



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA**

MARIA EDUARDA FERNANDES LUCENA

**AS PRÁTICAS CURRICULARES-CONTEXTUALIZADAS “MENORES” DE GEOGRAFIA
NO SUBPROJETO DO PIBID (2022-2024) EM CAJAZEIRAS-PB.**

**Cajazeiras-PB
2024**

MARIA EDUARDA FERNANDES LUCENA

**AS PRÁTICAS CURRICULARES-CONTEXTUALIZADAS “MENORES” DE GEOGRAFIA
NO SUBPROJETO DO PIBID (2022-2024) EM CAJAZEIRAS-PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia
da Universidade Federal de Campina Grande
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciatura em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira

**Cajazeiras-PB
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

L935p	Lucena, Maria Eduarda Fernandes. As práticas curriculares - contextualizadas “menores” de Geografia no subprojeto do PIBID (2022-2024) em Cajazeiras – PB / Maria Eduarda Fernandes Lucena. – Cajazeiras, 2024. 44f. : il. Color. Bibliografia. Orientador: Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira. Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2024. 1. Geografia escolar - prática pedagógica. 2. PIBID - Escola Cecília Estolano Meireles - Cajazeiras – Município - Paraíba. 3. Práticas curriculares contextualizadas. 4. Ação pedagógica. I. Oliveira, Aldo Gonçalves de. II. Título. UFCG/CFP/BS CDU – 91:37.02
-------	---

MARIA EDUARDA FERNANDES LUCENA

**AS PRÁTICAS CURRICULARES-CONTEXTUALIZADAS "MENORES" DE
GEOGRAFIA NO SUBPROJETO DO PIBID (2022-2024) EM CAJAZEIRAS-PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Geografia da
Universidade Federal de Campina Grande como
requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura
em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira

Data da aprovação: 07/11/2024

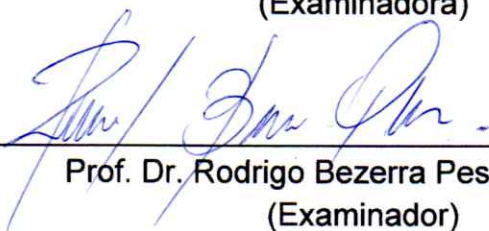
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira - UFCG
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Mara Edilara Batista de Oliveira – UFCG
(Examinadora)



Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa - UFCG
(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Sou grata, sobretudo, à inexplicável intervenção divina de Deus sob as minhas escolhas e a sua fortificação sob minhas fraquezas e incapacidades, se cheguei até aqui, isto se realizou por meio dEle. Agradeço igualmente à Maria Santíssima, a quem muito me apeguei em orações nos momentos de desespero e incertezas.

Sou intensamente grata a toda a Congregação Missionária da Sagrada Família e ao Padre Domingos Cleides Claudino, seu fundador. Agradeço a todas as irmãs, em especial a minha tia, Irmã Nanzinha, pelo apoio inestimável que me deste! Agradeço a Irmã Iraide, pela companhia e pelas viagens de moto! Agradeço a Irmã Rosilene, Irmã Alcilene, Irmã Aparecida, Irmã Elieuda, Irmã Joaquina e Irmã Joana por todas as vezes que me acolheram no convento. Agradeço ainda, à Irmã Ivaneide e Irmã Cláudia, que me acolheram também em Cajazeiras. Enfim, agradeço a todas as Irmãs, porque se comoveram com o meu sonho e a minha incapacidade financeira, dividindo comigo o seu teto, alimento, e o mais especial e impagável: o seu amor e cuidado.

Do mesmo modo, devo infinitos agradecimentos ao meu amado noivo, Josival Leandro, que nunca mediu esforços para me fazer chegar até aqui, onde eu sozinha jamais poderia chegar.

Dou graças também aos meus pais e minha irmã linda, Damião, Ivete e Débora: os pilares da minha vida desde o meu nascimento! Sou grata pela base, pela companhia e pelo sustento. Além destes, agradeço a minha família materna, em especial a minha prima, Maísa, que também fez parte dessa realização.

Agradeço também aos meus amigos, Tayse, Guilherme, Fernando, Gean, Vanessa, Daniela, Débora e tantos outros aos quais não mencionei os nomes, mas sabem que tem um espaço especial na minha história de vida dentro e fora da universidade.

Sou grata também, às minhas colegas de quarto, Camila, Alice e Silvana, com as quais compartilhei muitos anseios e felicidades, nunca me esquecerei delas. Obrigada por tornarem a minha jornada universitária mais leve.

Não poderia deixar de mencionar ainda os professores incríveis que tive a honra de conhecer: Aldo, meu orientador do PIBID e agora do TCC, Alexsandra, Marcelo, Mara, Rodrigo, Noemi, Josué - aquele que me possibilitou ver o azul das águas salgadas do litoral pela primeira vez -, e todos os outros que compõem a UNAGEO, sempre farei o possível para fazer valer o esforço do trabalho de todos vocês.

Agradeço também, e de forma especial, a minha supervisora de estágio e do PIBID, Jamires, por todo acompanhamento e aconselhamento: a chave da minha formação prática docente. Aqui tomo espaço para agradecer também aos membros do meu núcleo do PIBID, subprojeto de geografia, por tantos conhecimentos compartilhados e por permitirem que eu fizesse uso de suas práticas em minha monografia. Tayse, Vanessa, Débora, Gláucia, Jonatha, Vinícius e Gilmar, obrigada!

Gostaria ainda de direcionar meus agradecimentos às pessoas que me acolhiam durante as cansativas viagens entre Aguiar e Cajazeiras, em especial à Dona Geralda, minha sogra, e Corrinha, que me acolhiam durante o percurso.

Por fim, sou grata a Universidade Federal de Campina Grande e a CAPES, pelos auxílios financeiros e bolsas que me possibilitaram desenvolver uma formação docente digna.

RESUMO

A escola enquanto espaço social que se constrói cotidianamente e pode ser percebida como um resultado direto das relações intrínsecas a ela e também das multiplicidades que a integra. Considera-se, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem deva ser construído a partir do contexto desse espaço, a fim de desenvolver significado para os sujeitos envolvidos. Dessa forma, o presente trabalho objetiva relatar, analisar e discutir as principais ações pedagógicas realizadas pelo PIBID, subprojeto de geografia, na Escola Cecília Estolano Meireles, no município de Cajazeiras-PB. De início registra-se pesquisas investigativas realizadas em prol do entendimento do contexto socioespacial onde insere-se os alunos, com isso tornou-se possível uma análise reflexiva das práticas curriculares-contextualizadas, que permitiram um diálogo entre o conceito de Educação Menor do autor Silvio Gallo (2008) e de multiplicidade dos autores Deleuze e Guattari (1995). Por fim realiza-se um mapeamento do tempo docente, considerando os roteiros e rotinas institucionalizados pela Educação Maior.

Palavras-chave: Escola. Multiplicidades. PIBID. Geografia. Práticas Curriculares-contextualizadas. Educação Menor.

ABSTRACT

The school as a social space that is constructed daily and can be perceived as a direct result of the relationships intrinsic to it and also of the multiplicities that integrate it. It is therefore considered that the teaching-learning process must be constructed from the context of this space, in order to develop meaning for the subjects involved. Therefore, this work aims to report, analyze and discuss the main pedagogical actions carried out by PIBID, a geography subproject, at the Cecília Estolano Meireles School, in the city of Cajazeiras-PB. Initially, investigative research carried out in favor of understanding the socio-spatial context in which the students are inserted is recorded, which made it possible to carry out curricular-contextualized practices, which allowed a dialogue between the concept of Minor Education by the author Silvio Gallo (2008). Finally, teaching time is mapped, considering the scripts and routines institutionalized by Educação Maior.

Keywords: School. Multiplicities. PIBID. Geography. Contextualized Curricular Practices. Minor Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Localização do município de Cajazeiras-PB.....	17
Mapa 2: Localização da Escola Cecília Estolano Meireles.....	18
Imagens 1 e 2: Salas de aula da escola.....	19
Imagens 3 e 4: Estrutura física externa e interna dos banheiros da escola.....	20
Imagens 5 e 6: Biblioteca da escola.....	20
Imagem 7: Espaço destinado a alimentação (cantina).....	21
Imagem 8: Pátio da escola.....	22
Quadro 1: Quantitativo de alunos por turma.....	22
Figura 1: Gráfico de duas variáveis - Alunos que não sabem informar a renda familiar e beneficiários do Bolsa Família.....	25
Figura 2: Gráfico de três variáveis - Alunos que gostam mais de estudar, brincar e encontrar com os amigos, na escola.....	28
Figura 3: Gráfico de quatro variáveis - Alunos com hobbies de jogar virtualmente, passear, assistir TV e brincar na rua.....	29
Figura 4: Gráfico de três variáveis - Opinião dos alunos sobre metodologias a serem trabalhadas no ensino de geografia.....	30
Imagem 9: Prática curricular-contextualizada: coleta dos dados demográficos do município de Cajazeiras-PB.....	33
Imagens 10 e 11: Prática curricular-contextualizada: trabalho a campo no Sítio Riacho do Meio, zona rural de Cajazeiras-PB.....	34
Figura 5: Prática curricular-contextualizada: Jogo didático de batalha naval para o ensino de geografia.....	35
Quadro 2: Distribuição bimestral dos capítulos dos livros de cada ano.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEM	Cecília Estolano Meireles
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
SIDRA	Sistema de Recuperação Automática do IBGE
CFP	Centro de Formação de Professores
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO ÀS PRÁTICAS CURRICULARES-CONTEXTUALIZADAS COMO UMA APOSTA NAS MULTIPLICIDADES	11
2.CONTEXTO SOCIOESPACIAL: O PALCO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID ...	16
2.1 CARACTERIZAÇÃO REGIONAL, MUNICIPAL E BAIRRO DA ESCOLA CEM.....	17
2.2 DESCRIÇÃO DA INFRAESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DA ESCOLA	19
2.3 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL APLICADO AOS ALUNOS	22
2.3.1 <i>Faixa etária</i>	24
2.3.2 <i>Renda familiar/beneficiários de programas sociais</i>	25
2.3.3 <i>Disposição de instrumentos de pesquisa dos alunos</i>	26
2.3.4 <i>O que os alunos mais gostam de fazer na escola</i>	27
2.3.5 <i>Os principais hobbies dos alunos nas horas vagas</i>	28
2.3.6 <i>Opinião dos alunos sobre como trabalhar geografia nas escolas</i>	29
3. AS SIGNIFICATIVAS ESTRATÉGIAS DO PIBID COMO EDUCAÇÃO MENOR	31
3.2 SIGNIFICANDO A GEOGRAFIA EM CAMPO	33
3.3 SIGNIFICANDO A GEOGRAFIA COM JOGOS	35
4. PLANEJAMENTO: O MAPEAMENTO DO TEMPO NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA .	36
4.1 ROTINAS PARA O 6º ANO.....	38
4.2 ROTINAS PARA O 7º ANO.....	40
4.3 ROTINAS PARA O 8º ANO.....	41
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...	42
REFERÊNCIAS.....	43

1. INTRODUÇÃO ÀS PRÁTICAS CURRICULARES-CONTEXTUALIZADAS COMO UMA APOSTA NAS MULTIPLICIDADES

As práticas de ensino que permeiam há muitos anos a geografia enquanto disciplina escolar, atribuíram-na um caráter enciclopédico, como pontua Albuquerque: “[elas] se repetem historicamente, são continuidades que teimam em permanecer nas salas de aulas de geografia” (2011, p. 16).

Lacoste aponta também a disciplina de geografia tido como algo enfadonho, por vezes, sem sentido para os alunos. No entanto, o autor também adverte sobre as estratégias políticas que estão por trás das práticas estagnadas que estigmatizam a disciplina de Geografia. Isso diz respeito, atualmente, ao contingente de normas que restringem as práticas pedagógicas por meio da inserção de roteiros e rotinas ao exercício da docência.

O trabalho docente será analisado nesta pesquisa a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de geografia ocorrido entre os anos de 2022 e 2024 (Edital CAPES nº 23/2022), coordenado pelo Professor Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira e supervisionado pela Professora Jamires Monteiro de Andrade, no qual eu também fiz parte. Compreende-se que este programa realiza práticas escolares que são elaboradas e exercidas considerando o espaço de vivências dos alunos e suas multiplicidades, contrariando-se às práticas enciclopédicas, mecânicas, decorativas e sem significado.

O mencionado PIBID inseriu os graduandos da Licenciatura em Geografia ao contexto escolar - ainda durante o processo formativo - advertindo a importância da investigação e identificação da escola enquanto um espaço social, onde as relações internas e externas devem ser igualmente consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a proposta é refletir as vivências dos integrantes dos sujeitos de iniciação à docência, subprojeto de geografia, realizadas no ano de 2023 no Ensino Fundamental anos finais da Escola Municipal Cecília Estolano Meireles, em Cajazeiras-PB, município localizado no Alto Sertão da Paraíba. E com isso, dialogar sobre as práticas escolares realizadas pelos pibidianos¹, juntamente com o deslocamento conceitual de *Educação Menor*, de Silvio Gallo.

¹ Licenciandos voluntários e bolsistas que integram o PIBID.

Para melhor compreender as práticas realizadas, saiba-se que o livro didático foi um dos instrumentos utilizados como ferramenta de consulta para o planejamento, mas não apenas, o processo de ensino-aprendizagem direcionou-se a partir de contextualizações com o espaço geográfico onde estão inseridos os alunos. Para que isso fosse possível, pesquisas socioespaciais investigativas foram realizadas pelos pibidianos e serão melhor descritas mais adiante.

Por esta razão são consideradas práticas curriculares não normatizadas, mas sim curriculares-contextualizadas, pois seguem a proposta de progressão de conhecimentos do currículo nacional, mas buscam dar sentido a estes a partir da realidade local (o uso do hífen é para dar ênfase a indissociabilidade entre o currículo e o contexto do espaço vivido pelos alunos).

Dessa forma, considerou-se a escola como um espaço social, que se constrói cotidianamente, sendo um resultado direto das relações inerentes a ela e também das multiplicidades que a compõem (Massey; Keynes, 2004 *apud* Serra; Rocha; Marques, 2016). Assim, torna-se inegável a necessidade de percebê-la enquanto um espaço social, mas que está sob influência de documentos normatizadores.

Os livros didáticos foram um dos instrumentos utilizados para planejar e executar as práticas docentes, como dito anteriormente. Eles seguem uma normatização curricular² direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe para cada um dos componentes curriculares uma série de habilidades e objetos do conhecimento a serem considerados pelos professores.

O autor Sílvio Gallo incorpora esses documentos normatizadores a um deslocamento conceitual: o de *Educação Maior*. Essa educação para ele é “[...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (2008, p. 64), o que leva a refletir sobre o caráter político da escola, assim, além de ser um espaço social, a escola é também um espaço político.

Em contraponto, a *Educação Menor*, seria uma *máquina de resistência* à maior, uma revolta baseada na construção processual e coletiva de possibilidades à liberdade (Gallo, 2008). Os sujeitos atuantes dessa educação podem ser os professores, os alunos, a comunidade escolar como um todo, desde que compreendam a necessidade de novas estratégias que fujam ao controle dessas normatizações curriculares.

² Processo ou efeito de normatizar, padronizar, através do currículo escolar.

No mais, a *Educação Menor* é ainda uma aposta nas multiplicidades, que são entendidas como

[...] a própria realidade [...] Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*, a suas relações, que são *devíres*; a seus acontecimentos que são *hecceidades* [...] (Deleuze; Guattari, 1995, *apud* Gallo, 2008, p. 69)

Isso significa que, educar a partir desses elementos, é desviar-se das normas curriculares estabelecidas pelas políticas educacionais, de modo que seja possível criar novas formas de pensar nos alunos, novas subjetividades. Considerando isso, a presente pesquisa entende as práticas curriculares-contextualizadas realizadas no âmbito do PIBID como uma expressão dessa *Educação Menor*, uma vez que os processos dessas práticas não foram centralizados, mas sim coletivizados.

Com isso, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as práticas curriculares-contextualizadas de Geografia na Escola Cecília Estolano Meireles (CEM), considerando as experiências do PIBID – Subprojeto Geografia – em Cajazeiras (2022-2024). E por objetivos específicos: Descrever as experiências de docência em Geografia dos licenciandos na relação com o contexto espacial em que a escola está inserida; cartografar as estratégias político-curriculares que incidem sobre o conhecimento geográfico escolar, considerando as noções de educação menor e educação maior; e analisar a relação entre tempo e espaço curricular nos roteiros e rotinas estabelecidos na proposta pedagógica do livro didático para o ensino de Geografia.

Para tanto, considera-se que a indissociabilidade da educação do contexto político, econômico e social, faz com que esta adquira singularidade em diferentes localidades do planeta Terra, por isso a necessidade de contextualizar o currículo e as práticas. No entanto, com o advento da globalização, algumas condições do contexto escolar parecem ser comuns, um exemplo disso é o papel estratégico que a educação assume ao servir aos objetivos empresariais na contemporaneidade, fazendo com que o currículo se torne um instrumento normatizador, que busca padronizar os sujeitos aos moldes dos interesses capitalistas (Gentil e Silva, 2001, p. 12).

Sendo assim, o currículo é uma peça indispensável de controle do Estado, que sempre está vinculado aos interesses das grandes corporações empresariais. Como

afirma Veiga-Neto, “o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (2002, p. 164),

Podemos refletir, assim, o que Gallo (2008) chama de *Educação Maior*, ao realizar deslocamentos conceituais dos filósofos Deleuze e Guattari. Essa *Educação Maior* estabelece normas, limites, fazendo com que os conteúdos sejam distribuídos ao longo de um tempo determinado, estabelecendo assim as rotinas, geralmente expostas nos livros didáticos; os roteiros, por sua vez, são expressos nas bases curriculares.

Nesse sentido, os roteiros e as rotinas padronizam as ações pedagógicas dos professores, de modo a impedir o detalhamento dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Isto pode ser percebido como uma ação disciplinadora - reafirmando a ideia supracitada de Veiga-Neto sobre a geometria do currículo - considerando que a disciplina circunscreve

[...] um espaço no qual seu poder e os mecanismos deste funcionarão plenamente e sem limites [...] a disciplina regulamenta tudo [...] tem essencialmente a função de impedir tudo, inclusive, e principalmente, o detalhe (Foucault, 2008, p. 59).

Nesses termos, no que se refere aos saberes geográficos - o conhecimento escolar ao qual se dedica este trabalho - esse cenário de normatização curricular torna-se ainda mais preocupante, considerando que, como afirma Yves Lacoste, este conhecimento é estratégico, e mais, um *poder*.

Tendo isso em mente, é válido recordar que o objetivo deste trabalho é também compreender a *Educação Menor* como uma resistência a essas normatizações, sendo está caracterizada como uma educação

[...] que vaza e é praticada à margem, diferentemente de uma educação maior, pautada por atividades pedagógicas planejadas, instituídas e institucionalizadas, típicas dos grandes planos de educação, das diretrizes e das orientações formatadas em documentos oficiais e legislações (Gallo, 2015 *apud* Oliveira, 2019, p. 2).

Os responsáveis pelo exercício de uma *Educação Menor*, nomeados por Gallo como *professores militantes*, são aqueles que resistem à normatização curricular da *Educação Maior*, tal qual os bolsistas e voluntários do PIBID, subprojeto de geografia, atuaram de modo a “[...] identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de

organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, principalmente porque têm participação ativa em tudo isso [...]” (Negrine, 2001, p. 23-24 *apud* Gallo, 2008, p. 60).

Para tanto, os procedimentos metodológicos realizados na tentativa de obter as reflexões propostas além - como a identificação do contexto socioespacial dos alunos e da comunidade escolar, assim como o planejamento e execução de práticas curriculares que estivessem relacionadas ao contexto identificado - foram sistematizados em três etapas.

A princípio, a pesquisa, de base qualitativa/quantitativa, consistirá em uma análise reflexiva das ações investigativas do contexto espacial dos alunos, objetos de estudo da pesquisa. Para isso, será analisado o diagnóstico da realidade escolar construído pelos pibidianos que atuaram na Escola CEM com o componente curricular de geografia, no primeiro capítulo.

Em seguida, serão relatadas algumas práticas curriculares-contextualizadas, com base nos relatórios e trabalhos acadêmicos elaborados pelos responsáveis de cada uma das práticas realizadas durante a vigência do programa, no segundo capítulo. A terceira etapa consiste na construção de uma análise dos livros didáticos da coletânea “Araribá mais Geografia”. 1º ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018., os que foram utilizados durante a regência dos pibidianos na escola. A análise será apresentada no terceiro capítulo.

Esta última etapa de investigação da estrutura geométrica dos livros auxiliará na compreensão da proposta desses instrumentos de estabelecerem roteiros e rotinas sem significado no processo de ensino-aprendizagem, de um modo tal, que a distribuição temporal dos conteúdos impede qualquer detalhamento. O propósito é verificar a quantidade de temas abordados durante cada bimestre do ano letivo.

Como visto, a técnica de pesquisa empregada será tanto bibliográfica, como documental, considerando as leituras necessárias para a discussão da problemática. Os procedimentos realizados condizem com o método de pesquisa-ação, compreendida pelo autor Engel (2000) como uma pesquisa que busca unir as ideias às práticas, a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, outro detalhe caracterizado pelo autor se faz muito importante para esta monografia: esse método de pesquisa permite que o sujeito participante das práticas possa analisá-las a fim de compreendê-las melhor.

Com tudo, começa-se pelo que se tem como prioridade neste trabalho: o espaço social dos alunos.

1. CONTEXTO SOCIOESPACIAL: O PALCO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID

No exercício da iniciação à docência na Escola CEM, no ano de 2023, na cidade de Cajazeiras-PB, os pibidianos ministraram aulas de geografia nas turmas do Ensino Fundamental anos finais, sendo elas: três turmas de 6º ano, uma de 7º ano e uma de 8º ano. As aulas eram planejadas de acordo com a atual proposta curricular nacional, os conteúdos e habilidades eram consultados nos livros didáticos da coletânea “Araribá Mais Geografia”, da editora Moderna, publicados no ano de 2018, como já foi mencionado.

A consulta ao livro didático servia como base para o conhecimento que viria a ser construído em sala de aula com os alunos, no entanto, o livro didático não foi a única referência utilizada, de modo que as práticas curriculares-contextualizadas realizadas pelos pibidianos eram formuladas pensando além do que era instruído pelo currículo, uma vez que

Ao considerarmos a escola como espaço (ou em sua dimensão espacial), incorporamos seu cotidiano ao conjunto de elementos a serem investigados pela geografia. Trazemos, com isso, a disciplina para a realidade dos estudantes, sem com isso pretender dizer qual é a realidade de cada aluno. (Serra; Rocha; Marques, 2016, p. 82)

Nesses termos, para repensar as práticas escolares no ensino de geografia, os pibidianos consideraram o contexto em que estavam inseridos os alunos, dando ênfase às características sociais, naturais, políticas e culturais do local de vivência destes.

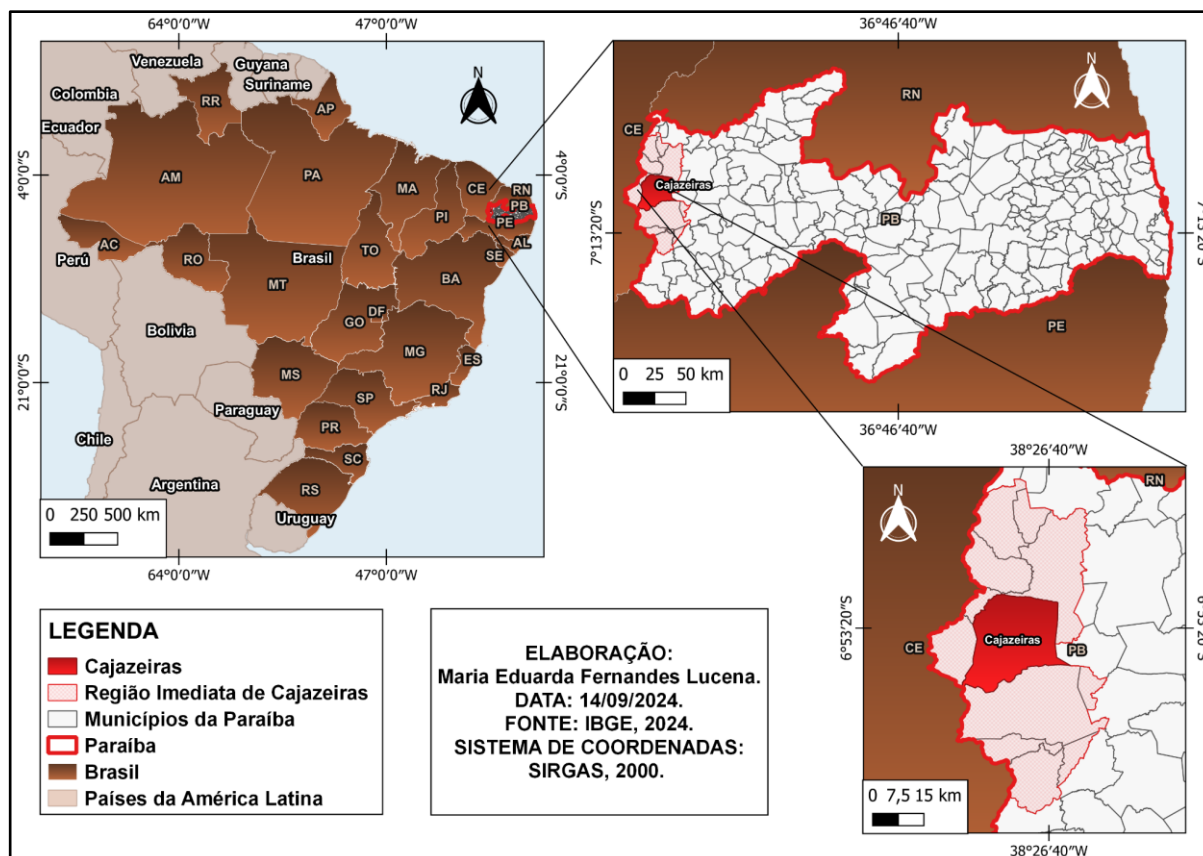
Para tanto, no início do ano letivo de 2023, foi realizado um *Diagnóstico da Realidade Escolar*, com vistas a investigar, compreender e descrever: a caracterização do espaço geográfico do município, a fim de compreender o contexto político, cultural, econômico e sociais onde está inserida a escola que sediou o subprojeto de geografia; a análise do entorno da escola, buscando identificar as potencialidades e limitações para o desenvolvimento práticas escolas fora do prédio escolar; a descrição da infraestrutura física e humana da escola, de modo a apontar as condições de trabalho e estudo desenvolvidos na CEM; e por último, a investigação

do perfil socioeconômico e cultural dos alunos que frequentavam as turmas já mencionadas.

2.1 CARACTERIZAÇÃO REGIONAL, MUNICIPAL E BAIRRO DA ESCOLA CEM

Conhecida regionalmente como “a cidade que ensinou a Paraíba a ler”, Cajazeiras está localizada no sertão do Nordeste brasileiro, no interior do estado da Paraíba (mapa 1), e tem grande influência educacional em sua região. O município comporta escolas públicas e particulares em todos os níveis da educação básica, além disso existem mais de cinco instituições de ensino superior na cidade.

Mapa 1: Localização do município de Cajazeiras-PB.³



FONTE: Autoria própria.

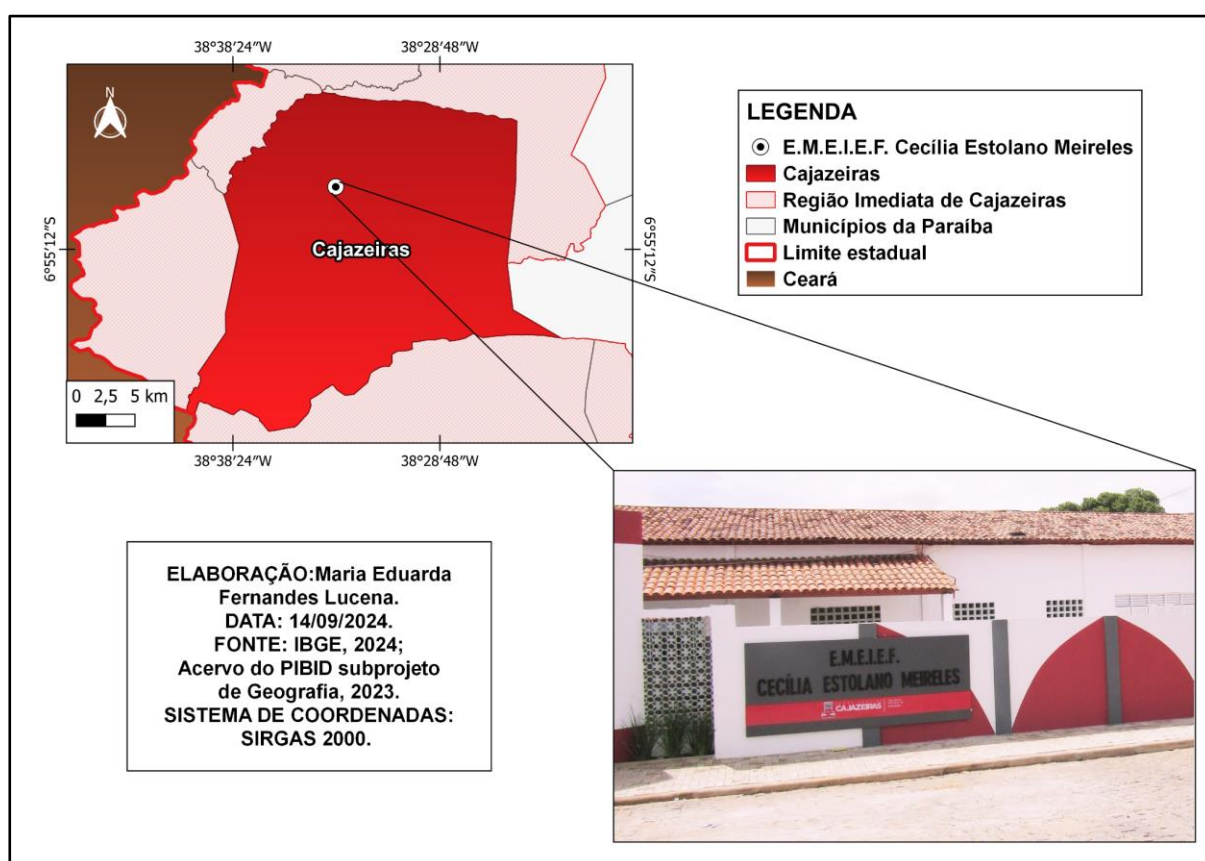
³ As fortes cores utilizadas nos mapas são intencionais e demonstram uma nota de repúdio às queimadas e à baixa qualidade do ar registradas em algumas partes do território brasileiro no início do mês de setembro de 2024, data em que foi realizada a produção dos mapas.

Com uma área territorial de 562,703 km², o município assume a posição de segundo maior, territorialmente, dentre os 12 municípios que compõem a sua Região Imediata (IBGE, 2022), sendo o maior em população.

A população cajazeirense total, de acordo com o último censo (2022), era de 63.239 pessoas, sendo disponibilizadas, pela prefeitura municipal, um contingente de 23 escolas de Ensino Fundamental (Prefeitura Municipal de Cajazeiras, 2024), uma dessas escolas acolheu o subprojeto de geografia.

A escola CEM, por sua vez, está inserida na Zona Norte do município (mapa 2), mais precisamente no Bairro Casas Populares. Essa zona é a maior do município, no entanto, ainda é pouco urbanizada, tendo a maior parte de seu território rural, como expresso na pesquisa de Medeiros (2017). O bairro é o mesmo onde está localizado o Centro de Formação de Professores, Campus da UFCG.

Mapa 2: Localização da Escola Cecília Estolano Meireles.



Ainda, segundo Araújo, o bairro é “[...] servido por um pequeno comércio, formado por mercadinhos, açougues, bares e lojinhas de aviamentos. Igualmente, inexistem serviços de atendimento clínico e educacional” (2017, p. 257). Apesar da

temporalidade que se passou desde a pesquisa da autora supracitada, as condições de mercado continuam as mesmas. Em relação ao atendimento clínico, há um postinho de saúde, e à educação, há uma escola municipal, na qual foi realizado o PIBID.

2.2 DESCRIÇÃO DA INFRAESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DA ESCOLA

A Escola Cecília foi reinaugurada no ano de 2023 após uma reforma, com isso, os pibidianos tiveram acesso a realidade de uma escola com uma infraestrutura física bem adequada, considerando a instalação de novos equipamentos na escola, como a climatização das salas e construção de novos banheiros.

Ao todo o prédio da escola contava com 14 salas de aula, sendo 13 de ensino regular e uma destinada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambas eram climatizadas e dispunham de quadro branco, mesas e cadeiras para professores e alunos, como mostra as seguintes imagens.

Imagens 1 e 2: Salas de aula da escola.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

A escola dispunha, ainda, um total de seis banheiros, sendo quatro deles disponibilizados para os alunos e dois para os professores e funcionários. Dentre os seis, dois banheiros eram adaptados para pessoas com deficiência física.

Imagens 3 e 4: Estrutura física externa e interna dos banheiros da escola.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

Além disso, haviam dois espaços na escola equipados para as práticas de pesquisa: uma biblioteca e um laboratório de informática. A biblioteca dispunha de um contingente de livros mais voltados para a primeira fase do Ensino Fundamental, já que a escola também disponibiliza salas de ensino para essa etapa, mas não somente, também havia uma diversidade de livros didáticos e paradidáticos para o Ensino Fundamental anos finais.

Imagens 5 e 6: Biblioteca da escola.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

No mais, havia ainda os espaços destinados à administração e gestão da escola, sendo eles: duas secretarias, uma sala de professores e uma sala dos gestores da escola. Os pibidianos não coletaram fotos destes lugares, assim como do laboratório de informática, pela limitação do acesso.

Dos espaços destinados à manutenção do prédio e alimentação dos alunos, a escola dispõe de um almoxarifado, uma cozinha e uma cantina para as refeições com várias mesas em um espaço aberto, como mostra a imagem seguinte.

Imagem 7: Espaço destinado a alimentação (cantina).



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

Por fim, o prédio dispõe de apenas uma área destinada à recreação dos alunos, o pátio. O espaço é amplo e fica no centro da escola, mas não é uma área coberta como pode verificar-se com a imagem a seguir.

Imagem 8: Pátio da escola.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

Sendo assim, pelo apresentado, pode-se averiguar que a escola avançou sim em relação a sua estrutura física após a reforma. A instalação de aparelhos climatizadores são indispensáveis para a região semiárida. No entanto, novas melhorias ainda devem ser realizadas, como a cobertura do pátio, de modo que evite a exposição dos alunos ao sol, e a arborização do lugar, que foi devastada após a reforma e que influencia muito na temperatura e umidade do ambiente.

No que se refere a infraestrutura humana da escola, no ano letivo de 2023, havia 47 professores, entre pedagogos e licenciados, quatro representantes da

direção, dois coordenadores pedagógicos e 22 servidores públicos auxiliares. Esses dados referem-se ao mês de fevereiro, início no ano letivo.

Finalmente, o tópico a seguir irá tratar do grupo mais importante da infraestrutura humana da escola: os alunos.

2.3 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL APLICADO AOS ALUNOS

A escola iniciou o ano letivo de 2023 funcionando em três turnos, manhã, tarde e noite, com 936 alunos matriculados, considerando as modalidades de Ensino Regular (as duas etapas do Fundamental) e Educação de Jovens e Adultos (Fundamental anos finais).

Os integrantes do PIBID subprojeto de geografia tiveram contato apenas com os alunos da manhã do Ensino Fundamental anos finais, nas turmas de 6º ano (A), 6º ano (B), 6º ano (C), 7º ano (A) e 8º ano (A).

Foi realizado com esses alunos um questionário socioeconômico e cultural, que visava compreender a diversidade de contextos social, econômico e cultural de cada um desses alunos com os quais desenvolveram-se diversas práticas de ensino, a fim dar significado ao processo de ensino-aprendizagem partindo de suas realidades.

Dessa forma, considera-se neste trabalho “o conhecimento enquanto um processo de construção do significado” (Gentili; Silva, 2002, p. 192), e para que o significado seja construído, acredita-se que seja necessário partir da realidade vivida.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de alunos por turma e os que responderam ao questionário no dia da aplicação.

Quadro 1: Quantitativo de alunos por turma.

Turmas:	Total de alunos por turma:	Número de alunos que responderam ao questionário:	Porcentagem de participação por turma:
6º ano (A)	34	29	85,29%
6º ano (B)	33	31	93,94%
6º ano (C)	30	22	73,33%
7º ano (A)	38	24	63,16%

8º ano (A)	42	36	85,71%
TOTAL: 5 turmas	177	142	80.23%

FONTE: Acervo de dados do PIBID subprojeto de geografia, maio de 2023.

Como apresentado, às turmas tiveram uma boa participação e o percentual de respostas obtidas contribuíram muito para construção do perfil socioeconômico e cultural destes alunos.

O questionário continha 29 perguntas entre objetivas e abertas, sendo estas divididas em seções com diferentes objetivos. Na primeira seção, as perguntas da 1ª a 8ª, tinham o objetivo de caracterizar o aluno e seu contexto familiar.

Em seguida, as questões da 9ª a 16ª tratavam mais a respeito da escola e do interesse do aluno pelos estudos. Na terceira seção, as questões tinham a finalidade de compreender mais como os alunos se relacionavam com a disciplina de geografia, o que foi perguntado entre a 17ª questão até a 20ª. Por fim, as últimas nove perguntas eram relacionadas ao espaço de vivência dos alunos e às suas atividades realizadas fora da escola.

No que se refere a aplicação do questionário, ela ocorreu na primeira semana do mês junho de 2023, entre os dias 5 e 9. O processo de aplicação foi realizado em sala de aula, durante as aulas de geografia, de modo que os alunos responderam às 29 questões disponibilizadas em folhas de papel impressas, para que depois os pibidianos pudessem digitalizar os dados por meio do Google Forms e assim quantificar os dados separadamente por turma.

Os resultados obtidos a partir do questionário já iniciaram no âmbito da sua aplicação. Os pibidianos relataram a dificuldade dos alunos em responderem algumas questões com termos pouco conhecidos por eles, como o “grau de escolaridade” de seus pais, ou mesmo a “renda familiar bruta” em sua residência.

No mais, foram coletadas informações muito pertinentes para o ensino de geografia, como a constatação de alunos que residiam na zona urbana e outros na zona rural. Em parte, isso expressa uma grande influência da escola na Zona Norte do município, como já foi mencionado, mas que também preocupa, uma vez que os alunos da zona rural não têm acesso à educação do campo⁴.

⁴ Educação voltada para os alunos residentes na Zona Rural, com currículos e práticas adaptadas à vivência rural, como está previsto no Art. 28 da Lei nº 9.394/96.

Dentre os dados obtidos, considera-se neste trabalho os que foram mais pertinentes para o planejamento e execução das práticas curriculares-contextualizadas, são eles: a faixa etária dos alunos, a renda familiar/beneficiários de programas sociais, a disposição de instrumentos de pesquisa em suas casas, como livros e internet, o que os alunos mais gostam de fazer na escola, os seus hobbies nas horas vagas e, por fim, a opinião deles sobre as melhores metodologias de ensino em geografia.

2.3.1 Faixa etária

Todos esses dados foram analisados separadamente por turma. Assim, começando pela faixa etária, os dados obtidos foram bem promissores, considerando que a faixa etária do Ensino Fundamental corresponde a idade entre os 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos. Os cinco primeiros correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os quatro últimos aos anos finais, ou seja, dos 11 aos 14 anos de idade (MEC, 2010).

No 6º ano (A) 55,2% estavam na faixa etária dos 11 anos de idade, 20,7% tinham idade inferior (10 anos) e 24,1% tinham idades superiores, entre 12 e 13 anos de idade. Já 6º ano (B) tinha 54,8% dos alunos com 11 anos de idade, 3,2% tinham idade inferior, ou seja, 10 anos, e 42% com idades superiores entre 12 e 14 anos.

O 6º ano (C), também apresentou o mesmo perfil dos demais, sendo que 50% dos alunos tinham entre 11 anos, 9,1% tinham a idade inferior, também 10 anos, e 36,3% tinham idade superior entre 12 e 13 anos de idade (um deles não respondeu à questão).

Nas turmas subsequentes, os perfis etários foram os seguintes: 7º ano (A) 70,8% dos alunos tinham 12 anos, 29,2% tinham idades superiores entre 13 e 14 anos. O 8º ano (A) tinha 63,9% dos alunos com 13 anos, 22,2% com idade inferior (12 anos), e um aluno 13,9% com idades superiores variando entre 14 e 16 anos de idade.

De modo geral, as turmas analisadas apresentaram um certo padrão de idade, sendo que todas demonstraram que mais de 50% está na faixa etária condizente com a turma. No entanto, foram identificadas algumas anomalias: 13,8% dos alunos tinham idade inferior (10 anos) à de ingresso na segunda etapa do Ensino Fundamental segundo o previsto pelo CNE/MEC, e 0,7% (um aluno) apresentou idade (16 anos) superior à de finalização desta etapa de ensino.

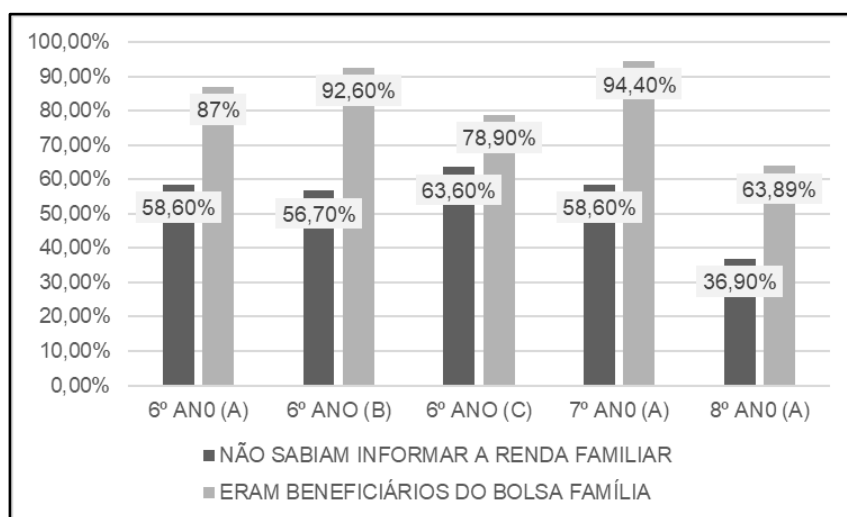
Analisar a faixa etária das turmas permitiu que os pibidianos pudessem deduzir melhor as estratégias e metodologias que fossem condizentes com o nível de aprendizagem dos alunos. No entanto, só isso não foi suficiente, os tópicos seguintes irão descrever o perfil socioeconômico dessas turmas.

2.3.2 Renda familiar/beneficiários de programas sociais

Dos alunos que responderam ao questionário, a maior parte deles não sabia informar qual era a renda familiar bruta em suas casas, isso reflete, em parte, a ineficiência da educação brasileira em relação à educação econômica nas escolas públicas.

Em virtude disso, houve uma discrepância entre as rendas salariais informadas pelos alunos e a afirmativa de suas famílias serem beneficiárias de programas sociais, como o Bolsa Família⁵. Dessa forma, o objetivo dessa análise é quantificar o número de alunos que não sabiam informar a renda familiar e os que eram beneficiários do Bolsa Família, como apresentado na imagem seguinte:

Figura 1: Gráfico de duas variáveis - Alunos que não sabem informar a renda familiar e beneficiários do Bolsa Família.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

⁵ Programa social do Governo Federal que beneficia famílias com renda per capita de até 218 reais por mês, assegurado pela Lei Nº 14.601, de junho de 2023. (GOV, 2023)

Das turmas que responderam ao questionário, o 6º ano (C) foi a turma com maior número de alunos que não sabiam informar suas rendas familiares chegando a 63,6%. Já o 8º ano (A), obteve o menor valor nesse quesito, que foi 36,9%. Isso demonstra que no avançar da idade os alunos podem participar mais efetivamente do planejamento financeiro da família e, conseqüentemente, tomar mais conhecimento da situação econômica em casa.

Os valores relacionados ao número de alunos com famílias beneficiárias do programa social Bolsa Família são típicos de uma escola pública localizada em uma área periférica da cidade. A média é de 83,3% dos alunos que responderam ao questionário.

Esses dados contribuíram muito para um planejamento de atividades educativas que não tivessem exigências financeiras para os alunos. No mais, também auxiliaram os pibidianos a refletirem e adaptarem conteúdos geográficos verticalizados para esse contexto, de modo que os alunos conhecessem melhor a desigualdade social que os cercam.

2.3.3 Disposição de instrumentos de pesquisa dos alunos

No questionário havia algumas perguntas relacionadas a disponibilidade de recursos de acesso às informações na casa desses alunos. Duas dessas perguntas diziam respeito ao acesso à internet e à disposição de livros (não os livros didáticos).

No 6º ano (A) 82,8% afirmaram ter livros em casa e 100% afirmaram ter acesso a internet. As respostas do 6º ano (B) apresentaram uma discrepância um pouco mais acentuada, sendo que 60% afirmaram ter livros e 96,3% têm acesso à internet em casa. O 6º ano (C) obteve uma porcentagem de 71,4% de alunos com livros em casa e 95% de alunos com acesso à internet.

Nas demais turmas os valores continuaram bem semelhantes, o acesso a livros segue sendo mais baixo que o acesso à internet. No 7º ano (A) 75% dos alunos têm livros em casa, mas o acesso à internet é de 100%. Por fim, o 8º ano (A) atingiu a maior porcentagem de alunos com livros em casa, sendo ela 83,3%, e, novamente, 100% dos alunos afirmaram ter acesso a internet.

A necessidade de tomar conhecimento dos instrumentos de pesquisa que os alunos têm é inquestionável, considerando a necessidade de ações educativas não excludentes, como atividades e trabalhos realizados de forma individual, os alunos

sem esses recursos terão maiores dificuldades de desenvolver atividade de pesquisa passadas para serem feitas em suas casas.

Nesse sentido, adaptar atividades para serem realizadas em sala de aula e em grupo, foram estratégias tomadas pelos pibidianos para evitar situações desconfortantes para os alunos com menos acesso à informação.

Ainda nesse contexto é válido mencionar o que Moraes descreve como exclusão digital em um trabalho publicado em 2013, buscando refletir teoricamente um novo território: o ciberespaço. Ele argumenta que

Assim como o espaço não é homogêneo, as redes também não se apresentam de maneira uniforme. A diferenciação do espaço proporciona que as redes nele projetadas sejam heterogêneas, ou seja, elas são desiguais e podem se distribuir de maneira diferenciada [...]. Dentro deste contexto, portanto, a problemática da inacessibilidade (ou acessibilidade precária) a essa rede [internet] e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é conhecida como “exclusão digital” (p. 142).

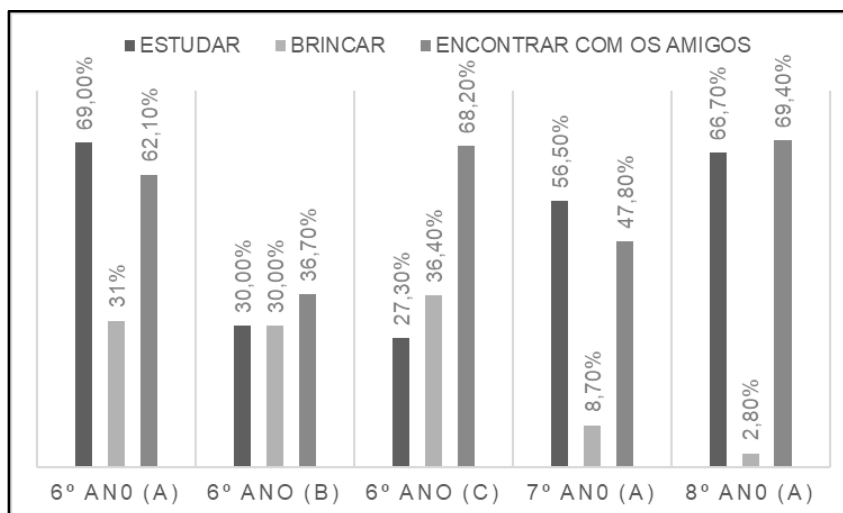
Considerando isso, a fim de compreender melhor como elaborar práticas pedagógicas não excludentes e voltadas para o contexto local dos alunos, os tópicos seguintes dão ênfase às opiniões pessoais dos alunos a respeito da escola, dos seus hobbies e da geografia, de modo que seja possível correlacioná-los.

2.3.4 O que os alunos mais gostam de fazer na escola

A pergunta: “o que você mais gosta de fazer na escola?” sofreu uma influência direta da idade dos alunos na resposta, considerando que alunos do 6º ano foram os que mais escolheram a opção “brincar”, e os valores decrescem nas turmas subsequentes.

Ao todo, os alunos tinham seis alternativas, podendo escolher mais de uma, eram elas: “estudar”, “brincar”, “encontrar com os amigos”, “ler”, “desenhar” e “lanchar”, o que explica o fato de os valores serem superiores ou inferiores a 100%. Destas, apenas três apresentaram valores mais expressivos, esses valores estão representados na imagem a seguir.

Figura 2: Gráfico de três variáveis - Alunos que gostam mais de estudar, brincar e encontrar com os amigos, na escola.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

Os valores relacionados à opção “estudar” são relativamente iguais entre as turmas, com exceção do 6º ano (B) e (C), que apresentaram valores inferiores a 30%. Já a opção “encontrar com os amigos” expressa bem o reconhecimento da escola como um espaço social, sendo que as turmas manifestaram mais de 60% de alunos que gostam de interagir com os amigos na escola, com exceção do 6º ano (B) e do 7º ano (A) que obtiveram valores inferiores a 45%.

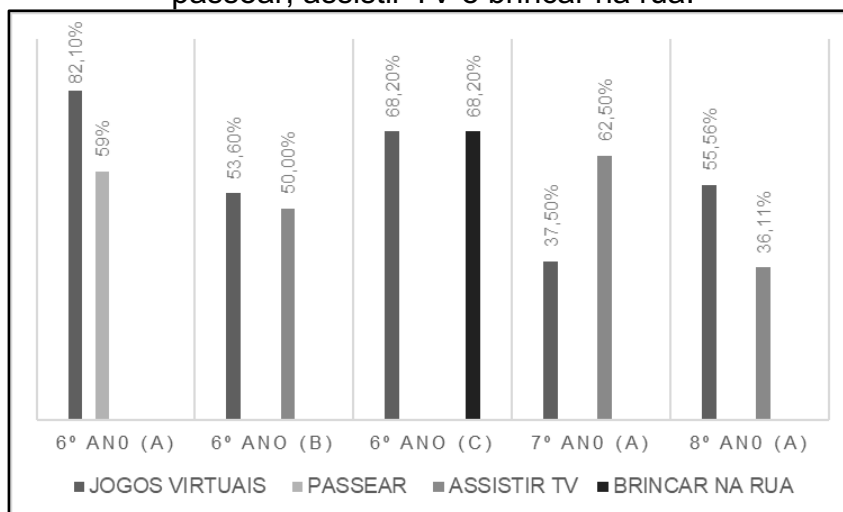
Esses dados, assim como os demais mencionados até aqui, contribuem para o exercício da docência, uma vez que, compreender os gostos pessoais dos alunos podem ajudar no planejamento e na gestão das atividades realizadas em sala de aula.

2.3.5 Os principais hobbies dos alunos nas horas vagas

Os alunos que responderam ao questionário, tiveram que escolher algumas alternativas que descrevessem as principais atividades que eles realizam nas horas vagas. Nessa questão, além de nove opções que vão desde assistir TV, praticar esportes, entre outros, havia também um campo em aberto, onde os alunos poderiam responder de forma escrita, por isso, os valores podem ser inferiores ou ultrapassarem 100%.

Em virtude do número variado de dados encontrados, foram selecionadas as duas atividades mais escolhidas pelos alunos de cada turma, como pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 3: Gráfico de quatro variáveis - Alunos com hobbies de jogar virtualmente, passear, assistir TV e brincar na rua.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

Nessa questão, destacam-se algumas peculiaridades. As opções “passear” e “brincar na rua” apresentaram valores consideráveis somente em duas turmas diferentes, no 6º ano (A) e no 6º ano (C) respectivamente.

Os jogos virtuais foram unânimes em todas as turmas, evidenciando a era digital na qual os alunos estão inseridos, considerando que em todas as turmas a porcentagem de alunos que jogam virtualmente não é ultrapassada por nenhuma outra atividade, exceto no 7º ano (A), turma na qual 62,5% dos alunos afirmaram assistir TV nas horas vagas.

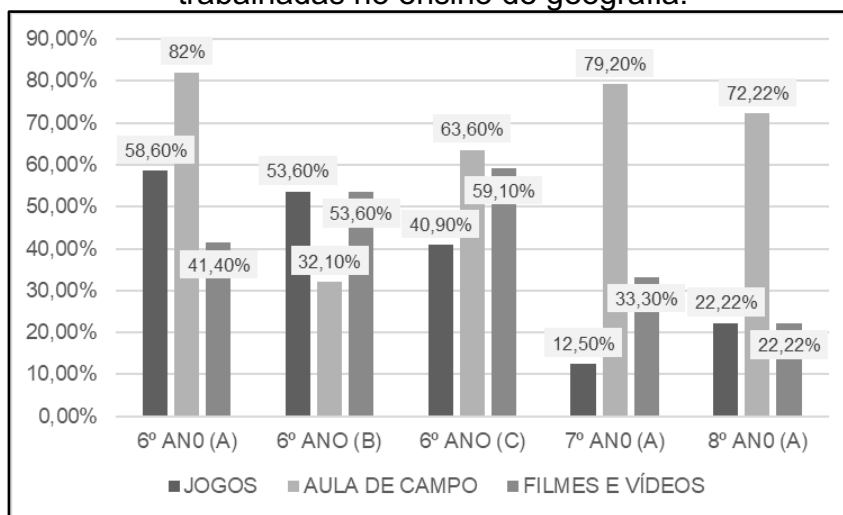
Esses dados são importantes para muitas atividades docente, mas destaca-se, no entanto, sua influência na resposta dos alunos para a pergunta apresentada no tópico seguinte, que diz respeito à forma como os alunos querem estudar geografia, os recursos e as metodologias que eles gostariam de serem praticadas na sala de aula.

2.3.6 Opinião dos alunos sobre como trabalhar geografia nas escolas

Nesta questão os alunos deveriam escolher uma ou mais alternativas que expressassem com quais metodologias eles gostariam de estudar geografia, o que explica a soma dos valores ultrapassar 100%.

Das sete opções, destacam-se três: jogos, aula de campo e uso de recursos audiovisuais, como vídeos e filmes. Esse resultado já era esperado, considerando que os principais hobbies dos alunos são assistir TV e jogar virtualmente.

Figura 4: Gráfico de três variáveis - Opinião dos alunos sobre metodologias a serem trabalhadas no ensino de geografia.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

A imagem acima mostra dados pertinentes a serem analisados, como os valores expressivos de alunos que almejam estudar geografia a partir de aulas de campo. Em outra questão, vale mencionar, os alunos foram perguntados se já haviam participado de aulas de campo ou excursões com os professores da escola, a maioria respondeu que não, isso ajuda, em parte, a compreender esse dado.

Em relação a metodologias de ensino de geografia que usassem jogos, os valores das turmas de 6º ano foram bem evidentes, mas decresceram nas turmas subsequentes, principalmente no 7º ano (A), que coincide com a turma, como já foi dito, que foi a única onde os jogos virtuais não foram escolhidos como o hobby preferido.

Por fim, os alunos também demonstraram grande preferência pelo uso de recursos audiovisuais nas aulas de geografia. Mais uma vez, essa preferência pode ser explicada pela ausência da metodologia na escola, logo que a mesma não possui equipamentos para exposição desses recursos em sala de aula. Na escola, havia apenas um Datashow, no entanto, este só poderia ser utilizado em ocasiões “especiais”.

O somatório de todos os dados aqui apresentados, e os demais que não foram, contribuíram significativamente para os pibidianos pudessem mediar e construir saberes junto aos alunos dentro das limitações impostas por esse contexto socioeconômico. É disso que será tratado o tópico a seguir.

2. AS SIGNIFICATIVAS ESTRATÉGIAS DO PIBID COMO EDUCAÇÃO MENOR

Para compreender melhor as práticas curriculares-contextualizadas que foram realizadas pelos pibidianos, faz-se indispensável que se tome conhecimento do que Silvio Gallo chamou de “Educação Menor”.

O autor trabalha questões relacionadas à educação a partir de deslocamentos conceituais, este, em específico, foi um deslocamento de um conceito dos filósofos Deleuze e Guattari. Silvio deixa claro que não buscou atribuir ao filósofo contribuições para educação que não foram realizadas, mas sim apresentar a importância das ideias de Deleuze para pensar melhor a educação (Gallo, 2008).

Nesses termos, o autor defende que conceitos podem ser reterritorializados em diferentes áreas do conhecimento. Em sua obra “Deleuze e a educação”, ele realizou quatro deslocamentos, no entanto, neste trabalho, aborda-se somente o deslocamento de “Educação Menor”, que conversa melhor com o objetivo desta pesquisa.

Tudo isso partiu inicialmente da obra “*Kafka - por uma literatura menor*”, dos filósofos Deleuze e Guattari. É nela que o conceito de literatura menor surge a partir da escrita revolucionária do judeu Kafka, que desterritorializou a escrita da sua língua majorante para a língua de uma minoria (Gallo, 2008).

Silvio toma, por tanto, o deslocamento conceitual como uma forma de pensar a educação revolucionária, de “investir num processo educativo comprometido com a singularização [...]” (Idem, p. 62). Assim, verticalizando para o ensino de geografia, como não pensar a singularização a partir do lugar?

3.1 SIGNIFICANDO A GEOGRAFIA EM ESCALAS⁶

⁶ Atividade desenvolvida pelas bolsistas: Maria Tayse dos Santos Medeiros e Maria Eduarda Fernandes Lucena.

A fim de identificar uma Educação Menor a partir de suas características, Gallo, assim como Deleuze e Guattari propõem para a Literatura Menor três características específicas a ela; definiu três características que podem ser identificadas em uma Educação Menor.

A primeira característica é a *desterritorialização*. Para o autor, é necessário romper com a imposição de diretrizes da Educação Maior que está “[...] sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar” (Gallo, 2008, p.65), logo, a aprendizagem é algo - como pontua Gallo ao citar Foucault - que foge a qualquer tipo de controle. O processo de ensino-aprendizagem rompe com qualquer tentativa de controle.

No contexto dessa abordagem característica da Educação Menor, pode-se mencionar uma das práticas curriculares-contextualizadas realizadas pelos pibidianos do subprojeto de geografia na Escola Cecília Estolano Meireles, que envolveu a turma do 8º ano (A).

A prática curricular-contextualizada, faz uso do currículo, mas desterritorializa o contexto espacial, verticalizando-o para o espaço vivido. Na verdade, consistiu em um projeto de reconhecimento do lugar onde residem os alunos a partir da pesquisa investigativa dos aspectos demográficos, um dos conteúdos a serem trabalhados durante os dois últimos anos do ensino fundamental II.

As normas curriculares da Educação Maior preveem para essa turma da segunda etapa do ensino fundamental o estudo dos aspectos demográficos em escala continental, como estava sendo trabalhado a partir do livro didático. No entanto, os pibidianos observaram uma certa dificuldade de os alunos correlacionarem os conceitos demográficos aos dados espaciais em grandes escalas. Dessa forma, buscou-se desenvolver a habilidade EF08GE03, que objetiva “analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)” (BNCC, 2018).

Em busca de uma aprendizagem significativa, os pibidianos mobilizaram um projeto de pesquisa investigativa dos aspectos demográficos em uma escala reduzida à municipal para que os alunos tivessem mais interesse e familiaridade com os dados. Esses dados foram coletados nas plataformas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): IBGE Cidades e Sistema de Recuperação Automática do IBGE (SIDRA).

A coleta de dados foi realizada pelos próprios alunos, sob orientação dos PIBIDIANOS juntamente com a supervisora no Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento do CFP/UFCG, como mostra a imagem a seguir.

Imagem 9: Prática curricular-contextualizada: coleta dos dados demográficos do município de Cajazeiras-PB.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

Dessa forma, as práticas curriculares-contextualizadas não buscam negligenciar as normas curriculares estabelecidas. Assim como a Educação Menor não negligencia e Educação Maior, mas propõe resistência às práticas, aos currículos e aos contextos pré-estabelecidos por esta. Pois, como ratificou Gallo: “As maiores batalhas foram vencidas pelos exércitos que souberam aproveitar-se das armas do inimigo, voltando-as contra ele próprio” (2008, p. 91).

3.2 SIGNIFICANDO A GEOGRAFIA EM CAMPO⁷

A segunda característica de uma Educação Menor, segundo Gallo, é a *ramificação política*, é ela que “[...] abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico” (2008, p. 67-68). Nesses termos, o autor ainda dá ênfase ao agenciamento docente em relação aos alunos e ao contexto social destes.

Há também uma prática curricular-contextualizada que foi realizada pelos PIBIDIANOS e que invoca essa característica e se refere à análise espacial realizada em campo. A análise espacial foi realizada com a turma do 6º ano (C) e 7º ano (A), no

⁷ Atividade desenvolvida pelos bolsistas: Débora Maria Arruda Cordeiro da Silva, Francisco Gilmar Moreira Vieira Filho e Vanessa Milena Alves dos Santos.

engenho localizado na Zona Rural do município de Cajazeiras-PB, especificamente no Sítio Riacho do Meio.

Esta prática também teve uma abordagem investigativa, foram realizadas entrevistas com os trabalhadores do engenho e observação da produção dos derivados da cana-de-açúcar. O engenho reflete o exercício da micropolítica, pois além de ser administrada pela comunidade local, também reflete a resistência da produção manual à industrialização.

Os conteúdos curriculares de geografia relacionados ao trabalho de campo⁸ realizado, trata-se dos conceitos de paisagem e território. A paisagem, de acordo com Milton Santos, é “o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (1996, p. 66). Com isso, os alunos tiveram acesso às formas físicas (imagem 11 e 13), as quais os seres humanos dão significado a partir do seu trabalho. Eles puderam ainda, compreender as heranças do passado expressas em formas, ou melhor, em equipamentos utilizados há décadas no engenho.

Imagens 10 e 11: Prática curricular-contextualizada: trabalho a campo no Sítio Riacho do Meio, zona rural de Cajazeiras-PB.



FONTE: Acervo do PIBID, subprojeto de geografia, Cajazeiras-PB, 2023.

No que se refere ao território, Milton Santos afirma que ele pode ser facilmente identificado a partir das técnicas que lhe dão funcionalidade (1996, p. 146). Nesse caso, o município pode ser identificado com uma economia com base na produção manual, pobre em industrialização, se comparado aos municípios litorâneos do

⁸ O trabalho de campo é uma importante abordagem metodológica para que os alunos construam sua aprendizagem observando a dinâmica do espaço e as formas pelas quais os seres humanos se apropriam da natureza (Tomita, 1999).

estado, o que se compreende, também, com os escritos do autor: “Num mesmo pedaço de território, convivem subsistemas técnicos diferentemente datados, isto é, elementos técnicos provenientes de épocas diversas” (1996, p. 25).

3.3 SIGNIFICANDO A GEOGRAFIA COM JOGOS⁹

A última característica de uma Educação Menor definida por Gallo, é o *valor coletivo*. Nesta educação, que entende a ação de significar os conhecimentos, não é possível agir, planejar, executar, de forma individual. Todas as ações que compõem o ser docente devem ser pensadas de forma coletiva (Gallo, 2008).

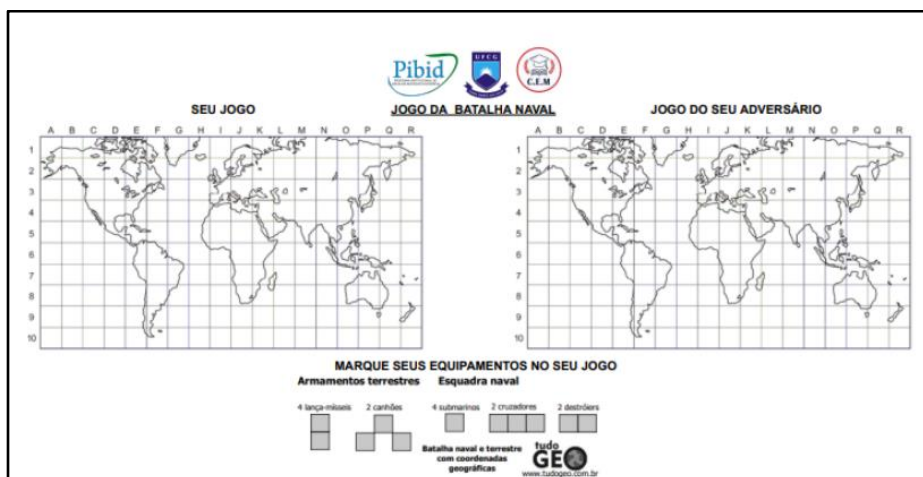
Em virtude disso, os pibidianos cederam suas ideias aos desejos dos alunos, diagnosticados no questionário socioeconômico e cultural supracitado. Assim, foram elaborados diversos jogos didáticos para o ensino prático da geografia, como jogo da memória, batalha naval e caça-palavras.

Vale destacar aqui, a importância do jogo batalha naval para o desenvolvimento da linguagem cartográfica dos alunos, uma vez que o jogo põe em prática a localização de pontos em um plano cartesiano, com coordenadas de longitude e latitude.

Esse jogo foi realizado com as turmas de 6º ano (A) e 6º ano (B). Os alunos tinham que formar duplas e cada um ficaria com um papel que continha uma imagem do mapa mundi tracejado com linhas horizontais representadas pelos números de 1 a 10 (latitude), e linhas verticais representadas pelas letras do alfabeto de A a R (longitude), como pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 5: Prática curricular-contextualizada: Jogo didático de batalha naval para o ensino de geografia.

⁹ Atividade desenvolvida pelos bolsistas: Jonatha Iuri Macena de Sá e Vinícius Duarte Rodrigues.



FONTE: De Sá, et al. A contribuição dos jogos didáticos no ensino de geografia: desafios e potencialidades através do pibid. II Seminário PIBID-PRP. CFP/UFCG, Cajazeiras-PB: 22 de março de 2023.

Os alunos tinham que escolher formas pré-estabelecidas e colorir os quadrinhos que escolhessem sem que seu colega visse, para que ambos pudessem “adivinhar” a localização um do outro, sendo que o primeiro que encontrasse todas as localizações do amigo, venceria o jogo.

As práticas docentes apresentadas refletem experiências que tomaram como função a de considerar os sentimentos e desejos dos alunos, através da análise do seu espaço de vivência e do uso dos seus hobbies como recursos didáticos para o ensino de geografia.

No entanto, é válido dizer que, assim como pontua Gallo, a Educação Menor não tem a função e nem interesse em “[...] criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (2008, p. 68). Portanto, o que foi apresentado até aqui não deve ser tomado como um modelo de práticas a ser seguido, foram relatos de algo maior, para além das práticas, foram resultados de muitos planejamentos e discussões coletivas.

3. PLANEJAMENTO: O MAPEAMENTO DO TEMPO NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

O planejamento docente baseia-se muito nas normatizações da *Educação Maior*, principalmente no que diz respeito às rotinas de distribuição e sistematização dos conteúdos específicos de cada disciplina para serem trabalhados durante o ano letivo.

A atual base de diretrizes da educação brasileira, a Lei 9.394 de 1996, institucionalizou a partir do seu Art. 24. um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos anual

para todas as etapas da Educação Básica em sua modalidade de ensino regular, sendo que para o Ensino Fundamental a carga horária mínima anual é de 800 (oitocentas) horas.

Dessa forma, o exercício docente tem que ter suas rotinas baseadas nesse tempo determinado, que pode ser a mais, mas nunca menos que o estabelecido na Lei. Além disso, outra *Educação Maior* que tem influência no planejamento docente é o livro didático.

As disciplinas básicas (como português, matemática, ciências, geografia, etc.) do Ensino Fundamental anos finais, recebem livros didáticos do PNLD¹⁰, sendo um livro para cada ano. Esses livros apresentam a distribuição dos objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos dentro de um tempo também determinado, mas desta vez pela própria escola, desde que sejam atendidas as determinações da BNCC (2018) e da Lei supracitada.

Portanto, as escolas podem elaborar seus próprios cronogramas de trabalho que podem ser em cursos trimestrais ou bimestrais. Na escola em que foi realizado o PIBID, subprojeto de geografia, em 2023, os cursos eram bimestrais, sendo quatro bimestres anuais (oito meses).

Os livros didáticos disponíveis na escola para a disciplina de geografia foram os da coletânea “Araribá mais geografia”, da editora Moderna, lançado em 2018. O quadro a seguir apresenta as rotinas sugeridas pelos livros para cada ano, considerando a quantidade de capítulos que devem ser trabalhados em cada bimestre.

Quadro 2: Distribuição bimestral dos capítulos dos livros de cada ano.

SÉRIES:	Quantidade de capítulos por bimestre:				
	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE	TOTAL:
6º ANO	3	5	4	6	18
7º ANO	4	5	6	4	19

¹⁰ Plano Nacional do Livro Didático

8º ANO	5	4	5	4	18
--------	---	---	---	---	----

FONTE: DELLORE, Cesar Brumini et al. Araribá mais: Geografia - Manual do professor. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Cada um desses capítulos varia em número de páginas, no livro do 6º ano a média de páginas por capítulo são nove e meia, sendo o total de páginas de 171. Já no livro do 7º ano a média aproximada é de oito páginas por capítulo, considerando que há um capítulo a mais nesse livro, com um total de 170 páginas.

No livro didático do 8º ano observa-se um aumento significativo no número de páginas, sendo que a média por capítulo foi de aproximadamente 11 e o total chegou às 211 páginas.

Essa análise quantitativa foi construída a partir do sumário de cada um dos livros, considerando somente as páginas com conteúdos e atividades, desconsiderando os textos reflexivos e demais itens informacionais que também aparecem em outras páginas.

Pode-se constatar, portanto, que o professor de geografia teria que trabalhar uma página por dia, considerando os 200 dias letivos. No entanto, essa carga horária não diz respeito somente a disciplina de geografia, mas sim a todas as que compõem o currículo escolar, o que torna inviável a concretização da rotina apresentada pelo livro didático, ou melhor, o que se torna inviável é a aprendizagem significativa dos alunos em relação a todos esses conteúdos. Assim,

Pode-se mesmo dizer que vivemos numa época em que o espaço, em si, mais e mais se desvaloriza, e a mobilidade e velocidade de acesso mais e mais se valoriza [...] No que concerne ao tempo [...] tudo tem que ser instantâneo (Veiga-Neto, 2002, p. 173-175).

O autor faz esses apontamentos dirigindo-se a sociedade contemporânea, a um novo modo de ser e viver que está diretamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesses termos, os tópicos a seguir apresentaram uma análise de cada um dos livros separadamente, não mais das páginas, mas sim dos objetos do conhecimento e das habilidades destinadas a cada ano do Ensino Fundamental anos finais.

4.1 ROTINAS PARA O 6º ANO

O livro didático do 6º ano não difere dos demais em relação a quantidade de capítulos, no entanto, apresenta conteúdos da geografia de caráter menos abstrato que os demais.

Ao todo, neste livro, são seis objetos de conhecimento e 13 habilidades que podem se repetir ao longo dos bimestres. Os objetos estão mais voltados para o estudo dos aspectos físico-naturais do planeta Terra, como correlação de diferentes paisagens, análise de fenômenos, estudo da biodiversidade, do ciclo hidrológico e da dinâmica climática. Todos estes objetos de conhecimento supracitados são abordados sempre relacionando-se com as influências das atividades humanas sobre eles.

As habilidades, ao contrário dos objetos, são muitas e bem complexas. Algumas levam muito tempo para serem desenvolvidas, como a habilidade EF06GE03, que busca com que o aluno aprenda a “Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos” (BNCC, 2018), dificilmente os alunos do 6º ano conseguirão desenvolver tal habilidade, considerando suas estruturas cognitivas.

Vale destacar que, compreende-se que a proposta das habilidades não é a de serem obrigatoriamente desenvolvidas em um tempo determinado, e ainda, que mais de uma habilidade pode ser trabalhada ao mesmo tempo. No entanto, o que se pretende com este trabalho é questionar a finalidade destas, e refletir a respeito do seu lugar dentro de rotinas estabelecidas pelo que convém chamar de *Educação Maior*, e a partir disso pensar as incompatibilidades entre os planejamentos e suas execuções.

Considerando isso, das práticas curriculares-contextualizadas supracitadas neste trabalho com as turmas do 6º ano A e 6º ano B, que correspondem ao jogo didático, não foram trabalhados nenhum dos objetos de conhecimento e nenhuma das habilidades dispostas no livro didático.

Isto se dá, possivelmente, considerando o caráter secundário com que é trabalhado a linguagem cartográfica nos livros didáticos, no entanto, ratifica-se que não há como estudar a geografia sem que se tenha uma habilidade de ler e interpretar mapas e demais representações gráficas dos dados espaciais. Lacoste também faz referência a importância dessa prática, não só para estudar geografia, mas também para ser um cidadão militante, dando ênfase a face política das

representações gráficas e a negligência estratégica do ensino da leitura destas, como é o caso da carta:

Após várias experiências desastrosas, o aprendizado da leitura de cartas aparece como tarefa prioritária para os militantes, num grande número de países. No entanto, na maioria dos países de regime democrático, a difusão de cartas, em qualquer escala, é completamente livre, assim como a dos planos da cidade. As autoridades perceberam que poderiam colocá-las em circulação, sem inconveniente. Cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler (2021, p. 13).

Assim, a prática curricular-contextualizada em questão, buscou sanar as dificuldades dos alunos em localizar objetos num espaço representado graficamente, e teve repercussões significativamente positivas para os elaboradores e os alunos, apesar de não ter lugar de prioridade no currículo do 6º ano.

4.2 ROTINAS PARA O 7º ANO

O livro didático do 7º ano tem seus conteúdos voltados para os estudos do território nacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à sua diversidade cultural, às características da população e à biodiversidade.

A soma dos seus objetos do conhecimento é de sete, já as habilidades correspondem a um total de 12. Os objetos dão ênfase às dinâmicas e características do território nacional, como já mencionado, no entanto, vale destacar um objetivo em específico que se relaciona com a cartografia: “mapas temáticos do Brasil”. Assim, pode-se verificar mais uma vez a necessidade de desenvolver-se uma boa leitura cartográfica já no primeiro ano do Ensino Fundamental anos finais, ou mesmo, antes disso.

No que se refere às habilidades, elas permanecem com altos níveis de abstração para as turmas de 7º ano. Por exemplo, a habilidade EF07GE02 tem a finalidade de “Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas” (BNCC, 2018), que correlaciona eventos em diferentes escalas temporais.

Considerando a prática curricular-contextualizada que foi realizada com a turma do 6º ano C e 7º ano A, pode-se destacar os objetos do conhecimento:

Transformação das paisagens naturais e antrópicas (6º ano); de produção, circulação e consumo de mercadorias (7º ano). Assim como as habilidades: EF06GE06 e EF07GE06, que trabalham as transformações da paisagem a partir do trabalho humano e como o consumo e produção impactam o ambiente e distribuem desigualmente as riquezas.

4.3 ROTINAS PARA O 8º ANO

A partir do 8º ano as análises espaciais da geografia ganham maior amplitude, os conhecimentos são dirigidos aos blocos continentais, especialmente os territórios da América e da África, e às dinâmicas e mundiais.

Os objetos do conhecimento propostos no livro didático aqui analisado chegaram a um total de oito e as habilidades a 24. Dentre os conteúdos abordados nos objetos observa-se uma ênfase às dinâmicas populacionais mundiais e a análise das territorialidades e interculturalidades do continente americano e africano.

As habilidades, como já observado até aqui, são desproporcionais ao nível de abstração dos alunos, cita-se como exemplo a habilidade EF08GE18 que objetiva desenvolver nos alunos a habilidade de “Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América” (BNCC, 2018), considerando a limitação de recursos tecnológicos das escolas públicas no Brasil, esta habilidade torna-se um desafio.

Dito isso, realizando agora uma auto reflexão da prática curricular-contextualizada realizada com a turma do 8º ano (a), na qual desenvolveu-se uma pesquisa quantitativa e analítica dos aspectos demográficos do município de Cajazeiras-PB, a saber, a composição por sexo, a densidade demográfica, o perfil etário e o crescimento demográfico da população local.

A prática contempla o objeto do conhecimento “Diversidade e dinâmica da população mundial e local”, dando destaque para a população local, entretanto, sempre correlacionando os fatores e influências mundiais que implicam na dinâmica populacional local. A exemplo, o perfil etário, que diz respeito ao conjunto de informações de uma determinada população, como taxa de natalidade e expectativa

de vida, ambos são indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano¹¹ do país (IDH). No mais, a habilidade contemplada na prática supracitada foi a EF08GE03.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Compreender, portanto, as práticas curriculares-contextualizadas construídas e realizadas pelos pibidianos de geografia como o exercício do que Silvio Gallo chama de *Educação Menor* foi um processo árduo.

Inicialmente foi necessário relatar o máximo possível de informações referentes ao contexto socioespacial dos alunos da Escola Municipal Cecília Estolano Meireles, que foram coletadas durante as vivências do programa. Para tanto, foram realizadas pelos pibidianos pesquisas de campo, bibliográficas e documentais, além do questionário socioeconômico e cultural, que teve por objetivo conglomerar dados individuais dos alunos a fim de realizar o perfil socioeconômico e cultural de cada uma das turmas.

Com isso, foi possível evidenciar que a escola, apesar de ter passado por uma reforma e estar adequada em sua estrutura física, dispunha de pouquíssimos e limitados recursos didáticos para serem utilizados nas práticas pedagógicas de geografia.

Em relação ao perfil socioeconômico e cultural dos alunos, os dados obtidos já eram esperados considerando a localização da escola. A maioria dos alunos afirmaram ser beneficiário de algum programa social, como visto, sendo que a maior ênfase foi dada ao Bolsa Família. Outro dado a ser destacado foi o do acesso a internet, uma média de 98,26% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram ter acesso a internet em suas casas, em contraponto apenas 74,5% tem, em média, livros em suas casas.

Dados como os supracitados foram bons auxiliares para o planejamento das práticas curriculares-contextualizadas realizadas pelos pibidianos, nas quais pode-se identificar as características de identificação de uma *Educação Menor* segundo Gallo, a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo dessas ações.

Sendo assim, foi possível correlacionar as práticas descritas com as noções de *Educação Menor* e os *Educação Maior*, do autor Silvio Gallo. A fim de apontar as

¹¹ O IDH avalia estatisticamente o bem estar de uma determinada população.

estratégias político-curriculares que normatizam o conhecimento trabalhados em todas as disciplinas do Ensino Fundamental anos finais, especialmente a geografia.

Por fim, foi realizada uma análise, ainda que breve, da relação desproporcional entre o tempo e o espaço curricular proposto nos roteiros e rotinas do currículo nacional expressos nos livros didáticos da coletânea Araribá Mais Geografia. De modo que, o cronograma dos livros desconsidera totalmente os projetos e ações pedagógicas realizados pela escola, apresentando um currículo irrealizável.

Em síntese, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem quando parte do contexto social no qual a escola e a comunidade escolar estão inseridas, a fim de identificar as potencialidades educativas do lugar (como foi o caso do trabalho de campo ao Sítio Riacho do Meio), possibilita-se um ensino muito mais significativo para esses alunos.

No mais, considerando que o principal objetivo deste trabalho foi o de analisar as práticas e não de indicá-las como a resolução de todos os problemas da educação, chama-se a atenção dos leitores, possíveis professores, a investigar a escola enquanto espaço político e social. A pesquisa investigativa não é a solução de tudo, mas assim como foi para este trabalho, pode dar início.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, p. 13-30, 2011.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, p. 181-191, 2000.

FOUCAULT, M. **Território, segurança e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. **Deleuze e educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GENTILI, P. A.A. et al. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas**. 9º ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes Ltda, 2002.

LACOSTE, Yves. **A GEOGRAFIA - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 17 ed. São Paulo: Papirus, 2021.

ARAÚJO, Luciana Medeiros de. Permuta de lotes urbanizados e incorporações de terras rurais Periurbanas. *In: Produção imobiliária e novas dinâmicas de expansão urbana em Patos e Cajazeiras (PB)*. Tese de doutorado. UFPB: João Pessoa, p. 233-261, 2017.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: razão e emoção, técnica e tempo. **São Paulo: Hucitec**, 1996.

OLIVEIRA, F. B. DE. **A prática Espinosa de uma educação menor**. v. 44, n. 2. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/sbHqFDkFVfMC6HQQpDcZpXv/?lang=pt>>. Acesso em: 29 de abril de 2024.

SERRA, Enio; ROCHA, Ana Angelita; MARQUES, Roberto. O olhar geográfico sobre a escola: uma ação pedagógica na formação inicial do professor de geografia. **Formação docente: princípios e fundamentos**, v. 5, 2016.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 163-186, 2002.

Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. **Prefeitura Municipal de Cajazeiras**. Disponível em: <<https://cajazeiras.pb.gov.br/cartaservicos.php?id=51>>. Acesso em: 12/09/2024.

Cajazeiras-PB. **IBGE cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>>. Acesso em: 12/09/2024.

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 14/02/2024.

MORAES, Fernando Dreissig. Ciberespaço entre as redes e o espaço geográfico: algumas considerações teóricas. V. 14. Caminhos da geografia: Uberlândia, 139 a 149, set. 2013.

Programa Bolsa Família: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Gov.br**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>>. Acesso em: 15/09/2024.

TOMITA, Luzia M. Saito. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia (Londrina)**, v. 8, n. 1, p. 13-15, 1999.