

# DAS DISCUSSÕES CURRICULARES ÀS PRÁTICAS DOCENTES: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PIBID/GEOGRAFIA/UEPB

Zenis Bezerra Freire<sup>1</sup>  
Profª Drª. Josandra Araújo Barreto de Melo<sup>2</sup>  
Luiz Arthur Pereira Saraiva<sup>3</sup>

Área do Subprojeto : Ciências Humanas - Geografia

## Resumo:

Diante das práticas docentes vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, PIBID do Subprojeto de Geografia-UEPB, objetiva-se no presente trabalho discutir tais práticas, a partir da experiência do projeto intercalando as mesmas, as discussões curriculares que envolvem a interrelação ensino-aprendizagem através de uma ótica que visa à interligação entre teoria e prática, tendo em vista esta ser uma questão de discussão no âmbito educacional, não se destoando no ensino de Geografia sendo assim se faz necessário para endossar tal discussão interrelacionar às questões que permeiam a perspectiva curricular e a ciência geográfica traçando metodologias de ações que promovam melhorias na aprendizagem do alunado. As experiências presentes neste estudo foram vivenciadas na E.E.E.M.I. Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN) - a partir dos projetos de intervenção realizados pelo PIBID no primeiro semestre do Programa, procurando assim no âmbito da ciência geográfica minimizar a dicotomia entre as propostas curriculares e o trabalho docente.

Palavras-Chave: PIBID, Experiência docente, Currículo, Relação teoria e prática, Ensino de Geografia.

## 1.INTRODUÇÃO

Os estudos voltados as questões curriculares ganham cada vez maior fôlego no âmbito acadêmico, isto porque englobam uma certa polêmica, que emerge da questão. O que ensinar? Este questionamento tem levantado embates em todas as áreas do conhecimento o que não é diferente na geografia, sendo assim dimensionar tais questões, incorporadas as ideias voltadas a como dinamizar os conteúdos do ensino a partir do currículo prescrito traçando possibilidades do ensino para além das teorias, onde os alunos possam produzir algo significativo para sua aprendizagem, nesta ótica é preciso enxergar o currículo para além de um documento ao qual se denota enquanto “grade curricular” é necessário pensar o currículo

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba/ Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: [zenyys@gmail.com](mailto:zenyys@gmail.com)

<sup>2</sup> Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba /Coordenadora de área do Subprojeto PIBID Geografia/CAPES. E-mail [ajosandra@yahoo.com.br](mailto:ajosandra@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Geografia UFPE/ Supervisor PIBID/ CAPES. E-mail [saraivaluizarthur@yahoo.com.br](mailto:saraivaluizarthur@yahoo.com.br)

como um processo de formação que vai além dos conteúdos, processando um saber educativo para um aluno voltado a uma construção de sujeitos pensantes.

A partir de tais elementos o objetivo do presente trabalho se propôs a discutir as abordagens das teorias curriculares direcionadas ao âmbito da geografia, bem como a partir das mesmas traçar metodologias que dinamizem o ensino da disciplina escolar de geografia através de estratégias que possam gerar conhecimentos significativos.

Nos aspectos metodológicos, este artigo foi pensado a partir do direcionamento das discussões inseridas no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), Subprojeto de Geografia/UEPB, a partir da realização de oficinas e trabalhos visando estudar as correntes teórico-metodológicas do pensamento geográfico e seus desdobramentos sobre o ensino de Geografia.

Além disso, esta abordagem também procura articular algumas abordagens curriculares a práticas mais dinâmicas do ensino, que foram percebidas através da análise de documentos, tais como a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os PCN's de Geografia, que estão contidos no item das Ciências Humanas e suas Tecnologias do Documento do PCNs + e intercalando estes com o desenvolvimento de atividades efetuadas na escola com a participação dos educandos e do professor supervisor.

Para tanto, em meio aos direcionamentos supracitados se faz necessário discutir inicialmente as abordagens que direcionam a discussão em torno de currículo, e a posteriori são inseridas experiências vivenciadas no âmbito da escola a partir da prática docente intercalada com bolsistas, supervisores, e da interrelação com os educandos.

## **2. TEORIAS CURRICULARES E CURRÍCULO DE GEOGRAFIA**

A partir das discussões acerca das teorias curriculares, podem-se provocar algumas reflexões, que não visam estabelecer um conceito de currículo, mas pensar dentro das principais correntes teórico-metodológicas propostas por Silva (2011) algumas questões centrais, que se referem à epistemologia dos estudos curriculares. Baseados nestes pressupostos, pode-se integrar tais questões ao pensamento geográfico e a construção do currículo da Geografia.

Para tanto, se faz necessário uma perspectiva de revisão das correntes do pensamento curricular que, para Silva (2011), divide-se em três correntes principais as Teorias Tradicional, Crítica e Pós-crítica, tal como se pode observar na Tabela 1, construída a partir de um esquema, onde o autor procura sistematizar as principais características destas correntes teóricas que delineam as perspectivas curriculares.

**TABELA 1: ESQUEMA DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS TEORIAS CURRICULARES.**

<b>CARACTERÍSTICAS DAS CORRENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO CURRÍCULO</b>		
<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-Críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença.
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade.
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: SILVA, Tomaz Tadeu. p. 17, Adaptado: FREIRE, Zenis Bezerra. 15/02/2013

A partir dos elementos descritos na Tabela 1, se percebe que o direcionamento da teoria tradicional do currículo se encontra pautada no sistema de ensino e aprendizagem, onde o professor é tido como detentor do conhecimento, apto para ensinar ao aluno e avaliá-lo de forma concisa, através de métodos sistemáticos e sincrônicos, direcionados a cumprir o objetivo de ter um indivíduo formado para a eficiência de um trabalho, uma formação estritamente mecanicista e direcionada para determinados fins, principalmente industriais, conforme afirma Silva, (2011):

O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e os jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da NSE<sup>4</sup>, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento (SILVA, 2011 p.65).

<sup>4</sup> NSE se refere a “Nova Sociologia da Educação” que é referenciado por ser um marco na Inglaterra e nos Estados Unidos que faz crítica ao currículo tradicional até então vigente esta discussão se delineia a partir de 1971 com o livro *Knowledge and control*, de Michael Young.

A teoria crítica, por sua vez emerge em princípios ideológicos, pautados em questionamentos das regras vigentes, na busca de provocar um processo de emancipação e libertação social, assolada pela voracidade do capital, onde a instituição das lutas de classe deveria ser instituída por elementos de resistência. As perspectivas da teoria crítica buscam seu embasamento principalmente no pensamento marxista.

As teorias pós-críticas vem aparecer, segundo Silva (2011), em delineamentos que convergem para um pensamento pós-moderno, pós-estruturalista e pós-colonial<sup>5</sup> cada um a partir de suas singularidades. Nesse delineamento, passa a precisar novas abordagens para as teorias curriculares, embasados nas questões relacionadas à cultura e ao multiculturalismo, as identidades, representações e as relações de saber e poder. Quanto ao poder, podem-se perceber seus elementos, tanto nas teorias críticas quanto pós-críticas, como afirma Silva (2011):

É precisamente a questão que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2011, p.16)

Para o mencionado autor, as diferenças das relações de poder, entre as teorias críticas e pós-críticas ocorrem devido ao poder para as primeiras estar ligado ao poder centralizado, que pode ser quebrado e reestabelecido pelo Estado, e que o mesmo tem por função fazer uma redistribuição de renda e de condições sociais para a população como um todo. Já para as teorias pós-críticas, o poder está ligado à perspectiva Foucaultiana, se dando por relações, pois se não fosse assim, haveria um poder de “cima para baixo”. Dessa forma, segundo Foucault (2010), existem relações de poder, em todas as instâncias, que são dadas principalmente através do saber, onde o poder é detido por quem institucionaliza o saber que tem.

Como exemplo dessas relações, pode-se pensar no espaço escolar, onde coexistem relações entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos e direção e vice-versa, não necessariamente obedecendo aos graus de hierarquia entre os diferentes atores escolares. É neste contexto que se percebe que o professor que detém o saber de alguma disciplina o institucionaliza, que este tem o domínio da mesma e, por conseguinte, o poder sobre ela. Estas

---

<sup>5</sup> A este respeito ver SILVA (2011).

questões não se apresentam de forma isolada, mas estão presentes na própria formação do currículo.

Ao se discutir o currículo, a questão fundamental que aparece para Silva (2011) e Souza Neto (2008) está na indagação “O que ensinar?”. Em uma visão geral do currículo, muitas vezes se pensa o mesmo como a lista de conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos, pelo professor, ou até mesmo naquilo que os alunos devem aprender. Silva (2011) chama atenção sobre o conteúdo a ser cumprido, ou seja, nas determinadas séries propostas nos referentes anos letivos, como saber-se o que ensinar em cada série no contexto brasileiro? O que desenvolver com os alunos em cada fase da vida escolar? Ao pensar no currículo a partir do referencial da Lei 9.394/96 (LDB), que norteia o que ensinar, verifica-se em seu texto regulamentador que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.(LDB, 1996, p.31)

A partir deste instrumento regulatório, para se estabelecer o que ensinar são sugeridos, através dos PCNs, conteúdos para as diversas disciplinas, que devem ser lecionadas nas escolas do Brasil. Nesse documento de orientação, os temas são sugeridos levando em consideração uma série de valores e significados imbricados. Silva (2011) afirma que tais orientações estão baseadas nas teorias Foucaultianas de relações de poder, pois o currículo direciona o que ensinar. Partindo desta relação de poder, são instituídos os conteúdos que farão parte da vida dos alunos.

Então, como se definir o que ensinar? Para responder a esta questão, a sugestão dos PCNs é a organização dos conteúdos através de eixos temáticos, estabelecidos a partir de uma possibilidade de articulação entre os diversos componentes do ensino, onde se busca articular as Ciências Humanas e suas tecnologias. Pode-se perceber nos eixos temáticos que dispõem os conteúdos a serem estudados na Geografia no Ensino Médio elencados no PCN+ Ensino Médio (Ciências Humanas e suas tecnologias, p. 56) quão nos mesmos estão imbricadas as relações de poder, a partir do momento que se questione o porquê de ensiná-los. Qual a

relevância dos mesmos para a construção dos sujeitos? Para ajudar a compreender tais elementos apresenta-se a afirmação de PONTUSCHKA (2007, p. 54): “O Estado, conhecendo o espaço de forma integrada, tinha em suas mãos importante instrumento de poder. Este foi o início da preocupação da Geografia como conteúdo político da disciplina, fundamental na formação do cidadão.” Nesta afirmação, se percebe a Geografia como um instrumento de poder, bem como a formulação de seu currículo para tal fim<sup>6</sup>.

Os eixos temáticos sugeridos pelos PCNs são resquícios de uma abordagem epistemológica que permeia a ciência geográfica, por isto pode-se observar que na distribuição dos conteúdos, se segue em uma relação linear e sequencial estabelecida pela epistemologia da Geografia, de base tradicional, iniciando a discussão pelo substrato natural, as relações da natureza com o homem através de suas ações, e por fim, trabalhando as questões ambientais. Percebe-se, desta forma, que os conteúdos continuam iguais aos de outrora, como será perceptível através das discussões a seguir. O mais problemático é perceber que o trabalho dos conteúdos em sala de aula continua seguindo uma perspectiva de base quase que unicamente tradicional, não de forma a negar sua importância, mas sim de perceber novas possibilidades para o ensino.

### **3.PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA: apontamentos para além da teoria**

A partir das reflexões já expostas, é necessário se pensar a cerca das relações do currículo prescrito e real. O currículo prescrito, direcionado a partir de elementos das bases legais, é trasposto para o ensinamento nas escolas e, segundo a LDB, deve ter uma base nacional, de modo que os alunos que estudem nas diversas escolas brasileiras possam transitar por outras unidades educacionais sem “prejuízo” de conteúdo, e uma base que obedeça às singularidades regionais e locais, chamada em parte, diversificada. Nesta condição, já é possível perceber as possibilidades de flexibilização dos conteúdos. Os PCN's, por sua vez, não contradizem (nem poderiam, por uma condição de hierarquia) a LDB, apresentando conteúdos de direcionamento para o trabalho do professor em sala de aula.

Sendo assim, busca-se maneiras de integrar os conteúdos curriculares a prática de vivência dos alunos, se faz necessário pensar uma articulação embasada em metodologias diferenciadas de ensino, de forma a mesclar as possibilidades. Isto pois, como propõe

---

<sup>6</sup> Entende-se poder neste sentido como uma ideia de dominação no aspecto de dominação territorial, onde o território é percebido através de um entendimento que remete a ideia de Território Nacional.

(SOUZA NETO, 2008, p. 27)“a aula de Geografia pode contribuir para fazer as pessoas pensarem sobre suas imagens de mundo, o modo como foram construídas, as razões pelas quais se mantêm e as maneiras de se imaginar esse mesmo mundo.” A partir da experiência docente do PIBID, (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência) da financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior), foi possível fazer este processo de integração entre o currículo prescrito e currículo real, que resultou nos primeiros produtos entregues ao projeto.

Baseado em uma proposta temática dos conteúdos dos PCNs, que trabalha “O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos” (p. 67) pensou-se um projeto intitulado “Por Geografias Políticas e Geopolíticas Cotidianas: espaços sociopolíticos, agentes e múltiplas escalas discutidas em sala de aula”, onde a partir da experiência de projeto e articulando o currículo prescrito e o currículo real buscou-se articular o conteúdo do documento curricular com o cotidiano dos alunos atuando em duas turmas a primeira teve a experiência da discussão de geopolítica a partir de sua articulação com a arte urbana do grafite onde os mesmos trouxeram para sala de aula sua experiência, suas discussões e percepções a cerca do tema e como este de integra a geopolítica à medida que se coloca como uma prática, de micropolítica, de relação de poder à medida que os grafiteiros se utilizam a de sua arte para delimitar seus territórios, e para deixar suas mensagens se protesto além de popularizar sua arte e tentar descriminalizar a mesma.

Trazendo tal temática para sala de aula podemos integrar os alunos a estas praticas urbanas que pertencem ao seu cotidiano que integram a paisagem e delimitam territórios através de ideias e da arte de grupos muitas vezes segregados socioespacialmente. A respeito de tal experiência os alunos em produção textual afirma:

“O trabalho de grafiteagem explorado e executado fundamentalmente por nós, cada aluno que compõe o 3º ano D teve como principio básico a ruptura, com o preconceito que está manifestação artística de caráter urbano levanta para a sociedade. Apesar de vivermos em uma sociedade arcada 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 a criminalidade e que tudo e qualquer seguidor desta arte é um delinquente.[...] Por outros olhos, a arte urbana é geralmente uma critica colorida que ataca de maneira exuberante e explicita 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 de um dos alunos que participou do projeto, pode-se perceber a importância da experiência para a aprendizagem, pois a partir de experiências cotidianas de elementos sociopolíticos como é a prática do grafite, de se materializa na paisagem da cidade como uma forma das múltiplas territorialidades dos indivíduos que habitam o espaço urbano, percebendo que estes elementos se articulam com as propostas dos documentos curriculares ainda que não estejam de forma explícita no mesmo.

A experiência ainda na mesma perspectiva busca articular a ideia da geopolítica a problemática da violência de como sujeitos passam a incorporar as atitudes violentas por questões de disputas de poder ou por um processo de segregação, a partir das experiências vivenciadas pelos alunos tais como a insegurança frequente que os mesmos passam no dia-a-dia e na escola a partir de práticas de violência doméstica, verbal, *bullying*, assaltos e entre outros<sup>7</sup> que os mesmos estão expostos cotidianamente foi possível integrar estas discussões a partir de uma integração entre o espaço vivido dos alunos e o conteúdo curricular proposto<sup>8</sup>.

Sendo assim é possível perceber que há como trabalhar integrando o currículo prescrito ao cotidiano escolar fazendo com que o currículo real seja uma mescla de elementos significativos para a aprendizagem dos alunos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, percebe-se que é possível superar o engessamento das grades curriculares, sem, contudo, perder a essência dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, mas a problemática está no como os mesmos estão sendo trabalhados, e qual a importância e o significado que estes tem no sentido de propor uma aprendizagem significativa para os alunos.

---

<sup>7</sup> Os resultados de tal experiência em vídeos e materiais didáticos confeccionados pelos alunos pode ser encontrado no endereço eletrônico <http://geografianopibid.wordpress.com/> cujo qual constam todas as experiências

<sup>8</sup> Os temas escolhidos para os trabalhos em sala de aula tais como o trabalho com Grafite e Violência foram escolhidos através da identificação dos temas durante as aulas do professor supervisor onde foi possível identificar o interesse dos alunos mediante tais propostas.

Por fim, se faz importante destacar a importância da vivência do PIBID, para se perceber tais elementos 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 educandos e professores formas de melhoria do processo de ensino aprendizagem.

No entanto, exercendo o poder que nos compete através do saber que se busca articular em pensamentos e conhecimentos ao dos alunos, para que se possa ensinar algo que tenha importância e significado para aqueles os quais os educadores dedicam sua formação, afinal educar não é traspor conteúdos, mas sim trocar experiências, sentimentos e subjetivações que possibilitem os sujeitos à reflexão e a construção de saberes significativos à vivência social.

## **5.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.

## **REFERENCIAS**

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 28º ed. Rio de Janeiro, Graal, 2010.p. 295.

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

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

PONTUSCHKA, Nibia Nacib, PAGANELLI, Tomoko Lida, CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. – 2ªreimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib. OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (Org.) **Geografia e perspectiva: ensino e pesquisa**. 3º. Ed., São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes, **Aula de geografia e algumas crônicas**, 2ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.