

# Currículo, do Prescrito ao Real: A Flexibilização Curricular a Partir do Cotidiano dos Educandos

## Curriculum, From Prescribed to Real: Ways of Thinking Curriculum Flexibility From Everyday of Students

Zenis Bezerra Freire \*

Josandra Araújo Barreto de Melo \*\*

Luiz Arthur Pereira Saraiva \*\*\*

### Resumo:

Buscando (re) pensar o ensino a partir da construção do conhecimento significativo pelo aluno, procurou-se discutir como se apresenta o currículo prescrito para, em sequência, elencar suas possibilidades de flexibilização, através de formas de articulação aos conteúdos do cotidiano; adicionalmente, buscou-se discutir estas possibilidades de aprendizagem através da experiência vivenciada no PIBID em escola pública da cidade de Campina Grande, PB. Foi possível verificar que a articulação entre o currículo prescrito e o real possibilitou a construção de um ensino de qualidade e que os educandos foram enxergados como pessoas que produzem e (re) produzem o espaço, transformando-o e experienciando-o cotidianamente, através de suas territorialidades, da materialização dos seus saberes nas diferentes paisagens.

\* Mestranda em Geografia pela UFPE

\*\* Professora do Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora da área de Geografia no PIBID/CA-PES/UEPB. Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Geografia - CCEG/UEPB.

\*\*\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE

### Abstract:

Seeking (re) think the teaching from the construction of meaningful knowledge by the student, to achieve these goals tried to discuss how presents the curriculum prescribed for, in sequence, to list their flexibility opportunities by means of working together to everyday content; In addition, we attempted to discuss the learning opportunities through the experience lived in PIBID in public school in the city of Campina Grande, PB. It found that the relationship between the prescribed curriculum and the actual enabled the construction of a quality education and that students were seen as people who produce and (re) produce the space, turning it and experiencing it daily through their territoriality, the materialization of their knowledge in different landscapes.

### Palavras-chave:

Flexibilização curricular,  
Currículo prescrito,  
Currículo real,  
Cotidiano

### Key-Words:

Flexibility curriculum,  
Prescribed curriculum,  
Real curriculum  
Everyday.

## INTRODUÇÃO

De acordo com as diversas discussões relacionadas às questões curriculares, se faz importante refletir a respeito de mais uma delas, as relações entre o currículo prescrito pela Lei 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, instrumentos elaborados para serem implementados na conjuntura da educação brasileira e o currículo real que, segundo Ferrazo (2006), se apresenta como sendo as práticas cotidianas vivenciadas no âmbito escolar.

Vislumbra-se as possibilidades de integração entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos que regem a grade curricular e que os mesmos podem interagir para dar significado aos saberes construídos em sala de aula, através de uma aprendizagem baseada em dar significado aos conteúdos, de modo que os alunos possam perceber a importância para a sua vivência, podendo caracterizar a Geografia como uma prática cotidiana, em que se sintam sujeitos de um processo de produção e reprodução espacial, como propõem Kaercher (1997), Cavalcanti (1999), Souza Neto (2008), dentre outros autores que discutem a educação geográfica.

Sendo a Geografia uma ciência alicerçada em um processo de interrelação entre o ser humano e a natureza, onde tais relações se materializam no espaço, não se pode trabalhar tal disciplina a partir de noções abstratas, conforme aponta Mosé (2011). Estas condições de ensino geram uma distância entre o ensino desse componente e a realidade dos alunos gerando, assim, uma dicotomia entre a teoria e o cotidiano, fazendo com que os alunos classifiquem tal disciplina como desnecessária ou desinteressante.

Para modificar tal concepção que permeia a classe escolar, se faz necessário integrar as práticas de vivência dos alunos aos conteúdos propostos pelos documentos oficiais, o que pode ser feito através de debates temáticos, direcionamentos de pesquisa que partam da realidade dos alunos ou, até mesmo, da introdução de temas corriqueiros de âmbito ambiental ou urbano, tais como a cultura da periferia ou a violência.

A partir de tais questões, o objetivo do presente estudo consiste em analisar as possibilidades de flexibilização do currículo de Geografia. Para tanto, se faz necessário entender como se apresenta o currículo prescrito para, a posteriori, elencar suas possibilidades de flexibilização, através de maneiras de intercalar os conteúdos cotidianos aos trazidos pelos documentos curriculares oficiais e

pelo livro didático, além de discutir estas possibilidades de aprendizagem através da experiência do PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, na Escola Estadual de Ensino Médio e Profissionalizante Dr. Hortênsio de Souza Ribeiro (PREMEM), localizada na cidade de Campina Grande, PB.

Como forma de estruturação, seguem-se, inicialmente, algumas considerações acerca do currículo prescrito e do currículo real, bem como questões que direcionam a importância do currículo de Geografia e, por fim, algumas possibilidades de integração entre o currículo real e o prescrito no âmbito da disciplina de Geografia.

Quanto aos métodos, este estudo se pauta no uso dos métodos dialético e humanista, a fim de integrar as perspectivas das subjetividades dos indivíduos com relação à aprendizagem, além de perceber a importância desta na construção coletiva dos sujeitos, que não se manifestam no espaço a partir de elementos estritamente coletivos, como também individuais, que são imbricados de significados para o estímulo da aprendizagem.

No tocante aos procedimentos técnicos, estão baseados em pesquisa bibliográfica, além da experiência realizada no âmbito do PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia que, através de vivência no espaço escolar e das atividades executadas em sala de aula e discussões obtidas nos trabalhos das oficinas realizadas, foi possível construir tal discussão.

## 1. CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO REAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Discutir conceitos tais como o de currículo, a partir de questões referentes ao currículo real e ao prescrito, não é uma atividade simples, porque existem muitas confusões que permeiam a sua própria concepção. O dicionário de língua portuguesa, de autoria de Aurélio Buarque de Holanda, um dos mais populares do país, define o currículo, em um primeiro momento, como sendo “as matérias constantes de um curso”; em uma segunda definição, se remete a *curriculum vitae* em uma descrição de atividades relativas à vida estudantil e profissional. Tendo esta definição de base, pode-se contrapor, inicialmente, a uma definição proposta por Ferrazo (2006) que sugere:

Curriculo confunde-se ou reduz-se a programas, relação de temas, ementas de disciplinas, proposta ou grade curricular, manuais didáticos ou qualquer outro texto que tenha uma proposta prescritiva de conteúdos e metodologias a ser seguidas

(ibidem, p.9).

Tendo em vista as considerações do mencionado autor, pode-se perceber que a concepção de currículo está intimamente relacionada ao aparelho estatal. Este institui o currículo que chega até as escolas através de uma base legislativa direcionada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96) obedecendo, principalmente, ao instituído pelo Artigo 26, na Seção I, que destaca as orientações referentes ao mesmo. A partir deste direcionamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs norteiam o processo de ensino, a partir das sugestões ofertadas para cada disciplina, embora ressaltem a necessidade de integração entre as mesmas, numa perspectiva interdisciplinar.

Nas sugestões contidas nos PCNs, o Ensino Médio tem sua base curricular pautada numa estrutura interdisciplinar, através do uso de discussões em torno das Ciências Humanas e suas tecnologias. Os conhecimentos das disciplinas acadêmicas e dos saberes científicos são delimitados em princípios básicos, tais como a vinculação ao mundo do trabalho e a prática social, que devem estar presentes no conteúdo a ser apreendido pelos alunos. Nesse contexto, propõem uma construção de conhecimento baseada num ensino voltado para as novas tecnologias, embasado em correntes teórico-metodológicas de cunho crítico e humanista.

Apesar de tais concepções, se faz importante entender a perspectiva para além do currículo prescrito, mesmo sem descartar a sua importância, como propõe Ferraço (2006):

Sem desconsiderar que os documentos prescritos existem e ocupam lugar de destaque em várias escolas, sobretudo com os PCNs, estou assumindo o currículo como algo para além do texto prescrito. Ou seja, penso currículo como redes de fazeres e saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, nós e linhas de fuga não se delimitam a esses cotidianos, prolongando-se para além deles nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos que praticam e habitam, direta ou indiretamente, as escolas, isto é, professores, alunos, serventes, pedagogos, pais, secretárias, vigias, coordenadores, diretores, membros das comunidades, entre tantos outros (Ibidem, p.9).

Pela discussão, pode-se perceber que o currículo está além da lista de conteúdos formalizados e incorporados pelo livro didático, quase sempre utilizados de forma engessada. Na verdade, os conteúdos do currículo devem ser trabalhados de forma articulada ao cotidiano dos alunos ampliando, assim, a importância do currículo real, este que é dimensionado por Sacristán (1995) apud Ferraço (2006, p. 10) como sendo de grande magnitude: “o currículo real é mais amplo do que qualquer tipo de ‘documento’ no qual se reflatam os objetivos e planos que temos.” Ferraço (2006) ainda afirma

que:

Pensar os currículos de uma escola pressupõe, então, viver seu cotidiano, que inclui além do formal e tradicionalmente estudado, toda dinâmica das relações estabelecidas, ou seja, poder falar dos currículos praticados nas escolas, é necessário estudar os hibridismos culturais vividos nos cotidianos (Ibidem, p. 10).

Quanto à perspectiva do currículo prescrito em contraposição ao real e as expectativas geradas pelo mesmo, Sacristán (1995) apud Ferraço (2006, p. 27) afirma:

Uma coisa é o currículo considerado como uma intenção um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas, e outra é o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem que ser entendido como cultura real, que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar.

Pode-se perceber que, ao passo que a sociedade passa por diversas transformações, o currículo escolar deve passar esta mesma condição. Percebe-se que, em diferentes momentos da história, foram impostas novas formas e conteúdos a serem implementados na escola.

Rememorando a trajetória do currículo escolar, a filósofa Viviane Mosé faz uma reflexão sobre os desafios da educação no mundo contemporâneo. Num programa de televisão, afirma que, no início das discussões acerca da educação no Ocidente, os alunos eram educados para pensar num sentido filosófico, descobrir e construir conhecimentos, mas com a revolução industrial, a educação se voltou para o trabalho fabril, as escolas foram construídas com grandes blocos e alarmes que lembram o toque das fábricas, direcionando o conhecimento para este viés.

Voltados exclusivamente para a produção, os currículos foram estruturados para tal fim, baseados em preceitos tradicionais, quantitativos, tendo um conhecimento embasado na memorização de conteúdos e na transcrição dos mesmos para provas escritas, a partir das quais eram obtidas notas que conduziam a aprendizagem para aprovação ou reprovação.

Muitos destes preceitos permanecem enraizados no âmbito das escolas e dos alunos, embora no sentido curricular algumas modificações tenham sido feitas, devido à efervescência social no período do pós-guerra, quando a ideologia marxista ganhou força e as questões revolucionárias vieram à tona. A escola passou, assim, a tentar incorporar uma teoria crítica pautada na perspectiva de pensar o aluno a partir de uma práxis, num processo de transformação social. Esta condição propõe que os alunos possam se des-

prender das amarras sociais aprisionantes e adestradoras para um processo de libertação do pensamento e das ações, baseados em uma modificação da sociedade, praticando a ideia de igualdade e direitos e deveres (SILVA, 2011, p.29).

Atualmente, as discussões foram direcionadas para uma teoria pós-crítica, em que os princípios se direcionam não para uma condição de construção coletiva, mas para um pensamento baseado no sujeito, numa percepção das individualidades, da cultura e das identidades, direcionando o conhecimento a pensar não só as condições de segregação e expropriação social, mas também os princípios étnicos e multiculturais, buscando trazer o cotidiano para a sala de aula (SILVA, *op. cit.*, p.85).

Hoje, a perspectiva curricular pede não só uma construção teórico-metodológica embasada numa corrente de pensamento, mas sim uma interrelação entre estes princípios, fazendo que o objetivo principal seja a aprendizagem dos alunos, não forçada, mas interrelacionada com seus conteúdos cotidianos, percebendo o conhecimento não como uma teoria abstraída e distante, mas de uma forma integrada e voltada para os seus se faz necessário uma discussão sobre o currículo e seus reflexos no ensino de Geografia.

## 2. O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Os estudos relacionados às questões curriculares da Geografia perpassam elementos que caminham concomitantemente com a sua própria epistemologia. Neste contexto, aponta Rocha (1998) que o currículo prescrito da Geografia escolar brasileira foi institucionalizado oficialmente a partir de 1837, com a fundação do Imperial Collegio de Pedro II.

Fernandes (2010) em estudo a respeito da formação dos professores de Geografia destaca as falhas históricas, no sentido de precisar os antecedentes dessa ciência no Brasil e destaca o curso de licenciatura em Geografia da Universidade de São Paulo (USP), como sendo o marco inicial para a formação de professores dessa área, uma vez que, antes de sua criação, aqueles que lecionavam a disciplina eram especialistas de formação em outras áreas do conhecimento e não licenciados na própria ciência.

Pontuschka (2007) faz um estudo detalhado que relaciona a Geografia brasileira a forte influência francesa, a partir dos estudos de Paul Vidal de La Blache, dos direcionamentos de Pierre Deffontaines e de Delgado de Carvalho, que passaram a constituir referências iniciais da Geografia brasileira, assim como Aroldo de Azevedo<sup>1</sup>.

A partir dessas concepções, influenciadas pela Geo-

grafia tradicional e possibilista, iniciou-se no Brasil o processo de construção curricular desta disciplina, pautado nos fins criticados por Lacoste, (2010), cujo objetivo era “conhecer para dominar”. Fazia-se necessário que o conhecimento da Geografia fosse incluído no currículo para servir aos interesses do governo que pretendia, assim, conhecer e mapear o território brasileiro.

Neste contexto, a Geografia, mesmo após tantos anos, permanece com os resquícios de sua influência fundadora, conforme analisa Manoel Fernandes S. Neto, (2008):

A Geografia que se aprende na escola, aparentemente inútil, tem uma utilidade ímpar porque produz uma enorme massa uniforme de alienados. As pessoas não sabem que o espaço em que vivem tem um sentido que não aparece, porque detrás dos objetos sem histórias há histórias que desconhecemos (SOUSA NETO, 2008, p.64).

O estudo de uma Geografia fragmentada, utilizada para atender aos interesses do poder exercido pelo governo provocou, na disciplina escolar, certo desinteresse, devido ao seu caráter descritivo e mnemônico, fazendo com que os estudos geográficos fossem levados a um grau de abstração, que não permite que os alunos percebam o potencial da Geografia. A esse respeito, Kaercher (1997) aponta um direcionamento, no sentido de superar tais limitações:

Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar informações com reflexão. Buscar mais de uma versão para um fato. Mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas dos textos (Ibidem, p. 136-137).

A proposta acima apresentada visa quebrar com este sistema que impõe o currículo prescrito como sendo uma possibilidade única, estimulando uma visão crítica acerca dos conteúdos curriculares instituídos. Tal perspectiva pode ser utilizada, por conseguinte, no sentido de levar em consideração as concepções dos alunos enquanto sujeitos capazes, não só de memorizar ou decodificar conteúdos, mas de refletir sobre os mesmos, percebendo elementos que se fazem presentes nas discussões, mesmo que de forma implícita, até porque o objetivo maior do ensino de Geografia, para Cavalcanti (1999, p.128), consiste em uma “construção de conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para a eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno.”

Estas ideias, por sua vez, encontraram espaço de discussão em meados da década de 1970, quando emergiram as discussões acerca da Geografia crítica e humanista, na tentativa de propor novas abordagens à Geografia pensada até



então.

Numa perspectiva de agregar elementos do pensamento marxista à Geografia, passou-se a se pensar em um foco do pensamento geográfico pautado em seu objeto de estudo, o espaço. Neste sentido, a influência de Milton Santos foi um fator determinante, através da obra “Por uma Geografia Nova”. No âmbito deste paradigma, o ensino da Geografia deveria direcionar-se para uma construção crítica espacial, pautada em discussões políticas, a partir da prática de transformação social e dos movimentos sociais, norteadores também da Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Com relação à Geografia humanista, estruturada a partir do método fenomenológico, esta busca incorporar à prática curricular os elementos pautados nas subjetividades dos indivíduos e sua interrelação com o espaço, percebendo a importância do lugar e da paisagem, não mais como descrição, mas como representação simbólica. O território é também percebido como um elemento de identidade, carregado de símbolos e representações que devem ser levados em consideração pelo currículo.

No âmbito desse paradigma, existe a possibilidade interrelacionar os conteúdos do currículo prescrito às experiências cotidianas dos alunos, proporcionando uma aprendizagem significativa, como é possível refletir através da afirmação de Silva (1999).

Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles. Na verdade, esse diferencial de poder não é inteiramente externo ao processo de significação: as relações de poder são elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. Em suma, as relações de poder são ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação (ibidem, p. 23).

Estes significados remetem ao pensamento de Cavalcanti (1999, p. 129) quando esta afirma que “a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos.” Trata-se do espaço onde as relações de poder e saber são trocadas cotidianamente entre os diversos atores, sejam eles alunos professores e/ou funcionários, formulando um processo de significação, que faz da escola um espaço vivo, com múltiplas significações individuais e coletivas, que não se fixam em seus muros, mas os transpõem para a sociedade, através de valores que são construídos e (re) significados, por diversos elementos que são capazes de refletirem sujeitos que transformam e (re) produzem os espaços de vivência.

Faz-se necessário, para tanto, que a Geografia seja percebida enquanto uma prática cotidiana, tal como ainda

afirma Lana de Souza Cavalcanti:

Em suas atividades diárias, os alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir Geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos, na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa Geografia (CAVALCANTI, 1999 p. 130).

No entanto, percebe-se na fala de Silva, (2011) que, mesmo com tais transformações, ainda:

[...] parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 2011, p.115).

A partir do resgate efetivado, pode-se perceber que, no discurso, o currículo prescrito, tal como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais que direcionam as Ciências Humanas e suas Tecnologias, tem deixado de lado os elementos tradicionais e se pautado em teorias do currículo críticas e pós-críticas, conforme análise feita por Tomaz Tadeu da Silva. No entanto, na prática, percebe-se que tal concepção ainda não atinge completamente o cotidiano escolar, como afirma Albuquerque (2011):

Até hoje, em encontros com professores de Geografia, nos cursos de extensão, ou com alunos de formação inicial – quando, em atividades, relembra suas aulas de geografia -, quando propomos reflexões sobre os problemas metodológicos que enfrentamos em sala de aula, eles apontam como questões centrais as práticas mnemônicas e os conteúdos distanciados da realidade de seus alunos (ibidem, p.16).

No pensamento de Albuquerque (2011), percebe-se a necessidade de reconhecer a Geografia enquanto conhecimento cotidiano, que não pode ser tratado no currículo apenas como uma listagem de conteúdos, até mesmo porque o currículo é relação de poder. É preciso que o mesmo seja tratado como vivência e construção de identidades, de sujeitos que passam a se constituir como cidadãos - individuais e coletivos com suas subjetividades, que constituem a construção

de valores sociais. Nesse direcionamento, a aprendizagem adentra tal processo como um elemento-chave, se fazendo necessário para a consolidação da mesma uma integração do currículo prescrito e a vivência dos alunos, para que se possa construir um currículo real significativo.

### 3. CURRÍCULO, DO PRESCRITO AO REAL: PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA

A partir das reflexões expostas, é necessário se pensar acerca das relações do currículo prescrito e real. O primeiro, direcionado a partir de elementos das bases legais, é transposto para o ensino nas escolas e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, de modo que os alunos que estudem nas diversas escolas brasileiras possam transitar por outras unidades educacionais sem “prejuízo” de conteúdo.

A parte diversificada deve ser efetivada obedecendo às singularidades regionais e locais, sendo possível perceber, através desta, as possibilidades de flexibilização dos conteúdos, conforme sugerem os PCN's ao incorporarem a escala geográfica local em suas sugestões de trabalho para o ensino como um todo.

Nessa perspectiva, buscam-se formas de integrar os conteúdos curriculares ao espaço vivido, o que requer pensar uma articulação embasada em metodologias diferenciadas de ensino, de forma a mesclar as possibilidades. A partir da experiência construída através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior – CAPES, que se desenvolveu vinculado à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Subprojeto de Geografia, na Escola Estadual de Ensino Médio e Profissionalizante Dr. Hortêncio de Sousa Ribeiro (PREMEM), localizada na cidade de Campina Grande, PB foi possível fazer este processo de integração entre o currículo prescrito e o currículo real, que resultou nos primeiros produtos integrantes do projeto.

Baseado em uma proposta temática dos conteúdos sugerida pelos PCNs “O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos” (BRASIL, 1999 p. 67), efetivou-se em duas turmas de 3ª série do Ensino Médio da mencionada escola um projeto intitulado “Por Geografias Políticas e Geopolíticas Cotidianas: espaços sociopolíticos, agentes e múltiplas escalas discutidas em sala de aula”. A experiência objetivou articular o conteúdo do documento curricular com o cotidiano dos alunos.

As turmas discutiram a temática geopolítica a partir de sua articulação com a arte urbana do grafite, oportunidade

em que trouxeram para a sala de aula suas experiências, discussões e percepções acerca do tema e como este se coloca como uma prática de micropolítica, de relação de poder, à medida que os grafiteiros utilizam a arte para delimitar seus territórios, se popularizar, tentar descriminalizar a mesma e para deixar suas mensagens de protesto.

Trazendo tal temática para a sala de aula, foi possível integrar os alunos às práticas urbanas visíveis no cotidiano, através da paisagem e delimitação dos territórios pelas ideias e arte de grupos, muitas vezes segregados socioespacialmente. A respeito de tal experiência, um dos alunos da turma participante, em produção textual afirmou:

“O trabalho de grafiteagem explorado e executado fundamentalmente por nós, cada aluno que compõe o 3º ano D, teve como princípio básico a ruptura com o preconceito que esta manifestação artística de caráter urbano levanta para a sociedade. Apesar de vivermos em uma sociedade cercada de modernismos, convivemos com um problema social que nos faz pensarmos se realmente somos contemporâneos, o preconceito. A arte urbana é vista de maneira distorcida pela população que rotula da forma mais errada possível. Julgam ser coisa de bandido, ou que a grafiteagem faz uma apologia à criminalidade e que todo e qualquer seguidor desta arte é um delinquente. [...] Por outros olhos, a arte urbana é geralmente uma crítica colorida que ataca de maneira exuberante e explícita os problemas sociais [...]. O brilhante trabalho apresentado e orientado a nós pelas bolsistas do programa PIBID, tendo como anexo a palestra com um grafiteiro da cidade - JED, foram de extrema importância para termos outra visão desta arte tão banalizada e para entendermos seu fundamento ideológico, o que corroborou para preservar e fortalecer os vínculos sólidos da turma 3º ano D.” (sic) (Aluno do 3º ano D, escola PREMEM, 2013).

Através deste relato, é possível perceber a importância atribuída pelo aluno à atividade realizada para a sua aprendizagem em Geografia, pois a partir da percepção dos elementos sociopolíticos contidos no espaço de vivência, como é a prática do grafite, que se materializa na paisagem da cidade como uma forma das múltiplas territorialidades dos indivíduos que habitam o espaço urbano, foi possível para os alunos perceberem que estes elementos se articulam com as propostas dos documentos curriculares, mesmo que implicitamente.

Trabalhos que estimulem a arte e o movimento, bem como as percepções dos discentes, devem ser estimulados, independentemente do nível de ensino em que o professor trabalhe. A experiência de trazer para a escola pessoas da comunidade, a exemplo do grafiteiro, assim como congregar as demais experiências cotidianas, podem constituir estímulos aos estudantes, uma vez que a realidade da escola e dos livros didáticos ainda parece manter certa distância em relação a tais sujeitos.

Outro aspecto importante para avaliar durante a escolha das metodologias a serem usadas em sala de aula é a

compreensão do que cada turma se identifica mais, que possibilidades de aulas “práticas” podem ser pensadas para potencializar a aprendizagem dos estudantes. Por este motivo, as experiências metodológicas de ensino-aprendizagem, elencadas nas turmas a partir dos conteúdos curriculares, se deu de maneira diferenciada.

No 3º ano G do nível médio, a experiência também buscou articular os conteúdos de geopolítica e geografia política à realidade dos alunos. A temática foi relacionada à problemática da violência na escala local, uma vez que muitos estudantes vinham sendo vítimas de algum tipo de violência, o que suscitou um amplo debate em sala de aula.

Foi possível analisar como os sujeitos passam a incorporar as atitudes violentas por questões de disputas de poder ou, ainda, por um processo de segregação; também foi possível discutir a insegurança frequente com que os discentes convivem no cotidiano e, sobretudo, no espaço escolar, a partir de práticas de bullying, assaltos, dentre outras a que os mesmos estão expostos cotidianamente. Em outras palavras, foi possível integrar as discussões a partir de uma articulação entre o espaço vivido e o conteúdo curricular proposto<sup>2</sup>.

Nesta experiência didática, os estudantes produziram materiais que tinham como objetivo discutir a problemática da violência em diversas esferas, a metodologia de trabalho se sucedeu da seguinte forma: a turma foi subdividida em seis grupos de cinco integrantes que, a partir das discussões elaboradas em sala de aula, produziram materiais que discutiam uma temática de livre escolha, relacionando geopolítica e violência.

Três grupos optaram pela formulação de comunicação impressa em forma de jornal, que abordou a temática violência contra a mulher, na escola e na cidade. Dois grupos escolheram uma peça teatral, onde a encenação se deu em formato de jornal televisivo. E, por fim, um dos grupos optou por desenvolver um vídeo curta metragem, que abordava a problemática da violência escolar, através da prática do bullying, com a narrativa de diversos estudantes da escola, que já haviam sofrido alguma forma de violência<sup>3</sup>.

O interesse pelo relato da última equipe mencionada ocorreu a partir da compreensão de que são reproduzidas na escola formas de violência similares aquelas sofridas pelas camadas sociais mais “excluídas” socialmente, as chamadas minorias, como o caso de homoafetivos, negros, portadores de necessidades especiais e pessoas com sobrepeso ou abaixo do peso.

Esta realidade fez emergir na sala de aula, através dos relatos dos alunos, os problemas sociais construídos histori-

camente em tempos e espaços delimitados, mas que se perpetuam nas sociedades e se apresentam também no espaço escolar. Estas reflexões levaram-nos a compreensão da escola enquanto um espaço geopolítico.

Diante da utilização de tais estratégias em sala de aula, articulada as reflexões teóricas feitas sobre as possíveis leituras para a construção de um currículo baseado também nas realidades dos alunos, destaca-se que diversas são as experiências que podem ser citadas, possibilitando integrar o cotidiano às práticas escolares, através da relação entre as diversas escalas geográficas. Assim como o grafite, trabalhos com músicas, cinema e charges humorísticas, por exemplo, também podem ser mencionados enquanto formas de integrar o cotidiano ao espaço escolar.

A experiência ainda buscou articular a ideia da geopolítica à problemática da violência na escala local. Foi possível analisar como os sujeitos passam a incorporar as atitudes violentas por questões de disputas de poder ou por um processo de segregação; também foi possível discutir a insegurança frequente com que os alunos convivem no cotidiano e, ainda, no espaço escolar, a partir de práticas de bullying, assaltos, dentre outras<sup>4</sup> a que os mesmos estão expostos cotidianamente. Em outras palavras, foi possível integrar as discussões a partir de uma articulação entre o espaço vivido e o conteúdo curricular proposto<sup>5</sup>.

Diversas são as experiências que podem ser citadas possibilitando integrar o cotidiano às práticas escolares, através da articulação entre as diversas escalas geográficas. Assim como o grafite, trabalhos com músicas, cinema e charges humorísticas, por exemplo, também podem ser mencionados enquanto formas de articular o cotidiano ao espaço escolar.

Nesse direcionamento, é possível mencionar o trabalho de Alves et. al. (2012) que relata a experiência de utilização de charges e tiras humorísticas em sala de aula. Através desses recursos, foi possível trabalhar com questões ambientais cotidianas que estão, assim como a violência retratada na arte do grafite, presentes no dia-a-dia dos alunos, não se faz necessário, portanto que haja um alto grau de abstração para explicar fenômenos conhecidos na prática pelos alunos, mas sim explicar cientificamente como tais fenômenos se dão e as possíveis soluções para os mesmos.

O mencionado autor destaca que tal recurso não se restringe a utilização apenas no ensino superior, podendo ser trabalhado também no ensino básico, constituindo mais uma possibilidade de flexibilização curricular, em que o cotidiano dos alunos é pensado e discutido em sala de aula, tomando como base os conteúdos direcionados pelos documentos

curriculares, e intercalando o currículo prescrito e o real.

Neste contexto, Moreira (2012) recomenda a utilização de filmes no ensino de Geografia como uma possibilidade de dinamizar a aprendizagem. Destacando sua importância para os alunos, o autor afirma: “[...] todo filme é ambientado em um dado local, representa certa realidade, e, deste modo, contém muitos aspectos a serem analisados geograficamente e discutidos em sala de aula” (ibidem, p.63).

Moreira (op. cit.) destaca várias temáticas como a violência urbana, conflitos em diversas escalas, relações de gênero, entre outros, que possibilitam ao professor utilizar os filmes em sala de aula, visto que são contempladas pelos eixos sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que constituem possibilidades de integrar o espaço vivido ao contexto de sala de aula. Nessa perspectiva, o autor destaca a necessidade de articulação das diversas escalas geográficas.

Apesar da experiência em análise não ter efetivado o uso do cinema no ensino de Geografia, foi possível perceber, através da produção audiovisual efetuada pelos alunos de uma das turmas trabalhadas, como a imagem em movimento suscita a aprendizagem, assim como também o uso da mídia impressa, conforme destaca Martins (2008) ao trabalhar o uso de jornais, revistas e sites da internet, no ensino de Geografia.

A mencionada autora analisa a experiência desenvolvida a partir da utilização de imagens midiáticas com alunos do ensino fundamental (6º ano). Segundo a mesma, a experiência contribuiu para trazer a tona discussões de conteúdos cotidianos “[...] relacionadas a fatos do cotidiano do país, tais como violência, meio ambiente, política, mercado de trabalho, educação etc., que contribuísssem para o desenvolvimento da reflexão, do questionamento e o confronto de ideias.” Nesse encaminhamento metodológico, recomenda a prática da pesquisa pelos alunos como uma possibilidade de dinamizar as aulas de Geografia e construir um conhecimento significativo.

Percebe-se, pelos relatos, quão rica é a experiência do trabalho com as imagens, sejam estáticas ou em movimento, em sala de aula. A partir dessa base teórica, buscou-se, através da experiência do PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia, ao se trabalhar com alunos do 3º ano do Ensino Médio, produzir um jornal impresso para discutir as questões da violência, de forma interativa, procurando provocar reflexões e questionamentos acerca dos temas que constituem o cotidiano dos alunos, seja no espaço escolar ou fora do mesmo. Neste sentido, foram produzidos jornais impressos elaborados pelos alunos com orientação dos bolsistas, além de

uma simulação de telejornal tratando a respeito da violência contra a mulher.

Outrossim, o trabalho com o grafite possibilitou aos alunos e a equipe como um todo o exercício da observação, que constitui um dos princípios lógicos da Geografia. O trabalho executado levou os alunos a descobrirem um novo mundo de possibilidades e perspectivas inseridas nessa arte, percebendo, desta maneira, as formas de apropriação dos espaços, bem como as territorializações aparentes na paisagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber nas discussões deste trabalho, o currículo se configura como sendo muito mais que apenas uma listagem de conteúdos neutros, escolhidos de forma aleatória para a aprendizagem na sala de aula. O mesmo se configura como sendo uma relação exercida sobre a sociedade pelos detentores do poder, que decidem o que deve ser estudado pelos alunos nos diferentes níveis de aprendizagem.

Neste sentido, através das reflexões acerca do currículo prescrito e do currículo real, conjuntamente com as discussões epistemológicas da Geografia, foi possível observar que estes podem ser articulados como possibilidades para a construção de um ensino de qualidade, em que os alunos não devam ser percebidos como folhas em branco, que devem ser preenchidas de conhecimento, mas como pessoas que produzem e (re) produzem o espaço, transformando-o e experienciando-o cotidianamente, através de suas territorialidades, da materialização dos seus saberes nas diferentes paisagens. Aos alunos, portanto, deve-se dar a oportunidade de perceber a Geografia como uma ciência que os auxilie na construção de seu espaço, não apenas como uma disciplina que se necessita para “passar de ano”.

Pode-se destacar quanto a execução do projeto a promoção de integração entre os conteúdos curriculares, o espaço de vivência em sala de aula e a interrelação com os alunos, estas variáveis combinadas puderam proporcionar uma produção de conhecimento significativo, não apenas para os alunos, mas para o grupo do Subprojeto Geografia como um todo, pois a produção de conhecimento se deu de maneira integral e significativa.

Por fim, se faz importante destacar a importância proporcionada pelo PIBID/CAPES/UEPB, para se perceber melhor a problemática discutida, tendo em vista que o mesmo proporciona a oportunidade de experienciar o espaço escolar com todas as suas dinâmicas e possibilidades, podendo incorporar novas práticas ao ensino, além de aprender com os alunos e professores formas de melhorias do processo de ensino-aprendizagem da Geografia.



## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio concedido, mediante bolsas, efetuado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N., CASTROGIOVANNI, A. C., KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. V. II. Porto Alegre: Penso, 2011, 184 p.

ALVES, T. L. B.; PEREIRA, S. S.; CABRAL, L. do N. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico inovador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. III Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea - COBESC, **Anais...** Ano III- v.1, n.1, 2012.

BRASIL. **Lei 9.394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para o ensino médio, Ciências Humanas e suas tecnologias**. Vol. 3 Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006, 133 p.

CAVALCANTI, L. de S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo, Jan/Jun, 1999. p.125-145.

FERRAÇO, C. E. **Possibilidades para entender o currículo escolar**. Pátio FEV/ABR 2006. p. 9-11.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul, (RS), EDUNISC, 1997.

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus. 2010.

MARTINS, R. E. M. W. O ensino da geografia e o uso de notícias na sala de aula. **Geo UERJ** - Ano 10, v.2, n.18, 2º

semestre de 2008. P.198-207 [www.geouerj.uerj.br/ojs](http://www.geouerj.uerj.br/ojs)

MOREIRA, T. de A. Ensino de Geografia com o uso de filmes no Brasil. **Revista do Departamento de Geografia** – USP, Volume 23 (2012), p. 55-82

MOSÉ, V. **Quais os desafios da educação no mundo contemporâneo?** CPFL Cultura (Palestra), Disponível em: [HTTP://www.cpflcultura.com.br](http://www.cpflcultura.com.br), Acesso em 01 de Janeiro de 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, G. O. R. da. Geografia no currículo escolar brasileiro geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942), **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**- Dez.-Nº 12, Vol II, 1998.

SILVA, N. M. da.; ARAGÃO, R. F. A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, jul. / dez. 2012.

SILVA, T. T. **O Currículo como Fetiche**, v.1, Belo Horizonte, Autentica, 1999.120p.

SOUSA NETO, M. F. **Aula de geografia e algumas crônicas**, 2ª ed. João Pessoa: Bagagem, 2008.

SOUSA NETO, M. F. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia e perspectiva: ensino e pesquisa**. 3º. Ed., São Paulo: Contexto, 2010.

## Notas de Fim:

1- É preciso destacar que as questões apontadas no estudo de Pontuschka (2007) se direcionam com a questão da Geografia no sentido institucional que influencia a Geografia brasileira diferentemente do estudo de Rocha (1998) que disserta a respeito da geografia escolar direcionada para o ensino do imperador Pedro II estendendo sua pesquisa até o século XX.

2- O tema escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi obtido durante a observação das aulas do professor supervisor, oportunidade em que foi possível identificar o interesse dos alunos por tais práticas.

3- Os resultados de tal experiência em vídeos e materiais didáticos

confeccionados pelos alunos podem ser encontrados no endereço eletrônico <http://geografianopibid.wordpress.com/> que armazena as experiências do PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia.

4- Os resultados de tal experiência em vídeos e materiais didáticos confeccionados pelos alunos podem ser encontrados no endereço eletrônico <http://geografianopibid.wordpress.com/> que armazena as experiências do PIBID/CAPES/UEPB, Subprojeto de Geografia.

5- O tema escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi obtido durante a observação das aulas do professor supervisor, oportunidade em que foi possível identificar o interesse dos alunos por tais práticas.

---

### Correspondência dos autores:

*Zenis Bezerra Freire*

e-mail: zenys@gmail.com

*Josandra Araújo Barreto de Melo*

e-mail: ajosandra@yahoo.com.br

*Luiz Arthur Pereira Saraiva*

e-mail: saraivaluizarthur@yahoo.com.br

Artigo recebido em: 28/03/2016

Aceito para publicação em: 27/08/2016

---