo de base nacional em todas as disciplinas (ROCHA, 2014; ALBUQUERQUE, 2011; GIROTTO, 2016).

A presença da Geografia nas escolas daquela época estava fortemente associada a uma abordagem quase enciclopédica. Isso significa que o termo "Geografia" era utilizado tanto para se referir à própria Terra como objeto de estudo, quanto para denominar o conjunto de estudos relacionados à descrição e representação desse mesmo objeto (ROCHA, 2014). Como resultado, possuir conhecimento em Geografia passou a ser interpretado como ter a maior quantidade possível de informações memorizadas relacionadas aos territórios e suas populações, sabendo seus nomes e principais características. Essa memorização tinha respaldo em grande parte das práticas escolares, assim como também na sociedade da época, que via as figuras de um bom professor e bom aluno de Geografia aqueles que memorizavam uma nomenclatura infundável, especialmente referente aos países da Europa (VERISSIMO, 1985; CARVALHO, 1925).

Dessa maneira, a Geografia se comportava quase como um catálogo exaustivo dos elementos presentes no espaço geográfico, desprovida de oportunidades para reflexões aprofundadas sobre os aspectos abordados. Essa abordagem limitada da geografia também carecia de uma conexão mais substancial com os aspectos sociais, deixando de explorar a interação complexa entre a paisagem e a sociedade que a molda (OLIVEIRA JR, 2020).

Como foi dito no início deste capítulo, o conceito de ensino no Brasil foi fortemente influenciado por ideias estrangeiras, principalmente oriundas do continente

européu. O modelo de organização escolar, assim como a estrutura e, por muito tempo, até o conteúdo das disciplinas foram transplantados da França, resultando com que a Geografia escolar daquela época fornecesse mais informações sobre a França do que o próprio Brasil. À vista disso, muitas vezes é necessário pesquisar paralelamente o contexto francês para melhor entendimento do contexto educacional brasileiro, já que caminhavam lado a lado (CHIZZOTTI, 1975; PIZZATO, 2001).

A servir de exemplificação do panorama supracitado, o primeiro currículo oficial do Colégio Pedro II, datado de 1938, seguiu o padrão construído para os colégios da França. Durante o processo de aprendizagem da educação regular francesa, que tinha duração de seis e oito anos, os alunos entravam em contato com as línguas dominantes naquela época como a francesa, inglesa, grega e latina, aprenderiam também a gramática nacional, juntamente com a geografia, a história, as ciências naturais, a matemática, a música vocal e o desenho (ROCHA, 2014).

Além disso, Rocha (2014) ao analisar a Geografia presente no ensino ministrado nas escolas francesas, afirma que esse componente curricular tinha o propósito de atender às necessidades do seu público, em suma, indivíduos ávidos por ampliarem seus conhecimentos sobre um mundo que, devido ao expansionismo imperialista europeu, estava começando a ser explorado e junto a ele, carregava inúmeras descobertas e informações que precisavam ser memorizadas.

Conseqüentemente, uma das funções desempenhadas pelo ensino de Geografia durante esse período foi a de contribuir na construção do sentimento de identidade nacional com o intuito de fortalecer a coesão em muitos dos Estados-Nações europeus recentemente estabelecidos. Tendo em vista esse cenário, aqui no Brasil não poderia ser diferente, desde a criação do Colégio Pedro II, ainda na primeira metade do século XIX e da com a criação dos Institutos Históricos e Geográficos (de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Brasil) a Geografia desempenha papel importante nos currículos de formação da elite brasileira, construindo seu senso nacionalista e explorando informações de outros territórios, dentro e fora do país (GIROTTO, 2016).

A partir do exposto, pode-se compreender que a educação no Brasil tinha um nítido caráter de formação geral, em outras palavras, a Geografia escolar não tinha outra finalidade nem razão a não ser fornecer informações básicas e genéricas sobre esse mundo que estava sofrendo o processo de expansão europeu, além de buscar desenvolver o sentimento de identidade nacional brasileiro.

A questão do sentimento nacionalista surge em virtude da necessidade do Brasil de construir sua própria identidade. Pois, para um território recém-independente a nossa individualidade enquanto pessoa brasileira ainda estava em processo de formação. A ampliação cada vez maior desse sentimento nacionalista começou a impactar também na educação, conforme ressalta Oliveira (1997). Isso ocorreu porque após a Primeira Guerra Mundial, os valores europeus que antes eram totalmente reverenciados aqui no Brasil passaram a ser vistos como decadentes e a imitação e reprodução passaram a serem alvos de críticas, sendo considerados obstáculos para o desenvolvimento de nossa identidade (COSTA, 2007).

Entretanto, o autor Rocha (2014) afirma que a partir do primeiro currículo do Colégio Pedro II uma das características mais marcantes da Geografia escolar introduzida no Brasil, foi a tradição metodológica adotada por seus professores. Essa singular metodologia constituía-se em começar os estudos a partir de pontos mais distantes dos estudantes até atingir a escala mais próxima, em outras palavras, o processo de ensino aprendizagem era iniciado da análise do global para o local. O problema era que devido ao volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente e poucos estudantes conseguiam alcançar as aulas destinadas à aprendizagem de aspectos do território nacional.

Durante esse período, a Geografia escolar estava predominantemente focada em aspectos descritivos, pois a abordagem geográfica adotada nas salas de aulas era fundamentada na ideologia positivista e concebia que a Geografia enquanto uma ciência deveria ser dedicada à descrição do ambiente natural. Desse modo, o principal interesse da Geografia escolar residia em documentar as características do espaço geográfico da Terra (BERNARDES, 1982). A autora ainda enfatiza o crescimento da Cartografia durante esse período devido a necessidade de explorar novas regiões e documentar as descobertas através de mapas detalhados com informações topográficas e geológicas (BERNARDES, 1982).

O primeiro livro de Geografia do Brasil, intitulado *Corographia Brasilica* e escrito pelo Padre Manuel Aires de Casal em 1817, compreendia uma extensa compilação de informações sobre as províncias, incluindo dados sobre a história, limites territoriais, bem como a nomenclatura de montanhas, hidrografias, portos, cabos e pontas. Além disso, o livro abordava aspectos relacionados à mineralogia, zoologia e

fitologia, e fornecia algumas características das cidades e vilas brasileiras. Contudo, toda essa gama de informações estava presente neste livro sem a preocupação de sistematizá-las (ALBUQUERQUE, 2011; MELLO et al. 2018).

É importante ressaltar que no início do século XIX, a maioria dos livros didáticos que estava em circulação no Brasil era composta por publicações estrangeiras, principalmente originadas na Europa, que foram traduzidas e adaptadas para atender às necessidades das escolas brasileiras (ALBUQUERQUE, 2011). Desse modo, mesmo que o livro *Corographia Brasílica* não tivesse como objetivo inicial a educação, acabou servindo como base para a posterior criação de diversos livros didáticos e manteve-se como uma importante fonte de referência bibliográfica até as primeiras décadas do século XX (VLACH, 2004).

Acredita-se que o aumento no número de escolas primárias, a oficialização da disciplina Geografia pelo Colégio Pedro II e a inclusão do Brasil como objeto de estudo obrigatório na Geografia tenham forçado as editoras estrangeiras a revisarem e adaptarem os materiais que estavam comercializando. Como resultado, houve uma preocupação mais sistemática em relação aos conteúdos relativos ao Brasil (ALBUQUERQUE, 2011).

Todavia, as traduções de livros didáticos estrangeiros, mesmo adaptadas, estavam começando a gerar descontentamentos entre os participantes do processo educativo brasileiro por não conseguirem suprir as necessidades do público alvo nacional. Foi somente entre as décadas de 1870 e 1880 que, de acordo com Bittencourt (1993), essas críticas e questionamentos em relação às traduções de livros didáticos resultaram no processo de desencadeamento do desenvolvimento e publicação de livros nacionais com foco educacional.

Durante muitas décadas após a expansão da produção nacional de livros didáticos voltados ao ensino-aprendizagem de Geografia, a relação entre o conteúdo científico e o ensino nas escolas foi entendida com base no conceito de transposição didática, desenvolvido pelo autor francês Yves Chevallard (1991). Esse processo não se trata apenas de simplificação, mas de uma transformação qualitativa na qual o conteúdo científico se converte em conhecimento a ser ensinado. A concepção de transposição didática parte de um pressuposto fundamental: o conhecimento que é ensinado nas escolas é fortemente influenciado pelo conhecimento acadêmico, e a fonte acadêmica é

considerada o principal critério de validade e legitimidade desse conhecimento escolar (CHEVALLARD, 1991).

A teoria da transposição didática apresenta várias implicações políticas e formativas no contexto do ensino e na formação de professores de Geografia. Isso se deve ao fato de que considerar o conhecimento acadêmico como a única fonte primordial do conhecimento escolar, pode reforçar a percepção de que o papel do professor na escola é meramente reproduzir conteúdos e conhecimentos produzidos por terceiros, como acontecia nas traduções dos livros europeus. Isso tende a promover uma abordagem mais técnica, na qual o professor é muitas vezes visto como um mero executor de aulas e conteúdos, deixando em segundo plano a discussão mais ampla sobre os objetivos, funções, processos e paradigmas educacionais (GIROTTI, 2016).

No entanto, é importante destacar que a institucionalização da Geografia como uma Ciência de referência no meio acadêmico ocorreu principalmente pela urgente demanda de formação de professores qualificados para atuar nas escolas primárias e secundárias. Em outras palavras, a Geografia surgiu primeiramente no contexto da educação básica para posteriormente se consolidar no ensino superior, conforme enfatiza Rocha (2009, p. 78):

Ao contrário da maioria das disciplinas escolares, que emergiram de ciências mães já legitimadas academicamente, a Geografia escolar foi responsável, em grande parte, não só pela legitimação da nova ciência, como também pela sua instituição. [...] Se é verdade que apenas a partir da década de 1930 ocorrerá a institucionalização da Geografia moderna nas escolas [...], o clamor por uma mudança epistêmico-didática já fazia eco desde o final do século XIX.

Essas mudanças educacionais ressaltadas por Rocha (2009) foram acentuadas a partir das décadas de 20, 30 do século XX, quando o Brasil entra em um novo contexto socioeconômico urbano-industrial por meio do governo de Getúlio Vargas. Sabe-se que a Geografia escolar já estava imbricada no solo nacional desde meados de 1830, entretanto era uma Geografia descritiva, mnemônica e tipicamente europeia (PIZZATO, 2001). O autor ainda reforça que:

O entusiasmo pela escolarização surgido nos anos 20 em função do aumento de demanda social, quando o sistema vê se pressionado a expandir-se, aliada a um estado de transformações sócio/econômicas no novo modelo urbano industrial que estava sendo implantado no país, desencadeou discussões acerca da necessidade de se repensar a escola quanto a seu papel, currículo e metodologias (PIZZATO, 2001, p. 107).

Para a Geografia escolar brasileira, esse período representou uma época singular na evolução da disciplina. Nesse contexto, ocorreram inúmeros conflitos entre os professores que mantinham uma abordagem conservadora, defendendo uma Geografia clássica, descritiva e memorística, e aqueles que buscavam a inovação no ensino, adotando abordagens metodológicas e conteúdos renovados para a Geografia (ROCHA, 2012).

Um dos proeminentes nomes que desempenhou um papel fundamental na introdução de uma abordagem moderna para a Geografia escolar foi Delgado de Carvalho. Ele expressou críticas à metodologia tradicional que prevalecia nas escolas e defendeu uma maior ênfase na Geografia humana. Delgado de Carvalho também fez notáveis contribuições metodológicas para o ensino da Geografia desenvolvendo uma nova roupagem para este componente curricular.

Nesse período de reformas educacionais, observa-se uma notável ascensão da Geografia moderna nas escolas. A ênfase no ensino patriótico passou a influenciar a estrutura curricular da disciplina de Geografia e, como resultado, novas metodologias foram desenvolvidas para atender aos objetivos da Nova Escola. Consequentemente, à medida que essas ideias avançavam, a Geografia moderna conquistava um espaço cada vez maior nas instituições de ensino brasileiras (SOUSA, 2018).

5.1.2 Contribuições da Geografia Moderna para a Geografia escolar

Conforme a evolução da complexidade do pensamento geográfico, as discussões sobre ciências e educação também se expandiram. Sob esse contexto, emerge a Geografia Moderna no cenário intelectual da Alemanha de começo e meados do século XIX. Entretanto, não foi um caminho linear, Silveira e Vitte (2010) afirmam que no momento em que se consolida como um saber sistemático moderno ela caminha na contramão da especialização da ciência, confluindo uma ampla gama de conceitos e mesmo de pressupostos filosófico-metodológicos.

Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, mesmo apresentando algumas divergências em seus pensamentos científicos, são reconhecidos como “Pais da Geografia Moderna”, pois apresentam uma característica muito particular no período, a de unidade entre homem e natureza (SOUSA, 2018; SILVEIRA; VITTE, 2010). Assim,

a Geografia, através de sua gênese moderna, adotou em seus estudos uma visão integradora e holística, unindo natureza e sociedade, eixos que por muito tempo permaneceram antagônicos.

Entretanto, essa confluência de análises se viu diante da dificuldade científica de lidar com a divisão ou separação dos pressupostos metodológico-filosóficos das ciências naturais e humanas, resultando justamente na dificuldade dos geógrafos de desenvolverem uma integração filosófica, exigindo sempre uma solução filosófica e metodológica de uma aproximação das esferas humana e natural (SILVEIRA; VITTE, 2010).

As divergências metodológicas entre um ramo físico e outro social das ciências ampliaram a dificuldade epistemológica da Geografia, na medida em que ela não solucionou seus impasses e, ainda hoje, continua tomando emprestado suas orientações e premissas metodológicas das Ciências Humanas e Naturais sem o exame e solução filosóficos necessários para uma postura integradora (SILVEIRA; VITTE, 2010, p. 12).

Diante desse contexto, delineou-se uma divisão mais clara entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Na Geografia Física, a sociedade é vista como uma variável dentro do conjunto organizado da natureza e sua manifestação espacial. Já na Geografia Humana, a natureza é considerada um elemento transformado pela ação humana, incorporado direta ou indiretamente pelos interesses e prerrogativas sociais, surgindo como uma expressão material das transformações produtivas. Ou seja, a Geografia Moderna abrangia o estudo holístico do espaço, contudo esse estudo era subdividido entre a área Física e a Humana, devido a não formação de uma unidade filosófica que conseguisse delimitar uma unidade metodológica (SILVEIRA; VITTE, 2010).

Tratando-se do Brasil, a recém-estabelecida Geografia moderna começou a ser inserida em debates escolares, durante os anos que se seguiram à proclamação da República em 1889. Os educadores defendiam a necessidade de reformar o sistema educacional brasileiro, através da inclusão de abordagens teórico-metodológicas e tópicos da Geografia Moderna, além de princípios da pedagogia científica. Essas discussões foram impulsionadas pelos ideais nacionalistas e pela aspiração de uma abordagem mais contemporânea da ciência na educação (MELLO et al., 2018)

Delgado de Carvalho, figura importante no estabelecimento da Geografia Moderna no Brasil, é originário da Europa, com pais brasileiros trabalhado na embaixada francesa, ele conseguiu completar seus estudos integralmente nesse

continente. Durante sua formação, foi exposto a ideais liberais e democráticos que eram amplamente defendidos entre os intelectuais europeus naquela época, resultando na crença do espírito do progresso e na liberdade do ser humano, princípios que permearam toda a sua produção teórica (FERRAZ, 1995).

Na sua vinda ao Brasil, Delgado de Carvalho desempenhou a função de diretor no prestigiado Colégio Pedro II e integrou o grupo executivo encarregado de reformular os programas de ensino no Distrito Federal, localizado até então no Rio de Janeiro. Desse modo, desempenhou um papel ativo nos debates educacionais durante a década de 1920, esforçando-se pela reforma do sistema educacional, juntamente com o educador brasileiro Anísio Teixeira. Os esforços dos dois geraram impactos profundos na definição dos conteúdos a serem ministrados e nas respectivas abordagens pedagógicas, particularmente no que concerne às disciplinas de História e Geografia (PONTUSCHKA et al., 2007).

Essa conjuntura também exerceu influência significativa na institucionalização da Geografia como disciplina acadêmica no país, visto que cursos de nível superior foram criados com o objetivo de formar professores para atuarem na educação básica, como previamente discutido (ALBUQUERQUE, 2011). A causa para o surgimento de tais mudanças foi que o Brasil recém-republicano demandava uma abordagem renovada da Geografia, com princípios e conteúdos que se distanciassem daqueles praticados na era imperial.

Entretanto, essas mudanças não encontraram um caminho fácil pela frente. Em 1913, Delgado de Carvalho publicou uma de suas obras mais influentes para a Geografia Escolar, intitulada "Geographia do Brasil - Tomo I". Mas, o livro não encontrou aceitação imediata nas escolas brasileiras, devido à forte resistência à inovação que caracterizava o cenário educacional nacional na época. Somente a partir de 1926, quando o educador assumiu sua posição no Colégio Pedro II, que seu livro começou a ser adotado, juntamente com a implementação de suas propostas para o ensino da Geografia do Brasil e da Geografia Geral. Quatorze anos após a publicação do Tomo I, Delgado de Carvalho lançou o "Geographia do Brasil II", marcando a primeira vez em que um livro didático de Geografia do Brasil incluiu capítulos dedicados às diferentes regiões do país (ALBUQUERQUE, 2011).

Os autores Mello et al. (2018) enfatizam que o trabalho de Delgado de Carvalho estava estreitamente relacionado ao movimento de inovação metodológica que estava

ocorrendo na Geografia francesa, conhecido como a tradição vidaliana, cujas raízes remontam a Paul Vidal de la Blache (1845-1918). Essa renovação visava solidificar a Geografia como uma disciplina profissional e incorporar métodos mais científicos em sua prática, afastando-se da simplória memorização que preconizava a Geografia do antigo Império.

A Geografia moderna no Brasil seguiu um caminho distinto em relação a outros países, iniciando-se por meio de propostas direcionadas à educação básica. Dessa maneira, a adoção desse enfoque científico torna-se evidente na Geografia escolar, para, posteriormente, ser direcionado à educação superior. Conforme salientado por Albuquerque (2011), é de suma importância considerar que as diversas disciplinas foram moldadas por meio de um intercâmbio de conhecimentos, sem que houvesse qualquer forma de supremacia entre elas.

Esse caminho inverso aos demais países ocorreu porque no período em que Delgado de Carvalho chegou ao Brasil, não havia cursos específicos destinados à formação de professores de Geografia. Em outras palavras, as aulas de Geografia eram ministradas por qualquer pessoa que demonstrasse interesse pelos temas geográficos e tivesse boa memória para armazenar e transmitir as inúmeras informações aos alunos. Conforme observado por Vlach (1989), esse panorama perpetuava aspectos que o autor e professor tanto desaprovava, tais como a desconexão entre o conteúdo e o método de ensino, bem como a necessidade de elevar a Geografia ao status de uma disciplina científica.

Quanto ao professor, coitado, é apenas o agente transmissor desta “Geografia”. Autorizado a guardar o livro aberto deante de si, só lhe compete saber se a memória do aluno foi fiel, e, para poder seguir – exigirá apenas que a recitação seja feita de preferência na ordem em que foi cometida a matéria no “completo” compendio (CARVALHO, 1925).

O professor Delgado de Carvalho estava profundamente empenhado em distanciar-se da abordagem meramente descritiva e enumerativa da Geografia que predominava no Brasil durante o período imperial. Seu objetivo era adotar uma abordagem na qual os fenômenos no espaço pudessem ser compreendidos pelos alunos. Ele almejava uma Geografia em que o ponto de partida fosse a superação da desconexão entre a educação formal e a vida prática dos estudantes (MELLO et al., 2018).

Para ele, era fundamental que os estudos geográficos adotassem um enfoque mais prático, partindo das vivências do cotidiano, ou seja, do particular para o geral, em completo contraste com o método defendido na época do Império, em que as

informações partiam do geral para o particular. Além disso, propunha que o ambiente no qual o aluno estava imerso se tornasse o tema central de estudo em qualquer assunto abordado nas aulas de Geografia. Para ele, as noções sobre outras regiões deveriam ser consideradas como informações adicionais, de caráter suplementar e comparativo.

Os autores Mello et al. (2018) acrescentam que, para alcançar esses objetivos, Delgado de Carvalho adotou o método do Positivismo, que era amplamente utilizado na época. No mesmo período, no final do século XIX e início do século XX, os países do hemisfério ocidental deram início a um movimento conhecido como "renovação pedagógica". Esse movimento visava combater a natureza abstrata e pouco prática da educação, propondo um novo método de ensino, materiais didáticos inovadores, variações nas atividades, exploração do ambiente, uso de globos terrestres, entre outras estratégias.

O método positivista, inicialmente adotado por Delgado de Carvalho aqui no Brasil, pode ser resumido em três aspectos fundamentais, conforme explicado por Moraes (1986). Em primeiro lugar, enfatizava-se que o estudo dos fenômenos geográficos deveria restringir-se aos aspectos que fossem visíveis, mensuráveis e tangíveis. Sob essa perspectiva, a Geografia era considerada uma ciência empírica, baseada na observação, e essa observação era defendida como o único meio legítimo de adquirir conhecimento.

Posteriormente, ganhava destaque a concepção de que todas as ciências deveriam adotar um método único de interpretação, um método compartilhado por todas elas. Esse método, supostamente, encontraria suas raízes nas ciências naturais, que eram tidas como o paradigma definitivo de cientificidade e, conseqüentemente, deveriam servir como modelo orientador para as demais disciplinas científicas. Essa abordagem uniforme para a pesquisa científica visava estabelecer uma base comum de rigor e objetividade que poderia ser aplicada de maneira consistente em todas as áreas do conhecimento, fortalecendo assim o status da ciência como um empreendimento confiável e sistemático (MORAES, 1986).

Por último, o positivismo fomentava a concepção de que a Geografia deveria ser compreendida como uma ciência de síntese de máxima importância. Isso acarretava na hierarquização das ciências, com a Geografia posicionada no topo da hierarquia do conhecimento científico, incumbida da responsabilidade de interligar e organizar o conhecimento gerado por todas as outras disciplinas científicas. Esse papel central

conferido à Geografia refletia a crença de que ela desempenhava um papel crucial na busca pela compreensão integral do mundo e na promoção da unidade e coerência no estudo de várias áreas do saber, fruto da visão moderna (MORAES, 1986; MELLO et al., 2018).

Assim podemos dizer que a Geografia Antiga estudava o universo e seus habitantes enquanto que a Geografia Moderna estuda o universo em relação aos seus habitantes. A geografia deixou de ser um estudo estranho ao homem. O canal do Panamá é assunto de Geografia porque se relaciona ao homem como morador do Globo, enquanto que os canais de Marte ficam no domínio exclusivo da astronomia... ou pelo menos dos geógrafos marcianos (CARVALHO, 1943, p. 9).

O surgimento dessas propostas, principalmente através de Delgado de Carvalho, provocaram insatisfações, críticas e reações adversas de várias naturezas. É seguro afirmar que tais conflitos eram previsíveis, uma vez que a reformulação do currículo escolar é um processo profundamente enraizado na sociedade e na história, e não é comum efetuar mudanças substanciais sem a ocorrência de confrontos, pressões e contradições.

A afinidade do grupo liderado por Delgado de Carvalho com os intelectuais que compartilhavam o otimismo pedagógico e um entusiasmo pela educação desempenhou um papel fundamental na consolidação da nova abordagem da Geografia que passou a ser adotada como modelo oficial no crescente sistema educacional brasileiro. No entanto, é importante destacar que essa inovação não resultou na completa extinção da concepção clássica de Geografia escolar, caracterizada por uma abordagem estritamente descritiva, baseada na memorização, enciclopédica e afastada da realidade dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2000).

De acordo com Rocha (2000), é evidente que as propostas apresentadas por Delgado de Carvalho e seus seguidores desencadearam questionamentos significativos em relação à prática da Geografia escolar nas escolas brasileiras. Esses questionamentos não se limitaram apenas aos métodos de ensino, mas também abrangeram os conteúdos abordados pelos professores e pelos livros didáticos.

Essas transformações propostas por Delgado de Carvalho e seu grupo de seguidores geraram uma verdadeira revolução no ensino da Geografia, desafiando a abordagem tradicional e incitando a adoção de uma perspectiva mais contemporânea e prática no processo de aprendizado geográfico. Isso demonstra a profunda influência que esses pensadores exerceram sobre a educação geográfica no Brasil e como suas

propostas continuam a moldar o ensino dessa disciplina até os dias atuais (ROCHA, 2000).

Em suma, a introdução da Geografia moderna no Brasil, liderada por pensadores como Carlos Miguel Delgado de Carvalho, trouxe consigo um movimento de renovação no ensino geográfico, desafiando a abordagem tradicional e inaugurando uma perspectiva mais contemporânea e prática. Essa mudança não apenas reformulou os métodos de ensino, mas também redesenhou os conteúdos abordados nas salas de aula.

Hoje, a Geografia no Brasil reflete uma abordagem mais dinâmica, interdisciplinar e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, graças às inovações promovidas por Delgado de Carvalho e seus seguidores. Essa trajetória de transformação contínua mostra a vitalidade e a importância do diálogo entre a Geografia escolar e acadêmica na construção do conhecimento geográfico no país.

A nova proposta curricular para o ensino de Geografia marcou uma transformação significativa, especialmente para o movimento de renovação da Geografia Crítica. O novo conteúdo apresentou o espaço geográfico como um espaço social, continuamente produzido pela sociedade. Embora as mudanças tenham levado tempo, elas permitiram uma reestruturação no campo da Geografia escolar, introduzindo novas abordagens pedagógicas voltadas para a construção de um currículo comprometido com as questões socioespaciais. Esse avanço foi alcançado sem perder de vista as necessidades estratégicas impostas pelo Estado para a manutenção da identidade e da unidade territorial (PETRUCI; SOUZA, 2019).

5.2 DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA DESMISTIFICAR ESTEREÓTIPOS SOBRE O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Após compreender o histórico de desenvolvimento da Geografia escolar no Brasil, percebe-se que, por um longo período, ela esteve envolta em contextos que a confinavam a um modelo de ensino convencional, baseado na abordagem bancária e na memorização excessiva de informações. Essas práticas pedagógicas deixavam os estudantes desprovidos de conteúdos com real significado e aplicabilidade em suas vidas.

A concepção de educação bancária refere-se a um paradigma em que o professor é percebido como o detentor absoluto do conhecimento, considerado como uma verdade inquestionável, sendo então transmitido aos estudantes de maneira unidirecional, sem espaço para questionamentos, muito menos reflexões acerca de tais conhecimentos. Paulo Freire, ao abordar essa abordagem educacional, enfatiza a crítica à unilateralidade do processo de ensino. Em "Pedagogia do Oprimido", Freire ressalta que na educação bancária, "os educadores narram os conteúdos, que os educandos, meras 'receptoras', os memorizam e repetem. Aqui, educar é depositar, é transferir, é transmitir conhecimentos, conteúdos que se tornam propriedades dos educandos." (FREIRE, 1970, p. 61).

Entretanto, desde as últimas décadas, a educação bancária tem enfrentado seus momentos finais, pois, na conjuntura moderna as informações não mais se restringem à prerrogativa exclusiva dos professores. O processo de Globalização tem resultado em diversas alterações para os sujeitos envolvidos no processo educacional, modificando a estrutura educacional das escolas. De acordo com Vesentini (2021), a escola do século XXI, deve ser integral e voltada para o ser humano em sua plenitude, isto é, não apenas para se sair bem em avaliações, mas sim para se sair bem na vida social, na condição de ser humano completo.

Desse modo, na tão falada contemporaneidade, testemunhamos uma sociedade imersa em uma teia intrincada de conhecimentos. Para conseguir compreendê-la e acompanhá-la, além de contribuir para a evolução desse mundo, torna-se imperativo o cultivo de cidadãos dotados de pensamento crítico. Por conseguinte, os profissionais docentes "são desafiados a mediar o ensino e a aprendizagem, pressupondo o contexto de uma sociedade comunicacional, informatizada e globalizada" (BARBOSA, 2014, p. 56). Nesse cenário, é essencial que a educação não apenas transmita informações, mas também desenvolva habilidades como a criticidade, criatividade, a colaboração e a capacidade de resolução de problemas. Somente assim será possível formar indivíduos preparados para enfrentar os desafios complexos e dinâmicos da atualidade.

Entretanto, a modificação do processo educacional relacionada à inserção de novas tecnologias e ao acesso facilitado a informações levanta debates quanto à sua acessibilidade. Surgem questões sobre a igualdade de oportunidades para os estudantes, visto que nem todos têm o mesmo nível de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet

de qualidade. Essa disparidade pode acentuar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais existentes.

Esse contexto de desigualdades de acesso a tecnologias direcionadas à educação sempre existiu, contudo nunca foi tão evidente quanto no período da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19). Para atender às diretrizes e orientações de biossegurança fornecidas por órgãos federais e organizações mundiais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), empresas, lojas, escolas, universidades e inúmeros outros serviços precisaram suspender suas atividades presenciais e transferir seus atendimentos para o mundo virtual. Assim, a partir de março de 2020, surgiu um cenário inédito para grande parte da população: o ambiente remoto.

Tratando-se especificamente da área educacional, as escolas e universidades foram forçadas a adaptarem-se rapidamente ao ensino a distância, migrando para o mundo virtual através da adoção das aulas remotas com a utilização de diversos recursos online, como o *Google Meet* e o *Google Classroom*, revelando de forma acentuada as lacunas tecnológicas entre os estudantes. Enquanto alguns educandos puderam continuar seus estudos sem grandes dificuldades, outros enfrentaram barreiras significativas, como a falta de acesso a computadores, tablets, e uma conexão de internet estável. Essa desigualdade de acesso às aulas remotas tornou-se um importante ponto de discussão e intervenção das esferas governamentais, impactando significativamente os processos de aprendizagem e gerando defasagens que perduram até os dias de hoje (CARNIEL; MATOS, 2023).

A partir desse contexto de incertezas, a escola precisou ser ressignificada, professores e estudantes se uniram num mesmo desafio: reaprender a ensinar e reaprender a aprender (SILVA; CARBO, 2022). Mesmo que alguns profissionais da educação já utilizassem as tecnologias digitais em determinadas situações, surgiu de forma inesperada e radical, a obrigatoriedade de se adaptarem a esses recursos, requerendo habilidades não desenvolvidas nem impostas anteriormente (CANI, 2020).

Além das implicações educacionais, a pandemia e sua conjuntura de privação social também impactaram profundamente a saúde dos estudantes. O isolamento social, a interrupção das rotinas escolares e a incerteza constante contribuíram para um aumento significativo nos níveis de ansiedade, depressão e insegurança entre muitos alunos (CARNIEL; MATOS, 2023). Essas questões relacionadas à saúde mental

manifestam-se de várias formas, desde dificuldades em se concentrar nas atividades escolares até sintomas mais graves, como crises de pânico e retraimento social.

A dependência dos celulares também cresceu significativamente, pois durante a pandemia os dispositivos móveis se tornaram a principal ferramenta para comunicação, entretenimento e aprendizado, o que intensificou seu uso. Esse aumento no tempo de tela tem gerado diversas preocupações com relação aos impactos negativos, tanto na saúde quanto na educação, isso porque muitos estudantes estão acostumados com a rapidez e imediatismo do mundo virtual, dificultando sua concentração durante o processo de aprendizagem.

Assim, nesse cenário pós-pandemia, a Geografia precisa estar mais conectada do que nunca aos alunos, incorporando em seu processo de ensino-aprendizagem métodos que tenham como objetivo desenvolver aprendizagens significativas que visem um futuro melhor, tanto para o social como um todo – avanço da democracia, da cidadania ativa, dos direitos sociais, culturais, ambientais – quanto também para os educandos – o desenvolvimento de suas inteligências múltiplas, de suas capacidades, habilidades e atitudes apropriadas para essa sociedade democrática (VESENTINI, 2021).

Desse modo, é dever da Geografia escolar, ainda mais na atual conjuntura educativa, a formação para o exercício da cidadania, gerando subsídios para a compreensão da realidade, além de promover a criticidade necessária para atuação e intervenção responsável no bojo do espaço geográfico (CALLAI, 2003; GUERRA, 2020).

O desenvolvimento do pensamento crítico emerge de maneira preponderante no ambiente escolar, pois este se configura como o lócus do conhecimento que transcende outras esferas educacionais, como o lar, a família, a sociedade ou demais instituições sociais. Compreende-se que a educação é, acima de tudo, um processo social, desse modo, não pode deixar de ser um processo de vida, no qual a vida da sociedade está refletida, entretanto é na interação com diversos conhecimentos e na estimulação do questionamento reflexivo que a escola se consolida como o epicentro essencial para o cultivo dessa habilidade fundamental (DEWEY, 1897).

No âmbito do ensino da disciplina de Geografia, uma abordagem educacional que fomente o desenvolvimento do pensamento crítico revela-se imprescindível para a promoção de um pensamento geográfico autêntico (CAMPOS, 2021). A Geografia desempenha um papel crucial na formação de perspectivas dos alunos em relação ao

mundo que os cerca. Ao explorar diferentes lugares, culturas e fenômenos geográficos, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo que os cercam.

Entretanto, esse enriquecimento se concretizará de maneira efetiva por meio de práticas pedagógicas que busquem promover o protagonismo dos educandos em seu próprio processo educativo, permitindo-lhes pensar de maneira não convencional e dinâmica. Para embasar o desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas no viés crítico, Freire (2013), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", explora elementos essenciais para capacitar o estudante a se tornar o protagonista autônomo do processo de ensino, com o objetivo de construir um pensamento crítico robusto.

Ele destaca que "a prática educativa crítica não pode negar o educando como sujeito do conhecimento" (FREIRE, 2013, p. 49), desse modo ressalta a necessidade de reconhecer o estudante como um agente ativo na construção do próprio conhecimento, um princípio fundamental para o cultivo do pensamento crítico. O quadro abaixo (QUADRO 2), elaborado pelos autores Salviano, Deon, Carvalho (2022), com base nas fundamentações de Freire (1996), destaca os principais saberes que devem ser construídos durante o processo educativo, para que o pensamento crítico seja amplamente desenvolvido.

QUADRO 2 – Elementos essenciais para o desenvolvimento da educação crítica

| | |
|----------------------------|--|
| FORMAÇÃO CIENTÍFICA | A formação científica é a principal atribuição da educação escolar, por meio dela é possível que a curiosidade ingênua (saberes que os estudantes carregam de suas vivências) por meio do processo de ensino torne-se em curiosidade epistemológica. Essa é a curiosidade dotada de conhecimentos conceituais. Os conceitos possibilitam pensar o mundo abstratamente e não apenas como lugar de vivência. |
| PROBLEMATIZAÇÃO | Problematizar é não aceitar tudo com naturalidade, é estranhar aquilo que nos é imposto como verdade absoluta, caminho esse fecundo para o desenvolvimento do pensamento crítico. |
| REFLEXÃO | Imbuídos de conhecimentos, os estudantes podem |

| | |
|----------------|---|
| | desenvolver a capacidade de refletir sobre as coisas do mundo “o quê”, “por que”, “para que”, “para quem”. |
| DIÁLOGO | O conhecimento dá abertura ao diálogo, e permite que os estudantes abram-se ao mundo e aos outros por meio de uma relação dialógica confirmada através da inquietação e da curiosidade. |

Fonte: Salviano; Deon; Carvalho (2022).

Os autores Salviano, Deon e Carvalho (2022), explicam que esse conjunto de saberes promovem uma visão holística e crítica dos fenômenos sociais e naturais, viabilizando a formação de estudantes com uma base teórica sólida para interpretar o mundo, incentivando-os a problematizar tudo que é duvidoso e a refletir sobre o que está posto, buscando possíveis soluções.

Através de um diálogo respeitoso, esse processo pode gerar novas ideias e conhecimentos, promovendo uma abordagem educacional mais crítica e colaborativa. Corroborando para tal discussão, Freire (2011, p. 66), complementa, afirmando que "o diálogo é uma das mais altas expressões da nossa vocação de ser mais".

Se a motivação para o ensino da Geografia se limita a um mero cumprimento de requisitos de conhecimentos específicos, a verdadeira essência da educação geográfica fica desvirtuada. No entanto, quando a abordagem intrínseca ao ensino da Geografia busca não apenas transmitir informações, mas sim explicar e compreender o mundo, situando os alunos no contexto espacial e social em que vivem, e fornecendo ferramentas para promover a construção do pensamento autônomo, é nesse momento que se cumpre o verdadeiro papel educativo da Geografia. Nesse contexto, o ensino da Geografia transcende a mera acumulação de dados e se torna um meio fundamental para auxiliar os indivíduos a contribuir para um mundo mais equitativo e justo para toda a humanidade (CALLAI, 2012).

A Educação Geográfica transcende a mera ministração de aulas de Geografia. Sobre essa afirmação, Castellar (2005) esclarece que a efetivação da Educação Geográfica em sala de aula exige a análise articulada dos fenômenos geográficos em diferentes escalas. Isso implica examiná-los conceptualmente, considerando diversas práticas e as representações sociais associadas. Em consonância com essa perspectiva, a autora enfatiza que a verdadeira Educação Geográfica vai além da transmissão de

conhecimentos geográficos, sendo essencial envolver os estudantes em uma análise crítica e reflexiva dos fenômenos espaciais, conectando teoria e prática de maneira contextualizada (CASTELLAR, 2005).

A efetivação da Educação Geográfica não demanda grandes performances ou alterações drásticas no currículo; ao contrário, requer uma reconfiguração e reorientação dos mesmos elementos já presentes nas aulas, nos livros e nos programas de Geografia. Ressalta-se que o cerne da Geografia reside na análise da sociedade e do mundo a partir da perspectiva espacial dos fenômenos. Assim, a Educação Geográfica se manifesta como um processo de redimensionamento e reorientação que fortalece a compreensão espacial dos fenômenos, proporcionando aos alunos os instrumentos necessários para uma interpretação mais profunda e contextualizada do mundo (CALLAI, 2012).

Para exemplificar essa abordagem, Castellar (2005) delineou dois objetivos, organizados no quadro abaixo (QUADRO 3), que devem ser desenvolvidos para alcançar o propósito da Educação Geográfica, dentro da abordagem da educação crítica.

QUADRO 3 – Objetivos traçados para atingir a Educação Geográfica.

| Objetivos |
|--|
| I. Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo. |
| II. Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do espaço territorial; - Compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; - Compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; - Compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; - Compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; - Compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais. |

Fonte: Castellar (2005, p. 211). Organizado pela autora (2023).

Ao embasar-se nesses objetivos, os professores conseguem estabelecer finalidades claras para seus métodos. O processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar, orientado para alcançar uma aprendizagem significativa, ou seja, uma Educação Geográfica, viabiliza a compreensão de diversos aspectos do ambiente. A maestria na consecução desses objetivos proporciona a expansão e desconstrução de conhecimentos, frequentemente estigmatizados, e a desmontagem de percepções totalmente estereotipadas sobre várias regiões do mundo, incluindo sobre o Semiárido brasileiro presente no principal objetivo deste estudo.

Como já visto, a desconstrução desses estereótipos regionais é crucial para uma compreensão mais precisa e justa da diversidade brasileira. A Educação Geográfica desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo uma abordagem crítica e reflexiva para analisar as representações e promovendo uma compreensão mais aprofundada das nuances culturais e geográficas (RAFFESTIN, 1993).

Ao desafiar essas narrativas simplificadas, os educadores contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos da complexidade que caracteriza as diferentes regiões do Brasil.

Portanto, o que se vislumbra, com as contribuições atuais, é que na Geografia não se admite mais excluir as diferentes compreensões, explicações, determinações da configuração do real, sejam elas simbólicas, econômicas ou naturais. Na medida em que compreende-se que o real é complexo, composto por elementos subjetivos e objetivos, naturais e sociais, materiais e imateriais, o caminho do discurso geográfico é no sentido de aprender as inter-relações entre esses elementos, sem dicotomias (CAVALCANTI, 2011, p. 196)

No âmbito desse cenário, a atuação do professor torna-se crucial ao fomentar a criação de ambientes educativos que não apenas transmitam informações, mas que também estimulem a reflexão. Essa abordagem visa integrar a experiência imediata dos alunos à construção de conhecimento mais elaborado por meio da mediação pedagógica. A Geografia, há muito tempo, superou a abordagem de repassar informações isoladas e desprovidas de reflexão. Diante das transformações no contexto mundial, a disciplina evoluiu, exigindo que a forma de ensino acompanhe essas mudanças. Esse redirecionamento pedagógico não apenas prepara os alunos para compreenderem criticamente o mundo, mas também os capacita a participar ativamente na transformação da realidade que os cerca.

5.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): A GEOGRAFIA E O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NA SALA DE AULA

Após examinar o desenvolvimento da Geografia como uma disciplina escolar da educação básica e os contextos que a rodearam ao longo dos anos, juntamente com as possibilidades e desafios do seu atual contexto de inserção nas salas de aula, torna-se imperativo compreender sua estruturação nas instituições de ensino por meio de sua organização no currículo. Afinal, a forma como a Geografia é apresentada e integrada no currículo escolar pode influenciar diretamente o contato dos estudantes com determinadas temáticas, podendo limitar o processo da Educação Geográfica.

De acordo com Arroyo (2011), os documentos oficiais curriculares são personificações validadas de recortes do conhecimento, nos âmbitos científico, cultural, humanístico e linguístico que serão conservados e transmitidos para as novas gerações, que expressa o ‘o que’, o ‘como’, o ‘quando’, o ‘porque’ e o ‘quanto’ do ensino da educação escolar.

Nacionalmente, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento normativo base para orientação e regulamentação dos currículos dos estados e municípios do Brasil, assim como propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018). Este documento coloca-se como “balizador do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver” (BRASIL, 2016, p. 25).

A BNCC não se configura estritamente como um currículo, contudo, ao estabelecer-se como referência obrigatória que orientará a elaboração dos currículos das escolas, tanto nas redes públicas quanto privadas em todo o território brasileiro, requer uma atenção especial. Ao selecionar conteúdos e definir objetivos a serem alcançados, este documento assume uma posição central no desenvolvimento curricular do país, exercendo impacto direto na prática docente diária do professor em sala de aula (PINHEIRO; LOPES, 2021).

Ademais, a BNCC exerce influência significativa no dia a dia dos professores e alunos, contribuindo na maneira como educadores preparam e conduzem suas atividades pedagógicas. Entretanto, é fundamental destacar que, mesmo com a existência de documentos de referência, os quais orientam os currículos escolares, não

se deve eliminar a possibilidade de professores questionarem a realidade, levarem para sala de aula a exploração de novos temas de estudo e estabelecer diretrizes para o processo pedagógico (GUIMARÃES, 2018).

A Geografia é encontrada na BNCC como um dos componentes curriculares pertencentes à área de Ciências Humanas, juntamente com História. Essas Ciências auxiliam os estudantes para interpretação sócio-histórica da realidade, para isso, há o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal com a leitura contextualizada dos fatos e fenômenos naturais e históricos constituintes das sociedades (AZAMBUJA, 2019).

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentido e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre as questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 354)

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017).

Tratando-se especificamente da Geografia, foco desta análise curricular, a disciplina obedece a uma sequência de conteúdos esclarecida por Guimarães (2018) como uma ordem escalar, em que pode-se observar um esforço para estruturar a análise multiescalar dentro de cada etapa escolar, ou seja, as relações entre os fatos das esferas local e global devem ser priorizadas. Desse modo, à primeira vista percebe-se que a estrutura curricular da Geografia na BNCC para a educação básica é organizada em alguns grandes eixos, que funcionam como um conjunto de temáticas a serem trabalhadas partindo de um escala menor, mais próxima aos alunos, e gradualmente ampliando a área de compreensão dos fenômenos naturais e sociais.

A Geografia apresentada na BNCC do Ensino Fundamental trabalha em uma perspectiva que enfatiza a importância do pensamento espacial para a formação do aluno nesta etapa da escolarização. Para tanto, o documento traz uma concepção de raciocínio geográfico como instrumento necessário para levar os alunos a pensarem espacialmente (MUSTAFÉ, 2019).

Assim, encontra-se na BNCC a seguinte estruturação da Geografia para a etapa do Ensino Fundamental: durante os anos iniciais (1º ao 5º) a Geografia é dedicada ao estudo da relação do sujeito com o espaço. A partir do 6º ano, a análise geográfica focaliza os conceitos bases da Geografia, no 7º ano, concentra-se no estudo do Brasil, no 8º ano, a escala estudada torna-se os continentes da América, África e Antártida e, por fim, no 9º ano, os continente estudados são Europa, Ásia e Oceania, contemplando a escala máxima da análise geográfica através da finalização de todos os continentes da Terra.

Ocorre, portanto, um aumento de escala em relação aos assuntos tratados nos objetos de conhecimento, habilidades e unidades temáticas da Geografia na BNCC, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas (BRASIL, 2017).

Diante desse contexto, as Ciências Humanas devem estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2017).

Para conseguir contemplar todas essas esferas, o componente de Geografia na BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades. A unidade temática pode ser aqui entendida como a necessidade metodológica da presença do foco temático indicado, sempre que pertinente para completar o raciocínio geográfico, um conteúdo estruturante (AZAMBUJA, 2019). As unidades temáticas correspondem então, como afirma o próprio documento, a “[...] um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 29).

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo.

Em Conexões e escalas, outra unidade temática, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Ademais, a conexão atende a um dos princípios da Geografia para a interpretação conjuntados elementos sociais e naturais formadores das paisagens e dos espaços geográficos.

O mundo do trabalho constitui outro foco temático a ser contemplado pela interpretação geográfica. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o mundo da produção agrária e industrial incluindo as dimensões da divisão social e territorial do trabalho, a evolução científica, tecnológica e informacional são incorporados como aspectos a serem considerados para a interpretação das mudanças socioespaciais daí decorrentes. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.

Por sua vez, na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. O domínio e usos da linguagem gráfica e cartográfica, de imagens, incluindo o uso das geotecnologias são recursos didáticos que precisam estar integrados com as práticas de ensino-aprendizagem.

Na unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. Busca-se aí a articulação da Geografia Física e a Geografia Humana com destaque para o estudo do meio físico-natural do planeta Terra. Além do estudo da natureza busca-se relacionar com a ideia de ambiente onde se inclui a dimensão social ou antrópica no movimento socioespacial.

Essa perspectiva conceitual possibilita aos estudantes desenvolverem abordagens e compreensões dos conhecimentos científicos, como os relacionados à natureza, ao território e à territorialidade, presentes nas situações do dia a dia. Quanto mais um indivíduo conhece os elementos físico-naturais e sua interação com a sociedade, mais capacitado está para ser um protagonista autônomo na busca por melhores condições de vida (BRASIL, 2017).

Além das Unidades Temáticas, a BNCC também é organizada com Objetos do Conhecimento, conhecidos anteriormente pelo termo ‘conteúdo’, dizem respeito aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular, ou seja, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das Habilidades que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017).

Assim, o critério para análise curricular da Geografia dentro da Base Nacional Comum Curricular realizado nesta sessão segue fundamentos para atender os objetivos deste estudo. O primeiro critério é o nível de análise, nesse contexto foi delimitada a etapa dos anos finais do ensino fundamental (de sexto ano ao nono ano) para ser analisada, contudo os conteúdos do 7ª ano serão priorizados na discussão dos resultados, visto que é o ano em que estão presentes os sujeitos investigados nesta pesquisa.

Para iniciar a compreensão de como tem ocorrido o contato dos estudantes com esse tema, serão buscados conteúdos que possam ser relacionados ao Semiárido brasileiro dentro das Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e nas Habilidades da BNCC. Isso se deve, pois o próprio termo “Semiárido” não aparece explicitamente em nenhuma das esferas citadas acima, desse modo tem-se que olhar detalhadamente as nuances, a fim de compreender os momentos em que, baseando-se na estruturação da BNCC, o docente consegue inserir o SAB na sala de aula.

Para melhor compreensão, visualização e posterior análise, foi construído o Quadro 4, visando agrupar a seleção de conteúdos relacionados ao Semiárido Brasileiro existentes ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que para melhor sistematização, foram inseridos apenas os códigos das Habilidades da BNCC, entretanto seus significados estarão logo abaixo no desenvolvimento.

QUADRO 4 – Agrupamento de temas da BNCC do componente curricular Geografia relacionados ao Semiárido brasileiro para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

| Sexto ano Ensino Fundamental | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|
| Unidades Temáticas | Objetos do Conhecimento | Habilidades |
| Conexões e escalas | Relações entre os componentes físico- | (EF06GE03); (EF06GE05) |

| | | |
|---|---|-----------------------|
| | naturais | |
| Formas de representação e pensamento espacial | Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras | (EF06GE11) |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade e ciclo hidrológico | (EF06GE12) |
| Sétimo ano Ensino Fundamental | | |
| Unidades Temáticas | Objetos do Conhecimento | Habilidades |
| O sujeito e seu lugar no mundo | Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil | (EF07GE01) |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade brasileira | (EF07GE11) |
| Oitavo ano Ensino Fundamental | | |
| Unidades Temáticas | Objetos do Conhecimento | Habilidades |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina | (EF08GE22) (EF08GE23) |
| Nono ano Ensino Fundamental | | |
| Unidades Temáticas | Objetos do Conhecimento | Habilidades |
| Formas de representação e pensamento espacial | Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas | (EF09GE14) (EF09GE15) |

Fonte: BNCC (2017), Organizado pela Autora (2024).

Conforme destacado previamente, durante a análise do componente curricular Geografia na BNCC, constatou-se a ausência do termo "Semiárido". Diante disso, surgiu a necessidade de identificar e explorar espaços onde os docentes possam integrar

os estudos relacionados a essa importante região, buscando evidenciar sua relevância no contexto geográfico, econômico, social e ambiental do Brasil.

Para o sexto ano, o Semiárido brasileiro pode ser inserido na sala de aula através das aulas de Geografia dentro da Unidade Temática “Conexões e escalas” que objetiva desenvolver nos estudantes a compreensão entre os diferentes aspectos e elementos do espaço geográfico. Assim, no Objeto do Conhecimento “Relações entre os componentes físico-naturais” foram selecionadas as Habilidades (EF06GE03) e (EF06GE05).

A primeira Habilidade da BNCC para este objeto do conhecimento é a (EF06GE03), que visa: “Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos” (BRASIL, 2017, p. 385). Nesta habilidade, o docente ao ensinar a temática que envolve de maneira geral a climatologia, consegue apresentar aos estudantes os diferentes tipos de climas existentes no planeta, desse modo, o clima semiárido pode, e deve, ser citado. Ao introduzir o clima que abrange a maior parte do SAB, é fundamental evidenciar suas características e locais onde pode ser encontrado, ilustrando que é uma condição climática comum em diversas partes do planeta, assim como os outros tipos de clima.

A segunda habilidade (EF06GE05) propõe a compreensão da inter-relação existente entre os tipos de climas com os outros elementos do espaço: “Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais” (BRASIL, 2017 p. 385). Aqui, o clima semiárido pode ser estudado além do convencional “quente e seco”, mostrando também suas nuances dos períodos chuvosos. A transformação dos solos, relevo e adaptabilidade da vegetação em regiões de clima semiárido são elementos essenciais para um processo de ensino-aprendizagem mais complexo sobre essa temática.

Ainda no sexto ano, na Unidade Temática “Formas de representação e pensamento espacial” também consegue-se inserir o SAB na sala de aula, através do Objeto de Conhecimento “Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras” e Habilidade (EF06GE11) descrita como “Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo” (BRASIL, 2017, p. 385). Aqui, pode-se inserir a dinâmica antrópica com a biodiversidade dos locais, entre eles o Semiárido brasileiro, como forma de entender como a natureza desta região é

utilizada e transformada pelos seres humanos, bem como ela também interfere em seus cotidianos, podendo ainda ser apresentado aos estudantes o conceito de Determinismo Geográfico, sendo base para reflexões.

Na Unidade Temática seguinte “Natureza, ambientes e qualidade de vida” foi encontrado no Objeto de Conhecimento “Biodiversidade e ciclo hidrológico” a Habilidade (EF06GE12): “Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.” Aqui, ao trabalhar os recursos hídricos, os professores e professoras podem apresentar aos estudantes as principais bacias hidrográficas localizadas na região semiárida brasileira. Compreender a existência de rios intermitentes, perenes e efêmeros, auxilia na compreensão do dinamismo natural do SAB, e também sua influência sobre as sociedades que lá residem.

Pertinente para análise desta pesquisa encontrou-se no sétimo ano a Unidade Temática “O sujeito e seu lugar no mundo” com o Objeto do Conhecimento “Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil” e Habilidade (EF07GE01): “Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 387).

Durante o sétimo ano, a Geografia tem como foco o estudo do Brasil, dessa maneira, diversos aspectos brasileiros são estudados, entre eles as regiões que formam o território nacional. A partir da habilidade descrita acima, os professores e professoras podem auxiliar os estudantes a voltarem seus olhares para a percepção de paisagens e territórios que podem, muitas vezes, serem fruto de concepções errôneas e estereotipadas, como o SAB. Cabe a esse estudo uma análise crítica dos porquês que podem influenciar na formação de tais ideias. Podem ser utilizados diversos recursos didáticos para complementar as discussões como filmes, músicas, quadrinhos, notícias entre outras, auxiliando na compreensão de que os estereótipos existem e são propagados, sendo necessários meios para desmistificá-los.

Ainda para o sétimo ano, tem-se na Unidade Temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” o Objeto do Conhecimento “Biodiversidade brasileira” com Habilidade (EF07GE11) “Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).” (BRASIL, 2017, p. 387). Aqui compreende-se que os biomas brasileiros serão introduzidos no processo de

ensino-aprendizagem da Geografia, entre eles está a Caatinga, bioma predominante do SAB.

A compreensão do Semiárido brasileiro a partir dessa Habilidade será enfatizada através do estudo das características do seu bioma, como a fauna e flora. Nesta etapa, é importante o docente caracterizar a Caatinga a partir da sua resiliência e adaptabilidade ao clima da região, enfatizando também sua diversidade e importância em ser um bioma exclusivamente brasileiro. Entretanto, cabe também a interação antrópica e os impactos ambientais causados.

Para o oitavo ano, tem-se a Unidade Temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” com Objeto do Conhecimento “Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina” com Habilidade (EF08GE23). A partir desse ano, a escala de compreensão aumenta a níveis continentais, desse modo fica ainda mais complexa a missão de identificar temas que podem ser relacionados ao Semiárido brasileiro.

A primeira Habilidade selecionada é a (EF08GE23) descrita como “Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia”. Através do desenvolvimento desta habilidade, professores e professoras, caso desejem, podem inserir o Semiárido brasileiro através de seus aspectos naturais e também por meio da cartografia, evidenciando seus padrões entre os países que constituem a América Latina.

No nono ano, encontrou-se na Unidade Temática “Formas de representação e pensamento espacial” o Objeto do Conhecimento “Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas” com as Habilidades (EF09GE14) e (EF09GE15), ambas podendo ser utilizadas para elaboração de representações sobre o SAB.

A primeira Habilidade descrita como “Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais” (BRASIL, 2017, p. 395). Já a segunda Habilidade “Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas” (BRASIL, 2017, p. 935).

Sabe-se que no nono ano do Ensino Fundamental, a escala de estudo abrange os continentes Europa, Ásia e Oceania. Nesse contexto, é notório que o foco das atividades educacionais está distante da temática do Semiárido Brasileiro (SAB). No entanto, para garantir a abordagem integral dos conteúdos preconizados pela BNCC, é essencial buscar estratégias para inserir o estudo do SAB de maneira articulada e significativa também nessa etapa de conclusão do ensino fundamental.

Uma abordagem viável para alcançar esse objetivo é por meio da utilização da cartografia. A cartografia proporciona uma ferramenta poderosa para explorar e compreender não apenas as características geográficas e físicas dos continentes mencionados, mas também para contextualizar e analisar a distribuição geográfica do Semiárido dentro do território brasileiro. Dessa forma, ao incorporar o estudo cartográfico do SAB no ensino de Geografia, os educadores podem promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada da diversidade geográfica do Brasil, cumprindo assim com as diretrizes estabelecidas pela BNCC.

A análise realizada evidencia que o Semiárido brasileiro pode ser integrado em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, mesmo que não esteja explicitamente delineado nos conteúdos curriculares. Os professores, caso queiram, conseguem contextualizá-lo em diversas temáticas, demonstrando sua relevância em diferentes áreas de estudo. Observou-se que, predominantemente, há uma abordagem ambiental sobre o Semiárido, com ênfase especial no seu clima e vegetação, enquanto as suas relações humanas muitas vezes são relegadas a um segundo plano. Assim, torna-se necessário ampliar essa perspectiva, explorando não apenas os aspectos físico-ambientais, mas também as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que permeiam essa região.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: EXPLORANDO AS REPRESENTAÇÕES DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

6.1 POTENCIALIDADES DA INSERÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA SALA DE AULA

Conforme visto nos capítulos anteriores, no universo da Educação, o processo de ensino-aprendizagem se destaca como uma jornada contínua de aprimoramento seja na Geografia, ou qualquer outro componente curricular. Para trilhar esse caminho repleto de possibilidades, mas também de desafios, os educadores se deparam com a necessidade de explorar diversos caminhos metodológicos, impulsionando o constante desenvolvimento da prática em sala de aula. Essa busca por novas abordagens pedagógicas se faz ecoar nas palavras de Pontuschka *et al.* (2007, p. 95): "A atuação pedagógica docente requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada".

Dessa maneira, ao adotar essa postura investigativa, o educador se torna um pesquisador em sua própria sala de aula, coletando dados, refletindo sobre os resultados e aprimorando suas estratégias de ensino aprendizagem com base em evidências concretas. No cenário educacional contemporâneo, a superação do ensino fragmentado e desarticulado em prol de uma abordagem dinâmica e integrada, permeada por metodologias inovadoras, configura-se como um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Essa mudança de paradigma se faz crucial para que os alunos alcancem uma compreensão holística do conhecimento, transcendendo a mera memorização de partes isoladas consolidadas, muitas vezes, pela adoção de metodologias convencionais.

Diante desse contexto, a Sequência Didática (SD) surge como uma ferramenta poderosa, orquestrando as diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem de forma coesa e significativa, conduzindo os alunos em uma experiência reflexiva. Historicamente, a SD surgiu na França na década de 1980 com o objetivo de melhorar o ensino da língua materna. A intenção era abandonar o ensino fragmentado do francês, promovendo uma abordagem mais integrada e eficaz no aprendizado do idioma. Conseqüentemente, encontram-se discussões teóricas iniciais em autores que exploram

o processo de ensino e aprendizagem, focando nos conteúdos dos gêneros textuais e nos estudos gramaticais (OLIVEIRA, 2013).

No Brasil, a história da Sequência Didática se entrelaça com a própria história da educação básica. Sua trajetória teve início na década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC, 1998). Naquela época, o termo ainda não era amplamente difundido, e as sequências didáticas eram referidas como "projetos" e "atividades sequenciadas", com foco no estudo da Língua Portuguesa.

Com o passar do tempo, essa ferramenta pedagógica ganhou reconhecimento e relevância, expandindo seu escopo para abarcar todos os conteúdos dos diversos componentes curriculares da educação básica, conforme destacam Machado e Cristovão (2006). Atualmente, a Sequência Didática se configura como uma filosofia de ensino, que propõe uma abordagem holística, integrada e significativa dos conteúdos, na qual, através da articulação de diferentes atividades e recursos, o docente consegue promover a construção do conhecimento de forma contextualizada e relevante para a vida dos estudantes.

A SD destaca-se por sua flexibilidade, adaptando-se às particularidades de cada contexto escolar. Dividida em três fases – planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998) –, a Sequência Didática é estruturada para alcançar objetivos educacionais específicos, com início e fim definidos e conhecidos por todos os envolvidos. Para sua inserção na sala de aula, todas as atividades devem estar “[...] conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Com base no exposto, a Sequência Didática revela-se uma ferramenta eficaz para a construção e consolidação de conhecimentos, juntamente com a aquisição contínua de novas habilidades. As SDs, organizadas de forma modular e iniciadas pela identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes podem envolver diversas atividades, como leitura, pesquisa, diálogos, produção textual e práticas. Essa prática é utilizada, essencialmente, para trabalhar um conteúdo específico, desde a exploração inicial até a construção de conceitos, ideias ou produtos finais (BRASIL, 2012).

Para isso, a elaboração de uma Sequência Didática demanda um processo de planejamento cuidadoso e reflexivo, exigindo uma análise cuidadosa de todas as

variáveis envolvidas no processo. Libâneo (1994) defende que um bom planejamento deve ir além da mera seleção de conteúdos, englobando aspectos como a definição de expectativas de aprendizagem, a adoção de uma postura crítica e socialmente comprometida, a correlação entre objetivos e métodos de ensino, a definição de instrumentos de avaliação e a promoção da interação professor-aluno.

Assim, o planejamento pedagógico constitui-se em um ato político-pedagógico, que envolve a elaboração de um plano de intervenção na realidade. Nesse sentido, o planejamento exige do professor um processo mental de reflexão e decisão, no qual a intencionalidade da ação pedagógica deve ser central. Essa análise abrange desde o envolvimento de educadores e alunos na construção da sequência, passando pela organização dos estudantes em trabalhos colaborativos e pela gestão eficiente do tempo e do espaço, até a seleção criteriosa dos conteúdos a serem trabalhados e a avaliação sistemática das atividades desenvolvidas (VASCONCELLOS, 2000; ZABALA, 1998).

Diante do exposto, a inserção de uma Sequência Didática na sala de aula apresenta inúmeras potencialidades que contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se citar em primeiro lugar, a organização modular das atividades que permite um planejamento mais estruturado e coerente, que parte do conhecimento prévio dos alunos e avança de maneira progressiva e integrada. Essa abordagem facilita a construção de conceitos de forma mais sólida e contextualizada, promovendo um entendimento mais profundo e duradouro dos conteúdos trabalhados. Além disso, a diversidade de atividades propostas atende aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, garantindo uma participação mais ativa e engajada no processo educacional.

Além disto, a aplicação de sequências didáticas favorece a formação de competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. As inúmeras possibilidades de abordagem interdisciplinar e a integração de métodos pedagógicos proporcionam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Essa metodologia não apenas reforça o conhecimento teórico, mas também capacita os alunos a aplicar o que aprenderam em situações reais, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

6.2 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: REPRESENTAÇÕES DAS PERCEPÇÕES SOBRE O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Para a obtenção de dados e construção de conhecimentos acerca do Semiárido brasileiro e a desmistificação de seus estereótipos, temática deste trabalho, escolheu-se a aplicação de uma SD com o sétimo ano do ensino Fundamental durante as aulas de Geografia. Para isso, foram utilizados os passos básicos destacados por Oliveira (2013), como norteadores do planejamento, são eles: 1) Escolha do tema a ser trabalhado; 2) Questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; 3) Planejamento dos conteúdos; 4) Objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem; 5) Delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre todas as atividades e etapas, e avaliação dos resultados.

Sob essa perspectiva, o Quadro 5 abaixo foi construído, baseado na perspectiva de Nonato (2022), com o objetivo de descrever e estruturar a Sequência Didática intitulada como “Repensando Estereótipos sobre o Semiárido brasileiro”.

QUADRO 5 – Estrutura da Sequência Didática para Desmistificar estereótipos sobre o Semiárido brasileiro.

| | |
|---|--|
| Tema | Repensando Estereótipos sobre o Semiárido brasileiro |
| Objetivo Geral | Abordar o Semiárido do Brasil para desmistificar os estereótipos sobre essa região e valorizar a diversidade cultural e natural da região. |
| Público-alvo | Sétimo ano, Ensino Fundamental (Anos Finais). |
| Duração | 6 aulas de 50 minutos. (Três semanas) |
| Materiais necessários | Projektor multimídia, computador e celulares com acesso à internet, folhas de papel, canetinhas e lápis de colorir, caderno, cartolinas. |
| DIA 01 – Conhecimentos Prévios e representações da percepção sobre o Semiárido (2 aulas de 50 minutos) | |
| Primeira etapa: Construção da Nuvem de Palavras (Conhecimentos prévios) <i>Tempo de duração:</i> 40 minutos. | |
| 1. Apresentação da Proposta: Apresentação da Sequência Didática aos estudantes, explicando o objetivo da atividade e a importância de compreender melhor o Semiárido e repensar os estereótipos associados a essa região. | |

2. Interação com QR Code:

- Projete um QR Code no quadro fornecido pelo aplicativo Mentimeter.
- Peça aos estudantes que apontem as câmeras de seus celulares para o QR Code.
- Ao escanear o código, os estudantes serão direcionados a uma página onde deverão digitar suas respostas sobre suas percepções do Semiárido.
- Oriente os alunos a selecionar três palavras que, na opinião deles, melhor descrevem o Semiárido ou suas características principais.

3. Discussão Orientada e Nuvem de Palavras:

- Projete a Nuvem de Palavras do Mentimeter formada pelas respostas dos estudantes.
- Conduza uma discussão baseada nas respostas dos estudantes.
- Identifique as palavras mais utilizadas e o porquê.

Segunda etapa – Representação das percepções sobre o Semiárido brasileiro

Tempo de duração: 50 minutos.

- Entregue uma folha de papel ofício para cada estudante.
- Explique que eles devem usar essa folha para desenhar ou construir um mapa mental que represente seu entendimento sobre o Semiárido.
- Dê tempo para que os estudantes trabalhem individualmente em seus mapas mentais.
- Incentive-os a serem criativos e detalhados em suas representações.

Ao final da atividade, recolha todos os papéis.

Terceira etapa: Pesquisa – Explorando o Semiárido

Tempo de duração: 10 minutos

Orientação Inicial:

- Explique aos estudantes que eles terão a oportunidade de explorar mais sobre o Semiárido através de uma pesquisa na internet.
- Destaque a importância de conhecer as diversas características dessa região para um entendimento mais aprofundado.

Tópicos para Pesquisa:

- Delimitação do Semiárido brasileiro
- Nomes de rios perenes e intermitentes que cortam a região.
- Tipos de vegetação e suas características.
- Tipos de climas e suas características.
- Características da população.
- Principais cidades e centros urbanos.
- Atividades econômicas predominantes.
- Projetos sociais de convivência com a seca.
- Estereótipos mais comuns sobre a região.

Registro das Informações:

- As informações encontradas devem ser registradas no caderno de forma organizada.
- Sugira que usem tópicos, resumos ou esquemas para facilitar a apresentação.

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Na aula seguinte, os estudantes deverão entregar as informações pesquisadas. |
| DIA 2 – Conhecendo o Semiárido (2 aulas de 50 minutos) |
| Primeira etapa – Compartilhamento das informações pesquisadas <i>Tempo de duração:</i> 30 minutos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma breve retrospectiva do que foi visto e construído na aula passada. • Pedir para que os estudantes apresentem os resultados da Atividade de Pesquisa encaminhada para casa, mediando as discussões e incentivando as falas e dúvidas. |
| Segunda etapa: Aula expositiva sobre o Semiárido brasileiro <i>Tempo de duração:</i> 50 minutos |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Coleta de Informações: <ul style="list-style-type: none"> • Utilize as palavras-chave da Nuvem de Palavras criada anteriormente e as informações das representações artísticas dos estudantes. 2. Criação da Apresentação: <ul style="list-style-type: none"> • Prepare uma apresentação em slides que integre essas informações com dados precisos sobre o Semiárido. • Inclua imagens, gráficos e mapas para tornar a apresentação mais visual, envolvente e dinâmica. 3. Conteúdos da Aula: <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Semiárido Brasileiro: <ul style="list-style-type: none"> - Apresente um panorama geral da região do Semiárido brasileiro. - Destaque características geográficas, climáticas e ecológicas. • Conceito de Estereótipos: <ul style="list-style-type: none"> - Explique o que são estereótipos e como eles se formam. - Discuta como os estereótipos podem influenciar a percepção das pessoas sobre uma região ou grupo. • Desmistificação dos Estereótipos: <ul style="list-style-type: none"> - Utilize as informações coletadas para abordar os estereótipos apresentados pelos alunos. - Apresente fatos e dados que contradizem esses estereótipos, oferecendo uma visão mais abrangente do Semiárido. |

- Pode-se utilizar até as próprias pesquisas dos estudantes.

- **Informações Verídicas e Panorama Atual:**

- Forneça informações atualizadas sobre a população, economia, vegetação e projetos sociais da região.

- Destaque iniciativas de convivência com a seca e exemplos de desenvolvimento sustentável no Semiárido.

- **Interação com os Estudantes:**

- Encoraje os alunos a fazer perguntas e compartilhar suas impressões.

- Promova uma discussão sobre como a percepção deles mudou após a compreensão das novas informações.

Terceira etapa: Formação de grupos e tópicos para a construção de Seminários

Tempo de duração: 20 minutos

1. Formação dos Grupos:

- Divida a turma em três grupos de forma equilibrada.
- Certifique-se de que cada grupo tenha uma boa mistura de habilidades e interesses.

2. Distribuição dos Temas:

- Atribua um tema de pesquisa a cada grupo.
 - **Grupo 01:** O que são estereótipos regionais?
 - **Grupo 02:** Estereótipos sobre o Semiárido brasileiro.
 - **Grupo 03:** Desmistificando estereótipos sobre o Semiárido brasileiro.

3. Pesquisa e Coleta de Informações:

- Oriente os grupos a pesquisarem e estudarem em casa sobre o tema atribuído, utilizando diversas fontes confiáveis para o cartaz e para a apresentação.
- Incentive a coleta de informações relevantes e precisas, além de imagens, gráficos e dados que possam enriquecer o cartaz.
- Trazer todo o material necessário na próxima aula para construção do cartaz em sala de aula.

DIA 3 – Cartazes e Apresentações

(2 aulas de 50 minutos)

Primeira etapa: Construção dos cartazes

Tempo de duração: 50 minutos

- Cada grupo deve se reunir e juntar todos os materiais para o início do desenvolvimento do cartaz.
- Instrua os grupos a organizarem as informações de forma clara e visualmente atraente.
- Dê um prazo para a conclusão dos cartazes, assegurando que todos os grupos tenham tempo

| |
|--|
| suficiente para finalizar o trabalho. |
| Segunda etapa: Apresentações e Exposição dos Cartazes |
| <i>Tempo de duração:</i> 30 minutos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Após a finalização, cada grupo deverá apresentar seu cartaz para a turma, explicando os principais pontos da pesquisa. • Os cartazes serão exibidos em um espaço da sala de aula ou corredor para que todos possam visualizar e aprender com o trabalho dos colegas. |
| Terceira etapa: Feedbacks e reconstrução da Nuvem de Palavras |
| <i>Tempo de duração:</i> 20 minutos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Feedback da Professora: <ul style="list-style-type: none"> • A professora deve encerrar a Sequência Didática, destacando a importância da participação de todos nas discussões e atividades. • Forneça feedback específico sobre como cada aluno contribuiu para o aprendizado coletivo e quais foram os principais pontos de destaque. • Reformulação da Nuvem de Palavras: <ul style="list-style-type: none"> • Projete um novo QR Code no quadro. • Instrua os estudantes a escanear o código com seus celulares e a digitar palavras que representam o que eles aprenderam sobre o Semiárido e a Região Nordeste durante a Sequência Didática. • Reúna as novas palavras em uma Nuvem de Palavras atualizada. • Comparação e Discussão Final: <ul style="list-style-type: none"> • Compare a nova Nuvem de Palavras com a inicial, destacando as mudanças e os novos conhecimentos adquiridos. • Conduza uma breve discussão mediada pela professora, incentivando os alunos a refletirem sobre suas aprendizagens e a compartilharem suas impressões sobre a evolução de seus conhecimentos. |

Fonte: Autora (2024).

Como evidenciado no quadro acima, o primeiro dia da Sequência Didática foi dedicado a captar os conhecimentos prévios e as percepções dos estudantes sobre o Semiárido brasileiro. Estudos mostram que novos conhecimentos são estruturados a partir do que já se sabe (PIAGET, 1976; VYGOTSKI, 2002). Portanto, é essencial considerar os saberes previamente adquiridos na prática pedagógica como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos (MORTIMER, 1999). Para compreender esses conhecimentos prévios sobre o Semiárido Brasileiro, a primeira

atividade da Sequência Didática envolve a construção de uma Nuvem de Palavras (Figura 8).

FIGURA 8 – Nuvem de palavras de conhecimentos prévios do sétimo ano sobre o Semiárido brasileiro.



Fonte: Autora (2024).

A nuvem de palavras revela uma construção social da imagem do Semiárido fortemente associada a aspectos naturais. Termos como "seca", "calor" e "sol" predominam, evidenciando a percepção de um ambiente árido e inóspito. A associação com a escassez hídrica é constante, expressa em termos como "sem água" e "falta de chuvas". A menção à "Caatinga" e aos "cactos" reforça essa visão, naturalizando características da região que, embora relevantes, não esgotam sua complexidade.

Ao serem questionados sobre a razão para mencionarem essas palavras, os estudantes revelaram que suas percepções sobre o Semiárido são fortemente influenciadas por representações externas, já que a grande maioria afirma que nunca teve contato direto com essa região. Livros, filmes e relatos de outras pessoas são as principais fontes dessas informações, que tendem a enfatizar aspectos como a seca, o calor e a escassez de água, consolidando uma visão estereotipada da região.

As respostas dos estudantes demonstram uma associação quase automática entre Semiárido e Nordeste, indicando uma falta de conhecimento sobre a extensão territorial da região semiárida brasileira. Adicionalmente, os termos "pobreza" e "falta de cidades" revelam uma visão estereotipada e incompleta do Semiárido, reduzindo-o a uma região

exclusivamente rural e carente. Essa visão desconsidera a diversidade socioeconômica e a existência de grandes centros urbanos com dinâmicas econômicas complexas.

Desse modo, a análise dos conhecimentos prévios dos estudantes do sétimo ano revelou uma visão bastante restrita e centrada nos desafios do Semiárido Brasileiro. A percepção dos alunos sobre essa região é predominantemente marcada pela escassez de recursos, pela pobreza e pelas condições climáticas adversas, o que demonstra a necessidade de um trabalho pedagógico que amplie e aprofunde o conhecimento sobre o SAB, valorizando também suas potencialidades e complexidades.

A fim de explorar de forma mais aprofundada as percepções dos estudantes sobre o Semiárido Brasileiro, foi proposta uma segunda atividade que valorizou a expressão individual. Os alunos receberam uma folha de papel em branco e foram incentivados a representar suas ideias através de desenhos, textos ou uma combinação de ambos. Essa atividade permitiu uma maior liberdade de expressão, revelando uma diversidade de representações sobre o SAB (Figura 9).

FIGURA 9 – Representações das percepções de estudantes do sétimo ano sobre o SAB.



Fonte: Autora (2024).

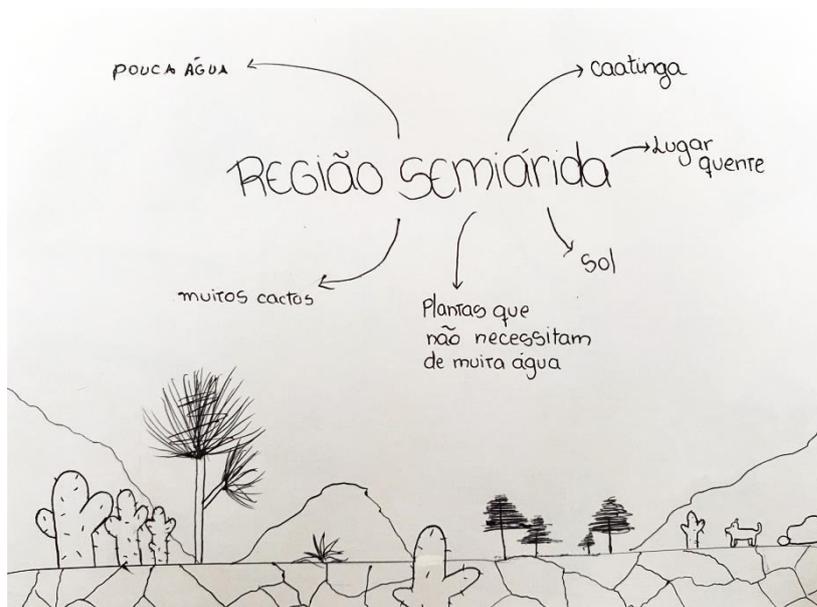
Essas representações permitem visualizar, através dos desenhos, como os estudantes percebem as características do Semiárido brasileiro. É notável a presença de muitos cactos e do Sol em todas as ilustrações, junto com outros aspectos naturais do ambiente. No desenho "A", o aluno comentou que imagina o Semiárido brasileiro com um Sol muito forte e cactos como a única vegetação. Na representação "B", além dos elementos do desenho anterior, a estudante mencionou que ouviu de seus familiares que no Semiárido há muita criação de bodes e cabras, então incluiu esses animais em sua ilustração.

Na representação "C", percebe-se ao fundo do desenho algumas formas de relevo mais altas e o Semiárido retratado como uma grande planície. Quando indagado, o estudante explicou que se lembrou de uma aula em que o professor mencionou que o sertão ficava logo após um planalto, provavelmente referindo-se ao Planalto da Borborema. Na ilustração "D", a estudante incluiu alguns elementos humanos, como uma casa simples e a figura de um trabalhador com uma ferramenta que provavelmente é uma foice. Além disso, é interessante observar o detalhe do armazenamento de água que ela desenhou, evidenciando sua compreensão da dificuldade de acesso à água na região.

O desenho, no ensino de Geografia, desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. Ao ir além da representação técnica de mapas, como aponta Moreira (2009), o desenho permite identificar o significado que os alunos atribuem aos elementos representados, servindo como um importante instrumento de avaliação diagnóstica. Ao utilizar o desenho como ponto de partida, o professor pode promover a ressignificação do conhecimento geográfico e acompanhar a evolução do aprendizado dos alunos.

Além dos desenhos, observou-se uma rica diversidade de expressões, com alguns estudantes optando por combinar elementos visuais e textuais em suas representações (figuras 10 e 11).

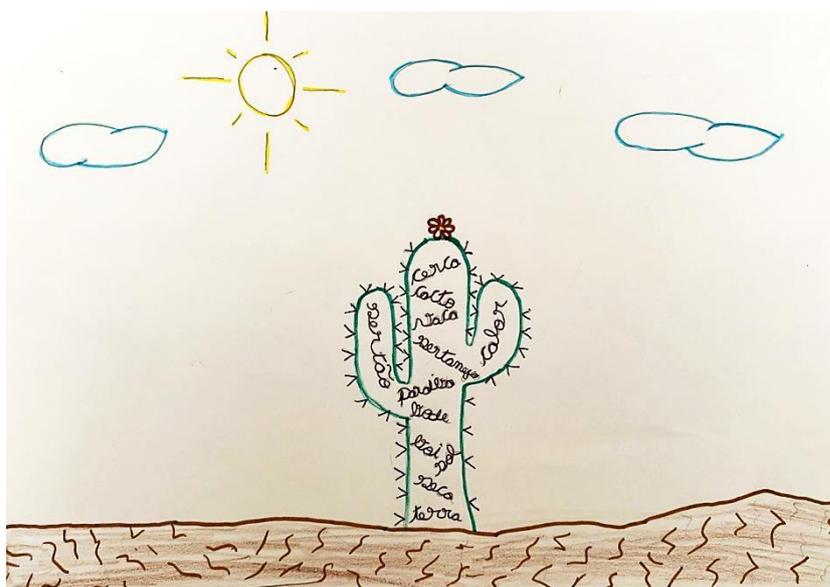
FIGURA 10 – Mapa mental sobre o Semiárido brasileiro.



Fonte: Autora (2024).

A representação em forma de mapa mental, conforme proposto por Lima e Kozel (2009), revela a junção entre a percepção visual e a expressão linguística da estudante. A imagem, rica em elementos visuais relacionados ao Semiárido Brasileiro, como cactos e o sol, complementa a descrição textual, evidenciando a associação da região com a escassez de água e um clima quente. Termos como "caatinga" e "plantas que não necessitam de muita água" demonstram um conhecimento prévio sobre algumas características da vegetação local, expressos também na representação na Figura 10.

FIGURA 11 – Representação das características do SAB em forma de cacto.



Fonte: Autora, (2024).

Nesta representação, o estudante cuidadosamente destacou um cacto, posicionando-o no centro do seu esboço como elemento central da composição. Dentro do cacto, ele inscreveu uma série de termos que, em sua percepção, estão intimamente relacionados às características do Semiárido Brasileiro. Entre as palavras escolhidas, destacam-se “cerca”, evocando a ideia de delimitação e divisão do território; “sertão”, que remete à vastidão e à aridez da paisagem; “sertanejo”, representando as pessoas que habitam essa região; “terra”, enfatizando o solo seco e resistente; e “sol”, simbolizando o clima quente e intenso característico da área.

A integração da arte do desenho para expressar conceitos espaciais e geográficos, junto à competência do professor em utilizá-la como uma ferramenta pedagógica em sala de aula, demonstra que os alunos podem aprender de forma dinâmica, prazerosa e eficaz. Assim, as aulas se transformam em momentos não apenas de aprendizado, mas também de socialização, preparando os estudantes para interagir com novas culturas e tradições no futuro. Isso destaca mais um aspecto importante que a Geografia é capaz de alcançar no processo educacional (MATOS, 2021).

Assim, foi proposta como atividade para ser realizada em casa uma pesquisa sobre o Semiárido brasileiro, com o objetivo de expandir os conhecimentos e concepções que os alunos já demonstraram por meio da arte. Os tópicos de pesquisa incluíram a delimitação do Semiárido, para que os estudantes compreendessem a

extensão de seu território; características físico-naturais, como rios perenes e intermitentes, tipos de vegetação e climas; além de características socioeconômicas, como a composição da população, principais cidades e centros urbanos, e atividades econômicas predominantes.

Além disso, considerando que os períodos de estiagem foram amplamente mencionados pelos alunos nas Nuvens de Palavras e nos desenhos, foi solicitado que investigassem projetos sociais de convivência com a seca. Por fim, os estereótipos mais comuns sobre a região também foram incluídos como um tópico de pesquisa, para que os alunos tivessem a oportunidade de avaliar se suas percepções iniciais estavam ou não influenciadas por esses discursos simplistas, promovendo assim uma reflexão mais crítica e autônoma.

No segundo dia da Sequência Didática, o objetivo principal foi aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre o Semiárido Brasileiro e ampliar ainda mais a compreensão deles sobre esse tema tão relevante. Para atingir esse objetivo, a aula teve início com uma breve retrospectiva das atividades realizadas na semana anterior, lembrando os principais pontos abordados e as conexões feitas entre os diferentes aspectos do Semiárido. Essa revisão foi fundamental para refrescar a memória dos alunos e prepará-los para o conteúdo que seria explorado a seguir.

Posteriormente, deu-se início à correção das pesquisas que os estudantes haviam realizado em casa. Esse momento foi cuidadosamente conduzido para que cada aluno pudesse compartilhar suas descobertas, através da mediação de suas falas, permitindo um intercâmbio de informações e pontos de vista. Durante a correção, os tópicos investigados foram discutidos, e a participação ativa dos alunos foi incentivada, de modo a promover um ambiente colaborativo de aprendizagem.

Essa discussão não só serviu para esclarecer dúvidas e corrigir eventuais equívocos, mas também para aprofundar a reflexão sobre o Semiárido Brasileiro, explorando suas características físicas, sociais e econômicas. Ao fomentar o diálogo entre os estudantes, a atividade ajudou a criar um espaço onde eles puderam ampliar suas perspectivas e construir um entendimento mais sólido e abrangente do tema. Esse processo, além de promover um maior engajamento, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o fortalecimento do aprendizado de todos.

Vale ressaltar que, infelizmente, nem todos os estudantes cumpriram com o combinado de trazer as pesquisas realizadas em casa, com um total de sete alunos que não apresentaram seus trabalhos. Essa situação representou um desafio, pois comprometeu parcialmente o andamento das atividades planejadas e limitou a participação desses alunos na discussão coletiva. No entanto, esse imprevisto também serviu como uma oportunidade para refletir sobre a importância da responsabilidade e do comprometimento nas tarefas escolares, destacando a necessidade de maior dedicação por parte dos estudantes para garantir o sucesso da aprendizagem coletiva.

Como o objetivo deste segundo dia da Sequência Didática foi fornecer subsídios para expandir o conhecimento dos alunos sobre o Semiárido Brasileiro, foi elaborada uma aula expositiva utilizando slides para destacar pontos importantes. Baseando-se nos dados obtidos inicialmente por meio da nuvem de palavras e dos desenhos produzidos pelos alunos, a apresentação abordou aspectos cruciais do SAB. A aula foi estruturada para conectar as informações coletadas com conceitos teóricos, facilitando a compreensão e aprofundamento dos tópicos discutidos. Esse formato visou enriquecer o conhecimento dos alunos, promovendo uma visão mais detalhada e integrada da região estudada.

A aula expositiva foi estruturada para proporcionar um entendimento abrangente sobre o Semiárido Brasileiro. Embora haja diversas críticas em relação a esse formato de aula, acredita-se que, quando bem executada e planejada, sua utilização é indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Conforme observa (ANDREATA, 2019), o problema não é exatamente a técnica expositiva em si, mas o seu uso excessivo por parte dos professores.

Desse modo, é importante estabelecer princípios educacionais que evitem que a aula expositiva se torne uma palestra desconexa e apática para os estudantes. Um caminho para alcançar esse objetivo é adotar os princípios freirianos, especialmente a ênfase no diálogo com os alunos. Esse diálogo deve ser horizontal e não imposto, respeitando os saberes prévios dos educandos e buscando, em colaboração com os alunos, a construção e a superação desses conhecimentos (ANDREATA, 2019).

Assim a aula foi iniciada, primeiramente com uma introdução que apresentou um panorama geral da região semiárida brasileiro, destacando as características geográficas, climáticas e ecológicas, para contextualizar o tema e fornecer informações atualizadas sobre a população, economia, vegetação e projetos sociais da região.

Destacaram-se iniciativas de convivência com a seca e exemplos de desenvolvimento sustentável, mostrando como o Semiárido está evoluindo e enfrentando seus desafios de forma inovadora.

Entre as diversas iniciativas desenvolvidas para enfrentar os desafios do Semiárido Brasileiro, destaca-se o Projeto PIMC (Projeto Um Milhão de Cisternas), criado pela Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA). Este projeto tem como objetivo a construção de cisternas para captação de água da chuva, garantindo o abastecimento de água em comunidades rurais e contribuindo para a segurança hídrica na região. Outro exemplo relevante é o Programa de Revitalização de Áreas Degradadas (PRAD), que foi implementado em várias áreas do Semiárido com o intuito de recuperar terrenos degradados por meio do plantio de árvores e da aplicação de técnicas de conservação do solo.

Adicionalmente, as Cooperativas de Agricultura Familiar, como a COOPERSERTÃO e a COOPASOL, têm desempenhado um papel crucial na promoção de práticas agrícolas sustentáveis. Essas cooperativas oferecem treinamentos e apoio técnico aos agricultores familiares, visando melhorar a produção e a renda desses trabalhadores. As Tecnologias de Convivência com o Semiárido (TCSA) incluem diversas práticas, como o cultivo em terraços, o plantio de variedades de plantas resistentes à seca e o manejo integrado de pastagens, que auxiliam na adaptação da produção agrícola às condições adversas do clima semiárido.

Por fim, o Projeto de Energias Renováveis destaca-se por promover o uso de tecnologias solares e eólicas para fornecer eletricidade a áreas remotas e carentes. Esse projeto visa reduzir a dependência de fontes de energia não sustentáveis, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida nas comunidades afetadas pela seca no SAB.

Posteriormente, foi abordado o conceito de estereótipos. Explicou-se o que são estereótipos, como eles se formam e de que maneira podem influenciar a percepção das pessoas sobre uma região ou grupo. A discussão incluiu a forma como estereótipos simplificam ou distorcem a realidade, afetando a visão que se tem de uma determinada área.

Em seguida, o foco foi a desmistificação desses estereótipos. Utilizando as informações coletadas pelos alunos e dados adicionais, foram abordados alguns dos principais estereótipos apresentados, contrapondo-os com fatos e informações reais que

oferecem uma visão mais completa e precisa do Semiárido (Quadro 6). Isso incluiu a utilização das próprias pesquisas dos estudantes para ilustrar como as percepções iniciais podem ser revistas à luz de novas evidências.

QUADRO 6 – Desmistificação de estereótipos relacionados ao Semiárido brasileiro

| Estereótipos | Informações para desmistificação |
|---|--|
| Localizado apenas no Nordeste | Embora a maior parte do Semiárido esteja no Nordeste, a região também se estende para partes do Norte de Minas Gerais e do Espírito Santo, mostrando que o Semiárido abrange áreas em diferentes regiões e estados brasileiros. |
| Paisagem árida e desolada | O Semiárido possui uma rica diversidade de ecossistemas, como a caatinga, além de áreas com vegetação nativa e projetos de recuperação ambiental que promovem a revitalização do solo e da flora. |
| Clima inóspito | O clima do Semiárido é marcado por variações sazonais, com períodos de chuva e seca, além da existência de clima com mais umidade e temperaturas amenas, influenciado pelas elevadas altitudes de relevos. |
| Escassez permanente de água | Grande parte da região enfrenta desafios hídricos, mas conta também com corpos d'água importantes, como o Rio São Francisco, e tecnologias de captação e armazenamento de água da chuva, como cisternas, que garantem o abastecimento em comunidades rurais. |
| Atraso tecnológico e população passiva | O Semiárido tem sido palco de avanços tecnológicos, como sistemas de irrigação adaptados ao clima e o uso de energias renováveis. A população é resiliente e ativa, participando de projetos de desenvolvimento sustentável e práticas agrícolas inovadoras. |
| Região exclusivamente rural | Embora tenha uma grande extensão rural, o Semiárido também abriga cidades dinâmicas, como Petrolina e Juazeiro, que são centros de desenvolvimento econômico e cultural. |
| Região pobre | Embora enfrente desafios econômicos, o Semiárido abriga uma economia diversificada, com agricultura, turismo, energias renováveis, e cooperativas que promovem o desenvolvimento sustentável e a geração de renda. |

Fonte: Autora (2024).

Ao longo de toda exposição, foi promovida uma interação com os estudantes, incentivando-os a fazer perguntas e compartilhar suas impressões. Posteriormente, houve uma discussão sobre como suas percepções mudaram após a apresentação das novas informações, permitindo que os alunos refletissem sobre o impacto do conhecimento na formação de suas opiniões. Muitos deles, por exemplo, não sabiam da existência de tanta diversidade, biológica e cultural, bem como os projetos de desenvolvimento e convivência com a seca.

Por fim, os últimos momentos da aula foram dedicados à formação dos grupos e delimitação dos temas para a realização das apresentações e construção de cartazes. Para a realização da atividade, a turma foi dividida em três grupos de forma equilibrada, garantindo que cada grupo contivesse uma combinação adequada de habilidades e interesses entre os estudantes. Em seguida, foi feita a distribuição dos temas gerais para pesquisa, onde cada grupo recebeu um tópico específico a ser explorado: o Grupo 01 foi encarregado de investigar o significado de estereótipos regionais, o Grupo 02 ficou responsável por estudar os estereótipos sobre o Semiárido brasileiro, e o Grupo 03 se dedicou à desmistificar os estereótipos sobre o SAB.

Além do estudo sobre o Semiárido Brasileiro, também foi incluída a pesquisa sobre a região Nordeste, para contemplar um leque ainda maior de conteúdos relacionados também ao livro didático. Dessa forma, os cartazes elaborados pelos grupos contemplaram ambos os temas. O Grupo 01 escolheu o título 'O que são estereótipos regionais?', enquanto o Grupo 02 optou por 'Como imaginam que o Nordeste é', abordando os estereótipos tanto sobre o SAB quanto sobre a região nordestina. Por fim, o Grupo 03 apresentou o tema 'Como o Nordeste realmente é', com o objetivo de desconstruir os estereótipos mencionados pelo grupo anterior.

Os grupos foram orientados a realizar suas pesquisas e estudos em casa, utilizando uma variedade de fontes confiáveis para obter informações que seriam usadas tanto na confecção de um cartaz quanto em uma apresentação oral. A coleta de informações deveria ser abrangente, incluindo dados precisos, imagens, gráficos e qualquer outro material visual que pudesse enriquecer a compreensão do tema. Foi solicitado que os alunos trouxessem todo o material necessário na próxima aula para a construção colaborativa dos cartazes em sala de aula.

Assim, foi iniciado o terceiro, e último dia da Sequência Didática. A primeira aula, composta de 50 minutos foi dedicada para cada grupo reunir os materiais coletados

e iniciar o desenvolvimento do cartaz (Figuras 12, 13, 14). É essencial que os grupos sejam orientados a organizar as informações de maneira clara e visualmente atraente, de modo a facilitar a compreensão do conteúdo pelos observadores. Para garantir a qualidade e a finalização adequada dos cartazes, foi estabelecido um prazo de conclusão, assegurando que todos os grupos disponham de tempo suficiente para concluir o trabalho de forma satisfatória.

FIGURA 12 – Construção do cartaz do Grupo 01 ‘O que são Estereótipos regionais?’



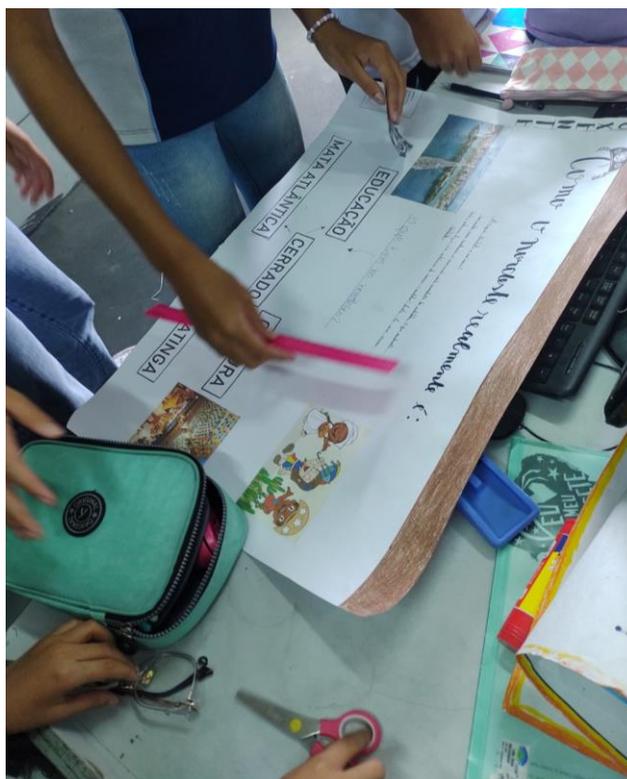
Fonte: Autora (2024).

FIGURA 13 – Construção do cartaz do Grupo 02 'Como imaginam que o Nordeste é'.



Fonte: Autora (2024).

FIGURA 14 – Construção do cartaz do Grupo 03 'Como o Nordeste realmente é'.



Fonte: Autora (2024).

O Grupo 01 construiu seu cartaz de maneira clara e objetiva, destacando os elementos essenciais para a compreensão do conceito de estereótipos regionais. Eles explicaram que estereótipos são generalizações simplificadas, frequentemente baseadas em preconceitos ou concepções errôneas, que atribuem características ou comportamentos a um grupo de pessoas, lugares ou culturas. No caso dos estereótipos regionais, essas generalizações estão relacionadas a regiões geográficas, criando imagens distorcidas de determinados locais e seus habitantes.

Os estudantes ressaltaram que esses estereótipos são formados a partir de preconceitos, experiências limitadas, influências da mídia e falta de conhecimento sobre a diversidade cultural e social de cada região. Ao perpetuar visões simplistas, os estereótipos regionais acabam reforçando ideias equivocadas e, muitas vezes, discriminatórias sobre como os indivíduos de uma determinada região vivem e se comportam, desconsiderando a pluralidade de experiências e realidades presentes em cada local, como no caso do Nordeste e do Semiárido brasileiro.

O grupo 02 construiu um cartaz diversificado em elementos visuais, como desenhos, imagens e focaram na escolha de palavras e expressões utilizadas muitas

vezes para se referir ao SAB e ao Nordeste como um todo, que acompanhadas de uma visão estereotipada acabam influenciando negativamente na percepção acerca daquela região. Entre as palavras destacadas por eles estão ‘Pobreza’, ‘Caatinga’, ‘Falta de chuvas’, ‘seca’, ‘fome’, além disso, evidenciaram duas ideias estereotipadas ‘Os nordestinos são ignorantes e pouco educados’, ‘A cultura do Nordeste é primitiva e sem valor’.

O cartaz do grupo 03 foi elaborado com base em diversas informações selecionadas pelos alunos, com o objetivo de apresentar “Como o Nordeste realmente é”. Eles utilizaram palavras para desmistificar os estereótipos comumente associados ao Semiárido brasileiro e à região Nordeste. No cartaz, biomas como a Mata Atlântica, o Cerrado e, especialmente, a Caatinga ganharam destaque, sendo suas características e áreas de abrangência explicadas durante a apresentação.

O grupo também incluiu imagens consideradas representativas da região, como manifestações culturais, artísticas e, curiosamente, uma foto da cidade de Petrolina, localizada no sertão do estado de Pernambuco. Quando indagados do motivo, os estudantes explicaram que escolheram essa imagem para ilustrar o desenvolvimento que uma cidade localizada no Semiárido pode alcançar, ressaltando que, apesar dos desafios socioeconômicos, essa região também apresenta progresso, o que é pouco discutido.

Assim, ao contrário de evidenciar os municípios e cidades com baixo desenvolvimento, como comumente a região semiárida é retratada, os estudantes escolheram destacar o outro lado que é pouco evidenciado. Além disso, comentaram que, devido à grande parte do Semiárido brasileiro estar no Nordeste, muitas pessoas acabam associando e confundindo as características dessas duas regiões.

Após as apresentações, a última atividade da sequência didática foi iniciada, trazendo uma proposta de reflexão e análise sobre o aprendizado dos estudantes. O objetivo principal dessa atividade é refazer a Nuvem de Palavras que havia sido criada no início da SD, a fim de comparar o conhecimento prévio dos alunos sobre o Semiárido com o que foi assimilado ao longo do processo.

Para dar início à atividade, um novo QR Code foi projetado no quadro. Os estudantes, utilizando seus celulares, escanearam o código e foram direcionados para uma plataforma onde podiam inserir palavras que, em sua opinião, representavam o Semiárido. A partir dessas palavras, uma nova Nuvem de Palavras seria gerada.

Essa nova nuvem serve como um indicador claro das mudanças na percepção dos alunos, já que o seu conteúdo reflete não apenas as noções iniciais que eles tinham sobre a região, mas também os novos conceitos e informações adquiridos durante a sequência didática. O processo de comparação entre a Nuvem de Palavras do início e a criada ao final permite uma visualização concreta de como os estereótipos e as ideias pré-concebidas sobre o Semiárido foram sendo desconstruídos e os conhecimentos foram ampliados.

Além disso, essa atividade fomentou uma discussão coletiva, incentivando os estudantes a refletirem sobre o quanto o estudo e a troca de informações durante a SD influenciaram na construção de um conhecimento mais sólido e abrangente sobre a região (Figura 15).

FIGURA 15 – Nova Nuvem de Palavras sobre as percepções do SAB.



Fonte: Autora (2024).

A nova Nuvem de Palavras, agora repleta de termos mais precisos e diversificados, representa o amadurecimento do entendimento dos alunos, demonstrando a relevância do processo de ensino-aprendizagem e a importância de revisar temas para verificar a evolução do conhecimento.

A análise do resultado da nova nuvem de palavras possibilitou a percepção da ampliação significativa dos conhecimentos dos estudantes sobre o Semiárido brasileiro. Através de uma abordagem visual e analítica, os alunos puderam indicar novos termos,

que agora consideram fundamentais, para o entendimento do SAB. Sobre a localização, a região sudeste foi adicionada na nuvem de palavras, evidenciando o novo entendimento de que o SAB não é exclusivo da região Nordeste, como muitos estudantes pensavam anteriormente.

Nota-se palavras como “resiliência”, “cultura” aspectos centrais na compreensão das dinâmicas do Semiárido brasileiro, destacando sua capacidade de adaptação às adversidades climáticas e a importância da valorização das práticas culturais locais. Além disso, a inclusão de termos como “diversidade” e “biodiversidade” indica a compreensão das múltiplas espécies biológicas adaptadas ao clima semiárido, indo além dos conhecimentos prévios em que o destaque foi para a seca e os cactos.

Dentro desse contexto ambiental, é possível também visualizar o termo “espaços de exceção” que indica a compreensão de diferentes características geográficas que irão compor uma rica diversidade paisagística, desmistificando a ideia de homogeneidade ambiental do semiárido brasileiro.

Palavras como “educação” e “cidades” reforçam a visão dos alunos sobre o papel transformador do conhecimento e da urbanização na melhoria das condições de vida no Semiárido, ampliando também o imaginário de que o SAB é constituído unicamente por regiões rurais ou sem a presença de grandes centros urbanos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou proporcionar uma reflexão crítica e interdisciplinar sobre a construção histórica e cultural dos estereótipos associados ao Semiárido brasileiro, bem como as possibilidades de desconstruí-los no ambiente escolar. Ao longo dos capítulos, foram explorados os aspectos naturais e históricos dessa região, as raízes dos estereótipos que a envolvem, e a importância da Geografia escolar como ferramenta para redefinir essas percepções.

No decorrer do estudo, ficou evidente que os estereótipos sobre o Semiárido — frequentemente associados à seca, pobreza e precariedade — são resultados de um processo histórico de marginalização dessa região, alimentado por discursos midiáticos e pela falta de uma abordagem crítica e contextualizada nos currículos escolares. Nesse sentido, a Geografia, enquanto disciplina fundamental no Ensino Fundamental, mostrou-se capaz de atuar como um espaço de ressignificação, promovendo uma compreensão mais complexa e multifacetada da região.

A aplicação da sequência didática com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Souza Veras demonstrou que o uso de metodologias ativas, como a construção de nuvens de palavras, debates e apresentações, contribuiu significativamente para o engajamento dos alunos com a temática e a desconstrução de visões reducionistas. Os estudantes revelaram uma mudança progressiva em suas percepções, passando a compreender o Semiárido como um espaço de resiliência, diversidade cultural e potencialidades econômicas e ambientais.

Dentre os principais resultados alcançados, destaca-se a ampliação do repertório crítico dos alunos, que passaram a articular conceitos de Geografia com elementos históricos e sociais referentes ao semiárido. O estudo também ressaltou a relevância de práticas pedagógicas que integrem recursos visuais, tecnológicos e atividades interativas, evidenciando que essas estratégias potencializam a aprendizagem e tornam o ensino mais significativo.

No contexto educacional, é natural que imprevistos e contratemplos surjam, e isso também ocorreu ao longo da realização desta pesquisa. Durante o desenvolvimento deste estudo, alguns desafios relacionados com a gestão do tempo foram encontrados, como a escolha do melhor momento para aplicar a sequência didática e dificuldades

para conseguir manter a SD conforme planejado conciliando também o calendário formal da escola. Esse cenário reflete a dinâmica desafiadora e cotidiana do ambiente educacional. Cada turma apresenta uma combinação única de perfis, ritmos de aprendizagem e interesses diferentes, o que exige do docente uma constante adaptação, planejamento flexível e criatividade. Cada sala de aula é um universo singular, e o sucesso de qualquer atividade pedagógica depende, em grande parte, do conhecimento que o professor tem sobre as características, interesses e necessidades de seus alunos.

Outro desafio enfrentado ao longo desta trajetória foi conciliar os papéis de professora de Geografia e pesquisadora, vinculada a um programa de Mestrado. Ambas as funções apresentam demandas distintas, exigindo planejamento, organização e uma gestão cuidadosa do tempo para equilibrar as responsabilidades profissionais e acadêmicas. Enquanto a sala de aula demanda dinamismo, constante adaptação e atenção às necessidades dos estudantes, a pesquisa exige muitas vezes rigor metodológico, aprofundamento teórico e dedicação a prazos e produções acadêmicas.

Diante do exposto, em algumas etapas da sequência didática desenvolvida e aplicada nesta pesquisa, buscou-se enfatizar que as atividades propostas são flexíveis e podem ser facilmente adaptadas à realidade de cada sala de aula, tendo como intuito fornecer uma base para outros professores e professoras. O objetivo nunca foi oferecer um modelo rígido e inflexível, mas sim propor atividades que possam ser ajustadas às necessidades específicas dos estudantes e às condições pedagógicas e recursos disponíveis no ambiente escolar, facilitando sua implementação. Essa abordagem visa garantir que a sequência didática seja prática, inclusiva e eficaz em diferentes contextos educacionais, atingindo sua finalidade em desmistificar os estereótipos sobre o Semiárido brasileiro ao ampliar os conhecimentos dos estudantes quanto ao tema.

Por fim, esta pesquisa reafirma o papel fundamental da Geografia escolar na formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas territoriais e culturais do Brasil. O Semiárido brasileiro, frequentemente marcado por estigmas e estereótipos, é apresentado neste trabalho como uma região de grande complexidade e riqueza, cuja compreensão demanda um olhar mais atento e sensível às suas particularidades. Nesse sentido, a investigação não apenas desconstrói visões reducionistas, mas também abre caminhos para novas abordagens e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino de Geografia, tornando-o mais contextualizado, inclusivo e transformador. Ao destacar as potencialidades do Semiárido, esta pesquisa contribui para que ele seja cada vez mais

valorizado, estudado e debatido como parte essencial da diversidade territorial brasileira.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 159p.
- ALBUQUERQUE JR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE JR, D. M. Os maus costumes de Foucault. **Pós-História**, Assis, v. 6, p. 67-87, 1998.
- ALBUQUERQUE JR, D. M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.
- ALBUQUERQUE JR, D. M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2012. Cap.3, p. 90-131.
- 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, 2011.
- AMORIM, G. M. **O imaginário da paisagem sertaneja na Praça Euclides da Cunha**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
- ANDRADE, Lúcia. *Povos indígenas no semiárido brasileiro: resistências e territorialidades*. Recife: ASA Brasil, 2005.
- ANDRADE, M. C. **A terra e o homem no Nordeste – Contribuições ao Estudo da Questão Agrária no Nordeste**. 8. ed. Recife: Cortez, 2005 [1963].
- ANDREATA, Mauro Antonio. Aula expositiva e Paulo Freire. **Ensino Em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 700-724, 2019.
- ARAUJO FILHO, J. C. Relação solo e paisagem no Bioma Caatinga. **In: Embrapa Solos. Artigo em anais de congresso (ALICE)**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, Dourados: UFGD: 2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZAMBUJA, L. D. **O Ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências.** Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 3643-3654, 2019.

BASTOS, F. H.; CORDEIRO, A. M. N. Fatores naturais na evolução das paisagens no semiárido brasileiro: uma abordagem geral. **Revista Geonorte**, v. 3, n. 5, p. 464–476-464–476, 2012.

BERNARDES, N. O pensamento geográfico tradicional. **Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro**, v. 44, n. 3, p. 391-413, 1982.

BEZERRA, J. A. Rede urbana interiorizada: novas conformações do território no Nordeste Brasileiro. **Sociedade & Natureza**, v. 32, p. 392-403, 22 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/SN-v32-2020-43437>.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese de doutorado defendida junto a Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo: USP, 1993.

BONIN, J. A. **Pesquisa exploratória: reflexões em torno do papel desta prática metodológica na concretização de um projeto investigativo.** Anais do XXI Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

BOUDEVILLE, J. **Los espacios económicos.** Buenos Aires: EUDEBA, 1969.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** A base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de Janeiro de 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Caatinga.** Secretaria da Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado de Pernambuco. Cenários para o bioma da caatinga, Recife: SECTMA, 2004.

BRASIL. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.** O semiárido brasileiro, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/rede-mcti/insa/semiarido-brasileiro>. Acesso em 06 de Fevereiro de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Documento preliminar, Segunda versão revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 22/06/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares**: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012. p.47.

CACHINHO, H. Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. **Inforgeo**, v. 15, p. 69-90, 2000.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. **et al. Geografia– Estudo e Ensino–conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Editora Xamã, p. 73-87, 2012.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. **In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p.57-63.

CANI, Josiane Brunetti et al. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020.

CARDOZO, S. B. A. **Percepção da paisagem como ferramenta de sensibilização em auxílio à educação ambiental**. Santa Maria: 2012.

CARNIEL, A.; MATOS, S. P. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO CENÁRIO PÓS PANDEMIA. **Semana Acadêmica do Curso de Geografia**, 2023.

CARVALHO, C. M. D. **Methodologia do Ensino geographico** - Introdução aos estudos de Geografia Moderna. Petrópolis: Typographia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CARVALHO, L. D. Um sentido de pertencimento ao território semiárido brasileiro: a ressignificação da territorialidade sertaneja pela convivência, **Revista de Geografia (UFPE)** V. 28, No. 2, 2011.

CARVALHO, R. **Pequena história da literatura brasileira**. F. Briguiet & comp., 1925.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 209-225, 2005.

CASTRO, I. E. **Natureza, imaginário e a reinvenção do Nordeste**. (2001) Disponível em:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/08.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus. 1998.

CAVALCANTI, M. H. S; RIBEIRO, M. M; BARRO, M. R. **Planejamento de uma sequência didática sobre energia elétrica na perspectiva CTS**. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 24, p. 859-874, 2018.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. **Del saber sabio al saber enseñado**, v. 3, 1991.

CHIZZOTTI, A. As origens da instrução pública no Brasil. **Mestrado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1975.

CÔELHO, L. R. S.; MACÊDO, L. S. M.; MARTINS FILHO, J. O conceito de região na geografia escolar. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DEWEY, John. **The significance of the problem of knowledge**. University of Chicago Press, 1897.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: **7Graus**, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semiarido/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

DOURADO, G. F.; BOTELHO, M. I. **As concepções de natureza e ambiente no semiárido brasileiro**: contribuições da história ambiental. *Extensão Rural*, v. 22, n. 4, p. 9-23, 2015.

FERNANDES, M. F.; QUEIROZ, L. P.; Vegetação e flora da Caatinga. **Ciência e cultura**, v. 70, n. 4, p. 51-56, 2018.

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base editorial, 2009.

FRANCO, D. L. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista triângulo**, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018.

FREIRE, P. Cultural action and conscientization. **Harvard educational review**, v. 40, n. 3, p. 452-477, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Nordeste**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1121-1141, 2016.

GUERRA, F. S. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em Re-vista**, p. 1036-1055, 2018.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2012.

HAESBAERT, R. **Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HOEKSTRA, J.; MOLNAR, J. L.; JENNINGS, M.; REVENGA, C.; SPALDING, M. D.; BOUCHER, T. M.; ROBERTSON, J. C.; HEIBEL, T. J.; ELLISON, K.; **The Atlas of Global Conservation. Changes, Challenges, and Opportunities to Make a Difference**. California: UC Press, 272p. 2010.

HOLZER, W. **A geografia humanista: uma revisão**. Revista Espaço e Cultura da UERJ, Rio de Janeiro, n. 3, p. 8-19, 1997.

HOUASSIS, A. Dicionário eletrônico Houassis da língua portuguesa. 2002. **Disponível em:** <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 26 de janeiro de 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Definição de semiárido. **Disponível em:** <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-doterritorio/estrutura-territorial/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e> Acessado em 10 de Dez. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Áreas Territoriais. 2020. **Disponível em:** <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-doterritorio/estruturateritorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em janeiro de 2024.

INSA – Instituto Nacional do Semiárido. Acervo digital. **Disponível em:** <https://portal.insa.gov.br/> Acesso em: dez. 2013.

JAKUBASZKO, Daniela. Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 168, p. 01-16, 2015.

JESUS, M. S.; POSSAMAI, P. C. **O avanço da fronteira interna: a ocupação do sertão no século XVII.** Anais Eletrônicos do VII Encontro Internacional da ANPHLAC: Campinas – 2006.

KAYSER, B.; GEORGE, P. A região como objeto de intervenção. **In:** A geografia ativa. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação:** uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOEPPEN, W. Des geographischen system der klimate. In: W. KOEPPEN, R. GEIGER. Handbuch der klimatologie. Berlin: Borhtraeger, 1938.

LIBÂNIO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. B. S. **Astronomia no Ensino de Ciências: a construção de uma sequência didático-pedagógica a partir da análise dos livros didáticos de ciências.** (Dissertação), Universidade de Brasília UNB, 2018.

LIMA, Angélica Macedo Lozano, KOZEL, Salette. Lugar e mapa mental: uma análise possível, 2009.

LIMA, N. T. **Um sertão chamado Brasil:** intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ, UCAM, 1999.

LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública.** [1922] Petrópolis, Vozes, 2008

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 6, n. 3. set/dez., 2006.

MACHADO, L. M. C. P. Percepção da Paisagem: conceituação, observação, descrição, vivência. **Conteúdos e Didática de GEOGRAFIA:** UNESP, Rio Claro. P. 41-50. 2012.

MALANSKI, Lawrence Mayer. Geografia dos sons cotidianos: as sonoridades do Calçadão de Londrina, Paraná. **Geograficidade**, v. 8, n. 3, p. 126-140, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Sintia Daniela de Sousa Claudino. A importância da paisagem e o uso de desenhos nas atividades de Geografia. 2021.

MIRANDA, Ricardo Ferreira. O ensino de geografia: perspectivas atuais. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 4, n. 5, p. 34-49, 2015.

MORAES, A. C. R. O sertão. Um “outro” geográfico. **Terra Brasilis. Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, n. 4-5, 2003.

MOREIRA, R. O que é Geografia? 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? In: ESCOLA DE VERÃO, 3., 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 1999. p. 56-73.

MUSTAFÉ, D. N. **O ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (anos Iniciais e anos Finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno**. 2019.

NIMER, E. **Climatologia do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

OLIVEIRA, A. A. *Pré-história do semiárido: os primeiros habitantes do sertão nordestino*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, J. S. Um panorama sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar. **Caminhos de Geografia**, v. 21, n. 74, p. 178-193, 2020.

OLIVEIRA, F. Elegia para uma re(li)gião. **SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflitos de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª Ed: 1977.

OLIVEIRA, M. M. de. Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PATRICK, E. O sertão nordestino como um monopólio de sentido. **Artes e cultura no sertão**: Observatório Itaú Cultural, 2007.

PETRUCI, R., SOUZA, R. C. M. A GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: uma revisão necessária. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG v. 20, n. 71 Setembro/2019.

PIAGET, J. Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Les Mecanismes Perceptifs**, Paris, PUF, 1961.

PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. A geografia na base nacional comum curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **Geo Uerj**, n. 39, p. e45521-e45521, 2021.

PIZZATO, Maria Dilonê. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, v. 16, n. 32, p. 96-137, 2001.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007. 383p.

PONTUSCHKA, Nidia N.; PAGANELLI, Tomoko I; CECETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Pontuschka, T. N., Al-Amin, S., & Silva, M. S. (2007). Formação de professores: interfaces com a pesquisa e a prática docente. In *Perspectivas em educação* (Vol. 23, No 1, pp. 93-114). Universidade Federal do Paraná.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática. 1993.

RÊGO, N. J. F. A construção do conceito de região no ensino de geografia. **Fecilcam**, p.1-12, 2013.

RIBEIRO, R. W. **Seca e determinismo: a gênese do discurso do semi-árido nordestino**. Anuário do Instituto de Geociências, v. 22, p. 60-91, 1999.

ROCHA, A. A. Qual a referência da matriz?: notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 2, n. 3, p. 01-23, 2012.

ROCHA, G. O. R. O currículo oficial para o ensino de Geografia: as prescrições oficiais do Estado brasileiro (1995-2010). **In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha & OLIVEIRA,**

Marlene Macário (orgs.). A formação docente em geografia: teorias e práticas. 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2014.

ROCHA, G. O. R. POR UMA GEOGRAFIA MODERNA NA SALA DE AULA: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil (for a modern geography in classroom). **Mercator**, v. 8, n. 15, p. 75 a 94-75 a 94, 2009.

ROSA, G. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÁ, I. B.; SILVA, P. C. G (Eds). **Semiárido brasileiro**: pesquisa, desenvolvimento e inovação. Petrolina, Embrapa Semiárido, 2010. 402p.

SALGUEIRO, T. B. Paisagem e geografia. **Finisterra**, v. 36, n. 72, p. 37-53, 2001.

SALVIANO, D.; DEON, A. R.; CARVALHO, P. T. A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA GEOGRAFIA ESCOLAR. **Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)**, n. 2, 2022.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia. Um manifesto. **Revista Tamoios**, v. 2, n. 1, 2006.

SANTOS, R. A.; LEMOS, J. J. S. O SEMIÁRIDO NO MUNDO. **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 3, 2018.

SECRETO, M. V. **A seca de 1877-1879 no Império do Brasil**: dos ensinamentos do senador Pompeu aos de André Rebouças: trabalhadores e mercado. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan.-mar. 2020, p.33-51.

SILVA, F. E. L.; BEZERRA, J. A. Região e Território: Um breve olhar sobre a Nova Delimitação do Semiárido Brasileiro. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, nº 14, volume 2, p. 65-82, Jan/Dez/2020.

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: Ministério do Meio Ambiente: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

SILVA, L. CARBO, F. Recursos didáticos digitais para o ensino de Química durante a pandemia da Covid-19. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 53-69, 2022.

SILVA, P. C. G.; GUIMARAES FILHO, C. Eixo tecnológico da ecorregião Nordeste. **In: SOUSA, ISF de (Ed.). Agricultura familiar na dinâmica da pesquisa agropecuária.** Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

SILVEIRA, R. W. D., VITTE, A. C. **Debate e Epistemologia na gênese da Geografia Moderna.** Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia, Porto: Faculdade de Letras (Universidade do Porto), 2010.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia.** Edições Loyola, 2004.

SOUSA, F. M., SANTOS, J. I. O. L., PEREIRA, D. D. Limites do Semiárido Brasileiro: Uma Revisão! **IN: XV Semana de Agronomia, Centro de Ciências Agrárias – Universidade Federal da Paraíba, 2019.**

SOUZA, M. J. N.; OLIVEIRA, V. P. V. **Os enclaves úmidos e sub-úmidos do semiárido do nordeste brasileiro.** 2006.

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Delimitação do semiárido. **Disponível em:** <https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/02semiariadorelatorionv.pdf>. Acesso em: 20 Dez. 2023.

SUDENE. Resolução Sudene 107 de 27 de julho de 2017. **Disponível em:** <http://sudene.gov.br/images/2017/arquivos/Resolucao-107-2017.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

SUDENE. Resolução Sudene 107 de 27 de julho de 2017. **Disponível em:** <http://sudene.gov.br/images/2017/arquivos/Resolucao-107-2017.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

TVERSKY, Amos; KAHNEMAN, Daniel. Availability: A heuristic for judging frequency and probability. **Cognitive psychology**, v. 5, n. 2, p. 207-232, 1973.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS - SOBRINHO, J. Os brejos de altitude e as matas serranas. **In:** VASCONCELOS-SOBRINHO, J. (ed.). As regiões naturais do Nordeste, o meio e a civilização. Recife: CONDEPE, 1971. p.79-86.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI.** VESENTINI, JW, 2021.

VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Ideologia do nacionalismo patriótico. **In:** OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (org.). Para onde vai o ensino de Geografia?7. ed. São Paulo: Contexto, 1998 (Coleção Repensando o Ensino).

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa –Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANELLA, M. E. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.36, Volume Especial, p. 126-142, 2014.