

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

DANILO BANDEIRA DOS SANTOS CRUZ

**AS PERMANENTES DICOTOMIAS DA ESCOLA TRADICIONALISTA
EXPRESSAS NOS CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA DA UESB: POR ONDE ANDA A GEOGRAFIA CRÍTICA?**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
DEZEMBRO DE 2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

DANILO BANDEIRA DOS SANTOS CRUZ

**AS PERMANENTES DICOTOMIAS DA ESCOLA TRADICIONALISTA
EXPRESSAS NOS CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA DA UESB: POR ONDE ANDA A GEOGRAFIA CRÍTICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

DEZEMBRO DE 2012

C961p	Cruz, Danilo Bandeira dos Santos. As permanentes dicotomias da escola tradicionalista expressa nos currículos do curso de Geografia da UESB: por onde anda a geografia crítica? / Danilo Bandeira dos Santos Cruz - Vitória da Conquista, 2012. 318 f. Orientador: José Rubens Mascarenhas de Almeida. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS, Vitória da Conquista, 2012. Referências: F. 128-132. 1. Geografia - Educação. 2. Memória e Ideologia. 3. Licenciatura em Geografia. I. Almeida, José Rubens Mascarenhas de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T. CDD: 910
-------	---

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Título em inglês: The Permanent School Dichotomies Traditionalist Expressed in Curriculum Course UESB Geography: Where goes the Critical Geography?

Palavras-chaves em inglês: Geography. Education. Memory. Ideology.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (presidente), Profa. Dra. Alexandrina Luz Conceição (titular), Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (titular).

Data da Defesa: 13 de dezembro de 2012.

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

DANILO BANDEIRA DOS SANTOS CRUZ

**AS PERMANENTES DICOTOMIAS DA ESCOLA TRADICIONALISTA
EXPRESSAS NOS CURRÍCULOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA DA UESB: POR ONDE ANDA A GEOGRAFIA CRÍTICA?**

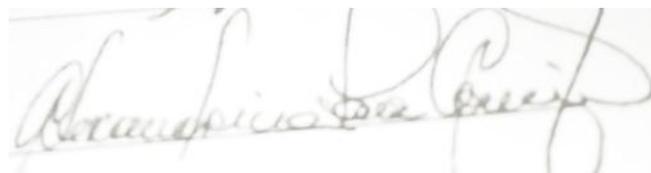
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Vitória da Conquista, Bahia, 13 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (UESB)
(Orientador)



Profª. Dra. Alexandrina Luz Conceição (UFS)



Profª. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)

Para
José, Regina, os meus irmãos e sobrinhos.

Burguesoviruscapitalis*A informação-alienação**(Des)coscientizadora**Confunde**Conforma**Deforma**Conforme a forma Desejada**Um organismo desorganizado**Agoniza sem agoniar**Agonia de toda célula**Afetada contaminada**RNA – DNA de vírus**conhecido**Burguesoviruscapitalis**Tecendo todo tecido**Invade covarde**Domina controla**Reprograma o programa**Reprodutivista de acordo com**o modo de produção**Anticorpos!**Não deixem parar o nosso**cérebro.*

Danilo Bandeira

AGRADECIMENTOS

Na tentativa de responder às questões formuladas neste trabalho se fez necessária a contribuição de pessoas que foram fundamentais nesse processo, aos quais, aproveito este espaço para agradecer: ao orientador José Rubens Mascarenhas de Almeida, pelo compromisso surpreendente que teve com esta pesquisa, sempre objetivando a excelência, através da exaltação da disciplina e do trabalho bem direcionado. Os meus sinceros agradecimentos a este excelente profissional. À professora Suzane Tosta, que participou da minha formação acadêmica durante a licenciatura, especialização e mestrado. Neste, com as suas ricas orientações durante a banca de qualificação. Guardo uma admiração especial a esta excepcional docente. À professora Aparecia, a qual eu tive o privilégio de conhecer no decorrer desta caminhada, que também contribuiu para a consolidação desta pesquisa, em especial, no momento da qualificação, assim como as professoras Livia Diana, Ana Elizabeth e todos os demais professores e colegas que participaram da construção coletiva desta dissertação. Além disso, não posso deixar de agradecer a minha amada mãe pelos seus bons exemplos. Uma mulher guerreira que sempre fez o que pôde para me proporcionar condições de seguir o caminho do aperfeiçoamento intelectual. Aos meus irmãos, sobrinhos e sogra, os quais compõem o nosso núcleo familiar mais próximo e que fazem a vida ter um sentido mais afetuoso e aconchegante, por aquilo que representam e transmitem ao meu coração. E, em especial, a minha esposa, com quem divido diariamente as minhas angústias e sonhos. Ela é, sem dúvidas, a direção do meu futuro e o meu real presente composto de amor. Mas, acima de tudo, agradeço a Deus, criador da vida, para o qual tudo se converge. Sem Deus, ninguém daqueles acima citados.

RESUMO

O objetivo da presente dissertação é o de analisar como o sistema do capital tem se apropriado da educação Geográfica institucionalizada para produzir/reproduzir ideologias como mecanismo de afirmação das contradições próprias do seu metabolismo e como essa mesma Geografia pode se apresentar, de maneira contraditória, na produção da contraideologia. Para tanto, foi analisada a realidade do Curso de Licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – a partir dos currículos que deram consistência e orientação aos processos educativos dessa disciplina ao longo desses vinte e sete anos de história (1985-2012), entendendo que a memória, inscrita em tais documentos, esconde/revela contradições, disputas, resistências e ideologias. Revela/esconde ainda, um constante processo de construção de uma ciência geográfica “crítica” permanentemente em vias de consolidação, cuja trajetória esteve marcada por avanços e retrocessos.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Memória. Ideologia. Educação.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze how the system of capital has appropriated institutionalized education Geographic to produce / reproduce ideologies as a mechanism of affirmation of the contradictions of its own metabolism and as this same geography can present itself in a contradictory manner, in contraideologia production. Therefore, we analyzed the reality of full degree course in Geography from the State University of Southwest Bahia - UESB – from resumes that gave consistency and guidance to educational processes that discipline over those twenty-seven year history (1985 – 2012), understanding that memory, enrolled in such documents, hide / reveal contradictions, disputes, resistance and ideologies. Shows/hides also a constant process of construction of a geographical science "critical" in permanently being consolidated, whose career was marked by advances and setbacks.

KEYWORDS: Geography. Memory. Ideology. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 A escolha do percurso metodológico.....	16
CAPÍTULO I	19
2 O SENTIDO DA PRODUÇÃO MATERIAL E IMATERIAL NO SISTEMA CAPITALISTA	19
2.1 A educação institucional enquanto instrumento ideológico da classe dominante.....	25
CAPÍTULO II	33
3 MEMÓRIA E IDEOLOGIA NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO .	33
3.1 A ideologia na memória	37
3.2 Entre a história da memória e as trajetórias do pensamento geográfico	39
3.3 A geografia alemã de Ratzel.....	52
3.4 Importantes nomes da geografia francesa e a influência no pensamento geográfico brasileiro	54
3.5 A geografia dominante	57
3.6 A geografia ensinada/aprendida nas instituições educacionais	59
3.7 Por uma Geografia Crítica.....	61
3.8 O ensino de geografia no Brasil	66
CAPÍTULO III	71
4 IDEOLOGIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: O PROJETO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA CONTIDO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB	71
4.1 A (des)orientação dos parâmetros curriculares nacionais	82
CAPÍTULO IV	93
5 A MEMÓRIA DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UESB EXPRESSA EM CURRÍCULOS	93
5.1 O que revela/esconde o currículo do curso de licenciatura plena em geografia da UESB?	96
5.2 A primeira reformulação curricular	107
5.3 A segunda reformulação curricular	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	133

1 INTRODUÇÃO

O sistema do capital se fundamenta na exploração e apropriação do trabalho alheio. Os capitalistas, donos dos meios de produção, necessitam se apropriar da força de trabalho para produzir mercadorias. Nessa relação, o trabalhador recebe, em troca, um salário para a sua subsistência, enquanto produz as mercadorias num tempo determinado. Nesse sentido, o capitalista terá investido em matéria-prima, instrumentos de trabalho e nos salários dos seus trabalhadores, levando tais custos de produção ao valor final dos produtos, sempre em função da busca pelo lucro. Sendo assim, os valores das mercadorias, ao final do processo, será superior ao valor pago aos trabalhadores pelo tempo gasto na produção das mercadorias.

A etapa subsequente desse processo é a circulação, sem a qual a dinâmica do capital não seria completa. Entretanto, o sistema do capital não é apenas produtor, mas também reproduz de ciclos, que garantem o acúmulo do capital e a sua perpetuação. Para que isso aconteça, a mercadoria socialmente produzida deverá atingir o valor de troca capaz de garantir o lucro do capitalista e o reinício de todo o processo produtivo. Esse valor alcançado no mercado deve possibilitar o surgimento do excedente de produção que, contraditoriamente, permite a intensificação de investimentos no processo de produção e, com isso, garante a oferta de mercadorias, maior acúmulo de capital, ao mesmo tempo em que se torna uma barreira para esse processo, pois o excedente pode se transformar em excesso de mercadorias (oferta) para um mercado consumidor tendencialmente restrito (baixa demanda), resultando na desvalorização dos produtos e na queda das taxas de acumulação de capital. Diante desta realidade cabe observar a tendência dos mercados em dinamizar a acumulação de capital a partir da produção programada de acordo com a demanda.

Toda essa estrutura material suscita uma série de relações sociais, específicas da sociedade capitalista, que se materializam de maneira contraditória. A acumulação da riqueza, por parte dos donos dos meios de produção, é condição para expansão da pobreza da maioria da população, que desfruta apenas da venda de sua força de trabalho. Esta é, para a classe trabalhadora, a sua única mercadoria, através da qual reproduz a sua própria existência, numa relação de troca entre a sua capacidade de realizar trabalho e o valor pago por essa realização.

Como a oferta de emprego é bastante inferior ao número de trabalhadores disponíveis no mercado, os valores pagos pela sua força de trabalho serão controlados, principalmente, a partir dessa relação, o que resulta na desvalorização da mão de obra, contribuindo, sobretudo, para o aumento das desigualdades sociais. Nesse sentido, como compreender os motivos pelos quais a classe que vive de sua força de trabalho reproduz as suas próprias condições de vida

desfavoráveis a que está submetida, perpetuado-as, sem que, no entanto, esse processo seja, por tais homens, superado? Ou como não se revoltam contra uma situação em que se estabelece a negação de sua condição de sujeito histórico à medida que seus corpos se tornam simples mercadorias, assim como todo o fruto do seu trabalho?

Sabe-se que o capital, para garantir a sua perpetuação e reprodução pelos diferentes espaços, necessita determinar a formação subjetiva dos sujeitos. Nesse sentido, todas as estruturas sociais são legitimadas e cumprem um papel preponderante na reprodução das relações de produção. Desse modo, a educação oficial está sujeita a toda orientação do plano maior de dominação, no processo de luta de classes.

Sendo assim, o comportamento dos indivíduos sociais, será condicionado, principalmente, com base em concepções dominantes que se estabelecem por meio da educação formal. Modeliza-se as orientações educacionais da sociedade de acordo com os interesses do capital, ou da ordem por ele produzida, para que as ideias da classe hegemônica possam vingar enquanto lógica dominante. Assim, a dinâmica do capital segue no movimento condicionante dos sujeitos a partir do seu sistema educacional em consonância com a realidade material de apropriação do trabalho alheio.

Os sujeitos têm, na produção da subjetividade, a própria negação do seu “ser” ou da sua consciência, fato que os conduzem à participação enquanto reprodutores da lógica desigual do capital, na qual o próprio sujeito acaba por propiar sua clausura sem perceber esse processo. No âmbito da educação formal universitária, ordenada pelo Estado e pelo julgo do capital, o ensino de Geografia por meio dos seus currículos, métodos e avaliações, tem exercido, também, o papel de “agente pedagógico” no processo de afirmação da lógica dominante, agenciando, de maneira intensa, a formação de padrões políticos e éticos. Entretanto, a educação formal – e em especial o ensino de Geografia –, não deve ser pensada somente enquanto aparelho de reprodução do sistema. Ela é, de maneira complementar, instrumento de libertação que pode contribuir para a formação política dos sujeitos e, acima de tudo, para condicioná-los ao reconhecimento da própria lógica de inversão do capital.

Buscar tal reflexão é, antes de tudo, pensar a própria dinâmica da luta dos homens pela produção da sua existência. Essa luta não é individual, mas coletiva. É assim que são instaurados os modos de sociabilidade, que se fixam em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, etc.). É, portanto, das relações sociais que se deve partir rumo à compreensão de como e por que os homens pensam e agem de maneira determinada, sendo capazes de atribuir sentido a tais

relações, de conservá-las ou de transformá-las. É preciso entender que os homens se fazem na contradição do mundo real, na sua produção material. E esse fazer-se pela produção de suas condições materiais de existência pressupõe a reprodução e a legitimação dessas condições materializadas nas classes sociais, por meio das instituições sociais e políticas; implica, ainda, a representação das formas pelas quais as classes sociais, das quais esses homens fazem parte, tendem a se conformar ao sistema sócio-cultural dominante na perspectiva de tomar como seus, os significados produzidos por tais instituições, por meio de um complexo arranjo de ideias pré-estabelecidas, cujo sentido alcança a lógica do eclipsar e exprimir o real significado dessas relações desiguais.

Esses significados e representações são estilizados e resultam do movimento concreto dos sujeitos em sua dinâmica social, através da universalização de um determinado pensamento. Tendo em vista que, nos últimos anos, o pragmatismo foi alçado a pressuposto fundamental de compreensão e explicação da realidade prático-sensível, alcançando um papel de destaque na construção do conhecimento, as relações reais entre os homens passaram a ser tratadas – e assim permanecem – como fenômenos isolados, descolados do plano concreto, como se fosse possível estabelecer uma separação entre teoria e prática.

É assim que o sistema definido de ideias, constituído na atual sociedade capitalista, tende a favorecer a incorporação da cultura dominante, processo que leva à sua perpetuação, pois as pessoas passam a aceitá-la como concepção lógica e coerente – por extensão fidedigna – do real concreto, desenvolvendo habilidades de adaptação às maneiras de se viver sob as orientações sociais vigentes. Isto eleva o potencial de perpetuação do *status quo*.

Nesse processo, cabe realçar a conseqüente dinâmica de construção de uma memória social orientada sob os interesses ideológicos do capital. As ideias dominantes são inscritas na sociedade, permanentemente, por meio de processos ideológicos que permeiam todos os aspectos da vida dos sujeitos sociais – e das instituições e relações que os regem – incluindo aí as instituições educacionais – desde o nascimento até a morte dos indivíduos através de relações estabelecidas no plano concreto. No sentido mais restrito do objeto deste trabalho, a educação formal, o processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira ininterrupta e se constitui ao longo de toda a vida dos sujeitos como uma dinâmica social, fruto das contradições do mundo concreto. É com base nesse processo que a construção mnêmica se consolida, isto é, dialeticamente, o que se ensina-aprende, vai promovendo contínuas inscrições coletivas nos indivíduos – e conseqüentemente na sua subjetividade –, compondo, a partir do plano concreto, as relações interpessoais. Essa dinâmica é, portanto, a principal

responsável por moldar os modos de pensar e agir dos sujeitos e explica a própria construção da memória como resultado desse ininterrupto movimento de formação do ser social.

Afirma-se aqui a indissociável relação existente entre educação e memória. Uma educação mais ampla, pensada com base na concepção de Mészáros (2005), num sentido, que alcança todas as relações sociais concretas estabelecidas na incessante dinâmica cotidiana dos sujeitos. Essas interações, que fundamentam tal dinâmica de produção da memória, portanto, não se restringem aos ambientes das instituições de ensino, mas são parte integrante de todo e qualquer processo social, efetivado nos mais diferentes espaços e a todo o momento. Dessa forma, a educação – assim como a memória – irá refletir as contradições provenientes do metabolismo societário capitalista, afirmando os interesses preponderantes da classe dominante e, como consequência, promovendo o aumento da desigualdade social e ao mesmo tempo se figurando como elemento essencial para a superação dessa realidade desigual. Nesse sentido, o processo é dialético e não fechado, dinâmico e não mecânico. Memória e educação são categorias analíticas que devem ser enfocadas como constructos sociais e, por isso, passíveis de absorção das contradições presentes na sociedade. Em outras palavras, passíveis de sujeição a processos ideológicos.

Como a construção mnemônica se estabelece por meio de uma contínua relação coletiva, tecida no cotidiano das relações interpessoais (o que se aprende com a família, com os vizinhos, nas escolas, no trabalho, etc.), afirma-se a existência de memórias (e não memória) marcadas pelas permanentes contradições do mundo concreto. Tais contradições refletem a desigualdade presente nessas relações sociais, tendencialmente favoráveis à reprodução dos interesses da classe dominante. Nesse sentido, a memória dos sujeitos será marcada pela presença de registros que cimentaram as suas relações ao longo de toda a sua história de vida. Acontece que os significados conferidos a tais registros acabam não coincidindo com aquilo que realmente vivenciaram, mas apenas a representações, marcadas pela força das ideologias dominantes, que partem de modelos ideais e não reais. Diante disso, a classe detentora dos meios de produção da vida material e intelectual, contará com todas as condições reais de ampliação do seu poder sobre a sociedade em geral e, isto envolve o necessário projeto de agenciamento do modo de pensar e, conseqüentemente, dos registros que devem permanecer inscritos na memória coletiva.

Desse modo, apesar de se fazerem nítidas as constantes lutas, individuais e/ou coletivas, pela superação das condições sociais cristalizadas, predomina as permanências das relações desiguais no sistema capitalista que se reproduz, também, pela produção orientada da

memória social a partir de concepções reprodutoras do *status quo*. A construção mnêmica orientada com base na influência da educação institucionalizada se dá sob as coordenadas dos aparatos legislativos do Estado burguês. A constituição desses aparatos legais está condicionada aos interesses da ordem capitalista, pois eles são estabelecidos claramente em conformidade com as expectativas de tal sistema, o qual se reproduz materialmente através, também, do gerenciamento da memória social. Atua como mecanismo de controle da memória social a própria limitação das ações educacionais institucionalizadas, condicionadas por leis estabelecidas pelas classes dominantes ou pelos grupos que representam os seus interesses. Assim, a luta pelo controle da memória social reflete as lutas próprias da sociedade, refletidas naquilo que se ensina/aprende nas instituições educativas.

Isto indica a necessidade de se conhecer o processo de construção mnêmica, cuja dinâmica se estabelece na lógica das relações coletivas. Nesse ponto, a educação em geral e as instituições de ensino, de maneira mais específica, apresentam papéis de destaque no movimento de consolidação da memória social, pois são nessas instituições que, por vários anos, vão se estabelecer relações interpessoais de modo mais complexo que nas primeiras relações dos indivíduos com os seus familiares, por exemplo. Como as relações sociais não são harmônicas e as interações se dão por meio de uma realidade seletiva, a memória social será traçada também de modo seletivo. Sendo assim, a construção da memória coletiva perpassa o processo de divisão social no qual os dominantes legitimam a sua versão sobre os fatos e a toma como visão geral da sociedade, responsável por uma inversão da realidade, selecionando a memória, sempre com base numa visão “unilateral” e generalizante, representada pela classe detentora da hegemonia.

É deste modo que a relação entre educação (oficial ou não) e sociedade se estabelece. A dinâmica do capital segue no movimento condicionante dos sujeitos a partir do seu sistema educativo em consonância com a realidade material de apropriação do trabalho alheio. A sociedade tem, na construção do pensamento, a própria negação do seu “ser” ou da sua real condição de existência, o que a leva a participar da afirmação da dinâmica reprodutiva do capital, numa lógica em que o próprio sujeito se prende sem que perceba esse processo.

No âmbito dessa educação, em especial a institucionalizada, ordenada pelo Estado burguês e pelo jugo do capital, os sistemas de ensino, através de suas práticas educativas, dos conteúdos, das disciplinas que são oferecidas, dos seus métodos e avaliações, têm participado, não somente, mas principalmente, do processo de afirmação da lógica dominante, agenciando, de maneira intensa, a formação de padrões políticos e éticos. Neles, se verifica o processo de

afirmação de tendências gerais do comportamento dos indivíduos, capazes de determinar padrões sociais, bem como modelizações conformadas com os interesses dos grupos dominantes.

Diante de tal contexto, qual o papel das universidades brasileiras? Apesar de ainda permanecer inscrita na memória social a ideia de que tais instituições são isentas de parcialidade, as universidades estão impregnadas de ideologias que garantem, sobretudo, a dominação social voltada para a produção/reprodução do *status quo*. Verifica-se, nas graduações de geografia, por exemplo, um processo de formação preponderantemente voltado para o mercado de trabalho, o qual se estrutura a partir de um saber extremamente fragmentado cuja expressão se dá, de maneira destacada, na própria configuração curricular. É esta a realidade observada, de maneira específica, no currículo do curso de geografia da UESB.

Apesar dos permanentes debates acerca do processo de renovação da Geografia no Brasil no final da década de 1970, os quais contribuíram, sobremaneira, para o processo de amadurecimento de consideráveis mudanças quanto aos modos de fazer e pensar a geografia, percebe-se, na UESB, a permanência mnemônica de uma ciência geográfica ainda pautada na fragmentação herdada da tradição positivista. Isto tem comprometido as análises espaciais, pois o sentido da totalidade é perdido, o que contribui, em muitos casos, para que a geografia produzida seja fruto de processos que partem muito mais de ideias (abstrações) desconectadas da realidade concreta (uma geografia muito mais ideal do que real). Verifica-se uma sujeição anunciada e bem definida, submetida às normas regulamentadoras do Ensino Superior no país, nas quais predominam modelos pré-estabelecidos que ditam as ações das instituições acadêmicas de maneira verticalizada. Por extensão, tal situação acaba por atingir a própria autonomia da universidade.

De maneira mais particularizada, pode-se notar que o currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB, como forma de orientação do ensino-aprendizagem, tem contribuído muito mais para o processo de reprodução da ideologia dominante do que para a sua superação. Trata-se da permanência de uma estrutura curricular segmentada, apesar dos constantes esforços em torno da sua reformulação. O que salta aos olhos, como evidência dos processos de reforma do currículo a ser considerado, é a preocupação coletiva em torno do atendimento às exigências normativas que regem as mudanças nos cursos de formação de professores, mesmo em detrimento da produção de uma geografia crítica.

Dessa maneira, a dinâmica formativa do graduando acaba não sendo o objetivo

prioritário, mas sim a normatividade. O reflexo disto aparece no descompasso entre o que é discutido ao longo das aulas e a realidade vivenciada pelo graduado no âmbito escolar, depois que se forma. Em geral, as muitas discussões apresentadas durante o Curso são fruto de análises importadas de outras realidades, as quais são tomadas como base para as interpretações da realidade mais próxima, a saber: do ensino de geografia na Bahia e, em especial, do ensino de geografia de Vitória da Conquista e cidades adjacentes.

Esta pesquisa se orienta justamente nesse sentido: uma proposta que busca desvelar a lógica de inversão da realidade material (ideologizada) explicitada na educação institucionalizada – em especial, aquela desenvolvida na esfera universitária, tendo como objeto específico o Curso de Licenciatura em Geografia da UESB – a qual se pauta na produção de um conhecimento orientado pelos interesses do capital, materializando a convivência às crescentes desigualdades sociais nos mais diferentes espaços. Deste modo, a educação formal será pensada, tanto na via da reprodução, quanto na da possibilidade de transformação do metabolismo societário do capital.

É nessa perspectiva que este trabalho se fundamenta, tendo por objeto o Ensino de Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, expressado através dos seus currículos. Um ensino que se apresenta como elemento constitutivo dos processos mais amplos de produção intelectual orientado de acordo às necessidades de perpetuação do sistema capitalista. As reflexões aqui apresentadas teem como ponto de partida questionamentos referentes ao papel da educação institucionalizada nos propósitos da produção intelectual do curso de Licenciatura em Geografia da UESB: Qual a relação entre Geografia, ideologia dominante e a memória por ela construída ao longo do seu processo de ensino, expressado em seu currículo? Qual(is) a(as) Geografia(as) se quer inscrever na memória dos estudantes? Qual(is) a(s) Geografia(s) presentes na memória do curso, inscritas em sua “grade curricular”? Quais as consequências de tal processo educacional na formação dos professores de Geografia? Estes foram alguns dos questionamentos levantados neste trabalho e que serviram de base para a orientação desta pesquisa.

1.1 A escolha do percurso metodológico

A partir dos objetivos propostos, e seguindo a orientação teórica, esta pesquisa se processa com base na análise qualitativa de documentos que fundamentaram a estrutura

curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB. Isto, sem perder de vista a dimensão do movimento histórico mais amplo que, em diferentes momentos, produziram as condições necessárias para que a construção tanto desses documentos como das relações por eles suscitadas fosse possível.

Trata-se de uma pesquisa, cuja proposta se assenta na análise dos currículos do curso de geografia da UESB e de outros documentos legais que os fundamentam, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. E, de maneira complementar, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com base nos quais, também, as disciplinas obrigatórias da área de ensino orientam os seus trabalhos docentes, levando em consideração o direcionamento do curso, cuja principal lógica é a da formação de professores para atuar na educação básica e que terão, portanto, suas práticas orientadas, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

É sabido e, isto foi levado em consideração, que a pesquisa documental se revela bastante abrangente quanto ao número das fontes a serem estudadas, isto é, a análise de um documento direciona a outros, indicando um sistema aberto, configurado por uma série de relações/interconexões a serem conhecidas ao longo do processo de produção intelectual. Além disso, ela não se restringe aos documentos escritos, mas os extrapola, abrindo um leque de possibilidades bastante importante para o pesquisador que por ela opta no decorrer da elaboração do seu trabalho. Nesse sentido, a pesquisa documental se fundamenta pela busca por informações contidas em documentos diversos, tais quais: reportagens de jornais, relatórios, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias.

Considerou-se, ainda, a importância da análise teórico-prática no necessário processo de amadurecimento da interpretação dos textos analisados. Isto porque permitiu um melhor desenvolvimento do trabalho, sobretudo nos encaminhamentos e buscas das informações consideradas indispensáveis à pesquisa. Afirma-se, portanto, que teoria e prática caminham inseparáveis no permanente movimento de construção do conhecimento, tendo sempre como fundamentação uma interpretação da totalidade das relações que determinam o processo.

Desse modo, nesta trajetória de produção científica, foi basilar o processo de exploração bibliográfica, direcionado com base nos conceitos estruturadores deste trabalho. Também fundamentais foram as reflexões apresentadas por Marx e Engels sobre a estrutura do sistema do capital e os seus estudos sobre ideologia, as considerações sobre a concepção de educação de István Mészáros, bem como as concepções de Halbwachs e Le Goff a respeito da memória. Imprescindíveis nesta trajetória e diante do problema proposto, as discussões

geográficas produzidas por autores como Yves Lacoste, Milton Santos e Antônio Carlos Robert Moraes. Importante salientar que a pesquisa bibliográfica é um tipo de estudo ancorado na análise de documentos científicos tais como livros, artigos, periódicos, revistas, dicionários, ensaios, enciclopédias, etc. Trata-se da fase da pesquisa em que o estudioso alicerça as suas bases teóricas através da leitura de autores que tratam diretamente do tema em estudo.

Além disso, buscou-se a elaboração cuidadosa de estratégias que melhor se adequassem à realidade da pesquisa. E, sendo assim, coube defender a autonomia do pesquisador e, apesar de se considerar importantes as normas procedimentais já estabelecidas, levou-se em conta a construção de um trabalho com base num perfil próprio, mas sem perder de vista as delimitações, sugestões e interferências processadas ao longo da dinâmica de orientação – relação entre orientador e orientando. Para tanto, foi fundamental que todo esforço em torno da realização do trabalho de pesquisa não se desvinculou da vida particular do pesquisador. Tudo o que se vivenciou no cotidiano foi pensado como um conjunto permanente de material para a pesquisa, que está a servir à reflexão a todo o momento e em todo o lugar, como sugere Mills (1982).

Sobretudo, este trabalho esteve amparado pelo constante movimento indissociável de observações em campo – momento de seleção/coleta dos documentos analisados e de conversas com professores que participaram da elaboração, análise dos dados obtidos, leituras e discussões acerca do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB. As reflexões se estabeleceram pela via do posicionamento crítico, tendo em vista o desvelar das contradições do processo histórico, do qual a produção da ciência geográfica é parte indissociável, o que explicita a trajetória traçada com base no método dialético.

CAPÍTULO I

2 O SENTIDO DA PRODUÇÃO MATERIAL E IMATERIAL NO SISTEMA CAPITALISTA

O capital se configura em torno de uma dinâmica própria, incapaz de beneficiar todos os sujeitos, o que significa a afirmação da permanente lógica da desigualdade, na qual os conflitos entre as classes sociais são inevitáveis. Estes representam, sobretudo, o processo metabólico incorrigível do capital, no qual a classe detentora dos meios de produção se dispõe em posição complementar ao das classes que vivem da venda de sua força de trabalho. Ou seja, assim como é inevitável a desigual distribuição da riqueza material entre os sujeitos, assim também são as contradições no âmbito da sociedade.

A perpetuação de todo esse regime contraditório do capital depende da afirmação do processo de agenciamento do modo de pensar e agir dos sujeitos que dele participam. Nesse sentido, cabe ao sistema do capital investir na produção de subjetividades – condicionada pela produção material objetiva que permite a imposição concreta das relações desiguais, do poder das classes – para que a realidade de contradição por ele produzida seja naturalizada. Esta configuração imposta aos sujeitos pelo jugo do capital promove a reprodução social: o que os sujeitos aprendem, repassam como forma de garantir a permanência de uma condição incorporada como verdadeira através da realidade objetiva que circunscreve todo o sujeito.

Assim, o trabalhador explorado precisa aceitar a sua condição e acreditar na sua inevitabilidade e na inviabilidade de qualquer outra forma de organização social que não esteja de acordo com os padrões vigentes. A ele cabe, aparentemente, o livre arbítrio no momento de escolha do seu patrão e o caminho do esforço e dedicação para que possa alcançar ascensão social, ou seja, o êxito ou o fracasso dependem exclusivamente da ação individual, como afirma Mance:

Ele [o sistema do capital] altera as noções de justo e injusto, responsabilizando cada pessoa por sua exclusão escondendo-lhe as causas estruturais deste processo. Assim, se alguém fica desempregado é porque não estudou o suficiente para trabalhar com as tecnologias mais complexas, sendo responsabilizado pelo seu próprio insucesso; se estuda e consegue emprego, o conseguiu porque estudou; se estuda e não consegue o emprego é porque não estudou o bastante. Essa ideologia, contudo, oculta o fato de que mesmo se todos estudassem o bastante, não haveria emprego para todos, pois não é a qualificação do trabalhador o que faz surgir postos de trabalho (1998, p. 22).

Portanto, o sistema do capital se manifesta nas diferentes áreas da vida social, sem as quais a sua existência não seria possível. Dentre essas diferentes áreas, a da produção da subjetividade é de grande relevância. Ela é um poderoso instrumento de perpetuação do sistema, pois age na dinâmica constante de modelização do pensamento da sociedade, que será agenciado para aceitar a dinâmica social vigente como a única alternativa possível. O pensamento da sociedade será moldado para assumir posturas voltadas aos interesses da classe dominante. A atitude consumista, que leva milhões de pessoas aos mercados em busca de uma satisfação falseada; a aceitação da miséria como fruto do fracasso individual; o espírito individualista (competidor) que alcança a desarticulação das classes dominadas e o enfraquecimento das lutas em prol da transformação social são alguns dos exemplos resultantes do processo de produção–reprodução de subjetividade pelo capital, tão necessários à reprodução do seu metabolismo.

Toda essa construção ideológica é estruturada a partir de interpretações da realidade concreta feitas pelos sujeitos através do conjunto de sistemas determinados de ideias que os envolve.

As ideias nascem da atividade material. Isto não significa, porém, que os homens representem nessas ideias a realidade de suas condições materiais, mas, ao contrário, representam o modo como essa realidade lhes *aparece* na experiência imediata. Por esse motivo, as ideias tendem a ser uma representação invertida do processo real, colocando como origem ou como causa aquilo que é efeito ou consequência, e vice-versa (CHAUÍ, 1980, p. 25).

Sendo assim, é preciso entender que “toda teoria do conhecimento se apoia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma concepção da realidade mesma” (KOSIK, 1976, p. 26). Esse é o mesmo entendimento engelsmarxiano quando de sua crítica ao idealismo neohegeliano que dissocia a atividade abstrata da produção do conhecimento sedimentado no fazer concreto (realidade) dos homens (MARX; ENGELS, 1996). Neste caso, as condições materiais criadas pelos homens através da dinâmica de produção de suas condições de existência na forma da propriedade capitalista, engendram a produção e divulgação das formulações ideológicas e o agenciamento das ações e comportamento da sociedade no sentido da inversão da realidade e da consequente manutenção do *status quo* capitalista.

Ele [o capital] produz e reproduz conjuntos articulados de signos (*sistema de ideias*) a partir dos quais tudo pode ser transcodificado. Ele transforma qualquer coisa em valor de troca, até mesmo a afetividade e desgraças humanas [...], sendo capaz, inclusive, de modelizar todas as linhas de fuga ou de subversão, colocando tudo a serviço de sua reprodução (MANCE, 1998, p. 24).

É nesse mesmo sentido, de maneira paralela e complementar, que o movimento de produção mnêmica se estabelece. Os sujeitos incorporam, em seu cotidiano, maneiras determinadas de interpretação e de significação da realidade, as quais atuam na seleção e no modo pelo qual as lembranças vão sendo construídas, numa lógica derivada do sentido real, concreto, de construção coletiva da memória no âmbito das relações sociais. Sendo assim, se faz presente, em tal construção, o jogo de forças provenientes da luta de classes, no qual a preponderância e manutenção da memória se dá sob os interesses do capital.

Trata-se de uma via de produção e reprodução de versões consagradas dos acontecimentos. “O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história. Este é, como se pode supor, o momento áureo da ideologia” (BOSI, 1994, p. 67). Assim, a construção da memória coletiva se dá através do movimento seletivo de imagens, lembranças, cujas alterações e adaptações se apoiam nas necessidades do tempo presente. A sociedade reflete a desigual relação de força entre os sujeitos e isto incide diretamente na construção mnêmica. É fato, portanto, que algumas memórias serão mais acentuadas em detrimento de outras. “Não é assim, por exemplo, que os estudantes negros ficam sabendo que a abolição foi um feito da Princesa Isabel? As lutas dos escravos estão sem registro e tudo que delas sabemos está registrado pelos senhores brancos” (CHAUÍ, 1980, p. 47). A ideologia produz e reproduz memórias cujo sentido é o de garantir a perpetuação das relações de dominação da classe dominante sobre a sociedade em geral. “Compreende-se por que a história ideologizada (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos” (CHAUÍ, 1980, p. 47). Diante disso, é possível afirmar que as formulações ideológicas são formas de memória social, na medida em que os grupos, a partir da permanente rotina material dos sujeitos, estabelecem o que deve ou não ser recordado. Ela (a memória) é tratada, “às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está situado” (BOSI, 1994, p. 64).

Isso evidencia a dinâmica educativa da sociedade do capital, enquanto sistema direcionador de interpretações estrategicamente elaboradas, cujo sentido se encontra no condicionamento do modo de pensar e agir dos sujeitos. É assim que as respostas oferecidas

aos problemas e reflexões do cotidiano são elaboradas de acordo às bases de fundamento da sociedade dentro da qual tais questões se apresentam. É desse modo que funcionam as mensagens ideológicas veiculadas no seio da sociedade, no sentido de agirem em favor da classe que as produz, nesse caso, a dominante, sempre mistificando a realidade, através de ideologias reprodutoras da ordem dominante. Isto, a partir da própria condição histórica do domínio social, ou seja, a produção das ideias se estabelece sobre elementos estruturais que envolvem a história da alienação do trabalhador no capitalismo.

Essa inversão do real ajuda a conduzir os sujeitos a uma naturalização da vida moldada sob as determinações do sistema vigente. É um mecanismo que acaba inscrevendo nos indivíduos a ideia da inviabilidade de outras formas de organização social, desconformes aos padrões estabelecidos pela dinâmica do capital. Isto significa que o sistema do capital precisa produzir e reproduzir ideologias como forma de garantir a sua perpetuação e ampliação. Sendo assim,

As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época [...] A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. A ideologia dominante representa, portanto, os valores da classe dominante em determinada época, no entanto, não o faz apresentando-os como interesses particulares e históricos de uma determinada classe, senão, como concepções gerais de toda a sociedade. Empréstado às mesmas a forma de universalidade e apresentando-as como as únicas racionais e universalmente válidas (MARX; ENGELS, 1987, p.72).

As sociedades estão impregnadas de ideologias – sejam elas percebidas ou não –as quais servem, intensamente, ao processo de produção da dinâmica de vida dos sujeitos, determinando padrões de condutas de tal modo que, “frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada” (MÉSZÁROS, 2005, p. 58).

O próprio exercício de pensar e discorrer sobre a ideologia dominante passa por determinações racionais preestabelecidas, visto que a lógica do discurso dominante, representado pelos modelos científicos da sociedade liberal-conservadora, volta-se aos interesses da classe que ele representa. E como esta possui o controle de todas as instituições culturais, responsáveis pela reprodução do seu pensamento, qualquer outra forma apresentada para identificar os pressupostos ocultos afirmados implicitamente pela lógica dominante será incisivamente negada.

Existe um conflito latente no âmbito do debate ideológico entre os conservadores, usufruidores das vantagens de quem serve à classe dominante, a qual se afirma enquanto força legítima, e os pensadores críticos, para os quais resta a difícil tarefa de participar do debate com os seus argumentos facilmente relegados. Isto por serem considerados inadequados ao quadro já estabelecido pelos modelos científicos preponderantes, afirmados em nome da evocada “objetividade acadêmica”, cujos critérios são, mais uma vez, circularmente assumidos como padrões de avaliação evidentes por si mesmos (MÉSZÁROS, 2005, p. 58).

As concepções de Mézáros (2005) permitem perceber a existência de um sistema de dois pesos e duas medidas, dentro do qual a dinâmica social se estabelece, sempre expressando, mesmo que de maneira camuflada ou distorcida, as marcas dos desequilíbrios entre as classes. Os critérios aplicados pela classe detentora do poder não podem ser iguais aos aplicados à classe sob domínio, pois esta deve ser mantida, peremptoriamente, na subordinação. É por isso que quaisquer formulações contrárias aos pressupostos estabelecidos pela ordem hegemônica podem ter a sua lógica invertida através dos processos de produção ideológica em favor da perpetuação da ordem dominante.

Desta maneira, a produção ideológica passa, decisivamente, pelos arranjos estratégicos de poder, consolidados no seio das relações sociais, no sentido da perpetuação da desigualdade de forças entre os representantes da ordem vigente e os sujeitos críticos, que militam na luta por uma alternativa social. Portanto, as discussões apresentadas acerca da natureza da ideologia e da sua dinâmica reprodutiva podem identificar realidades invertidas, fruto do pensamento generalizante da classe (e, nesse contexto, fração de classe) que está no poder, mas, na mesma medida, estão sujeitas ao descarte em detrimento dos critérios intelectuais formatados pelos modelos acadêmicos da sociedade burguesa.

Assim, se consolidou o processo de formação das ciências, em particular, da ciência geográfica ao longo da história. Este ramo do conhecimento se afeiçãoou com as claras marcas da ideologia dominante, quase sempre caracterizado por arcabouços teóricos desconformes com o conteúdo apresentado pela dinâmica espacial concreta. Foi dessa forma que a memória da ciência geográfica foi sendo construída na esfera acadêmica e reproduzida, de maneira mais ampla, ao longo de todo o sistema de ensino formal. Essa realidade de uso da Geografia pelos interesses de dominação capitalista teve a sua expressão mais evidente na estrutura política de países como Alemanha e França (século XVIII – XIX), se estendendo, mais tarde, de maneira contraditória, por outros Estados Nacionais.

A educação processada no seio das universidades, por exemplo, sempre contribuiu não somente para o plano de superação/transformação do sistema produtivo vigente, mas principalmente para a sua manutenção. Nessas instituições, apesar das contradições existentes, o que sempre preponderou foi a afirmação de uma dada concepção de mundo, construída de acordo com os interesses de dominação de uma determinada classe social sobre outra. Nelas (universidades) está presente a dinâmica de agenciamento do modo de pensar e agir dos sujeitos, por elas envolvidos direta ou indiretamente, evidenciando a construção de uma memória ideologizada. E a ciência geográfica teve (tem) amplo destaque nesse processo, quer para formatar um sentimento patriótico capaz de despertar as mais intensas reações, como o que se registrou com o projeto nazista da Alemanha, ou para se afirmar a própria formação dos Estados Nacionais, ou ainda se inverter os processos de compreensão da produção do espaço, a Geografia acadêmica - assim como os demais ramos do conhecimento - sempre esteve atrelada aos intentos político-econômicos da sociedade capitalista.

Então, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na esfera das instituições educacionais torna-se uma sequência intrincada dessas relações meramente reprodutivas, que servem, preponderantemente, para a consolidação de uma sociedade controlada, com possibilidades reduzidas de transformar coisa alguma. Este é o reflexo das práticas de boa parte dos professores universitários que não criam, resumem-se em apresentar ideias de outros pensadores, de maneira, muitas vezes, mecânica. O graduando que recebe essa lógica pueril repassa aos seus alunos, quando em seu exercício docente. Uma situação que não provoca questionamentos em nenhum dos níveis, mas sim a passividade generalizante.

Dessa maneira, cabe repensar a Geografia produzida nas universidades para se compreender a dinâmica de constituição dessa ciência como ferramenta intelectual de dominação e, ao mesmo tempo, de libertação das classes dominadas. É importante refletir, por exemplo, sobre o papel da ciência geográfica desenvolvida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, cuja importância se reflete no próprio crescimento econômico da região onde ela se situa. Trata-se de uma área de conhecimento específica que ajuda a entender os propósitos mais amplos que constituíram os planos capitalistas pelo mundo através da participação da Universidade, numa relação simbiótica entre educação geográfica, memória e ideologia.

2.1 A educação institucional enquanto instrumento ideológico da classe dominante

Os seres humanos ao longo de todo o processo de produção e reprodução das condições necessárias para a sua vida e sobrevivência, desenvolveram – e seguem na mesma via – os instrumentos de produção indispensáveis no processo de suprimento de suas necessidades reais (alimentação, vestimentas, abrigo, lazer, saúde, etc.). Deste modo, estabeleceram relações cada vez mais complexas entre si, chegando à divisão social e internacional do trabalho como estratégia de organização. A ampliação desta realidade alcançada com os avanços dos diferentes modos de produção se intensificou com a dinâmica capitalista, cujo sistema de reprodução, por ele criado para se perpetuar, alcançou, em suas bases materiais, o agenciamento da subjetividade através da inversão da realidade. Essa inversão é estabelecida pela própria atividade dos homens em sua luta diária e se manifestou mais incisivamente a partir da divisão social do trabalho. Com esta, houve o estranhamento, por parte dos sujeitos, da própria realidade por eles produzida.

Apesar de se tratar de um fenômeno cujos indícios remontam as primeiras sociedades humanas, a divisão social do trabalho se tornou mais evidente a partir do estratégico mecanismo de especializações definidas pelo industrialismo, que acabaram promovendo a ampla fragmentação do trabalho, levando a classe trabalhadora a perceber os produtos do seu labor (consequentemente toda a realidade material) de maneira invertida, isto é, acabaram por tomar o fim (produto, aparência) como meio (processo), sendo incapazes de perceberem este último. Dessa forma, para se alcançar a compreensão da dinâmica de agenciamento do modo de pensar e agir, através do qual a sociedade se produz e reproduz aos moldes do sistema do capital, é preciso partir de pressupostos reais, isto é, da atividade e condições materiais de vida dos indivíduos, “tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (MARX; ENGELS, 1987, p.26). A atividade de percepção dessa realidade encontra no empírico a base necessária para a sua afirmação.

Essas condições materiais se desenvolvem concretamente, através do movimento incessante de criação de instrumentos indispensáveis para se suprir necessidades. São estas as responsáveis por determinar toda e qualquer ação humana. É com base nelas que os sujeitos agem, em relação com os outros elementos da natureza, realizando trabalho para garantir a sua satisfação. Dessa forma, os sujeitos estabelecem suas atividades de modificação do ambiente para produzir os seus meios de vida e, consequentemente, produzem a sua própria vida material. “O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de

tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir” (MARX; ENGELS, 1987, p.27).

Com o crescimento da população mundial, ficou cada vez mais clara essa dinâmica de produção, que passou a depender diretamente dos intercâmbios entre os indivíduos, ampliando a força das relações de interdependência e cimentando as bases para o crescimento intensivo do protagonismo societário. Nesse ritmo, foram criadas novas forças produtivas e, com isso, a divisão do trabalho também se intensificou.

A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, inicialmente, à separação entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e, com isso, a separação da cidade e do campo e a oposição de seus interesses. Seu desenvolvimento ulterior leva à separação entre o trabalho comercial e o trabalho industrial (MARX; ENGELS, 1987, p.29).

Os diferentes processos de divisão do trabalho refletem as relações sociais historicamente estabelecidas, o modo de produção, o grau de desenvolvimento das forças produtivas e a própria formação dos sistemas de ideias consolidados num dado período e sob o domínio de um grupo determinado, que detém os meios de produção da vida material e, por conseguinte, da espiritual. Mas, esse processo se estabelece de fato no momento em que a sociedade alcança um grau de desenvolvimento de forças produtivas, cuja organização passa a exigir a separação entre o trabalho intelectual e o manual. A partir de tal momento, criam-se as bases concretas para o surgimento de concepções distorcidas da realidade (MARX; ENGELS, 1987).

Essa dicotomia entre trabalho manual e intelectual se estabelece e se aprofunda a partir do desenvolvimento da divisão do trabalho, pelo fato de tal divisão se materializar como distribuição de atividades desiguais entre homens, também, desiguais, que compartilham distintos produtos: “Além do mais, com a divisão do trabalho é dada ao mesmo tempo a contradição entre o interesse do indivíduo ou da família singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si” (MARX; ENGELS, 1987, p. 46-47).

Nessa via dinâmica de interesses divergentes, o Estado, de modo geral, passa a assumir um papel fundamental de pretensão representante de uma vontade coletiva que se sobrepõe àquela encontrada em cada indivíduo, estabelecendo como ideal de justiça o objetivo de se defender o bem comum. Acontece que, numa sociedade organizada em classes, existe uma que se dispõe como dominante e que detém o poder político, responsável por

generalizar os seus interesses particulares, tornando todo o que é, de fato, apenas parte. Dessa maneira, o ponto de vista parcial dos grupos dominantes se consolida e, ao mesmo tempo, intensifica o embate entre a vontade particular e a coletiva. Esta última passa a assumir, portanto, uma forma estranha aos indivíduos. Uma força preponderante que determina o ordenamento social sob os moldes da propriedade privada, indiferente à vontade individual.

Assim, através de relações reais de produção das condições de vida, os homens entram em contato entre si, estabelecendo um ordenamento capaz de promover a distribuição desigual de tarefas como manifestação, num estágio mais complexo de desenvolvimento, da indispensável busca pela superação de suas necessidades. E esse processo acaba tomando uma dimensão que foge ao controle dos próprios sujeitos que dele participam. A realidade, assim produzida, passa a se manifestar de maneira invertida, levando os criadores ao estranhamento de sua própria criação e, conseqüentemente, à representação distorcida do mundo real.

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste justamente em “tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando, na verdade, é essa realidade que torna compreensivas as ideias elaboradas” (CHAUÍ, 1980, p. 7). Dessa maneira, os significados das “coisas” estão submetidos às relações sociais materiais e concretas. Eles são explicados pela realidade material, construtos sociais, frutos de agentes de determinados tempo e espaço. O real é um processo, um movimento temporal, histórico, de constituição dos seres e de suas significações. No âmbito desse processo, a realidade se constitui na dinâmica de vida dos sujeitos em seu cotidiano, pois a regularidade, as repetições e as evidências, mantidas pelo ritmo comum da vida humana, acabam cunhando a consciência dos indivíduos de modo a tornar independente e natural o caráter dos fenômenos sociais e isto constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*, da ideologia. É um claro-escuro de verdade e engano (KOSIK, 1976, p. 11).

Sendo assim, o caráter ideológico se configura enquanto conjunto de condutas, valores e normas consolidados na dinâmica de vida das pessoas dentro de um determinado tempo/espaço. Trata-se da existência concreta de modos específicos de vivência e convivência dos sujeitos, que se mantêm “coesos” na estrutura social estabelecida. A ideologia age, assim, como base da estrutura social, legitimando o aparato cultural historicamente cristalizado e, portanto, reafirmando o poder político e sua organização.

Nesse sentido, enquanto elemento estruturante da atividade humana, a ideologia não deve ser analisada, exclusivamente, em suas manifestações subjetivas, desvinculada da

realidade objetiva, concreta. Ela se adere à dinâmica social como processo único, no qual a consciência dos sujeitos se integra à sua *práxis* social. Não é possível admitir, portanto, as dicotomias referendadas no seio das ciências sociais: teoria e prática, pensadores e trabalhadores. Estes últimos, por mais alienados que sejam em suas atividades de trabalho, desenvolvem alguma atividade intelectual, longe de sua profissão, seja como filósofo, poeta, escultor, músico, entre outros. São, sem dúvidas, criadores, intelectuais. Em outras palavras, a alienação existe, mas não é um processo inerente à condição humana daqueles que trabalham, mas uma estrutura que condiciona a reprodução do sistema, estabelecido como construto social.

Gramsci (1977), ao analisar o papel da ideologia, afirma a existência de duas estruturas configuradas no seio da sociedade. Uma delas é a civil – e que aqui nos interessa no momento –, que corresponde ao conjunto de organismos chamados comumente de privados e que se dispõe de maneira a receber toda a orientação determinada pelo grupo historicamente estabelecido no poder. Este grupo hegemônico regula toda a dinâmica social por intermédio da “estrutura política ou do Estado”, que assegura, de maneira legítima, a disciplina da massa, mesmo que esta disciplina não represente a ausência de conflitos.

O processo de reprodução ideológica é estabelecido por intermédio dos agentes pedagógicos ou, como denomina Gramsci (1977, p. 11) de intelectuais, comissários do grupo dominante, cujas ações ajudam a garantir a coesão social com base na submissão naturalizada da classe que vive da venda de sua força de trabalho em relação ao grupo hegemônico. A irradiação dessa concepção de mundo fica, justamente, a cargo dos intelectuais, atuantes nas diferentes instituições da sociedade civil. É deste modo que a ideologia torna-se parte da produção cultural, religiosa, familiar e educacional como um todo.

As instituições educacionais – mas não só estas – se encarregam de transmitir os valores, costumes e modelos pré-formatados de leitura, interpretação e representação do mundo, voltados aos interesses da classe dominante ou do sistema do capital. Sendo assim, tais instituições são constituídas como verdadeiras indústrias produtoras e reprodutoras ideológicas da classe trabalhadora, bem como dos padrões de vida contraditórios estabelecidos pela ordem burguesa e naturalizadamente configurados no cotidiano social. Isto acontece porque, para que o sistema produtivo do capital se perpetue, é necessário difundir um sistema determinado de valores no sentido de se aceitar que todos são iguais perante a lei, isto é, trata-se da lógica indispensável de se estabelecer um sistema de ideias que reafirme perenemente esses valores na mente dos indivíduos (MESZÁROS, 2005). A presente

educação se afirma na dinâmica social, através da sua essencial tarefa de regular comportamentos e direcioná-los no sentido da adequação à realidade produzida pela lógica do capital. Dessa maneira, as instituições responsáveis pela produção-reprodução do conjunto de conhecimentos desenvolvidos historicamente pelas sociedades, desempenham tal função a partir de concepções determinadas e, em geral, distorcidas, fruto da desigual relação entre os sujeitos.

Dessa forma, servir à lógica dos mercados, através da reprodução ideológica da classe trabalhadora e da formação de intelectuais responsáveis pela difusão do sistema de ideias consolidado, tem se constituído base elementar da educação institucionalizada, em especial, a de nível superior, cuja legitimidade e importância junto à sociedade têm contribuído no processo de produção (e reprodução) ideológica e, com isso, ratificado seu papel deturpador, em muitos casos, do conhecimento da realidade empírica.

Servem de exemplo os conhecimentos produzidos pela disciplina de geografia, os quais estiveram atrelados às expectativas dos países centrais em torno do projeto de legitimação do Estado burguês durante o século XIX. Os saberes desenvolvidos por tal disciplina se pautavam, principalmente, em estudos sobre o território, tendo em vista a consolidação de uma memória ideologizada, marcada pelo “processo ininterrupto de doutrinação patriótica”, fazendo com que os conhecimentos geográficos estivessem sempre atrelados aos interesses dos “órgãos administrativos e dos escritórios do Estado com informações e interpretações acerca dos lugares e dos fluxos ocorrentes no território” (MORAES 2002b, p. 33).

Nesse sentido, Mészáros denuncia a história oficial, revelando a clara associação de tal ramo do conhecimento com os interesses específicos da classe dominante, a qual, através do controle que exerce sobre todo sistema de ideias, manipula e distorce os fatos transcorridos ao longo do tempo: “Reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas” (MESZÁROS, 2005, p. 37).

Não há dúvidas de que, para se alcançar a compreensão da intensa realidade de transformações que se manifestam na expressa via da educação institucionalizada, é imprescindível partir de pressupostos reais, percebidos à luz da dinâmica histórica produzida permanentemente pelos homens em sua luta cotidiana pela manutenção de suas próprias vidas. Tal luta não se realiza em igualdade de condições, mas, longe disto, ela é tecida através

das contraditórias e desiguais relações sociais, as quais se manifestam em todas as esferas. Nas instituições de ensino, inclusive nas universidades, que nada mais são do que produto de tais contradições se desenrola o processo preponderante, mas não único, de reprodução dessas relações de dominação historicamente estabelecidas.

A educação acadêmica, portanto, apesar da propagada imagem da neutralidade científica, se constitui, também, num importante instrumento de reprodução de ideologias dominantes. Dessa forma, ela não deve ser pensada de maneira isolada, longe das demais esferas sociais, mas, antes de tudo, precisa partir justamente do pressuposto de que é parte integrante e indissociável dos processos de produção social. Ela reflete, inclusive, as tensões da sociedade, fruto da relação desigual entre os sujeitos e os interesses divergentes que eles possuem. As atividades acadêmicas, longe de representarem neutralidade, servem, sobretudo, aos interesses da classe que detém o seu controle. Sendo assim, “descobertas que se voltem contra esses interesses são omitidas, eliminadas ou combatidas, com maior ou menor intensidade, dependendo do risco que representam à estabilidade do sistema social” (CYRINO, 1987, p. 46).

Acontece, na sociedade do capital, em que prevalecem os interesses de uma minoria que detém o poder econômico, uma verdadeira subordinação da ciência às intenções desta minoria. Essa submissão é legitimada pelo Estado, que possui o poder político de regulamentar as práticas sociais através das leis. Mézáros chama a atenção para o sentido atribuído à ciência durante as grandes guerras do século passado. O conhecimento científico serviu de base fundamental para a dinâmica conflituosa do período citado, ao que se pode chamar de “militarização da ciência sob a pressão dessas determinações econômicas” (2005, p. 276).

Os processos acadêmicos de educação, desenvolvidos no âmbito da dinâmica capitalista, apesar de serem tomados pela sociedade como autônomos, em sua essência se voltam às necessidades do grupo dominante, o qual usa do poder que possui para exigir uma adequação dos conhecimentos científicos ao processo de produção. Isto se explica, principalmente, pela crescente dependência financeira à qual as instituições acadêmicas estão submetidas. A classe detentora dos meios de produção serve-se de uma força preponderante dentro do sistema do capital para manter o controle das diversas instituições educacionais. Por sua parte, a ideologia da neutralidade científica se encarrega de manter um sistema de ideias que assegure a cegueira social quanto ao verdadeiro sentido da dinâmica educacional na esfera acadêmica. Além disso, ela consegue minar a mobilização das classes subalternas

através do *status* de superioridade intelectual que transmite, fato que leva à consolidação da ideia de que os problemas da humanidade devem ser resolvidos por “pessoas especializadas, legitimando assim as decisões e possibilitando a hegemonia de uma classe sobre a outra” (CYRINO, 1987, p. 48).

Mas, apesar do seu caráter marcadamente reprodutor, a educação, por se apresentar como campo legítimo diante da sociedade, não figura apenas como instrumento de produção e reprodução da classe dominante. Ela não caminha em uma única direção. Pelo contrário, ela se estabelece, essencialmente, como campo de luta das classes, mesmo que dentro dessa luta esteja mais visível a preponderância da classe dominante que sobre ela (instituição) mantém o seu poder regulador.

As instituições de ensino se estruturam no movimento dialético, pois abarcam a realidade teórica e prática da vida social regida pelo sistema do capital, e refletem o próprio metabolismo social concreto, como a inevitável desigualdade entre classes e os conflitos dentro das quais se estabelecem permanentemente. A educação institucionalizada representa as forças contraditórias do sistema do capital e, através destas, deve se consolidar como alternativa contraideológica ou contra a ideologia dominante e em favor da classe trabalhadora que, tendo reconhecido os processos de inversão da realidade, pode se tornar uma ameaça para a continuidade da ordem dominante (MESZÁROS, 2005).

É, ao possibilitar a apreensão do conhecimento sistematizado por parte das classes sob domínio, a partir da revelação das reais relações de poder em que se configura a sociedade e, principalmente, através das ações concretas que extrapolam as salas de aulas, os gabinetes, os fóruns de discussão acadêmicos, que a investida contra a ordem dominante deve acontecer, tendo como base o organismo educacional estruturado por essa mesma ordem para assegurar a manutenção de seu controle social. Nesse processo, os professores possuem papel de destaque, pois figuram como agentes pedagógicos, responsáveis diretos pelo ato de estimular pensamentos e direcioná-los conforme interesses específicos. Estes podem representar (e em geral é o que mais se verifica) as intenções da classe dominante, de perpetuar o metabolismo societário do capital (MESZÁROS, 2005) a partir da manipulação dissimulada do pensamento. Isto feito no campo da educação formalizada, por envolver um número extremamente significativo de sujeitos que fazem parte das novas gerações e, que, portanto, precisam receber a carga histórica deixada pelo mundo dos mais “experientes”.

É assim que, em geral, os professores têm participado do processo educativo. Os estudantes recebem uma educação que favorece o processo de perpetuação de sujeitos cativos,

os quais participam da lógica concreta e permanente de produção-reprodução das ideologias dominantes e, por isto, são submetidos à dinâmica do capital para que o reproduzam de forma naturalizada. Esta problemática, aparentemente sem muita relevância para a sociedade, ajuda a compor um quadro preocupante: o da perpetuação do metabolismo societário do capital, marcado pelo contínuo aumento das diferenças sociais absurdamente naturalizadas pelas ideologias propagadas através da educação formal.

Cabe ressaltar a importância de se estabelecer uma direção contrária à lógica do capital no âmbito do sistema de ensino, e isto não será possível por intermédio de discursos ou teorias bem intencionadas de intelectuais interessados no assunto. Trata-se de perceber a educação não de forma isolada, separada dos processos sociais, mas, antes de tudo, como parte indissociável desses processos. Sendo assim, ela se constitui no cotidiano das transformações produzidas diante da realidade concreta, a qual se apresenta em sua dinâmica de contradições e nas lutas constantes dos homens por interesses divergentes. Reitera-se, portanto, a inviabilidade de se buscar outra realidade educacional por meio de simples ideias, que servem apenas à representação de tal realidade. Acreditar na transformação dissociada da luta real é cair no terreno da ideologia, que tem servido para reafirmar a ordem dominante.

CAPÍTULO II

3 MEMÓRIA E IDEOLOGIA NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Ao longo de sua história, o termo memória atingiu diversos significados dificultando uma definição mais precisa e, ao mesmo tempo, revelando a riqueza de possibilidades de sua discussão. Assim, a palavra memória pode designar experiências individuais, definidas como autobiografias e, dessa forma, perpetuar experiências de vida de personalidades reais ou criadas em obras ficcionais, como explicitado por Medeiros (2011, p. 47): “Graciliano Ramos escreveu suas Memórias do Cárcere (...), Samuel Wainer redigiu suas memórias de um repórter (...), Marguerite Yourcenar produziu as Memórias de Adriano (...), grande ficção” e assim o fizeram tantos outros. A capacidade de registrar imagens e outras formas de armazenamento de informações também caracteriza a memória que, por sua vez, pode ser percebida nos processos menos aparentes da vida, como os que se referem à conservação e reprodução do material genético das células, cuja dinâmica se revela indispensável à perpetuação da própria vida. Este tipo de atividade biológica caracteriza a presença da ação mnemônica nos mais elementares campos de existência, além de revelar a sua ampla complexidade.

Da essencial memória celular àquela encontrada nos aparelhos eletrônicos, dentre elas a dos computadores, ao longo da história da humanidade o que se percebe é uma verdadeira expansão de tal campo e, conseqüentemente, dos diferentes caminhos de se pensá-lo. Dessa maneira, as construções intelectuais baseadas no tema da memória foram e continuam no mesmo sentido, enriquecidas pela participação dos mais variados ramos da ciência, como a psicologia, biologia, direito, história e a sociologia. Desta última provem a colaboração incontestada de Maurice Halbwachs, que chamou a atenção dos estudiosos no assunto para a importância dos processos sociais na construção da memória. Até então, o que se tinha como evidência eram trabalhos voltados à preponderância dos fatores biológicos e psicológicos (individuais).

O autor avançou, sobremaneira, na discussão acerca da dinâmica social de produção mnemônica, afirmando que o curso da memória é desencadeado sob a forte influência das relações coletivas. Tal teórico inaugurou uma nova maneira de se conceber a memória, descolando-a do plano meramente psicológico/biológico para relacioná-la à dinâmica societária, retificando as considerações prevaletentes em seu tempo sobre a construção mnemônica vista como processo individual. Afirma Halbwachs que:

A sequência de nossos estados não é uma linha sem espessura, cujas partes apenas se relacionam com aquelas que as precedem e as que as seguem. Em nosso pensamento, na realidade, cruzam-se a cada momento ou em cada período de seu desenvolvimento, muitas correntes que vão de uma consciência a outra, e das quais ele é o lugar do encontro. Sem dúvida, a continuidade aparente daquilo que chamamos nossa vida interior resulta em parte de que ela segue, por algum tempo, o curso de uma dessas correntes, o curso de um pensamento que se desenvolve em nós, ao mesmo tempo que, em outros, a inclinação de um pensamento coletivo. Ela se explica também pela ligação que se estabelece sem cessar, entre outros estados, aqueles dentre eles que resultam, sobretudo, a continuidade de nossa vida orgânica. Não há, aliás, entre estes e aqueles, senão uma diferença de grau, já que as impressões afetivas, elas mesmas tendem a se manifestar em imagens e representações coletivas. Em todo o caso, se se puder, com durações individuais, reconstruir uma duração mais ampla, e impessoal, na qual estão correspondidas, é porque elas mesmas se destacam sobre o fundo de um tempo coletivo ao qual emprestam toda a sua substância (1990, pp. 99-100).

Em Halbwachs, o social é concebido essencialmente como consciência. Uma consciência coletiva formada pela ação dos outros nas relações de interdependência tecidas pela dinâmica da coletividade. Sendo assim, a linguagem, as instituições, as tradições são entendidos como suportes hermenêuticos da compreensão reflexiva. Ao estudar a classe operária, por exemplo, Halbwachs afirma que as formas de pensar e agir dos indivíduos estão condicionadas, também, a posições sócio-profissionais. Deste modo, infere-se que todo comportamento se estabelece pela submissão à lógica cotidiana do social e que, portanto, esta se sobrepõe ao individual e ao psicológico. Assim, o pensamento halbwachsiano aponta para os estímulos coletivos dos indivíduos, em suas interações sociais, no processo de ativação das lembranças. Com isso, desconsidera-se o esforço exclusivamente pessoal e biológico na dinâmica da produção mnemônica.

Através dos grupos, e no interior destes, algumas lembranças são ativadas e outras são esquecidas. E a esses meios capazes de ativar os processos de rememoração o autor denominou de “quadros sociais”, que corresponderiam às já citadas instituições e aos demais grupos sociais. Nesse ponto, cabe destacar a concepção de contradição entre o individual e o coletivo encontrada no pensamento defendido por Halbwachs. A sociedade se vê representada e manifesta através das recordações individuais ao mesmo tempo em que toda lembrança individual é a expressão concreta da memória coletiva e ela só se realiza quando aquele que rememora se coloca na perspectiva do seu grupo.

Segundo Halbwachs (1990), a memória é fruto de uma dinâmica de construção coletiva. Em seus estudos, este autor defende a ideia de acumulação constante de

conhecimentos adquiridos no âmbito das relações sociais, que molda os diversos olhares e as formas de agir dos indivíduos sobre a realidade que os circunda. Nesse sentido, tal estudioso enfatiza a importância das experiências coletivas no processo de constituição da memória indicando que, para se compreender essa faculdade dos indivíduos, é necessário visualizar o conjunto de coletividades dentro do qual eles se inserem. Em outras palavras, é fundamental que se considere a participação dos diferentes grupos na formação da memória, como a família, a escola, a igreja, a classe social, entre outros.

Sendo assim, é através dos contatos pessoais proporcionados no cotidiano, na vivência dos indivíduos no seu ritmo diário, que a memória coletiva vai sendo produzida e moldada. Portanto, é com base em uma matriz comum de vivências, apesar da existência da diversidade entre os sujeitos, que são criadas as condições necessárias para a promoção dos processos de reunião e comunicação entre os membros dos grupos, já que essa matriz se faz presente na memória dos indivíduos. Assim, “se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos faz lembrar” (BOSI, 1994, p. 54).

Além das considerações acerca dos processos coletivos de construção mnemônica, Halbwachs pontua diferenças importantes entre história e memória, afirmando que a necessidade pela história surge no momento em que a memória social se fragiliza e se decompõe, quando as tradições desaparecem e o que resta são fragmentos de um dado tempo diluídos no espaço, sem voz e perdidos sob os escombros do esquecimento. Assim, a história passa a assumir o seu papel fundamental no momento em que há a pulverização das tradições, das imagens comuns fixadas nas lembranças dos grupos sociais e estes passam a se distanciar, cada vez mais, no passado.

Quando a memória de uma seqüência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, aquele mesmo em que teve engajada ou que dela suportou as conseqüências, que lhes assistiu ou dela recebeu um relato vivo dos primeiros atores e espectadores, quando ela se dispersa por entre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais esses fatos não interessam mais porque lhes são decididamente exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem (HALBWACHS, 1990, p. 80-81).

Assim, para Halbwachs, a memória coletiva representa a continuidade correspondente ao pensamento de um grupo. Ela preserva o que ainda interessa aos indivíduos de cada grupo

e se mantém ativo na consciência coletiva. Diferentemente, a história¹ fragmenta a linha contínua dos acontecimentos, o que os transforma em uma série de períodos, muitas vezes descolados uns dos outros. É isso que leva os sujeitos à impressão de que, na história, de um período a outro, tudo se torna novo, pois a permanência cede lugar às “continuidades interrompidas” (HALBWACHS 1990). Diante disto, Maurice Halbwachs questiona a validade, no plano concreto, desse modo fragmentário de descrever o mundo, e, ao mesmo tempo em que o autor levanta tal reflexão, propõe perceber essa lógica de compreensão dos acontecimentos através de sua divisão por períodos “soltos”, como estratégia didática de esquematização, feita pelos historiadores factuais. É como se, aparentemente, a história definisse para si uma meta em que, para alcançá-la, fizesse necessário se estabelecer rupturas, levando os períodos à condição de partes isoladas e independentes daquelas que as precedem e que as seguem.

Na memória coletiva, presente e passado não se opõem como ocorre na história, mas se complementam, pois se estabelecem enquanto períodos históricos vizinhos. Além disso, cabe ressaltar a existência de **memórias coletivas**, enquanto que a história é apenas uma. De acordo com Halbwachs, existe a história de cada país, de cada período, de uma região ou cidade e tal esfacelamento acaba por se apresentar como modelo de especialização exacerbada, cuja tendência é a de desviar os estudos do conjunto (geral), tomando, de certa forma, a parte pelo todo. Para esse tipo de historiador, o que faz justificar tais pesquisas cunhadas pelo detalhamento é a intenção de, na reunião dos detalhes, de cada parte, se alcançar um “quadro total que resultará de todas essas sucessivas somas, em que nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida” (HALBWACHS, 1990, p. 84).

Dessa perspectiva percebe-se a desconsideração, feita por essa história factual, em relação aos diferentes pontos de vista dos grupos vivos e reais que permanecem ou que já não mais marcam presença no movimento da história do tempo presente, para os quais todos os acontecimentos representam importância e significados diferenciados. Mas, a figura do historiador, em nome da imparcialidade, os toma (os acontecimentos) de modo a promover a generalização, dissolvendo os inúmeros pontos de vista. Desta forma, o universo da história acaba se tornando um grande plano constituído por histórias sempre parciais.

¹ Halbwachs generaliza, ignorando outras concepções de História, ocultando as diversas possibilidades metodológicas (aqui ressaltamos a da concepção materialista da História) e pautando-se na factual.

No âmbito de tal discussão, Halbwachs direciona o seu pensamento no sentido do contraponto entre memória coletiva e história, revelando que não pode existir uma memória universal, como parece propor os historiadores, mas memórias coletivas, produzidas através da dinâmica ininterrupta dos grupos em tempos e espaços bem definidos. Ao se estabelecer um quadro geral e único dos acontecimentos passados tem-se como resultado o apagamento desses acontecimentos da memória dos grupos que deles guardavam lembrança. Tais quadros permanecem sobrepostos aos grupos e externos a eles. “É como dizer que a história se interessa, sobretudo, pelas diferenças, feita a abstração das semelhanças, sem as quais, todavia, não haveria memória” (HALBWACHS, 1990, p. 85).

Mas, apesar das contribuições, Halbwachs, ao elaborar uma teoria da memória, não leva em conta o seu caráter político-ideológico, deixando de destacar os diferentes usos que dela se faz no sentido da manipulação das lembranças e dos esquecimentos. Mas não só isso: ele não percebe que essa vivência coletiva é contraditória de forma que tais contradições moldam essa memória, de forma distorcida do real concreto e que, por sua vez, esse real concreto é apresentado sob formas sub-reptícias, o que quer dizer ideológicas. Assim, a memória coletiva se constitui sob as contradições sociais em que vivem os sujeitos e sofre as pressões próprias das estruturas, tornando-se produto conflitante das contradições sociais. Nesse processo, os “aparelhos ideológicos de estado”, na concepção de Althusser (1969) ajuda a compreender as lacunas deixadas por Halbwachs na sua grande contribuição por pensar a categoria memória. E é justamente nesta lacuna que este trabalho se aprofunda: percebendo a memória como tensão entre lembrança e esquecimento e seu uso (MEDEIROS, 2011, p. 48), cujo sentido alcança a manipulação dissimulada da subjetividade, se consolidando como um importante instrumento de poder da classe dominante para a reprodução do *status quo*. A memória, portanto, é tratada aqui a partir do seu histórico caráter ideológico e pelos seus diferentes usos na via da afirmação de interesses hegemônicos. “Dessa perspectiva podemos dizer que a memória está intrinsecamente relacionada com as práticas político-culturais de uma sociedade, de um povo, de uma nação, etc.,” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 101).

3.1 A ideologia na memória

A ideologia é uma forma de representação da realidade concreta. Ela “representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER,

1969, p. 77). Sendo assim, a construção ideológica que se estabelece não se trata de mera abstração, mas são materiais, fundada nas práticas sociais dos indivíduos feitos sujeitos. Ela não nasce da imaginação dos indivíduos sujeitados à reprodução das relações materiais da sociedade em que vivem. Ao mesmo tempo em que tais homens arquitetam desigualmente as suas vidas na esfera concreta, eles vão construindo interpretações de maneira desconforme à realidade material. Ao fazê-lo, constituem memórias sociais ideologizadas. Dessa forma, muitos acontecimentos, protagonizados por determinados grupos, que marcaram diferentes processos sociais são relegados ao esquecimento em detrimento de outros, mais adequados à afirmação dos interesses da classe hegemônica.

Assim, o vencedor ou poderoso é transformado em único sujeito da história. Sua ação histórica consiste sempre em eliminar fisicamente os vencidos ou, então, se precisa do trabalho deles, elimina sua memória, fazendo com que se lembrem dos feitos dos vencedores (CHAUÍ, 1980, p. 47).

Sendo assim, a memória é aqui pensada como forma de construtos socioideológicos, manifestados, primordialmente, através da oficialização da memória (oficial), cuja reprodução é alcançada não somente através dos meios atuais de comunicação de massa, como a internet e a televisão, mas, inclusive, e de forma destacada, via sistema formal de ensino, o qual, através das suas instituições, “funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia” dominante (ALTHUSSER, 1969, p. 47). Neste se estabelece a construção legitimada de uma memória oficial, marcadamente seletiva, através da qual os grupos marginalizados, são determinados a metabolizar versões unilaterais dos acontecimentos que estruturaram a memória nacional. Nesse processo, existem memórias subterrâneas dispostas na via do esquecimento.

As memórias oficiais são representações, interpretações da realidade vivida e, portanto, não coincidem com o que de fato se viveu na vida real. Nelas estão impressas as visões de mundo dos grupos detentores do poder dominante, os quais, por possuírem os meios de produção da vida material, também detêm os meios de produção da vida espiritual (MARX; ENGELS, 1987) e, dessa forma, seguem na determinação dos sistemas de ideias e informações que compõem as memórias coletivas oficiais. Por extensão, a relação estabelecida entre lembrança e esquecimento se torna parte de uma mesma via de “grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas” (LOMBARDI, 2011, pp. 80-81) e, essa relação, possibilita o entendimento dos processos

sociais desenvolvidos ao longo do tempo. Os silêncios são a expressão clara da permanente interação conflituosa e desigual entre as classes.

3.2 Entre a história da memória e as trajetórias do pensamento geográfico

Para se conhecer um pouco dos estudos sobre a história da memória e, com isto, perceber mais claramente os usos adquiridos por ela ao longo do tempo, Le Goff (1996) propõe percorrer os caminhos que desnudam a história da memória, demonstrando como este campo foi adquirindo significados e funções diferentes no âmbito das sociedades com e sem escrita. Nestas últimas, revela o autor, a memória se desenvolve como elemento fundamental, constituinte da dinâmica de vida cotidiana dos sujeitos, os quais reservam especial protagonismo à oralidade, já que a escrita ainda não fazia parte do rol de conhecimentos por eles alcançados.

Nessas sociedades, classificadas como “pré-históricas”, predomina uma construção mnemônica coletiva baseada nos mitos, inscritos nas relações cotidianas das famílias, das etnias. Nesse momento, cabe salientar o destaque dado aos “conhecimentos práticos, técnicos, de saber profissional” que estruturam a dinâmica social dos diferentes grupos étnicos, no âmbito dos quais, nota-se a importância conferida à conservação dos “segredos dos ofícios” e expressa à necessidade de se manter viva a memória dos ancestrais (LE GOFF, 1996, p. 371). Até então, se tinha um conjunto de saberes desenvolvidos por meio da experiência cotidiana dos homens em sua luta diária pela sobrevivência, através da qual o processo de ensino-aprendizagem seguia sendo incorporado, “ou seja, era inseparável do corpo de cada um e, assim, disseminado por todo corpo da sociedade” (GONÇALVES, 1999, p.68). A geografia, como as demais ciências, é produzida materialmente nas relações sociais, em interação com os demais elementos da natureza. Assim, cada organização social possuía, por assim dizer, a sua geografia, a qual se diferenciava na mesma proporção em que se faziam distintos os grupos sociais existentes, estabelecendo, com isso, formas variadas de produção da memória coletiva.

Existiam, nessas sociedades, com a função de manter o grupo coeso, homens responsáveis diretos pela conservação da memória coletiva. São os especialistas da recordação ou os “homens-memória, guardiões dos códigos reais, historiadores da corte, tradicionalistas” (LE GOFF, 1996, p. 371) os quais participam da produção-reprodução da memória do grupo, não através de processos mecânicos de rememoração, mas por meio da

valorização das recriações do passado, ou seja, a produção mnêmica aberta à liberdade da imaginação. As transmissões se davam, fundamentalmente, por meio da fala dos mais velhos, aos quais se reservava grande importância social, justamente por possuírem uma vivência maior e, conseqüentemente, um grau de experiência mais amplo (GONÇALVES, 1999).

Esse fato ajuda a compreender algumas diferenças entre as sociedades com e sem escrita, pois, de acordo com Le Goff, nas primeiras, a atividade mnemônica é desenvolvida por meio de técnicas mecânicas, através das quais a memória é transmitida palavra por palavra, numa frequência de repetições e de pouca criação, sendo que, na segunda, as variações dos elementos recordados são uma constante muito mais comum e importante, tratando-se, portanto, de uma “transmissão de conhecimentos considerados como secretos, vontade de manter em boa forma uma memória mais criadora que repetitiva” (LE GOFF, 1996, p. 372).

Com o surgimento da escrita, houve importantes mudanças nos processos de produção-reprodução da memória coletiva. Tal habilidade tornou possível a separação do conhecimento inscrito no corpo, permitindo agora a sua exteriorização através da nova técnica. Para Gonçalves (1999, p.69), o conhecimento “agora pode ser encontrado fora do corpo dos homens e, para aceder a esse conhecimento, precisa-se dominar o código da escrita”. A própria ampliação dos mecanismos de controle do Estado em geral, se consolidou, sobretudo, através da sistematização da escrita, pois, a partir de então, as determinações dos grupos dominantes ultrapassaram os espaços restritos alcançados pelo simples comando de voz para atingirem uma maior ressonância no interior das sociedades.

Além disso, as diferenciações geográficas existentes podem ser compreendidas, inclusive, por meio da existência – ou não – do conhecimento escrito, através do qual se estabelece uma relação desigual entre o saber popular e o erudito. Se o primeiro estava ancorado em conhecimentos geográficos dados no senso comum, representando, em especial, as produções subjetivo-concretas dos povos sem escrita – uma geografia feita no cotidiano das relações sociais, consolidada através da dinâmica prática dos sujeitos –, o outro campo se ampara no atendimento a normas e padrões hegemônicos que legitimam e qualificam os enunciados dos textos (MORAES, 2002c, p. 28).

A apropriação do conhecimento passou à dependência da habilidade de se decifrar os códigos da escrita, fato que resultou na imposição de uma larga fronteira entre um pequeno grupo de sujeitos privilegiados, detentores de tal habilidade e a maior parte da sociedade, destituída da mesma destreza. O controle social se tornou ainda mais rígido, com essa nova

forma de poder materializado na apropriação de conhecimentos restritos, reservados tão somente a uma minoria.

As comemorações se tornaram uma prática do cotidiano que se via materializada, essencialmente, através de monumentos ou de acontecimentos significativos. As atividades mnêmicas assumiram a forma de inscrições e se revelaram importante fonte de conhecimento para a história. Foi dessa forma que as sociedades antigas desenvolveram as suas configurações espaciais no sentido de cristalizarem relações sociais com base na produção de uma memória coletiva direcionada aos interesses dos grupos dominantes. Via-se a constante exaltação dos feitos dos reis e monumentos eram erguidos em homenagem a eles, como forma de consolidar, ao longo do tempo, a sua supremacia. Le Goff apresenta alguns exemplos, capazes de elucidar tais reflexões:

Na Mesopotâmia predominaram as estelas onde os reis quiseram imortalizar os seus feitos através de representações figuradas, acompanhadas de uma inscrição, desde o III milênio, como o atesta a estela dos Abutres (Paris, Museu do Louvre) onde o rei Eannatum de Lagash (cerva de 2470) fez conservar através de imagens e de inscrições a lembrança de uma vitória. Foram, sobretudo, os reis acádios que recorreram a esta forma comemorativa. A mais célebre das suas estelas é a de Narâm-Sin, em Susa, onde o rei quis que fosse perpetuada a imagem de um triunfo obtido sobre os povos do Zagros (Paris, Museu do Louvre) [...] estelas sacerdotais onde os sacerdotes faziam inscrever os seus privilégios [cf. DAUMAS, 1965, p. 639] (1996, p. 373).

Outros registros da memória coletiva se estabeleceram por meio da escrita materializada em documentos tais como “calendários, dedicatórias, genealogias”, os quais cumpriram tanto a função de registrar informações, reproduzidas no tempo e espaço, quanto à de possibilitar a correção, a reelaboração, por meio do exame mais acurado, de palavras e frases, pois seu caráter transpunha a esfera auditiva e se estabelecia essencialmente como visual. Essa forma de se produzir a memória coletiva encontra, no desenvolvimento das cidades, o terreno mais propício para a sua afirmação. A produção urbana se torna um eixo para o qual as relações sociais se voltam com maior intensidade e em favor do qual a memória coletiva passa a ser tecida. As instituições voltadas à rememoração ganham relevo e se tornam parte das políticas de dominação dos reis da Idade Antiga. É dessa forma que as bibliotecas, museus e arquivos passam a configurar o espaço das cidades – a sua geografia urbana.

A cidade, definida enquanto lugar onde a vida se desenrola em todas as suas dimensões, é ambiente privilegiado da produção mnemônica. “As relações que os indivíduos

mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental” (CARLOS, 2007b, p. 17). Essas interações se consolidam através das realidades apreendidas/exprimidas pelos homens por meio dos seus corpos. É nestes que irão se inscrever as percepções provenientes do mundo concreto (dos espaços, dos lugares), numa dinâmica protagonizada pelos sentidos.

Os moradores das cidades se vinculam, de maneira tão profunda, com os lugares que habitam que chegam a se confundir com eles. É dessa forma que os processos de significação e de reconhecimento dos indivíduos em relação ao lugar em que vivem são traçados. Não são raros, por exemplo, os casos em que o morador é identificado a partir do seu lugar de habitação ou ao contrário – lugar de habitação identificado por meio do seu(s) morador(s). Uma rua, um bairro, uma cidade, podem ser lembrados a partir da figura de um dado sujeito, como no caso de Carlos Drummond de Andrade de Itabira-MG ou dito, de maneira inversa, Itabira, a cidade deste renomado autor. Percebe-se, por tais exemplos que a memória também pode ser, por assim dizer, uma construção espaço-temporal.

Essa ideia é fundamentada em Halbwachs, quando o autor afirma em *Les cadres sociaux de la mémoire* que toda memória está relacionada a um conjunto de significados provenientes dos contatos que os indivíduos estabelecem entre si, com outros grupos, locais, datas, palavras e formas diferenciadas de linguagem:

Toda memória, por mais pessoal que ela seja, mesmo aqueles eventos que só nós testemunhamos, mesmo aqueles pensamentos e sentimentos não expressos, estão relacionados com uma gama de noções que trouxemos de outras pessoas, dos grupos, dos lugares, das épocas e formas de linguagem, com pensamentos e ideias, isto é, com toda história material e moral das sociedades de que somos ou de onde somos parte. (tradução nossa) (HALBWACHS, 1925, p. 34).

Os indivíduos são incapazes de recorrerem a lembranças sem que se apoiem em recordações de outros, para que tenham confirmadas ou rejeitadas suas lembranças, as quais se assentam num determinado espaço/tempo. Todo o conjunto de construções erguidas nas cidades são formas de expressão da memória de um povo. Acrescenta-se ainda, o fato de os lugares se tornarem a própria extensão do corpo dos indivíduos que os habita, expressando relações de poder, lutas, conflitos, barbáries, sonhos e revoltas. Isto, porque “o espaço é construído em função de um tempo e de uma lógica que impõe comportamentos, modos de uso, o tempo e a duração do uso” (CARLOS, 2007b, p. 19). O espaço é, também, um testemunho: “ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço

construído, das coisas fixadas na paisagem criada. Assim, o espaço é uma forma, uma forma durável, que não se desfaz paralelamente à mudança de processos” (SANTOS, 1996, p. 138). Além disso, é importante ressaltar que o espaço não é somente a expressão de inscrições produzidas socialmente no tempo presente. Eles são a própria memória de processos inscritos por sociedades do passado.

A configuração dos espaços urbanos foi, portanto, um marco no processo de expansão da memória social, sendo a Geografia, enquanto ramo do conhecimento ainda não sistematizado como ciência, mas organizado no pensamento filosófico grego, parte importante desse processo. O pensamento geográfico dessa época se desenvolveu nitidamente no sentido de apoiar a consolidação dos Estados-nação, os quais seguiam, incessantes, o plano de ampliação territorial, tendo na economia e na política – se é que se pode separá-las – suas principais direcionadoras nesse processo.

Assim, pode-se afirmar que o conhecimento produzido com base no ponto de vista da geografia, no período de surgimento das cidades, em especial com a ampliação das cidades-estado gregas, a memória social passou a receber a influência das diretrizes desse ramo do conhecimento que se apresentava como fonte de produção-reprodução da ideologia dominante na Grécia. Esta dinâmica estratégica se dava através de informações levantadas sobre a configuração espacial de territórios exteriores e do próprio conhecimento acerca do espaço local grego. Essa concepção da Geografia atrelada à política é transmitida pelos estudos dos historiógrafos, que veem na antiguidade clássica, antes mesmo do processo de sistematização do conhecimento geográfico, especificamente no pensamento grego, o surgimento daquele rótulo [Geografia], como afirma Moreira:

No seu termo mais remoto, a Geografia nasceu entre os gregos, junto com o nascimento da filosofia, da história, do teatro. (...) Foi na Grécia onde as lutas pela democracia mais ganharam profundidade e duração entre os povos da antiguidade. E também a base econômica da Grécia era o comércio. (...) Daí sua organização espacial em cidades-estado (2007, p.14).

Dessa forma, conhecer o próprio território e também o espaço do inimigo se fazia indispensável, tanto no sentido de se preparar para prováveis ataques, quanto para se expandir territorialmente. Para que a perpetuação, ampliação, do poder grego fosse estabelecida era necessário traçar planejamentos bem direcionados capazes de proporcionar o alcance de tais objetivos. Por um lado, tinha-se uma nação preocupada em estruturar-se democraticamente, no sentido de encontrar maior coesão entre os seus cidadãos e, por conseguinte, maior força

política. Por outro, comerciantes, envolvidos pelas competições mercadológicas, buscavam conhecer as características próprias de outras terras, para estabelecer domínio sobre elas e controlar relações mercantis.

Nesse ritmo de busca pela consolidação dos ideais gregos, os registros que de tais lugares surgiam, à luz da história, fazem alusão aos feitos dos vitoriosos, dos reis, de suas batalhas. É um construto mnemônico seletivo que tende a servir aos interesses específicos de um dado grupo social, neste caso, representado pela figura dos reis. Trata-se de uma “Memória real, pois os reis fazem compor e, por vezes, gravar na pedra anais (ou pelo menos extratos deles) onde estão, sobretudo, narrados os seus feitos – e que nos levam à fronteira onde a memória se torna história” (LE GOFF, 1996, p. 375).

A passagem da oralidade à escrita, no campo mnemônico, representou uma importante transformação intelectual que se desenvolveu no sentido da consolidação de novas formas de exercício do poder. A fase da escrita permitiu a territorialização de culturas dominantes, como a suméria que influenciou toda a região da mesopotâmia por meio das chamadas listas sumérias ditas “*Proto-lzi, uma espécie de método educacional baseando-se na memorização de listas lexicais*” (LE GOFF, 1996, p. 376).

A necessidade de expansão do comércio e a maior precisão no registro dos números (“memorização dos valores numéricos”) são dois aspectos que, associados, ajudam a compreender as mudanças ocorridas em torno dos processos formadores da atmosfera intelectual do Mundo Antigo e que contribuíram para a cimentação de uma memória coletiva artificial, a qual possibilitou a materialização de um poder novo, como afirma Le Goff (1996, p. 376): “A memorização pelo inventário, pela lista hierarquizada não é unicamente uma atividade nova de organização do saber, mas um aspecto da organização de um poder novo”. Há, no âmbito dessa densa realidade de transformações, o conteúdo que justifica a afirmação e ampliação da memória coletiva. Os próprios poemas gregos revelam a alusão feita às “vitórias” dos heróis nas batalhas em terras estrangeiras. Uma forma de tornar público o ideal de nação pretendido pelo poder dominante na Antiguidade.

A ampliação da realidade pela ininterrupta atividade de descoberta humana (constante ampliação do conhecimento pela aprendizagem) fez surgir a necessidade de se ampliar os meios de registro das lembranças, consolidando, com isso, a importância da escrita.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se aumentavam as estratégias de recordação, o esquecimento acompanhava esse aumento de maneira diretamente proporcional. Isto porque a escrita como meio externo de se preservar a memória acabou por submeter a oralidade a um

segundo plano, se tornando protagonista diante do papel de recordar. Essa legitimação da escrita como principal meio de se preservar o passado acabou aumentando a diferença de forças existente entre a memória coletiva dos grupos “dominados” e a memória social, caracterizada pela tendenciosa visão de mundo dos grupos “dominantes”. Estes passaram a compor, através de um controle ainda maior, os conteúdos registrados nos documentos escritos. As versões tendenciosas das memórias escritas pelos representantes do poder dominante conquistaram, ainda mais, o amplo território social, generalizando e homogeneizando pontos de vista específicos.

Durante a Idade Média, o cristianismo passou a exercer a principal influência nos processos de produção e reprodução da memória social no ocidente. Em tal período a Igreja Católica se consolidou como maior expoente da ideologia dominante, justamente através da atenção que dispensou à sua dinâmica de construção mnêmica de se manter viva e constante na sociedade medieval o seu sistema de ideias e modos de agir, em detrimento de qualquer outro que lhe fosse contrário. Dessa forma, qualquer cristão, cujas ações se revelassem como ameaçadoras aos interesses católicos deveriam receber as devidas represálias. Ser excomungado e, em muitos casos, condenado à morte, tinham o intuito de se eliminar as expressões dos insurgentes para os quais, depois de mortos, não deveria ser registrado nada em favor de sua memória, ou seja, a ideologia católica se consolidava enquanto instrumento de dominação por meio da manipulação das lembranças coletivas.

Diante de tal contexto, os conhecimentos geográficos desenvolvidos correspondiam aos estudos orientados pelos dogmas da Igreja Católica, cujo principal manual era a bíblia. A construção intelectual da época se ancorava em observações estanques da natureza, mais no sentido da contemplação do que propriamente na prática da investigação sistematizada. Mas, apesar deste aparente desvio de sentido, a geografia seguiu servindo como instrumento de dominação. A própria elaboração dos *mapa-mundi*, que sofreu alterações significativas por parte da Igreja Católica, é um exemplo dessa condição. As mudanças cartográficas significavam também o redirecionamento da memória social sobre o território, havendo uma nítida construção mnêmica apoiada pelos conteúdos inscritos nos mapas que se estabelecia a exaltação de determinados lugares, os quais deveriam ser compreendidos como ambientes santos, cabendo-lhes a devida reverência por parte dos fiéis. Buscava-se, com isso, apagar ou (re) significar a consciência dos sujeitos em relação à realidade conflituosa que os envolvia e, concomitantemente, atingir um maior controle sobre a sociedade.

Os seus mapas (da Idade Média) eram produzidos pelos eclesiásticos dedicados à reprodução de obras que davam importância às sedes religiosas como Roma, Jerusalém, Egito e a lugares descritos na Bíblia, por exemplo, o Éden ou Paraíso Terrestre. Se os mapas são uma fiel representação do que se pensava e da imagem que se tinha do mundo a cada época, os mapas medievais são de uma fidelidade extrema (CARVALHO, 2007, p. 2).

Somando-se às diretrizes ideológicas estabelecidas pelo cristianismo católico, é importante ressaltar o papel desempenhado pelas cartas, documentos feudais, nos quais se inscreviam as determinações dos senhores sobre os seus servos. Esta era uma forma nítida de se manifestar e, principalmente, de se manter resguardados os interesses do poder dominante no âmbito das relações servis, uma força expressa, sobretudo, através da memória materializada nesses documentos medievais. Tal sentido pode ser encontrado nas considerações de Le Goff, quando afirma que “Os senhores reúnem nos seus *cartularii* as cartas a produzir em apoio dos seus direitos e que constituem, no domínio da terra, a *memória feudal*, cuja outra metade, do lado dos homens é constituída pelas *genealogias*” (1996, p. 388).

Nessa época (Idade Média), as escolas e Universidades já se apresentavam com o direcionamento em torno da importância da memória no processo de desenvolvimento da aprendizagem. E o conhecimento baseado na consciência geográfica se constituía enquanto saber fundamental a ser apreendido pelos estudantes. Era preciso compreender, através da memorização, a configuração do espaço a partir dos elementos empíricos que o constituem como o conjunto de cidades, rios, montanhas e oceanos (LE GOFF, 1996, p. 390).

Na sequência do movimento histórico envolvendo a memória e o pensamento geográfico, tecidos aos fios da ideologia (nos séculos XV e XVI) se destaca o momento em que o dogmatismo católico é enfraquecido e os pressupostos da razão voltam a envolver o universo social. O teocentrismo deixa de ser a doutrina predominante para dar espaço ao antropocentrismo dos renascentistas influenciados pela clássica literatura grega. Nesse ritmo dinâmico de constituição da memória coletiva, situa-se, como marco de destaque, o surgimento da imprensa, através da qual a memória escrita passou a exercer um papel ainda mais importante no processo de registro dos saberes acumulados pela sociedade. “Com o impresso [...] não só o leitor é colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente, mas é frequentemente colocado em situação de explorar textos novos” (LE GOFF, 1996, p. 394). Diante disto, houve uma nítida exteriorização dos registros e recordações individuais.

Incorporaram-se às preocupações dos intelectuais da época os estudos sobre o espaço sideral, ampliando, com isso, o campo de aprendizagem social e o desenvolvimento de uma memória mais ampla, que exigia a presença de novos meios que a pudessem sustentá-la. E a imprensa desempenhou esse fundamental papel. As inúmeras informações que se iam acumulando necessitavam de tal instrumento da memória – que se mostrava mais adequado ao novo contexto histórico do que os registros do campo oral – para não se perderem no vazio do esquecimento. Nesse sentido, a memória, cunhada à base do pensamento geográfico, passará a ser explorada, sobremaneira, através da busca pelo desconhecido mundo do espaço sideral: os estudos sobre as estrelas, os possíveis movimentos da Terra, o dinamismo das diferentes fases da lua. Todos esses fenômenos serviam de atração para os estudiosos que buscavam compreender como os elementos do ambiente, em seu conjunto, eram influenciados por corpos dispostos fora do planeta. Além disso, novas estruturas tecnológicas eram desenvolvidas, o que permitia a exploração de espaços desconhecidos pela civilização europeia, como afirma Menezes:

Era ainda o momento da expansão marítima europeia e do seu plano de dominação. Era necessário conquistar o mundo: descobrir uma rota para as Índias e tomar posse das terras da África e América. Era também necessário difundir a verdade europeia de civilização: um mundo que enxergasse a Europa como seu legítimo dono. Pois, para os países europeus, todo mundo que existia fora da Europa era um mundo bárbaro que precisava ser conquistado e civilizado. Contudo, por trás desse discurso operava-se, na verdade, o plano imperialista de dominação colonial (2008, p. 4).

As novas “descobertas” incentivaram europeus a investirem no plano de dominação, o que os conduziu à invasão de territórios ocupados por aborígenes. Tais ingressos forçosos se inseriam no modelo mercantilista que se desenvolvia com a expansão dos Estados da Europa e que se apoiava nas estratégias desenvolvidas, em especial, pelo saber geográfico. Este saber era utilizado tanto no sentido da orientação dos navegantes, rumo às conquistas, quanto na divulgação da ideologia do eurocentrismo, na qual a Europa se apresentava enquanto “centro do mundo” e modelo a ser seguido pelas colônias (MENEZES, 2008, p. 4). Há, nesse processo, uma expansão da memória social europeia a partir do projeto de colonização. Os colonizadores encontraram, no Novo Mundo, a possibilidade de ampliar o seu domínio sócio-espacial, tendo como ação primordial a desconstrução-reconstrução da memória coletiva dos grupos indígenas da América. A relação entre lembrança e esquecimento ganha relevo diante de tal empreitada e isto fica mais nítido no processo de catequização comandado pela Igreja

Católica. Era preciso sepultar as lembranças aborígenes que cimentavam a sua cultura para que fosse formulada uma nova dinâmica de elaboração mnêmica estruturada nos ideais dos colonizadores.

Esse período marcou também o desenvolvimento ainda mais acentuado da cartografia e das mensagens ideológicas contidas nos mapas. Estes se configuravam a partir de um conjunto de signos carregados de conteúdos ideológicos, como a disposição da Europa no centro das representações cartográficas, estabelecendo a ideia da civilização superior e justificando todo ideal de dominação viabilizado pela exploração do trabalho forçado, principalmente, de negros e índios. Sabe-se que, através dessa realidade de dominação do continente americano, os europeus proporcionaram o surgimento de condições que lhes permitiram transformar as suas sociedades com base no ponto de vista burguês. Houve, portanto, a promoção de uma realidade marcada pelos interesses da burguesia, ou seja, do projeto capitalista que se territorializava no Novo Mundo, revolucionando os países da Europa, num sentido que alcançava à adequação aos novos traços impostos pelo capital. Diante disso, a geografia, enquanto instrumento de dominação colonial, serviu a todos os países participantes dos processos expansionistas, não estando, portanto, restrita àquele ou a este país (SANTOS 1996).

Há, a partir daí, um maior processo de manipulação da memória social, marcado pela crescente importância que os países conferiram às comemorações. Estas passaram a fazer parte das estratégias dos revolucionários para a consolidação de seus ideais. As revoluções burguesa e industrial dos séculos XVII e XVIII processadas inicialmente na Inglaterra e, em seguida na França servem de exemplo dessa lógica de controle da memória coletiva estabelecida por meio das comemorações. Era preciso deixar inscrito na sociedade o feito dos revolucionários ingleses e franceses e, sendo estes, de modo geral, os representantes do poder dominante que surgia, cabia a eles orientar a relação entre aquilo que deveria ser esquecido ou lembrado no âmbito social. Trata-se de uma realidade de manipulação da memória. Le Goff apresenta tal reflexão acerca das comemorações: “Comemorar faz parte do programa revolucionário. [...] No final do seu título I, a Constituição francesa de 1791 declara: serão estabelecidas festas nacionais para conservar a recordação da Revolução Francesa” (1996, p. 399). E completa:

Se os revolucionários querem festas comemorando a revolução, a maré da comemoração é, sobretudo, um apanágio dos conservadores e ainda mais dos nacionalistas, para quem a memória é um objetivo e um instrumento de

governo. Aos 14 de julho republicano a França católica e nacionalista acrescenta a celebração de Joana d'Arc (LE GOFF, 1996, p. 400).

Assim, as nações europeias passaram a perceber, na memória, um excelente e necessário instrumento de dominação. O espaço geográfico das cidades desse período se configurou pela distribuição de diferentes símbolos de constituição da memória coletiva, sendo esta, nitidamente, orientada a inscrever, no seio social, as marcas do poder dominante. Para tanto, eram utilizadas moedas, medalhas, selos de correio, de maneira cada vez mais crescente. Além destes, outros instrumentos mnemônicos se tornaram ainda mais presentes nos espaços dos países do Velho Continente, como arquivos, bibliotecas e museus. Neles, as versões dos vitoriosos, os então dominantes, estavam dispostas para não se afundar no esquecimento e ajudar a promover a coesão nacional.

Na presença desse novo contexto (séc. XIX) vivenciado pelos europeus, em que o antropocentrismo – a razão iluminista – passou a prevalecer sobre os conhecimentos dirigidos pela religião, a Europa deu sequência a uma série de descobertas e invenções que possibilitaram o surgimento de um novo mundo, marcado pela presença das máquinas. Esta fase representa o momento da indústria, que assume o comando do processo de produção da vida material e, conseqüentemente, reverte para si o papel de principal agenciador da subjetividade. Nesse sentido, as principais construções científicas voltavam-se para o atendimento das necessidades de expansão do mundo controlado pelo capitalismo de matiz industrial.

As produções geográficas do período se orientaram com base nessa lógica de produção/reprodução, tendo os geógrafos de cuidar “do conhecimento dos lugares potencialmente mais favoráveis ao mercado: mercado de consumo, de trabalho, de matéria prima, etc. As pesquisas geográficas eram estudos de localização e quase sempre se transformavam em verdadeiros *Atlas Geográficos*” (MENEZES 2008, p. 6). É justamente diante de tais transformações que a Geografia inicia a sua estruturação sistemática, que lhe permite chegar ao *status* de ciência (final do século XIX). Até então, designavam como Geografia apenas:

Relatos de viagem, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos, sobre os continentes e os países do globo etc. (MORAES, 2002a, p.34).

Numa época em que os Estados europeus começavam a se apropriar de novos territórios, em busca de recursos propulsores de uma ascensão econômica, a Alemanha encontrava-se ainda atrasada para essa corrida imperialista. Toda a sua estrutura material ainda trazia a representação do modo de vida feudal, apesar de suas primeiras indústrias começarem a surgir. Sem novos espaços físicos que lhe permitissem maior progressão e destaque no cenário mundial, a Alemanha procurou na Geografia, instrumentos que suplementassem a sua expansão. Nesse contexto, Ratzel, considerado um dos “pais” da ciência geográfica, organiza os seus trabalhos, dando apoio aos ideais bismarkianos de dominação. Para aquele estudioso, o progresso de uma nação só viria com a apropriação de novos territórios. Tal geografia foi influenciada pelas “teorias evolucionistas da história – da qual a geografia humana é herdeira direta” (MORAES 2002c, P. 35) – consolidando a ideologia dos processos evolutivos das civilizações e justificando a dominação europeia sobre aqueles países considerados “inferiores”.

Assim, Ratzel elabora a sua teoria sobre o “espaço vital”, justificando o imperialismo germânico. Outros autores, discípulos seus, formularam novas teorias sobre a importância do espaço territorial de uma nação. Formaram a “corrente determinista”² – nutrida pelas fontes do evolucionismo e do positivismo, conforme afirma Santos (1996) – e aprofundaram pesquisas sobre a relação entre sociedade, estado e território. Antes disso, o filósofo Immanuel Kant, também alemão, já no final do século XVIII havia se tornado o primeiro professor da cátedra de Geografia, apesar de esta ainda não ter atingido o *status* de ciência, na Universidade de Königsberg (1756 a 1786).

Kant buscava estabelecer uma inter-relação entre os estudos pautados nas análises dos elementos naturais e aqueles atrelados às abordagens dos aspectos humanos. A necessidade de combinar os conhecimentos produzidos pelas chamadas ciências da natureza e as ciências humanas aparece como um desafio ao desenvolvimento dos pensamentos científico e filosófico. Dessa forma, Kant procurou, na geografia e na história, dois dos seus principais pontos de referência para a construção de um saber capaz de estabelecer a articulação entre essas diferentes áreas. Enquanto a primeira oferecia contribuições acerca do conhecimento sobre a natureza, a segunda fomentava os seus estudos concernentes ao homem.

² Grupo de estudiosos da ciência geográfica que, com base em interpretações dos trabalhos de Ratzel, considerava o desenvolvimento social como reflexo de determinações do ambiente natural. Os indivíduos seriam marcados pela preponderante influência das condições naturais, as quais ditariam o ritmo de sua “evolução” e isto explicaria a diferença do grau de complexidade dos mais variados grupos humanos.

Essa geografia processada em tal contexto se configurava por uma série de conhecimentos, das mais diferentes áreas, pautando os seus estudos na classificação das informações acumuladas acerca dos mais variados aspectos do mundo físico – um saber sintético que dificultava o estabelecimento de relações com outras disciplinas (SANTOS 1996). Tal classificação era feita com base em incontáveis parcelamentos dos espaços constituintes das distintas paisagens da superfície terrestre, estabelecendo um saber baseado, sobretudo, em descrições e levantamentos empíricos. A continuidade/descontinuidade dessa maneira de se pensar o espaço geográfico está inscrita na memória da ciência geográfica, bem como na memória social produzida a partir da influência da geografia oficial – desenvolvida, em especial, no âmbito das instituições de ensino.

Dessa forma, antes das importantes contribuições de Ratzel para o desenvolvimento da ciência geográfica, o pensamento kantiano, bem como o de Descartes, que o precedeu, Darwin, Comte, os positivistas, Hegel e Marx, entre outros, foram fundamentais para a consolidação dos fundamentos filosóficos da ciência geográfica, como afirma Milton Santos (1996, p. 29):

A influência de Hegel pode ser reconhecida na obra de Ratzel e mesmo nos trabalhos de Ritter. Marx teria igualmente influenciado em muitos pontos o trabalho de Ratzel, de Vidal De La Blache, de Jean Brunhes. Todavia, e por múltiplas razões, foi a herança idealista e positivista que, afinal de contas, acabou por se impor à geografia, isto é, à geografia oficial: o cartesianismo, o comtismo e o kantismo eram frequentemente apoiados e misturados aos princípios de Newton e também ao darwinismo e ao spencerismo.

Toda essa influência predominantemente positivista e idealista marcou a memória da ciência geográfica, justificando a persistência das abordagens parcelares, de cunho ideológico, produzidas pela geografia atual. Acrescenta-se ainda, a forte tendência do pensamento darwinista, que dominou as concepções e análises sociais no final do século XIX e início do XX e que continua caracterizando o trabalho de muitos geógrafos do século XXI.

Posteriormente, já no início do século XIX, a Geografia já era ensinada nas escolas de ensino regular na Alemanha, fato que só veio a acontecer nos principais países imperialistas (Inglaterra e França) na segunda metade do século XIX. A apropriação dos conhecimentos geográficos e a maneira de produzi-los e reproduzi-los, pelos alemães, encontrou nas instituições de ensino os seus mais eficazes centros de agenciamento da memória coletiva alemã, cunhada à base de ideologias geográficas.

A Europa estava envolvida pela atmosfera das grandes mudanças promovidas no campo das ideias, da economia, das relações sociais em geral, as quais se arquetavam a partir de um novo mundo que surgia orientado pela lógica avassaladora da II Revolução Industrial. O espaço geográfico passava a ser configurado, cada vez mais, por um conjunto de técnicas que punham em jogo uma ordem dominante caracterizada pela divisão acentuada do trabalho, incluindo o distanciamento entre trabalho manual e intelectual. Complementarmente, a sociedade se revelava ainda mais esfacelada, assim como as análises da ciência que a tomava (sociedade) como objeto. Esse contexto contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento da ideologia positivista, que aprofundou a sua influência na trajetória das diferentes ciências através de sua maneira fragmentária de conceber o mundo.

Dessa forma, a geografia foi constituída, predominantemente, em conformidade com o paradigma positivista, inicialmente estabelecendo uma divisão entre os aspectos físicos do espaço e, em seguida, reproduzindo esta mesma lógica em relação aos aspectos humanos, numa via de incontáveis divisões (MORAES 2002c). Com isso, a memória do projeto de Kant foi seguindo a trajetória da perpetuação, repercutindo nos pensadores subsequentes.

Neste período o historiador Karl Ritter e o naturalista Humboldt, alemães, se tornaram os primeiros pensadores responsáveis pela produção efetiva de uma Geografia sistematizada, reunindo documentos, informações e outros materiais importantes que se acumularam ao longo do tempo nas bagagens de tantos outros estudiosos de outros ramos (memória acumulada), como os filósofos gregos, os representantes religiosos da Idade Média ou o próprio Kant, um dos mais conhecidos expoentes do pensamento iluminista.

Entretanto, é importante deixar claro que a geografia que emerge dos estudos de Ritter e Humboldt, “apesar de se definir como campo autônomo de conhecimento científico, não chega a formular uma proposta de estudo sistemático, isolando um objeto especificamente seu” (MORAES 2002c, p.15). Bem diferente disto, esta geografia será configurada pelo caráter assistemático de seus estudos, estabelecendo análises espaciais a partir dos mais variados aspectos da realidade, consolidando assim, o perfil fracionário e sintético dos seus trabalhos que insistem em acompanhar a geografia até os dias de hoje.

3.3 A geografia alemã de Ratzel

À época (séc. XIX), a Geografia nas universidades seguia proporcionando a construção do conhecimento através da memorização de elementos do espaço natural: solo,

clima, relevo, organização social e política dos povos, processo de produção, etc. Em decorrência do “atraso” no processo de unificação da Alemanha, assuntos como apropriação territorial, organização espacial, domínio e definição de território se tornaram assuntos de moda nas universidades alemãs. Já a Geografia ensinada nas instituições escolares para crianças e jovens tinha como foco desenvolver a ideologia nacionalista de unidade. Ou seja, criar uma memória social comum em torno da defesa do território unificado e vinculado a um Estado forte, capaz de se expandir e de prevalecer, através de sua força, sobre qualquer outra pátria.

Este nacionalismo estratégico fazia parte dos planos expansionistas do líder prussiano Otto Von Bismarck, cujo objetivo era o de estabelecer uma coesão entre as antigas províncias alemãs que, antes da unificação, encontravam-se dissidentes, o que tornava a Alemanha uma nação bastante fragmentada, territorialmente e nas suas relações de poder. À Geografia, coube o papel de auxiliadora deste processo de unificação, tendo como representante maior o já citado estudioso Friedrich Ratzel, cujos escritos estiveram vinculados à diretriz expansionista do Estado alemão.

A noção de território passou a ser bastante discutida e estudada, pois era preciso conhecer o espaço geográfico estabelecido fora das dimensões fronteiriças da Alemanha, bem como adquirir uma noção consistente da dimensão espacial do próprio território. Nessa perspectiva, a Alemanha de Ratzel e Bismarck atinge um desenvolvimento impressionante em curto prazo. Os alemães, atrasados na corrida imperialista, e que, até então via o mundo dividido entre potências como França, Inglaterra e outros países europeus, assumem a direção ofensiva rumo a uma nova divisão territorial, na qual a Alemanha estivesse no comando. Nessa corrida, os alemães chegaram a conquistar os territórios da Alsácia e da Lorena, na França, locais estratégicos, bastante mirados pela indústria, por possuírem reservas de carvão mineral, fonte de energia imprescindível para a acumulação capitalista de matiz industrial.

Enquanto a Alemanha seguia imponente o seu plano de dominação e ingressava, de uma vez por todas, na corrida imperialista sob coordenação da lógica do capital, auxiliada pelos conhecimentos geográficos, a França se via ameaçada por esse expansionismo que já havia lhe custado a perda de parte muito importante dos seus territórios. Ciosos disso, geógrafos franceses passaram a investigar a Geografia desenvolvida por Ratzel como tática política de desvendamento daquilo que poderia ser, talvez, o principal instrumento de auxílio da reconstrução política e econômica dos alemães.

O governo francês, que já havia passado pela revolta de 1848 e pela Comuna de Paris (1871), vivenciava a sua Terceira República e, apesar de já está colhendo os frutos do seu processo de colonização, com o qual a burguesia consolidou, de uma vez por todas, a economia do capital, este novo cenário, contraditoriamente, criou os palcos para os permanentes conflitos entre capitalistas e trabalhadores. Nesse processo, as ciências serviam aos interesses da classe dominante, sempre na perspectiva de criar mecanismos de controle dos levantes populares. Era preciso acalmar os ânimos da população para que a hegemonia burguesa não fosse ameaçada. Assim, as ideologias produzidas pelas ciências se consolidaram no sentido da afirmação da dominação burguesa sobre a classe trabalhadora. Momento este em que a burguesia se consolida no poder diante da Terceira República e a Geografia, assim como na Alemanha, é desenvolvida e colocada como disciplina oficial nas universidades, sendo ampliada, posteriormente, ao ensino básico das escolas francesas, nas quais se tornou obrigatória em todas as séries, para que o sentido nacionalista fosse reafirmado no âmbito social.

3.4 Importantes nomes da geografia francesa e a influência no pensamento geográfico brasileiro

Além de assegurar o controle da sociedade francesa, era preciso frear o expansionismo alemão. Estes se tornaram os principais desafios da França do século XIX. E foi com base nestes problemas que a Geografia francesa, representada principalmente por Vidal de La Blache, foi produzida. Este estudioso já havia percebido que o nacionalismo exacerbado e o forte conhecimento sobre o espaço, pontos de relevância, minuciosamente trabalhos por Ratzel, foram a base instrumental de auxílio às conquistas alemãs.

Como o objetivo da França era o de conter o expansionismo alemão e legitimar o seu colonialismo, a direção dos estudos dos geógrafos franceses, em particular a de La Blache, esteve em torno da crítica à Geografia ratzeliana e, concomitantemente, da afirmação justificada do domínio francês sobre as suas colônias. La Blache indiretamente criticava Ratzel, a partir da defesa teórica da ciência sob a perspectiva do positivismo de Comte: uma ciência neutra e imparcial, que estivesse acima dos interesses particulares do governo ou de qualquer outra instituição. Ao desenvolver uma Geografia fundamentada na cientificidade e na neutralidade, ele denunciava a Geografia ratzeliana, que, segundo Vidal, seguiu o sentido contrário, se consolidando baseada nos objetivos imperialistas da política alemã. Afirmava

ainda que os seres humanos desenvolvem, constantemente, mecanismos de adaptação às condições desfavoráveis do meio ambiente no sentido de se habilitarem para suprir as suas necessidades e se reproduzirem enquanto sociedade. Buscou respostas para os diferentes modos de vida das civilizações consideradas inferiores e estabeleceu, com isso, o conceito de gêneros de vida, enquanto maneiras específicas encontradas pelos humanos de reagirem aos estímulos do ambiente e criarem estratégias para a garantia de sua sobrevivência. Este posicionamento de La Blache foi aceito pela classe hegemônica francesa já que se retirava dos debates as questões sociais de verdadeira relevância, como as desigualdades e os conflitos sociais. Com tais ideias, ao mesmo tempo em que justificava o imperialismo francês - com a ideológica missão de levar às sociedades “primitivas” as suas relações mais desenvolvidas e, através disso, elevá-las a um grau civilizatório mais adequado - combatia a Geografia alemã. Menezes afirma que:

Segundo La Blache as sociedades da Europa já tinham passado por um intenso processo histórico que fez com que seus gêneros de vida atingissem um nível elevado quanto ao seu desenvolvimento técnico e cultural. Eram, pois, sociedades que deveriam ter sua história e seu espaço respeitado e conservado. Desta forma, para La Blache, a expansão do império alemão dentro da Europa deveria ser condenada, pois isso só prejudicaria as sociedades (no caso as européias) que tinham o compromisso histórico de levar para o restante do mundo atrasado o processo civilizatório. Era o que, de acordo com La Blache, já fazia a França em suas colônias na África e na Ásia. (MENEZES, 2008, p. 8).

As propostas vidalianas e ratzelianas para os estudos de Geografia tiveram grande profusão no âmbito dos trabalhos dos estudiosos do assunto, inclusive no Brasil. Várias correntes do pensamento geográfico surgiram a partir daí. Por muito tempo a Geografia viveu sobre tais influências, ficando, a princípio, conhecida ou rotulada como Geografia tradicional, que, de acordo com o surgimento de novos contextos de conjuntura mundial, necessitava ser superada.

Mas, apesar de La Blache se situar como marco na história do pensamento geográfico francês, seria um equívoco desconsiderar o protagonismo de outros pensadores dessa área, como o próprio Elisée Reclus, cuja presença se mostrava ainda mais forte que a de Vidal “até a virada do século XIX para o XX” (MOREIRA 2008, p.39). Reclus era um geógrafo anarquista, crítico da sociedade capitalista de seu tempo. As suas abordagens sobre os processos de produção, os modos de vida e os conflitos sociais desenrolados no interior do capitalismo serviram de inspiração para os trabalhos desenvolvidos por geógrafos

contemporâneos seus, bem como os que o sucederam. Esse importante intelectual francês foi um dos inauguradores de uma geografia voltada às questões sociais e políticas, cujos reflexos serão vistos na “Geografia mundial e brasileira nos anos 1970, responsável inclusive pelo seu atual ressuscitamento” (p. 24).

Jean Brunhes é outro importante nome situado no grupo de geógrafos franceses que se destacaram como pioneiros no processo de sistematização da geografia na França. Como Vidal e Reclus, Brunhes amadureceu suas análises espaciais no contexto histórico do final do século XIX e início do século XX. Este último estruturou seus trabalhos a partir da valorização dos dados empíricos, conferindo, em suas reflexões, um papel de destaque às paisagens, bem como à importância da cartografia. Fez uma significativa ressalva acerca do empirismo exacerbado, ressaltando a necessidade de estabelecer um método capaz de alcançar o plano da totalidade, para que a aparência dos aspectos da realidade não fosse tomada como sendo a própria realidade. A geografia produzida por Brunhes foi caracterizada pelos traços do marxismo e do positivismo, justificando o lugar de destaque conferido aos conceitos retirados das ciências naturais (SANTOS, 1996, p. 30).

Em relação às análises dos processos de produção do espaço geográfico com base no pressuposto da técnica, Max Sorre (1880-1962) foi quem ofereceu as primeiras contribuições, influenciando muitos trabalhos desenvolvidos atualmente. Nesse sentido, o contexto da II Revolução Industrial, dentro do qual os estudos de tal geógrafo estão situados, constitui a base material captada/respondida pelo pensamento de Sorre, justificando a ênfase dada à relação entre técnica e ciência e a sua preocupação em relacionar os aspectos da realidade estudados pela biologia e pela ecologia, resultando no termo “Geografia Ecológica”.

Quanto à influência do marxismo nas geografias francesa e brasileira, Pierre George e Jean Tricart estão entre os primeiros correspondentes. Tanto um quanto o outro participou como membros do Partido Comunista Francês no período correspondente ao pós-guerra, cujas consequências abriram o espaço para a efervescência dos movimentos sociais que lutavam para transformar a realidade caótica das guerras e dos demais problemas societários originários da dinâmica do capital. Por outro lado, George se debruçou nos estudos dos diferentes campos do conhecimento, tratados pela geografia, enquanto que Tricart apresentou um trabalho especializado voltado para a natureza do espaço físico-geomorfológico (MOREIRA 2008). Além desses, outros nomes de destaque contribuíram para a afirmação da ciência geográfica no mundo e, em especial, no Brasil, como o estadunidense Richard Hartshorne.

3.5 A geografia dominante

Parte-se do princípio de que as políticas de Estado, orientadas pela dinâmica do capital, se fundamentaram, sobretudo, com base em conhecimentos geográficos no sentido de se apoiarem em informações referentes às diferentes configurações espaciais. O conhecimento geográfico contribuiu para a promoção de reajustes espaciais que proporcionaram a expansão capitalista pelos diferentes pontos da Terra. O imperialismo e o colonialismo são exemplos desse processo. Além disso, na fase inicial do capitalismo, comerciantes, envolvidos pelas competições mercadológicas, buscavam conhecer as características próprias de outros espaços, para estabelecerem domínio sobre eles e controlar relações mercantis. Harvey contribui com a discussão em torno do uso político e econômico da Geografia quando afirma que:

A acumulação do capital sempre foi uma ocorrência profundamente geográfica. Sem as possibilidades inerentes da expansão geográfica, da reorganização espacial e do desenvolvimento geográfico desigual, o capitalismo, há muito tempo, teria deixado de funcionar como sistema econômico político. Essa mudança incessante rumo a um “ajuste espacial”, referente às contradições internas do capitalismo (registrada, de modo mais perceptível, como superacumulação de capital numa área geográfica específica), junto com a inserção desigual de diversos territórios e formações sociais de mercado mundial capitalista, criaram uma geografia histórica global da acumulação do capital, cujo caráter precisa ser mais bem entendido (2006, p. 193).

O próprio momento em que a ciência Geográfica se estabelece enquanto conjunto sistemático de conhecimentos orientados por uma metodologia de investigação específica e consistente coincide com o processo de expansão do capital a partir da Europa no período da Revolução Industrial. As cidades começavam a ser desenhadas para atender às necessidades do desenvolvimento das indústrias, sendo que, ao mesmo tempo, o espaço do campo passava a ser configurado com novas funções, diferentes daquelas que constituíam o mundo feudal.

Além disso, houve uma forte participação dos geógrafos na dinâmica imperialista, que se reafirmava ao longo do século XIX em função dos interesses da indústria, constituindo um terreno fértil para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Tal dinâmica abre espaço pra a afirmação de que “a relação entre a geografia europeia e o colonialismo do século XIX é siamesa” (MORAES 2002c, p. 36). Milton Santos, por exemplo, em seu “Por uma Geografia Nova” (1996) cita o papel de geógrafos como o inglês Makinder “que cabe ser considerado como o mais eficaz dos geógrafos imperialistas a serviço do imperialismo” (SANTOS 1996,

P. 15) e o francês Paul Vidal de la Blache, o qual expressava uma nítida apreciação aos processos colonizadores. Além destes, destacam-se outros importantes geógrafos de diferentes nacionalidades, como os holandeses e belgas.

A empreitada conferida à geografia do período se baseava na busca por informações acerca dos diferentes lugares do mundo, para além da Europa, no sentido de se fazer o levantamento das riquezas de interesse da expansão do capital. Dessa maneira, a geografia seguia produzida como instrumento de dominação, constituindo um conjunto de conhecimentos estratégicos acerca das colônias exploradas e/ou em vias de exploração. Com isso, abria-se espaço para o desenvolvimento das geografias coloniais a serviço do imperialismo europeu e outras geografias produzidas nas colônias, de maneira singular, a partir de expectativas próprias das sociedades já constituídas em tais espaços. Entretanto, as diferenças não são capazes de eclipsar “as relações e intercâmbios de parte a parte”. Ainda hoje as antigas metrópoles seguem “definindo” os padrões dos estudos geográficos e/ou servindo de modelo aos trabalhos produzidos nos países de “Terceiro Mundo” (MORAES 2002b, p. 37).

Diante de tais considerações, pode-se afirmar que a geografia foi, desde os seus primórdios, antes de tudo, uma ideologia a serviço dos interesses políticos de diferentes Estados Nacionais. Deste modo, ao longo dos anos, tal ciência encontrou inúmeros obstáculos em suas análises espaciais, contribuindo, sobremaneira, para a reprodução de ideologias na constituição do espaço geográfico por ela analisado. Esta percepção da geografia é confirmada em Santos (1996, p. 79), quando diz que “a interpretação geográfica não é apenas ‘obstaculizada pelas ideologias correntes’, de fato, ela se torna, por si mesma, uma verdadeira ideologia”.

Após a II Guerra Mundial, os conhecimentos geográficos que estiveram, de maneira destacada, relacionados aos ideais imperialistas da Europa, se consolidaram, preponderantemente, como instrumento de dominação estadunidense. No desenrolar das transformações promovidas após 1945, os Estados Unidos despontavam como principal potência econômica e, por conseguinte, como representantes máximos da ideologia burguesa, disseminada destacadamente através da oficialização da língua inglesa como idioma “universal”. Nesse processo, o método dialético passou a ser combatido nas universidades estadunidenses. Além disso, as editoras deste país, mas não somente, seguiram/seguem controlando a dispersão das ideias geográficas através das ponderações acerca dos conteúdos

tratados, tornando os estudos sobre o espaço geográfico um verdadeiro campo difusor de falsas teorias.

A ideologia passou a servir às interpretações acerca do espaço, de maneira massiva, principalmente, em decorrência de a própria realidade material apresentar em suas produções um planejamento orientado para esconder o seu verdadeiro sentido. Deste modo, os processos históricos são desconsiderados em detrimento de concepções mecanicistas e parciais.

3.6 A geografia ensinada/aprendida nas instituições educacionais

No final do século XIX e início do século XX, enquanto no plano material a ciência geográfica era utilizada para suplementar o sistema do capital a partir das ordenações espaciais, surgia, nas instituições de ensino, outra Geografia oferecida à sociedade, fundamental para completar o plano de dominação da classe hegemônica sobre as demais classes “subalternas”. Assim, a realidade de exploração vivenciada pelos sujeitos em seu cotidiano (plano material) ia sendo naturalizada nas instituições de ensino (formação da subjetividade pela preponderante influência da teoria), consubstanciada pelas ideologias dominantes, reproduzidas através do ensino formal controlado pela burguesia.

Nesse sentido, é válido buscar os ensinamentos de Lacoste para entender como a Geografia foi apresentada nas escolas. Ele nos revela que “a Geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares” (LACOSTE, 2003, p.16). Apesar disso, o saber geográfico era tido como desinteressante e sem sentido prático para quem o “recebia”. Tão dispensável à sociedade que, por várias vezes tentou-se eliminá-lo dos currículos oficiais. Esse caráter desinteressante impregnado na Geografia escamoteia a função estratégica desta disciplina, desde o processo de reconhecimento do seu caráter científico, iniciado na Alemanha do século XIX. Quando os alemães precisaram da elaboração de planejamentos específicos para unificar o seu território, até então fragmentado em diversos feudos, ou durante as Grandes Guerras, os conhecimentos oferecidos pela ciência geográfica ajudaram a estruturar as ações militares daquele e de outros países participantes dos conflitos. Moreira reforça essa ideia quando afirma que “a Geografia ratzeliana é a ideologia do imperialismo alemão, mas seu fundo é a ideologia comum a todo imperialismo” (2007, p. 31).

Se, na esfera política, a Geografia servia, também, para se fazer a guerra – e, por isto, a sua importância era, sem dúvidas, reconhecida –, no campo da educação institucionalizada, a

Geografia tratava de ocultar a realidade contraditória e caótica do espaço geográfico, através de linguagens e códigos próprios, impregnados de interpretantes capazes de promover o processo de falseamento da espacialidade. Um dos exemplos de como esse processo ideológico se estabeleceu dentro da Geografia se trata do uso da categoria paisagem, capaz de revelar/esconder as diferentes formas do espaço e as relações sociais estabelecidas para originá-las. Foi utilizada, contraditoriamente, para promover a indústria do turismo, mantendo sua forma para se retirar o conteúdo social e transformar o espaço em valor de troca. As paisagens surgem, em meio aos discursos geográficos, como signos a serem interpretados, de acordo com tais interesses, buscando direcionar a apreensão do conteúdo, eclipsado pela aparência das imagens, como afirma Lacoste:

[...] as paisagens reproduzem infatigavelmente certos tipos de imagens-paisagens, que são, se as olharmos de mais perto, como mensagens, como discursos mudos, dificilmente decodificáveis, como raciocínios que, por serem furtivamente induzidos pelo jogo das conotações, não são menos imperativos (2003, p. 33).

O conhecimento sobre cidades, desenvolvido pela Geografia, é outro exemplo desse processo de falseamento. Todas as mazelas materializadas no espaço urbano, das quais a Geografia deveria tratar com especialidade, contraditoriamente tem sido apresentado de maneira bastante superficial, incapacitando os sujeitos à análise dos efeitos das determinações espaciais, orientadas pelos planos municipais a serviço do capital. Estes planos, quando trabalhados em ambiente escolar, passam superficialmente pelas discussões de sala de aula, escamoteados pela falsa imagem dos conteúdos atualizados e em consonância com as exigências dos vestibulares. A Geografia deixa de ser aplicada para se desenvolver uma série de informações contemporâneas, que são transmitidas diariamente pelos telejornais como verdades a serem conhecidas. Assim, a cidade real se torna oculta aos olhares da sociedade para se erguer as teóricas explicações sobre a novidade das exigências dos planos urbanos. A cidade ideal se contrapõe à cidade real, ocultando o desvelar dos fenômenos espaciais.

Nessa perspectiva, a Geografia se destaca, enquanto agente pedagógico, responsável direto pelo estímulo de pensamentos/comportamentos e por direcioná-los conforme interesses específicos. Estes podem representar (e em geral é o que mais se verifica) as intenções da classe hegemônica, de perpetuar o metabolismo societário do capital (MÈSZÁROS, 2005) a partir da manipulação dissimulada do pensamento no campo da educação formal, por envolver um número extremamente significativo de sujeitos que fazem parte das novas

gerações e, que, portanto, precisam receber a carga histórica deixada pelo mundo dos mais “experientes”. Essa Geografia segue a serviço de tais intencionalidades. Os sujeitos permanecem cativos às ideologias dominantes e, por isto, são submetidos à dinâmica do capital para que o reproduzam de forma imperceptível e inocente. Esta problemática, aparentemente sem muita relevância para a sociedade em geral, ajuda a compor um quadro preocupante: o da perpetuação do metabolismo societário do capital, marcado pelo contínuo aumento das diferenças sociais absurdamente naturalizadas pelas ideologias propagadas através da educação.

3.7 Por uma Geografia Crítica

A tendência geográfica que surgiu – sobretudo no pós-Segunda Guerra – como proposta de superação das limitações da Geografia tradicional e da visão filosófica da Geografia neokantiana não desconsiderou a herança positivista de Comte. Muito pelo contrário. Tal geografia, que a depender da nacionalidade ou dos autores tem nomes variados (New Geography, Geografia pragmática, teórica-quantitativa, etc.), foi fundamentada no neopositivismo do chamado “Círculo de Viena” (conjunto de pesquisadores que propunham novos métodos para a ciência, basicamente matemáticos e físicos). Paralelamente às abordagens dessa geografia, “uma tendência neomarxista tentou igualmente se impor entre o final dos anos 40 e o final dos anos 50” (SANTOS 1996, p.42). No entanto, em decorrência de inúmeros fatores, tal tendência não encontrou, nesse período, grande ressonância no meio acadêmico.

Dessa forma, o movimento de renovação da Geografia, diferentemente do pensamento tradicional, se estabelecia com base na grande diversidade de propostas, as quais acompanhavam os diferentes posicionamentos ideológicos de onde se situava cada autor. Portanto, não se pode falar em unidade, mas em pluralidade de perspectivas. Entretanto, é possível agrupar tais perspectivas, em função de seus propósitos e de seus posicionamentos políticos, em dois grandes conjuntos: um é denominado Geografia Pragmática; outro, Geografia Crítica (MORAES, 2002a, p. 35).

A Geografia Pragmática surgiu como novo discurso a serviço do Estado burguês. As suas críticas efetuadas sobre a Geografia Tradicional se voltaram, sobretudo, ao conjunto “ultrapassado” de métodos que esta última trazia e que devia ser superado. Manteve-se, portanto, fora do debate as discussões acerca da realidade social. As contradições próprias do

sistema do capital permaneceram deixadas de lado em detrimento, por exemplo, da ideologia dos planejamentos, sempre a serviço dos interesses da classe hegemônica. Trocava-se o empirismo da observação direta (do “ater-se aos fatos” ou dos “levantamentos dos aspectos visíveis”) por um empirismo mais abstrato, dos dados filtrados pela estatística (das “médias, variâncias e tendências”) (MORAES, 2002a, p. 36).

Tal Geografia ofereceu um arcabouço técnico como forma mais viável de análise espacial, julgando insuficientes os instrumentos de investigação da tendência anterior (Tradicional). No entanto, esta crítica vazia, acabou camuflando o caráter ideológico dos trabalhos geográficos fundamentados no pragmatismo. Esta tendência se orientou a partir da frieza dos números matemáticos, das teorias sistêmicas e dos modelos de representação e de explicação do espaço geográfico, que foram usados principalmente na construção dos planejamentos a serviço do Estado burguês.

A Geografia Pragmática em sua diversidade de propostas foi, portanto, uma das vertentes da renovação da ciência geográfica. A sua orientação política revelava o seu caráter conservador das estruturas já postas pelo sistema do capital. E este sentido foi o principal alvo dos debates de pensadores representantes da outra vertente, denominada Geografia Crítica. A polêmica, entre as duas vertentes, refletiu o antagonismo político existente na sociedade burguesa e manifestou a contradição de classe, na discussão de um campo específico do conhecimento. Foi, assim, um debate político, ao nível da ciência; uma luta ideológica, expressão da luta de classe (MORAES, 2002a, p. 39).

A concepção crítica da Geografia dentro do movimento de renovação representou a perspectiva da luta por uma nova ordem social através da militância e da participação efetiva em prol de uma sociedade menos discrepante. Os pensadores dessa corrente idealizaram a Geografia enquanto instrumento não somente de explicação, mas de transformação da ordem vigente, considerando que os trabalhos desta ciência deveriam levar em consideração não somente frações do mundo real/virtual, mas os diferentes aspectos que o compõem, resultando na crítica ao método positivista que orientava os estudos geográficos, no sentido da fragmentação do espaço.

Com isso, propunha-se uma ciência geográfica comprometida com a sociedade, capaz de promover uma visão mais abrangente da realidade, que tivesse como objeto o “estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias da produção” (SANTOS

1996, p. 195) e que negasse todo e qualquer pensamento dualista, fincado sobre as bases das ideologias dominantes.

Dessa forma, a Geografia Crítica surgiu como alternativa necessária à superação dessa lógica alienante, reproduzida no seio desta ciência ao longo de sua história e, paralelamente, por toda sociedade. As propostas levantadas por essa “nova” geografia se assentaram na postura crítica radical frente à tradição positivista existente, estabelecendo novos parâmetros para se pensar o espaço. Vislumbrava-se, por exemplo, uma ciência geográfica preocupada com a transformação da realidade social, entendendo como basilar nesse processo, a própria dinâmica reflexiva indicada pelo pensamento crítico, comprometido com a luta por uma sociedade menos discrepante.

Essa fase de profundas transformações no interior da ciência geográfica, identificada, em muitos casos, como um momento de crise, foi caracterizada por uma série de questionamentos acerca das limitações apresentadas pelo positivismo, cujas análises acabavam por se prender ao mundo das aparências. Além disso, presenciava-se uma constante contestação relativa à estrutura acadêmica, considerada como campo legítimo de reprodução da lógica social dominante. Diferentes problemas identificados no interior dessas instituições como o “apego às velhas teorias, o cerceamento da criatividade dos pesquisadores, o isolamento dos geógrafos, a má formação filosófica, a despolitização ideológica do discurso geográfico, que afastava do âmbito dessa disciplina a discussão das questões sociais” (MORAES 2002a, p. 42) eram fontes de constantes críticas, cabendo, portanto, superá-los.

Contudo, é importante deixar claro que essa crítica ao positivismo não é originária da geografia contemporânea. Apesar de estar nesta a discussão mais efervescente, já no final do século XIX e início do XX, em meio à supremacia do método positivista nos trabalhos da ciência em geral, Elissé Reclus (1830-1905) e Jean Dresch (1905-1994) expressavam as suas contestações, insatisfeitos com os rumos tomados pela geografia, através da incorporação do discurso político em seus trabalhos. “Tais críticas, contudo, não tiveram força para criar um caminho alternativo nessa ciência. As grandes polêmicas geográficas restringiam-se a embates internos (situação, por exemplo, do debate entre ‘possibilistas’ e ‘deterministas’)” (MORAES; COSTA, 1987, p. 19). Foi somente a partir da década de 1970 que as críticas mais agudas começaram a surgir, fomentando um processo de “desmontagem” dos pressupostos fundados pela Geografia Tradicional.

Tais pressupostos estiveram vinculados, sobretudo, às concepções dominantes e às estratégias político-ideológicas do Estado, sendo, portanto, fonte de duras críticas por parte

dos representantes desse processo de renovação da geografia. Buscava-se denunciar a vinculação entre os conteúdos tratados por essa disciplina e as estratégias de expansão do capital pelo mundo, consolidadas, em especial, através da disseminação de ideologias burguesas. Além disso, chamava-se a atenção para a realidade de contradições sociais, de desarmonias, de disputas e conflitos que configuram as dinâmicas do espaço. Enfim, a geografia crítica surgia como instrumento de superação do pensamento positivista, carregado de dicotomias, que só contribuíram para a conservação da ordem social dominante.

Yves Lacoste foi, sem dúvida, um grande influenciador do processo de desenvolvimento da Geografia crítica. Com ele todo saber geográfico ganhou uma nova interpretação da realidade espacial. Lacoste mostrou em seu livro “A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra”, como os conteúdos geográficos trabalhados nas instituições formais de ensino estavam carregados de ideologias, servindo como instrumento de dominação da classe hegemônica. Revelava ainda que todo saber geográfico sempre esteve a serviço dos Estados maiores, contribuindo para o conhecimento do espaço e, conseqüentemente, para as expansões territoriais do capital, sejam através das guerras ou das investidas das empresas por matéria-prima, mercado consumidor e mão-de-obra barata.

Assim, a Geografia, a serviço do Estado e da classe que este representa, seria um saber capaz de proporcionar uma visão “integrada” do espaço e, com isso, favorecer o processo de dominação. Enquanto isso, os conhecimentos geográficos desenvolvidos nas escolas – e, inclusive, nas universidades – completaria esse processo, camuflando a realidade através de conteúdos totalmente desvinculados das práticas cotidianas. Desse modo, teoria e prática estariam em lados completamente opostos, atomizados. As desigualdades sociais, as contradições e conflitos no âmbito da sociedade capitalista eram assuntos ausentes nas discussões dos professores.

Além de Lacoste, outros geógrafos franceses, como Pierre George, Bernard Kayser e Raymond Guglielmo, ajudaram a arquitetar uma geografia pautada no pensamento crítico, consolidando a afirmação desta tendência nas análises feitas sobre o espaço. Tais estudiosos buscaram explicar a dinâmica espacial, a partir do movimento histórico, considerando-o fundamental para a compreensão das contradições sociais. Dessa forma, renegaram a noção de espaço estável, posto à mera contemplação e às “descrições geográficas”. Milton Santos, seguindo o mesmo sentido desta discussão, afirmou que a geografia, por muito tempo, seguiu preocupada muito mais com a forma das coisas do que com o processo de formação das tais, considerando que:

O seu domínio não era o das dinâmicas sociais que criam e transformam as formas, mas o das coisas, já cristalizadas, imagem invertida que impede de apreender a realidade se não se faz intervir a história. Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social (1977, p. 81).

Esse tipo de abordagem revela que a Geografia crítica, durante o seu processo de amadurecimento, começou a trazer para os seus discursos os fundamentos metodológicos do materialismo histórico (e dialético), proposto por Karl Marx para analisar os processos de produção do sistema do capital, fato importante que contribuiu significativamente para a afirmação de um novo olhar sobre o espaço. Com isso, vários autores, como Milton Santos (1996), buscaram valorizar as discussões sobre o espaço social, no sentido de concebê-lo enquanto processo histórico dinâmico e operante, no qual os seres humanos são os protagonistas das ações, sejam elas ações que rumam à transformação ou a perpetuação da realidade social vigente. O marxismo, portanto, se estabeleceu como um importante suporte teórico-metodológico da ciência geográfica cunhada à base do pensamento crítico. Os seus pressupostos indicavam outras possibilidades de se pensar o espaço, o qual passou a ser percebido, a partir dos processos produtivos, ou seja, “o trabalho do homem para transformar, segundo leis historicamente determinadas, o espaço com o qual o grupo se confronta” (SANTOS 1977, p. 82).

Essa realidade estaria, segundo a concepção crítica, para ser superada sendo que a geografia deveria se pautar como “uma ciência do homem deve cuidar do futuro não como um mero exercício acadêmico, mas para dominá-lo, buscando o domínio do futuro para o homem, isto é, para todos os homens” (SANTOS, 1996, p. 213). Milton Santos segue chamando a atenção para o fato de que “a geografia, tantas vezes o serviço da dominação, tem de ser urgentemente reformulada para ser o que sempre quis ser: uma ciência do homem” (p. 213).

Em suma, é possível afirmar que o movimento de renovação da ciência geográfica, em suas vertentes, reproduz, ao nível desse campo específico do conhecimento, o embate ideológico contemporâneo – reflexo, no plano da ciência, da luta de classes na sociedade capitalista. Os geógrafos críticos, em suas diferenciadas orientações, assumem a perspectiva popular, a da transformação da ordem social, buscando uma Geografia mais generosa e um

espaço mais justo, que seja organizado em função dos interesses dos homens (MORAES 2002c). Dessa forma, o pensamento crítico, contribuiu fundamentalmente, e segue na mesma via, para o amadurecimento da ciência geográfica, tendo em vista, sobretudo, a busca por uma visão mais abrangente da realidade e o comprometimento com a transformação social.

3.8 O ensino de geografia no Brasil

A Geografia é uma ciência de suma importância para a humanidade. É um dos retratos da maturação do pensamento, do raciocínio inovado, que surge para ampliar as possibilidades dos seres humanos, suprimindo diversas necessidades e anseios, decorrentes do próprio movimento natural da vida. É nesse processo de movimento constante e ininterrupto que os seres humanos se situam, agindo pelos estímulos do conjunto de objetos formadores da realidade concreta e pela sua capacidade subjetiva de interpretar e responder a tais impulsos. A consequência desse fenômeno (estímulo-resposta) é o processo de modificação dos elementos do ambiente, realizada a partir da dinâmica de funcionamento das ações-ideias materializadas. Este é o próprio conceito de espaço, objeto de estudo da ciência geográfica, que, portanto, acompanha o desenvolvimento da humanidade desde o princípio.

Pensar o processo de implantação da educação geográfica no Brasil é visualizar uma lenta atividade de sistematização do ensino brasileiro como um todo. Numa sociedade fortemente marcada pela desigualdade social, pelo paternalismo e o exercício contraditório “das funções sociais”, por parte do Estado, a escola, tal qual se apresenta atualmente, institucionalizada, foi um patrimônio alcançado tardiamente (após 1930). Antes desse período, o governo imperial havia apenas discutido um “sistema nacional de educação” em 1823, em Assembleia Constituinte, apesar de não ter sido adicionado na última redação da constituição do ano seguinte.

Em 1826, Januário da Cunha Barbosa elaborou um projeto, no qual propôs uma educação nacional sob a responsabilidade do Estado, devendo ser configurada em todo o território, com base em escolas de graus diversos e que atuasse de acordo com o fundamento das graduações progressivas. Foi aproveitado dessa ideia unicamente o fato da distribuição da educação por todo o território brasileiro, “em lei geral relativa ao ensino elementar” (VLACH, 2000, p. 187), aprovada em 1827. Assim, surgia a escola de primeiras letras, alfabetizando uma pequena parcela da população nacional. Entretanto, o ensino de Geografia:

não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da história do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais (VLACH, 2000, p. 187).

Só em 1837, quando o colégio Pedro II foi fundado, a Geografia passou a fazer parte de um conteúdo escolar, após o que outras instituições foram desenvolvidas, inclusive particulares, as quais ofereciam o ensino de geografia como disciplina do quadro curricular obrigatório. Assim surgia o ensino de geografia no país, paralelo às ideias políticas de coesão nacional, de estruturação de um sentimento de unicidade, de patriotismo, da necessidade de propagação ideológica de uma “luta popular orgulhosa”, em prol de um único organismo, a Federação do Brasil. Fundamentos que justificam o objetivado fortalecimento do controle estatal do imenso território brasileiro.

Nesse sentido, os conteúdos de Geografia eram abordados nas unidades de ensino, de forma a tratar dos “assuntos da pátria”, do conhecimento do país, de suas riquezas naturais, paisagens raras, cuja beleza era para ser admirada, contemplada e defendida por todos. Assim foi-se difundindo no âmbito da sociedade, gradativamente, o sentimento de orgulho, de pertencimento, de identidade e patriotismo nacional. Carlos Miguel Delgado de Carvalho, um dos pioneiros na escrita de livros didáticos de geografia e defensor da implantação dessa disciplina com caráter científico no Brasil, teve forte influência na disseminação das mensagens geográficas desse período (final do século XIX e início do século XX). Para ele,

A importância que conferiu ao ensino de geografia liga-se inextricavelmente à ideologia do nacionalismo patriótico, e, significativamente, a ciência geográfica deveria fornecer-lhe os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um “patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente” (VLACH, 2000, p. 195).

Um fato importante a ser registrado é que Delgado de Carvalho, em 1926, organizou, na cidade do Rio de Janeiro, o Curso Livre Superior de Geografia, cujo intento era o de oportunizar o preparo de educadores primários que sentiam dificuldades de se atualizarem de acordo os parâmetros das inovadas formulações do pensamento geográfico, desenvolvidos principalmente na França e na Alemanha. Nesse momento, Fernando Adolfo Berckheuser (1879-1951), outra personagem especial da história do pensamento geográfico brasileiro – ensinava geografia e também produziu razoável número de livros didáticos, tais como “*Os conceitos e as leis básicas da geopolítica e Geografia*” e “*Geopolítica na Formação*

Nacional Brasileira” – deixando, com sutileza, de enfatizar estritamente as riquezas naturais do país, apesar de não as ignorar, para se ater com maior preocupação aos temas da Geopolítica e da Geografia Política (VLACH, 2000). Berckheuser acompanhava o contexto histórico mundial da pós-Primeira Guerra (ao longo da década de 1920), período de nova organização e estruturação dos territórios dos países envolvidos nas batalhas. Foi um período de grande difusão das

ideias geopolíticas na Europa *que* encontrou muito rapidamente eco no Brasil, sobretudo em Berckheuser. Na primeira página – que corresponde ao prefácio do livro *A estrutura política do Brasil. I: Notas prévias* – o autor assinalou que essa obra “marca uma sensível deflexão no tipo de produção intelectual que até hoje vinha tendo” (BERCKHEUSER, apud VLACH, 2000, p. 200), porque, da geologia, em que começou sua trajetória, passou a se interessar pela Geografia física, que lhe abriu as portas para a antropogeografia e para a geografia política (VLACH, 2000, p. 200).

Berckheuser não deixava de incentivar o processo de propagação do sentimento de união e patriotismo, entendendo que o ensino de geografia teria grande eficácia no alcance dessa proposta de formação da nação brasileira. Assim, enfocou, proeminentemente, as noções de território e realçou a importância desse elemento geográfico no estudo e conhecimento das potencialidades do país. A grande área territorial do Brasil apresentava um risco de fragmentação das sociedades em suas diferentes regiões, e por isso a urgência em se aplicar a ideológica proposta de unicidade. Nota-se que as formulações Berckheuselianas fundamentaram-se nos pressupostos do geógrafo alemão Ratzel. Ao se enfatizar “os fundamentos geográficos do poder político” em sua análise acerca da realidade nacional, Berckheuser fez mais do que, em suas palavras, meditar a respeito da estrutura política do Brasil tendo como referência o livro *Politische Geographie*” (VLACH, 2000, p. 202).

Apesar desses incontestáveis avanços no processo de difusão da geografia escolar, foi na década de 1930 que essa disciplina passou a ter um papel de maior destaque, com a fundação de cursos universitários, do Conselho Nacional de Geografia, do IBGE e da AGB, estabelecendo uma dinâmica consistente de ampliação da ciência geográfica no Brasil, através da difusão feita por tais instituições (MORAES 2002c, p. 43).

Esses foram os caminhos da Geografia desenvolvidos até meados de 1940, quando personagens como Aroldo Edgard de Azevedo (1910-1974), surgiram e começaram a implantar as teorias francesas, mitificando a figura de Vidal de La Blache. Azevedo, de certa forma, dissimulava a lógica do poder e relevância do conhecimento político. Dizia que à

geografia não cabia o papel de abarcar os temas da política de maneira absoluta. Mas, apesar dos discursos, o autor, contraditoriamente, afirmava o preponderante papel da geografia política para a estruturação econômica do país. Esse autor foi de suma importância para os estudos de Geografia no Brasil, já que teve os seus livros didáticos distribuídos em boa parte das escolas de ensino primário e secundário no período de 1940 a 1970, imprimindo a difusão das ideias da geografia francesa, mesmo que incrementadas de teorias ratzelianas, denunciadas pela sua ênfase na valorização do espaço e na prospecção de um Brasil mais forte e soberano, ideias impressas em alguns de seus textos.

Todo esse processo histórico da Geografia como disciplina autônoma é interrompido durante a ditadura militar, “quando a Geografia e a História foram descaracterizadas pela lei nº 5.692/71 e diluídas nos chamados Estudos Sociais” (VLACH, 2000, p. 202). Durante esse tempo de repressão social e intelectual, as discussões em torno da renovação da ciência geográfica não deixaram de acontecer. Isto desembocou no paradigma da geografia crítica, que revolucionou o ensino dessa disciplina no âmbito das instituições de ensino após o período militar – apesar da inserção da chamada Geografia Crítica não ter ocorrido de maneira instantânea, como pode parecer. Pelo contrário, a sua inserção no ensino básico ocorreu de maneira lenta e gradual.

De maneira revolucionária, a Geografia crítica surgia para propor um novo direcionamento, no qual as propostas de modificação da configuração social estivessem como foco principal, entendendo que “não basta explicar o mundo, pois cumpre transformá-lo” (MORAESb, 2002). Nesse sentido, influenciados pelas criativas prospecções de Marx, os geógrafos que passavam a usar a dialética histórico-materialista como método defendiam uma nova postura para os estudos da ciência geográfica, sedimentada na perspectiva crítica. Esse movimento brasileiro foi influenciado pelas projeções intelectuais da escola francesa, representadas por nomes como Y. Lacoste e Pierre George que tiveram em seus trabalhos a meta de propagar uma geografia que permitisse a compreensão de uma humanidade desigual, cindida pelo sistema capitalista, permanente e contraditório. E mais importante do que isso, na visão dos críticos, era desenvolver uma geografia em que se permitisse a luta racional por um novo modelo social, a saber, o socialismo.

Essa formatação inovadora permitiu o surgimento de uma nova geografia escolar, mesmo que não tenha sido, a princípio, aceita por todos e/ou aplicada – até mesmo nos dias atuais, por razões diversas – representou grande avanço, cuja ressonância se mantém em expansão, incentivando novas produções científicas. Apesar das consideráveis mudanças

ocorridas nos estudos da Geografia, capazes de contribuir para a transformação social a partir das novas análises espaciais e da implantação, mesmo que ainda muito pouco significativa, de tais novidades no ensino de Geografia, não se pode negar a necessidade da luta por modificações concretas na base material da sociedade.

CAPÍTULO III

4 IDEOLOGIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: O PROJETO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA CONTIDO NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB

A sociedade burguesa está configurada fundamentalmente por relações contraditórias, no âmbito das quais se consolidam os vários e crescentes abismos entre a classe detentora dos meios de produção e a classe trabalhadora. Diante das contradições, são produzidas e reproduzidas, em meio às resistências dispostas na contramão dessa dinâmica, formas de ampliação do poder dos grupos dominantes, isto, através da própria organização do sistema produtivo orientado pela lógica do capital, uma lógica completamente complexa, cuja ampliação se dá a cada instante, de maneira avassaladora, por todos os cantos do globo.

Os permanentes conflitos sobre os quais se assenta a sociedade capitalista comprometem a perpetuação do próprio *status quo*. Por este motivo, as classes dominantes tendem a buscar alternativas para dirimir esses embates oriundos das contradições das relações sociais que protagonizam, como a criação de sistemas legislativos, incumbidos da tarefa de regulamentar as ações dos sujeitos no sentido da preservação de concepções e comportamentos. Neste caso, a classe dominante se serve de aparelhos repressivos (Governo, Administração, Exército, Polícia, Tribunais, Prisões, etc.) e ideológicos de Estado (igrejas, escolas/universidades, família, sindicatos, mídia, etc.) como forma de garantir a legitimidade dos interesses de reprodução capitalista (ALTHUSSER, 1969).

Dessa forma, a sociedade consolidada sob a égide do capital está marcada com os traços das ideologias dominantes, impostas, também, pelas leis que orientam valores, modos de agir, de pensar, costumes, etc. Logo no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil (de 1988), por exemplo, pode se notar a inscrição das ideologias burguesas da liberdade, igualdade e fraternidade. Sob os signos das leis o que se busca é estabelecer significados carregados de distorções, construídos de maneira invertida àquilo que se apresenta na realidade material, como no trecho referenciado:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
(BRASIL, 1988).

Logo de início, os deputados constituintes “Reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático”, inserem o termo: “representantes do povo” (BRASIL, 1988) expressão ideológica que busca consolidar a ideia de um Estado interessado em atender o conjunto da população brasileira, imparcial e posto representante de todos, diferente do que se verifica em suas ações concretas. Tais frases indicam a descolagem entre a construção ideológica legislativa e o mundo material, pois a construção da democracia – entendida pelo *stabliment* como valor universal – não é algo consolidado a partir de sanções, mas ela é fruto da luta real e contraditória entre homens desiguais. Dessa forma, também, se estabelece a inversão da realidade através de representações produzidas por meio do discurso oficial.

No processo, ‘os representantes do povo’ elencaram uma série de garantias, que deveriam ser asseguradas através da Constituição, como “a liberdade” e a “igualdade”, as quais procuram cumprir o seu papel estruturante “como valores supremos de uma sociedade fraterna”. Neste caso, incorporam-se as ideologias burguesas, gestadas no decorrer do processo revolucionário francês de 1789, como forma de reprodução das concepções de mundo da classe dominante. A parte final do texto é precedida pelo seguinte trecho: “uma sociedade sem [...] preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (BRASIL, 1988). Nesta passagem, fica clara a concepção de sociedade que se quer inscrever na memória social do país. Uma concepção que parte, mais uma vez, de ideias, pois se mostra completamente desvinculada do mundo concreto. Trata-se da tentativa de o Estado, por meio daquilo que expressa a Constituição, preconizar uma harmonia improvável de legitimar-se no plano real, visto que este é marcado pelos permanentes embates e contradições cada vez mais profundas entre as diferentes classes sociais. Como se vê, a carga ideológica aparece de maneira marcante ao longo de toda a Constituição Federal e isto é tão visível que somente em seu preâmbulo já é possível verificá-la, agora, com tanta clareza.

No âmbito do sistema de ensino não é diferente. A legislação educacional surge justamente da necessidade de se estabelecer o controle geral das ações pedagógicas em todo o país, num direcionamento carregado de ideologias, cujos efeitos resultam, principalmente, no movimento de reprodução da ordem capitalista. Trata-se de um mecanismo regulador, capaz de produzir uma acomodação à realidade construída sob os interesses do Estado burguês. Este

processo incide diretamente no movimento antagônico de resistência à lógica dominante, pois os seus resultados refletem nas relações interpessoais da classe trabalhadora, trazendo-lhe danos por meio da força legislativa.

Com isso, a visão de mundo de uma minoria tende a se sobrepor, de maneira legítima, às concepções daqueles que representam a maior parte da sociedade, por meio, em especial, da educação formal. Esta, ordenada com base nas premissas do mercado, ou seja, nas diferentes necessidades das empresas capitalistas. A educação no plano mais geral e, em particular, a institucionalizada, é um meio pelo qual a memória dos sujeitos vai sendo constituída com vistas a, principalmente, moldar a expansão do sistema do capital. Para tanto é imprescindível o estabelecimento de regras, capazes de garantir o cumprimento das determinações do Estado burguês. E nesse sentido, cabe às leis tal tarefa. A legislação educacional brasileira está estruturada sobre essa lógica.

O sistema de ensino oficial não se orienta apenas através do sentido da formação intelectual dos sujeitos para se afirmar a liberdade e a pluralidade de pensamentos, mas como forma de acomodação ao modelo produtivo que ele representa. É a esta ordenação que as universidades brasileiras estão submetidas. Verifica-se uma progressiva modelização dessas instituições aos padrões produtivistas estabelecidos pelo mercado. O meio acadêmico teve/tem que se adequar ao ritmo da produção de mercadorias da sociedade do capital, entrando num tremendo descompasso com o tempo da maturação intelectual.

Ao longo da década de 1990, o Brasil passou por profundas mudanças no seu sistema de educação formal, estabelecendo um conjunto de novas ordenações nos diferentes níveis de ensino, desde o básico até o superior. A própria orientação inscrita na Constituição Republicana de 1891, no que diz respeito à responsabilização do Estado em relação à oferta da educação, sofreu alterações. Em tal documento o papel do Estado em relação ao ensino formal, era apenas subsidiário, ou seja, a universalização se fazia ausente. Dessa forma, se estabelecia, sob o poder da lei, um abismo ainda mais profundo entre as classes trabalhadora e burguesa. A esta, as condições de possibilidades estavam asseguradas no sentido da garantia do direito à educação. Já àquela, não cabiam as mesmas condições, apesar de a própria carta, em seu artigo setenta e dois, parágrafo segundo, “garantir” igualdade a “todos”. Esta contradição revela, mais uma vez a ausência de nexos entre o discurso legal e o mundo concreto. Desde então, o sistema legislativo brasileiro vem sofrendo mudanças, como a que definiu a educação como universal, ultrapassando, oficialmente, mas não no plano concreto, a condição subsidiária do Estado (BRASIL, 1988).

As transformações no âmbito legislativo estiveram amparadas, ainda, por preceitos legais, originários do Ministério da Educação – MEC – por intermédio do Conselho Nacional de Educação – CNE, criado através do Decreto nº 19.850, de 11/04/1931 e substituído, anos depois, pela Medida Provisória nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95. Os papéis fundamentais do CNE eram o de “elaborar normas, deliberações e assessorar o MEC no estabelecimento das leis e diretrizes curriculares para os cursos de graduação” (RAMIRES, 2011, p. 82).

Diante desse contexto, o Estado teve o seu papel redefinido, passando de promotor a regulamentador da educação, numa forte tendência ao alinhamento com os propósitos burgueses neoliberais. Esse momento foi marcado por um forte processo de abertura do Estado às iniciativas privadas, as quais se multiplicaram por todo país, ao passo que as instituições públicas de ensino se tornavam cada vez mais fontes de descaso.

Para se alcançar uma compreensão mais clara sobre o processo de redesenho da educação brasileira no período de 1990, antes de tudo, se faz indispensável, refletir sobre os novos contornos definidos pelo capital, tendo em vista a sua atualização e, conseqüentemente, a sua perpetuação, diante de um planeta intensamente transformado. O Brasil do final da década de 1990 reproduz de modo mais notório, a perspectiva da atualizada relação entre tecnológica, educação e qualificação, expandida, no contexto da globalização, pelos países economicamente dominantes. Assim, com o avanço da ciência e tecnologia, a dinâmica produtiva e a própria organização do trabalho, passaram por alterações significativas, tendo em vista outros modelos de concorrência que surgiam de modo gradativo.

Dessa forma, em função de uma economia cada vez mais globalizada, houve a necessidade de o capital se expandir através da promoção de reformas nos sistemas de ensino de países considerados em vias de desenvolvimento, como o Brasil. Tais reformas tinham o propósito de conformar as sociedades às novas exigências do mercado, em especial, a classe trabalhadora, que deveria estar preparada para lidar com as novas tecnologias e, por conseguinte, contribuir com a lógica capitalista, marcada, no período, pelo preponderante processo concorrencial. Esta, a função principal dos sistemas de ensino: escolarizar os sujeitos para atender às exigências da nova lógica de produção/comercialização global.

As reformas no sistema de ensino foram delineadas, portanto, para atender à universalização do capital e, isto se expressa através de diferentes documentos oficiais, dentre os quais, destacam-se: a Declaração mundial sobre educação para todos, de Jomtien (UNESCO, 1990); a Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993); Plano decenal de educação

para todos (1993-2003). Todos, instrumentos consolidados sob a orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, principais agentes financiadores.

Assim, seguindo essa mesma lógica, o Estado brasileiro criou a sua nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, posta em vigor no ano de 1996, como instrumento direcionador das alterações político-pedagógicas no âmbito das mais diversas instituições de ensino do país. Com base em ações guiadas pelo MEC, as Instituições de Ensino Superior, por exemplo, iniciaram um processo de discussão sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, as quais entraram em vigor nos anos seguintes, como forma de controle dos currículos de cada área do conhecimento.

Como se vê, as normas de uma política pautada em princípios mercadológicos, voltadas para o controle das ações pedagógicas, têm invadido os mais diferentes ambientes educacionais e determinado o seu domínio de maneira autoritária. Esta lógica se estabelece com legitimidade, por meio de instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a qual, de maneira explícita ou não, privilegia a formação de mão de obra para o mercado de trabalho de modo a atender, em diferentes períodos e de maneira flexível, às necessidades do capital. Ela contribui, sobremaneira, para o processo de enraizamento das ideologias dominantes, como as que estão expressas logo no Capítulo II. Art.22, que afirma que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, Capítulo II. Art.22).

A partir de uma leitura atenta da passagem acima, é possível tecer as seguintes considerações: tendo em vista que o sistema de ensino brasileiro é parte integrante e indissociável do modo de produção capitalista, os objetivos por ele traçados não estão desligados dos processos produtivos. Estes exigem, por meio dos mercados, uma mão de obra cada vez mais qualificada e versátil para se adaptar às constantes variações do mundo real, marcado pela incessante inovação tecnológica. A educação, nesse sentido, se encarrega da função – não exclusiva, mas primordial –, de preparar indivíduos para se conformarem a essas e a outras exigências do capital. E, apesar de não se desconsiderar os movimentos de resistência que complementam essa dinâmica, é possível perceber uma força preponderante em torno da reprodução do *status quo* a partir da dinâmica do ensino formal.

Essa ideia se reforça em outras passagens da LDB, tal qual a que se expressa no Artigo 27:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: III - orientação para o trabalho; Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (LDB 1996).

Ao se discutir a ênfase dada pela legislação atual à educação profissionalizante, percebe-se que os seus traços originais se encontram colados ao processo histórico de formação econômica brasileira. Com efeito, a formação da classe trabalhadora acompanhou o processo de constituição do Estado brasileiro, desde o seu período colonial, momento em que índios e negros apreendiam ofícios voltados ao atendimento das expectativas da metrópole portuguesa. À medida que se descobria novas possibilidades de acumulação de riquezas, como a mineração do ouro, a educação especializada se tornava mais necessária. Foi assim todas as demais atividades econômicas desenvolvidas no país que, gradativamente, iam sendo inseridas à lógica de expansão do capitalismo pelo mundo (FONSECA, 1961, p. 68). Essas transformações, no mundo do trabalho refletiam/refletem diretamente na dinâmica educacional e na confecção das leis que a regulamentam.

No momento em que a indústria – um número ainda inexpressivo - passa a fazer parte da realidade brasileira, o processo de educação profissional se amplia consideravelmente (SANTOS, 2000, In: LOPES *ET AL*, p. 207). Para atender às novas necessidades produtivas, necessário se fazia preparar a classe trabalhadora, cuja atuação profissional se tornava mais exigente em relação à capacidade de operacionalização de novos equipamentos industriais. Diante de tal contexto, surgiram diversos estabelecimentos de ensino no país, inicial e concomitantemente organizados em espaços públicos e no âmbito do próprio ambiente das indústrias. Em seguida, com a proclamação da Independência (1822) a educação formal passou a ser orientada, de maneira implícita por meio de instrumentos legislativos, como a Constituição de 1824 (SAVIANI, 2007, p. 124).

Com a ampliação dos setores secundário e terciário da economia brasileira, as políticas educacionais passaram a ser reorientadas em função desse novo cenário econômico. Dessa forma, sob a coordenação do Estado, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices através do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Tais instituições foram distribuídas por diferentes unidades da federação. Tratava-se da oferta gratuita do ensino primário profissionalizante. É claro que houve, de maneira complementar, uma preocupação, por parte do governo brasileiro, voltada à diminuição do analfabetismo e ao crescimento intelectual da

população e, nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem não condicionou à classe trabalhadora apenas às exigências do mercado, apesar destas serem preponderantes, mas permitiu a formação de sujeitos críticos, capazes de lutar pela transformação da realidade estabelecida.

Nos anos de 1942 e 1943, o sistema de educação profissional passou pelas Reformas de Capanema, através das quais o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi originado, seguindo o mesmo projeto de qualificação de trabalhadores para atender à indústria crescente no país. Foi com base nessa reforma que se deu a estruturação da educação nacional nos níveis Básico e Superior de ensino regular. Esse processo ajudou a aprofundar o distanciamento entre um pequeno grupo de intelectuais, formado para pensar, e outro, composto por uma parcela mais ampla da população, ao qual cabia a tarefa de se preparar para o trabalho manual.

A partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, os ensinos secundário e profissionalizante, passaram a ter um caráter mais articulado, expressando assim, as intenções do Estado em relação ao processo de escolarização no Brasil daquele período. A proposta de um ensino secundário e técnico se expressou nos artigos 44 e 47 da referida lei (LDB, 1961):

Art. 44. § 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo. § 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais. Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:
a) industrial;
b) agrícola;
c) comercial.

Já a lei nº 5.692/1971, caracterizou a tentativa de se estabelecer uma política educacional voltada à modelização de todo Ensino Médio em conformidade com o ensino profissionalizante, isto é, buscava-se a consolidação de um nível médio de ensino capaz de preparar para o trabalho a todos que nele estivessem inseridos. No mesmo ano, 1971, a LDB, através da lei 5.692, regulamentou a política educacional direcionada para a eliminação da dicotomia entre escolas secundária e técnica. Assim, instituía-se um sistema de ensino pautado em escolas de primeiro e segundo graus, por meio do qual os estudantes passavam por um processo formativo voltado à aprendizagem de conhecimentos gerais básicos e, concomitantemente, articulado à preparação para o trabalho.

Ao longo do movimento de redemocratização do país, consolidado em 1985, uma série de discussões em torno da problemática educacional marcou uma nova fase de reestruturação do sistema de ensino brasileiro. Em 1996, a lei 9.394 regulamentou a nova LDB que, apresentou um discurso pautado na prerrogativa de que ao ensino básico cabia a tarefa de promover o aperfeiçoamento intelectual do aluno, com base numa sequência seriada (mecanismos de seriação), através da qual fosse garantida a possibilidade dos alunos continuarem os seus estudos a partir do ingresso no Ensino Superior, sem perder de vista a necessidade do aperfeiçoamento profissional, como forma de atender as expectativas do mercado de trabalho. Dessa forma, criou-se a possibilidade de o aluno optar por uma formação básica geral que o qualificasse para o processo subsequente de especialização técnica, conforme reza o artigo 36-A da LDB: “Sem prejuízo do disposto na seção IV deste capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (1996). E segue no mesmo artigo com outras considerações a respeito do tema: “Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional pode ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (LDB, 1996).

As diretrizes educacionais seguem, em outros trechos da Lei em destaque, estabelecendo as orientações referentes à aprendizagem profissional dos estudantes, conferindo-lhes diferentes alternativas, como a modalidade Concomitante ao Ensino Médio em diferentes instituições educacionais, ou no mesmo estabelecimento de ensino, através de matrículas e currículos diferenciados. A outra opção diz respeito à modalidade subsequente, que permite ao estudante concluir a educação básica para, em seguida, dar início à formação técnica.

Art. 36-D. Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

Acrescenta-se a essas considerações voltadas à formação da classe trabalhadora no Brasil, a tentativa de inserir a educação especial para o atendimento dos estudantes com necessidades especiais. Diz o Artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (LDB, 1996).

Verifica-se, portanto, que, desde o Art. 1º. § 2º da Lei 9.394/1996, a LDB é enfática com relação à qualificação do estudante para o mercado de trabalho, quando dispõe que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. E segue no Art. 3º. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB 1996).

A discussão, em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve seguir embalada pela indagação a respeito da sua aplicação prática e de como a sociedade pode ter os seus reais anseios contemplados a partir da consolidação de diretrizes e da classificação de rumos efetuados pela referida lei. Além disso, é preciso analisar até que ponto as orientações legais direcionadas ao sistema educacional brasileiro têm se configurado enquanto instrumento de poder da classe dominante para a perpetuação e reprodução da própria lógica do capital e/ou, contraditoriamente, para a sua superação.

O processo de elaboração da nova LDB foi amadurecido a partir da segunda metade da década de 80, e seguiu a sua construção dentro do contexto político que envolveu os Governos de José Sarney (1985-1990) e Itamar Franco (1992-1995), sendo finalmente concluído e aplicado no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Este período corresponde ao momento de consolidação da ideologia neoliberal no Brasil, em que o sistema do capital passou a influenciar, de modo mais incisivo, a realidade socioeconômica do país com o sentido voltado para a ampliação dos mercados. Fase de efervescência, que marcou o movimento de reorganização política brasileira, através do qual a ditadura militar deixou o poder para dar espaço à política liderada pelos “civis”.

Os governantes brasileiros da época reproduziam o discurso do progresso necessário que, para ser alcançado, deveria passar pelo movimento de renovação econômica e, com isso, expandir as suas relações comerciais numa escala mais ampla. Deste modo, a defesa do neoliberalismo, enquanto lógica fundamental para o “progresso” do país era a pauta política. As consequências reais desse projeto e de todas as transformações impressas no espaço geográfico brasileiro foram contrastantes como já havia de se esperar. O sistema do capital, cuja lógica corresponde à insaciável ampliação do seu processo contraditório de acumulação

de riquezas, de fato, havia encontrado no neoliberalismo uma estratégia de adaptação aos novos contextos dos mercados mundiais.

Diante desse quadro, se desenvolveram os trabalhos em torno da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Durante as discussões parlamentares, boa parte dos agentes políticos do país seguiu o já costumeiro método de intervenção em torno do projeto educacional brasileiro, promovendo mudanças no documento que, a princípio, fora elaborado de maneira participativa e aparentemente democrática. Isto, feito através do esvaziamento do projeto que, inicialmente, expressava a vontade coletiva, ao mesmo tempo em que foi nele introduzindo alterações. Esta situação expressava o desejo político de adequação das orientações educacionais às novas exigências da realidade determinada pela lógica da “nova ordem mundial”.

Aos intelectuais e atuantes na luta em favor de um sistema de ensino capaz de instrumentalizar a sociedade para as lutas contra as desigualdades sociais e que participaram da elaboração das propostas voltadas às diretrizes e bases da educação, restou o sabor da derrota. As alterações efetuadas pelo Estado burguês, através dos seus representantes políticos, expressaram o boicote às propostas desenvolvidas pelos profissionais da educação, que tinham no projeto da LDB um importante recurso de ação democrática. O resultado desse processo foi a aprovação de um instrumento normativo construído e aplicado em favor de interesses preponderantemente neoliberais.

A estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, foi sedimentada em 92 artigos, distribuídos em 9 títulos que, ao serem analisados, revelam as diferenças de prioridades das políticas educacionais brasileiras, conforme já exposto anteriormente. O artigo terceiro da LDB afirma a obrigatoriedade do Estado de oferecer condições de igualdade de acesso à educação e à qualidade do ensino, renegado na prática por uma série de questões que envolvem as políticas públicas de educação nacional, como os investimentos insuficientes no ensino público, o mau uso dos recursos e a própria desigualdade das condições materiais dos sujeitos.

A busca por privatizar todos os níveis de ensino é outro ponto que merece destaque, pois a legislação educacional, apesar de considerar a oferta gratuita do ensino, não a dispõe de maneira obrigatória, deixando brechas para intervenções em torno dos interesses pela instauração generalizada do ensino privado no Brasil, como expressa o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da educação em seu inciso V – “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Este, posto como princípio do referido documento legal. Outros artigos

reforçam essa perspectiva, tais quais: Art. 7º. “O ensino é livre à iniciativa privada [...]”; Art. 16. “O sistema federal de ensino compreende: II – as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada [...]. Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino”. Essa mesma lógica segue ao longo de outros artigos subsequentes, mas merece destaque o Art. 70, que define como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino: “VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas”. Este trecho ajuda a compreender o acentuado processo histórico de aplicação de recursos públicos na iniciativa privada, bem como a dinâmica concomitante de sucateamento dos sistemas públicos de ensino. Enquanto o sistema de ensino privado se expande, de modo acelerado, por meio de incentivos estatais, o mesmo Estado se esquia e abandona gradativamente a educação pública.

As contradições da LDB de 1996, referentes à chamada “educação de qualidade”, chegam ao ensino fundamental, médio e superior, ministrados no período noturno. O ensino destes níveis deve ter uma carga horária obrigatória de 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula no período diurno, obrigatoriedade não conferida ao ensino noturno.

Como já mencionado em parágrafos anteriores, a LDB apresenta, ao longo dos seus textos, um caráter ideológico assegurador da reprodução da lógica do sistema do capital, em especial, quando se refere aos objetivos da educação, sempre deixando exposta a proposição de um sistema de ensino voltado para a formação de sujeitos capacitados para disputarem vagas de emprego. Em outras palavras, um ensino com vistas à reprodução da classe trabalhadora e, conseqüentemente, do sistema do capital, extremamente competitivo, seletivo e excludente.

As considerações tecidas até aqui expõem e clarificam as intenções do Estado brasileiro em articular o seu projeto mais abrangente de tutela do ideal burguês, liberal (neoliberal) de penetração em todos os níveis de vida da sociedade e, com isso, impor as determinações da nova recomposição do capital. Isto acaba por subtrair o potencial das vias educativas voltadas à emancipação humana, além de enfraquecer qualquer proposta revolucionária, baseada na perspectiva crítica e radical, que possa fazer frente à lógica dominante. Conquanto, em meio ao predominante bombardeio das orientações conservadoras, a dimensão contra-hegemônica segue o seu movimento de resistência.

4.1 A (des)orientação dos parâmetros curriculares nacionais

A análise do Parâmetro Curricular de Geografia (PCN) definido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) evidencia a intrínseca relação entre os interesses do Estado burguês e as instituições de ensino. As finalidades do primeiro estão expressas nas ações orientadas destas últimas, e isto fica ainda mais visível nos instrumentos legais de controle e modelização da educação brasileira, como os PCNs. A determinação de um currículo único para um país tão grande e diverso é o resultado das intenções políticas brasileiras de se buscar, preponderantemente, o estabelecimento da ordem social, da coesão e do nacionalismo, elementos fundamentais no processo de controle e dominação política-ideológica, econômica e social dos sujeitos, sempre tendo em vista as conformações orientadas pelas condições de possibilidades de um dado período histórico. Tais condições são formadas no campo concreto a partir da contradição das relações sociais e dos seus correspondentes resultados. Dessa forma, a atuação do Estado se subjeta aos desenhos criados pelo capital e, portanto, serve, em primeiro lugar, aos interesses deste último.

Esses traços da educação nacional não podem ser compreendidos por si só, pois fazem parte de uma realidade muito mais ampla e complexa que abarca diferentes processos gestados em escala global. É preciso pensar a trajetória da educação dentro dos contextos mundial e nacional, do pós-Guerra até os dias atuais (PONTUSCHKA 1999), para entender os motivos históricos que levaram à criação dos PCNs sob os moldes da ideologia dominante.

O sistema capitalista, após a Segunda Guerra Mundial, fortaleceu as bases do processo de territorialização do capital planetário, numa dinâmica avassaladora que refletiu na fragilização das fronteiras nacionais. Em meio às disputas político-ideológicas entre os países dos blocos capitalista e socialista, liderados, respectivamente, pelos Estados Unidos e União Soviética, a economia internacional consolidou a sua expansão por meio da criação de novas tecnologias, cujo sentido alcançou o aumento exponencial da produção. O avanço tecnológico resultou na criação de novos computadores e sistemas operacionais, o que promoveu o estreitamento das interações entre os países através da materialização de redes virtuais de comunicação. Complementando essa lógica, os Estados Nacionais assumiram o papel de coadjuvantes, num movimento de adequação da realidade interna dos países à dinâmica expansionista do capital mundial (PONTUSCHKA, 1999, p. 12).

No Brasil, o neoliberalismo avançou consideravelmente ao longo de todo período militar, através de uma política conformada com os direcionamentos econômicos ditados pelo

capitalismo de matiz estadunidense. Enquanto que as grandes empresas multinacionais alargavam os seus espaços de atuação por meio de concessões e garantias oferecidas pelos governos ditatoriais, a classe trabalhadora via seus direitos se pulverizarem de maneira arbitrária. Além disso, a maior parte da sociedade brasileira sofria as consequências dessas ações políticas destinadas ao atendimento das expectativas de um grupo restrito e privilegiado. Dessa maneira, se aprofundavam as desigualdades sociais entre pobres e ricos.

O movimento expansionista do capital atingiu não somente a economia brasileira, mas todas as áreas, em especial, a educação. Esta sofreu alterações significativas, as quais corresponderam aos ditames gerais do Estado voltado aos interesses das corporações internacionais. Era preciso oferecer às empresas uma mão de obra especializada, capaz de dinamizar o processo produtivo por meio da operacionalização das novas tecnologias. Segundo Pontuschka, os objetivos educacionais não estavam, e nunca estiveram, dissociados dos planos mais amplos de produção e reprodução do sistema produtivo.

O que assistimos após a Lei nº 5.692/71 foi a extinção do exame de admissão e a fusão do ginásio ao primário, constituindo a escola de 1º grau de oito anos. Se olharmos isoladamente, isso foi um avanço, no entanto o que realmente aconteceu foi que as verbas destinadas à educação permaneceram as mesmas, insuficientes para atender o aumento do público a ser escolarizado. Mudanças no currículo e na grade curricular, como a criação de estudos sociais e educação moral e cívica, contribuíram para causar danos à formação de toda uma geração de estudantes (1999, p. 13).

O Brasil do período militar foi marcado por uma série de conflitos sociais. Repressões, torturas, violências e muito sangue caracterizaram os acontecimentos no plano concreto, em contraste com o quadro coeso e pouco conflitante pintado, principalmente, pelos meios de comunicação e pelas instituições de ensino. Disciplinas como História e Geografia foram deformadas e reconfiguradas de acordo com as intenções ideológicas governamentais, modelando a memória social construída no âmbito escolar. Buscava-se eliminar tais disciplinas do currículo das escolas e fragilizar a importância dos conteúdos tratados por elas, numa via que resultou na intensa fragmentação do conhecimento.

Na contramão desse processo, a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de História (ANPUH), aliadas aos professores da Universidade de São Paulo e a inúmeros docentes da rede pública de ensino, participaram da luta política em favor do retorno da Geografia e da História à grade curricular da 5ª e 6ª séries (PONTUSCHKA 1999). Uma luta que teve como resultado a vitória, mesmo que parcial, pois tais disciplinas

seguiram acomodadas às orientações das legislações educacionais em vigor, cujo sentido estava no agenciamento da subjetividade de estudantes e professores, em conformidade com os interesses dominantes.

Apesar da grande expectativa em torno do movimento de redemocratização do país, na década de 80, e da esperança dos brasileiros em implantar um novo modelo político-administrativo pautado em ações voltadas ao atendimento das necessidades da maioria, o que se viu foi a intensificação das relações políticas e econômicas do Brasil com os países ricos. Aliada aos pressupostos neoliberais, a educação institucionalizada continuou a fazer parte de uma política de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial (RAMIRES, 2011, p. 53).

A partir de então, o Brasil passou a ser envolvido por uma política educacional reordenada em conformidade com os planos mais amplos de consolidação do capitalismo mundial, os quais embasaram as discussões/ações das organizações mundiais citadas. Nessa lógica, o país vivenciou consideráveis alterações no plano concreto da realidade de ensino – no âmbito das unidades educacionais em todos os níveis e das relações que configuram a dinâmica de tais unidades – bem como nos instrumentos legais que regulamentam o funcionamento das instituições, tais quais os currículos do Ensino Básico (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais) e do superior (DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais). Dessa forma, ficou materializado um conjunto de medidas restritivas, estabelecidas como forma de controle dos processos formais de ensino-aprendizagem (RAMIRES 2011, p. 53).

É este mesmo sentido, o seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulamentada pela Lei 9.394/96. Tanto a LDB quanto a Constituição Federal preconizam a afirmação de Parâmetros Curriculares coerentes com a realidade nacional, que favoreçam o desenvolvimento padronizado da educação brasileira de maneira a proporcionar a fixação de conteúdos mínimos para a educação institucionalizada, no sentido de “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Artigo 210 da Constituição Federal de 1988). Entretanto, o próprio processo de desenvolvimento das propostas de elaboração dos PCNs revela a incoerência com a intenção apresentada no texto constitucional, pois ao serem formulados por um grupo reduzido de intelectuais brasileiros, acabou deixando de fora a participação efetiva dos agentes pedagógicos, representantes das diferentes regiões do país, desvalorizando os anunciados “valores culturais, nacionais e regionais”. Os parâmetros curriculares representam a tentativa de, por meio da homogeneização teórica, atender às necessidades reais de uma nação extremamente

heterogênea, de forma a não assegurarem uma política educacional capaz de contemplar as especificidades da realidade nacional. Dessa forma, afirma-se uma “socialização de discussões” que, na verdade, não passa de um processo de “ressignificação” do movimento de verticalização das decisões do governo, pois, ao serem desenvolvidas por um número limitado de participantes, com pontos de vista bastante específicos, as propostas curriculares desconsideram a pluralidade de concepções existente em todo o país.

Ao mesmo tempo em que o Governo, por meio do discurso oficial contido nos PCNs (do Ensino Fundamental), afirma o caráter flexível de suas propostas, tentando negar a natureza padronizadora do sistema de ensino – como expressada no texto abaixo – o mesmo governo faz funcionar o Sistema Nacional de Educação Básica que se fundamenta justamente nos conteúdos propostos/impostos pelos Parâmetros Curriculares, contrariando o próprio discurso:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (PCNs, Geografia 1998, p. 20).

As considerações tecidas ao longo do tópico “Caracterização da Área de Geografia”, contido no PCN de geografia do Ensino Fundamental, revelam uma forte tendência das abordagens culturalistas. Estas tendências se voltam às dimensões subjetivas e singulares que os homens estabelecem socialmente em sua relação com a natureza (PCNs, Geografia 1998, p. 23). Direcionam-se os estudos geográficos às especificidades individuais marcadas, segundo as concepções contidas nos PCNs, pelas diferentes culturas dentro das quais os indivíduos estão inseridos.

A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço [...] Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e a constroem. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as

relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico (PCNs, Geografia 1998, p. 22).

Tal passagem, apesar de fazer referência à importância dos processos históricos na construção do espaço, desloca a discussão acerca da sua constituição político-ideológica para imprimir a concepção das significações inscritas pelos indivíduos nas paisagens, desconsiderando as contradições e as estruturas ideológicas contidas na dinâmica de construção dessas significações. Seguindo essa mesma lógica, os autores voltam a mencionar o caráter simbólico da dimensão espacial.

As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social (PCNs, Geografia 1998, p. 23).

Entretanto, não são discutidos os processos que deram origem a esses significados, os quais existem, mas assentados, principalmente, em concepções dominantes, cuja tendência é a de distorcer a realidade e tudo que dela se apreende, inclusive as linguagens sógnicas. Desconsiderar tal fato é negligenciar o próprio movimento do real concreto e, conseqüentemente, da própria história, sempre dinâmica, complexa e dialética. Portanto, essa “liberdade” das pessoas darem significações diferentes às coisas é, sobretudo, um fundamento ideologizado, uma visão extremamente parcial, abstrata e subjetiva.

Antes, os autores contestam o chamado “marxismo militante”, acusando-o de ter negligenciado os aspectos subjetivos e afetivos que configuram as relações sociais, demonstrando uma generalização, baseada num discurso, muitas vezes, frágil, preconceituoso e ideológico:

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade

com a natureza que não priorizasse a luta de classes (PCNs, Geografia 1998, p. 22).

Ao mesmo tempo em que fazem a crítica, anunciam a importância do marxismo nas abordagens geográficas, considerando a relevância dada aos processos de produção do espaço e as contradições contidas nas relações sociais, caracterizadas por profundas desigualdades. Além disso, discute as principais categorias do marxismo, como ferramentas intelectuais indispensáveis nas análises geográficas.

É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço. É por meio dele que se poderá chegar a compreender as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do seu cotidiano na sociedade (PCNs, Geografia 1998, p. 22).

Dessa forma, o texto dos Parâmetros Curriculares de geografia se desenvolve através de permanentes contradições. Muitas delas revelam diferentes concepções da ciência geográfica, com uma tendência ao subjetivismo, como se expressa na passagem indicada por Oliveira (1999):

Porém, restringir para o aluno a explicação de que o seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação. Será que a categoria modo de produção é capaz de dar conta dessa explicação das experiências vividas com seu espaço e com as representações simbólicas que são construídas pelo imaginário social? As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares. Em cada imagem ou representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas (PCNs, Geografia 1998, p. 23).

O enunciado em destaque reafirma a tentativa dos PCN's em aplicar diferentes concepções da geografia, num movimento que representa um elo inseguro e vazio entre a Geografia de caráter tradicional e as tendências pluralistas atuais. O que se destaca como concepção predominante, apesar dessa diversidade em questão, é o subjetivismo pós-modernista que exacerba tal questão.

Além disso, o espaço geográfico “perde” um dos seus elementos mais importantes, a paisagem, quando esta aparece dissociada daquele. Essa fragmentação é exposta num dos trechos que se propõem definir a maneira como assuntos relacionados à cultura, ao trabalho, à natureza e à sociedade, devem ser tratados, afirmando que cabe “propor estudos que envolvam o simbólico e as representações subjetivas, pois a força do imaginário social participa significativamente na produção do espaço geográfico e da paisagem” (PCNs, Geografia 1998, p. 24). Em seguida, a polêmica questão da identidade nacional é apresentada:

[...] reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de uma identidade nacional. No caso específico do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade de culturas que aqui convivem e, mais do nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio (PCNs, Geografia 1998, p. 28).

No trecho, verifica-se uma preponderância da concepção ideológica de “identidade nacional”, a qual busca sedimentar uma memória oficial marcada pela harmonia entre os sujeitos que constituem a sociedade brasileira, alcançada através do culto à pluralidade cultural. Pretende-se, com isso, explicar, teoricamente, a diversidade social do povo brasileiro, sem, no entanto, apresentar as suas reais diferenças, configuradas por permanentes conflitos. Isto clarifica os propósitos do Estado burguês de garantir a coesão e o controle social através do mascaramento de uma realidade contraditória e desigual num país onde as diferenças socioculturais são tão profundas.

O problema da fragmentação reaparece com frequência ao longo do discurso contido nos PCNs. Apesar de, em certa medida, anunciarem uma proposição crítica, não resolvem a questão dicotômica que separa a geografia física da humana. Esta situação é evidenciada a partir dos exemplos concretos que aparecem ao longo do documento. Elenca uma série de conteúdos, sem que se estabeleça qualquer relação entre eles, numa lógica que configura a clara permanência das dicotomias da escola tradicionalista na ciência geográfica.

Esses eixos temáticos, temas e itens formam uma totalidade que nasce de uma visão de Geografia fundamentada no princípio de sua unidade, em que Geografia física e humana interagem reciprocamente; em que o fato social não poderá ser explicado isoladamente da natureza, mesmo reconhecendo que ambos possuem suas próprias leis (PCNs, Geografia 1998, p. 37).

Na tentativa de propor uma ciência unitária, fundamentada na integração dos diferentes aspectos que constituem o seu objeto de estudo, o espaço, os autores esqueceram que estavam tratando de uma única geografia, não de duas como está colocado acima. A ciência geográfica estabelece estratégias teórico-metodológicas no sentido de conhecer a “todos” os fatores que interferem direta ou indiretamente na produção societária do espaço geográfico e, para tanto, necessita compreender algumas especificidades dos elementos físicos e humanos, que de maneira indissociável, compõem a realidade subjetivo-concreta. Entretanto, não é esta a noção inscrita no PCN.

Os conceitos e categorias tratados pelo PCN de Geografia são também questões merecedoras de destaque, pois se percebe, em diferentes passagens, as controvérsias em relação às tentativas de se definir cada um deles. “É comum encontrar-se a mesma palavra sendo tratada ora de uma forma, ora de outra” (OLIVEIRA 1994, p. 60). Também fica evidente a primazia pela diversidade conceitual e categórica, fato que acaba por fragmentar a construção epistemológica e a confundir a produção teórica, como pode ser visto na citação:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem... A preocupação básica (da Geografia) é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes lugares e territórios como os fenômenos que constituem essas paisagens e interagem com a vida que os anima (PCNs, Geografia 1998, p. 45 - 46).

A História mostra que os conceitos geográficos se desenvolveram ao longo de diferentes contextos históricos e representam correntes ideológicas distintas. É por isto que, ao serem trabalhados, merecem bastante cuidado por parte dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Estes poderão cometer grandes equívocos em suas análises espaciais e contribuir para a reprodução de concepções confusas e distantes da realidade. “Assim foi que o positivismo clássico formulou o conceito de paisagem geográfica para dar conta das características gerais formadoras de grandes extensões da natureza terrestre” (OLIVEIRA 1994, p. 61).

Em outros trechos, o PCN de Geografia reafirma, de forma ainda mais contundente, o seu reducionismo em relação à tentativa de elaboração de definições categoriais, como no caso de território: “a base física e material da paisagem, expressa em uma determinada extensão...”. Com este exemplo percebe-se o grau deficiente de rigor adotado nestas considerações do PCN, carregando a geografia apresentada de concepções positivistas. Os leitores mais atentos notam desalinhamentos em relação à interpretação do conteúdo assinalado no interior das orientações curriculares, que ora indica uma direção, ora apresenta novos caminhos, completamente díspares.

As questões por ora discutidas anunciam a necessária reformulação conceitual do PCN analisado, já que neste estão presentes incontáveis absurdos teórico-metodológicos que comprometem o real sentido da ciência geográfica e alcançam a (des) orientação das práticas pedagógicas dos professores de geografia do país. Isto, diga-se de passagem, em conformidade, em muitos casos, com as distorcidas análises feitas pela concepção tradicional/positivista dessa disciplina. Esta maneira de tratar os estudos geográficos não está isolada em tal documento e na realidade do Ensino Básico do país, mas se encontra presente no âmbito dos cursos de Licenciatura, que se baseiam, também, por tais instrumentos pedagógicos para direcionarem as práticas dos seus estudantes. Somado a esses problemas, acrescenta-se o seguinte fato:

A concepção pedagógica implícita, presente no PCN de Geografia, revela a adoção de uma visão conteudista e individualista. Trata-se, pois, de uma visão centrada no ensinamento de conteúdos pretensamente atuais e modernos, desprovidos de uma concepção formadora que permita a construção da autonomia do aluno. A ausência de uma concepção explícita revela também o desdém com que a educação foi tratada. Os autores ignoraram a necessidade premente de mostrar uma concepção pedagógica (OLIVEIRA 1999, p. 63).

Com isso, a necessária preocupação com os fatores formativos dos alunos, no sentido da busca pela emancipação, libertação e da autonomia foram absurdamente negligenciados em detrimento de abordagens pautadas em pontos de vista parciais. Assim, renunciam-se proposições alternativas comprometidas com o desvelar da lógica dominante e de todas as mazelas dela provenientes.

As modificações encaminhadas no âmbito dos PCNs e de todo sistema educacional brasileiro fazem parte do plano maior de legitimação do neoliberalismo no Brasil. Isto ajuda a esclarecer o motivo pelo qual o materialismo histórico-dialético é tão fortemente rebatido.

Portanto, torna-se necessária, mais uma vez, ressaltar a importância de se apurar todo o produto teórico originado das determinações mercadológicas, sustentadas pelas políticas de Estado. É preciso ampliar as discussões concernentes às questões educacionais como forma de garantir a formação mais consistente dos professores de geografia, responsáveis diretos pela reprodução e/ou reorientação dos conteúdos apresentados nos PCNs. As (des) orientações trazidas pelos Parâmetros Curriculares, em geral, correspondem ao plano maior de ampliação da lógica do capital, que sempre necessitou da organização de estratégias específicas no plano educacional para completar a sua dominação sobre as classes subordinadas.

Os cursos de licenciatura do país além de seguirem as orientações inscritas nas normas constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação se conformam às determinações curriculares dos PCNs em seus processos educacionais, voltados à preparação mais específica dos graduandos para as atividades práticas da docência. Este fato se pronuncia mais claramente nas disciplinas de práticas de ensino e ao longo dos estágios supervisionados. Momentos em que o futuro professor do ensino básico entra em contato com a realidade da sala de aula.

O MEC, de maneira paradoxal, propõe o caráter autônomo das universidades no que se refere à elaboração dos seus projetos pedagógicos ao mesmo tempo em que institui exames nacionais padronizados em conformidade com as orientações curriculares oficiais. A proclamada autonomia, neste momento, é lançada por terra em detrimento dos interesses mais amplos do Estado burguês.

As reformas no mundo da educação fizeram parte de uma série de outras reformas que marcaram a década de 90 no Brasil, dentre elas, as reformas política, econômica, agrária, que na prática não se consolidou. No plano educacional, as mudanças impostas (não propostas) demonstraram a sua conformidade com o projeto neoliberal que ditava as regras das ações do Estado, representado pelo governo de FHC, cujo sentido estava na redução do espaço público democrático dos direitos e ampliação do espaço privado (OLIVEIRA, 1999). As universidades brasileiras tiveram que passar pela readequação dos seus currículos de graduação e pós-graduação, num processo de alinhamento às novas necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, à lógica do mercado de trabalho.

Nesse processo, a educação, de modo geral, ficou comprometida, pois a sua maior característica – a de produzir conhecimentos, de maneira criativa, inovadora e autônoma – se tornou cada vez mais distante das práticas cotidianas dos sujeitos. Diante disto, a universidade, submetida às normas exigidas pela legislação, acompanhou o ritmo das

alterações sociais mais abrangentes como parte integrante desse processo, servindo, preponderantemente, à dinâmica reprodutiva do capital. Em seu interior, o ritmo lento e necessário da construção intelectual é alterado, passando a se confundir com a rapidez dos processos produtivos das fábricas. As avaliações sobre a qualidade das instituições universitárias e dos seus respectivos cursos, nesse sentido, são feitas, não mais com base na qualidade dos trabalhos, mas na sua quantidade e no tempo despendido na sua elaboração, isto é, o que importa não é o tipo de produto, a maneira como ele foi feito e a quem ele se destina, a preocupação se volta para o quanto e com que agilidade se consegue produzir.

Complementando esse processo, a geografia, assim como as demais disciplinas ensinadas nas instituições de ensino básico e, inclusive, superior, vai sendo produzida e reproduzida a partir de (des) orientações cunhadas de acordo às necessidades de ampliação do sistema produtivo vigente, tendo como interlocutor mais direto o Estado. Amplia-se, com isso, a dinâmica alienante do ensino de geografia, enfraquecendo, conseqüentemente, as lutas contrárias a essa lógica.

Diante disso, a geografia produzida na UESB aparece como exemplo concreto a ser discutido, de maneira específica. Há uma memória construída por tal curso através dos seus processos educativos, iniciados na década de 80 e expressos, também, por meio dos seus currículos. Uma memória capaz de revelar um curso pautado na fragmentação herdada do positivismo e que acompanha a lógica produtivista das instituições sociais universitárias de modo geral.

CAPÍTULO IV

5 A MEMÓRIA DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UESB EXPRESSA EM CURRÍCULOS

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – é fruto de um processo mais amplo de implantação de cursos para formação de professores no interior do Estado, um projeto consolidado a partir do Plano Integral de Educação do Governo do Estado, de 1969. Do século XIX até a segunda metade do século XX, o sistema educacional da Bahia se caracterizava, principalmente, pela ênfase dada aos cursos voltados para o atendimento dos interesses de desenvolvimento econômico do Estado, baseado, essencialmente, nas atividades do setor primário. E esta lógica não se alterou. Dessa forma, se tinha instituído o ensino agrícola básico e as escolas de agronomia e medicina veterinária (BOAVENTURA, 2009, p. 21).

No ano de 1969, no governo de Luiz Viana Filho, deu-se a consolidação do projeto de instauração das Faculdades de Formação de Professores. O intento principal era promover a expansão dos setores produtivos das regiões interioranas do Estado, através da dinâmica de qualificação profissional. Dessa forma, materializou-se, de maneira estratégica, o plano de implantação das Faculdades em cidades-pólo do interior baiano (Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié). Essas instituições representaram o movimento de descentralização da produção intelectual da Bahia que, até então, estava concentrada, quase que exclusivamente, na capital.

Além das determinantes estaduais, na década de 1960 dotou-se, no Brasil, uma política de reforma universitária que culminou na Lei nº 5.540, de 28/11/1968, cujas orientações resultaram na extinção das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as quais cederam lugar às Faculdades de Educação. Sob a batuta do regime militar, o sistema educacional brasileiro seguia a sua rotina, conformando-se às determinações políticas do estado vigente.

Dessa forma, foram criados os mecanismos necessários para a consolidação das licenciaturas curtas em todo o país, cujos interesses estavam na possibilidade de aumentar o número de professores formados de maneira inversamente proporcional ao tempo despendido com o processo de formação acadêmica. Verificava-se, com isto, a falta de preocupação do governo brasileiro com a formação dos profissionais licenciados, os quais passaram a produzir/reproduzir conhecimentos rasos, devido, também, ao encurtamento da duração dos cursos. Estes fatos ajudam a compor o quadro dos principais motivos impulsionadores da

implantação das Faculdades de Educação no interior do Estado, através de cursos de licenciaturas curtas.

Apesar de ter sido criada pelo Decreto Federal nº 21.363, de 20/07/1969, a Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (FFPVC), só passou a funcionar efetivamente a partir da criação do curso de Letras em 1971, autorizado pelo Decreto nº 68.219 de 11/02/1971 (Programa de Formação de Professores, p. 7, 2004).

Os primeiros cursos instituídos foram o de Letras, Ciências e Matemática e Estudos Sociais. Feira de Santana foi a primeira cidade do interior contemplada com tais cursos em 1968, tendo, na sequência, se estendido as demais cidades-pólo do interior. Vitória da Conquista inaugurou as suas primeiras aulas no ano de 1971 com a maior parte dos seus professores naturais da própria região sudoeste do Estado.

Foi da reunião dessas faculdades que surgiram as Universidades Estaduais da Bahia. Em Vitória da Conquista esse processo se consolidou em 1980, quando se instituiu a Universidade do Sudoeste do Estado. Isto, afirma Boaventura (2009, p. 64):

A autarquia Universidade do Sudoeste foi criada pelo secretário de Educação Eraldo Tinoco, no segundo governo Antônio Carlos Magalhães (1979-1983), conforme a Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980. Merece destaque, a partir de 1983, o funcionamento do seu Conselho de Administração. A sinergia das suas reuniões foi relevante para levar avante o projeto da Universidade.

Um fator importante a ser considerado nesse processo de formação das Universidades Estaduais no interior da Bahia é a já mencionada reforma universitária, pela qual passava todo o país. Nela estava contida a orientação geral de modificação da estrutura das instituições de ensino superior, cujo sentido era o de priorizar o desenvolvimento dos processos de ensino superior no âmbito das universidades e, somente em casos especiais, em estabelecimentos isolados. A soma desses elementos circunstanciais ajuda a explicar o processo de institucionalização da UESB.

Em 1980, foi criada a Autarquia Universidade do Sudoeste e a ela foram incorporadas as Faculdades de Formação de Professores. Após seis anos funcionando como autarquia, o MEC autorizou o seu funcionamento como universidade, passando a ser reconhecida legalmente como Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do Decreto nº 94.250, de 22/04/1987.

Os primeiros cursos da Universidade foram o de Estudos Sociais, Letras, Matemática, Física, Química, Biologia, Enfermagem, Zootecnia, Agronomia e Administração, os quais estavam distribuídos pelos campi de Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié (BOAVENTURA 2009, p. 66). O curso de Estudos Sociais, juntamente com o seu departamento, logo tiveram que ser desmembrados, originando os departamentos de Filosofia e Ciências Humanas – DFCH – e o Departamento de História e Geografia – DHG. Em 1989, este último também passou pelo mesmo processo de divisão, dando origem aos atuais departamentos de História – DH – e o de Geografia – DG (SANTOS, 2001, p. 205).

Nesse processo é importante destacar o ano de 1982, quando ocorreu, em Vitória da Conquista, o Seminário de Implantação do Curso de Geografia. Um momento muito importante que contou com a participação de docentes já atuantes na Faculdade de Formação de Professores como a professora Dione Freitas Assunção de Almeida, atualmente aposentada do Departamento de Geografia – DG da UESB. Dione conta que foi um difícil período de adaptação e de grandes desafios, pois a Universidade que ia surgindo contava com uma infraestrutura ainda bastante precária. Além disso, existiam poucos professores, os quais acabavam tendo que lecionar diversas disciplinas no curso de Estudos Sociais da FFPVC (Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista) e, concomitantemente, elaborar o projeto de implantação do Curso de Geografia (ALMEIDA, 2001, p. 125).

Desse primeiro grupo de professores atuantes no projeto de formalização da Ciência Geográfica na UESB, além de Dione, fizeram parte do mesmo processo “Antonio Luís Santos, Walquiria Lêda de Albuquerque e, depois, Marialvo Barreto, de Feira de Santana” (ALMEIDA, 2001, p. 125). Nesse período (início da década de 1980) a professora Walquíria, até então, chefe do Departamento de Estudos Sociais da FFPVC coordenava as ações para a implantação dos cursos de Geografia e, também, o de História (ALBUQUERQUE, 2001, p. 485). No segundo semestre de 1985, finalmente, o almejado curso de Licenciatura Plena em Geografia foi autorizado, momento em que a UESB completava cinco anos de existência. Já o reconhecimento do curso, através da Portaria Ministerial N° 244/84, aconteceu em 1991.

Com o objetivo de atender às necessidades de formação de professores atuantes no Ensino Básico das escolas de Vitória da Conquista – formação de mão de obra qualificada – em 1985 o curso de Geografia iniciou os seus trabalhos com a sua primeira turma. Inicialmente era oferecido apenas no turno matutino, sendo estendido para o noturno em 1998, devido ao aumento da demanda, proveniente, principalmente, de estudantes de cidades

circunvizinhas. Nesse período já se discutia a possibilidade de se implantar, em paralelo à licenciatura, o curso de bacharelado em Geografia. Um projeto ainda não consolidado.

Essa realidade específica do curso de Geografia da UESB se relaciona diretamente com a dinâmica histórica da década de 1990. Após o processo de redemocratização do Brasil, verificou-se uma adequação mais intensa do Estado brasileiro à lógica neoliberal. Ao mesmo tempo em que se processava o sucateamento da educação pública, as instituições privadas de ensino superior se multiplicavam, numa via de mercantilização do saber, de acordo com a dinâmica fragmentada e produtivista dos mercados. Deste processo, saíram movimentos contra-hegemônicos, os quais lutaram pela reforma universitária dos anos 2000. Apesar da nova reforma, o Estado permaneceu desempenhando o seu papel de regulamentador das políticas educacionais, sempre colado aos interesses de expansão capitalista.

A questão posta a partir de então foi a de que era preciso preparar profissionais para atender às novas demandas (das empresas) do mundo contemporâneo, cada vez mais exigente. Para tanto, os governos brasileiros se aliaram às definições de organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial, visando corresponder às expectativas capitalistas. Isto, feito sob a ideologia do desenvolvimento nacional. Daí se consolidou o processo de produção e de reordenação dos instrumentos de controle das ações pedagógicas das instituições de ensino. Assim, foram sendo construídos e reconstruídos os currículos e avaliações de escolas e universidades, através de exames nacionais e de parâmetros e diretrizes curriculares modelizadores.

5.1 O que revela/esconde o currículo do curso de licenciatura plena em geografia da UESB?

O curso de Geografia da UESB é bastante plural. Como já se esperava, inexistiu o entendimento unívoco por parte dos professores e alunos quanto ao papel e sentido da ciência geográfica produzida na instituição. Na prática o que se vivencia é uma diversidade de modos de fazer, pensar e ensinar a geografia. Não existe um traçado teórico-metodológico consensual e exclusivo, pois a realidade concreta é heterogênea e se configura por meio das contradições do mundo real.

Os “avanços” da ciência não poderiam atingir tão alto nível de possibilidades, como os verificados na atualidade, caso ela (ciência geográfica) partisse apenas de concepções hegemônicas e desprezasse as divergências. Sendo assim, a pluralidade de ideias constitui

elemento fundamental no processo de construção/reconstrução da geografia uesbiana. Como todo conhecimento, tal geografia se faz, de modo contraditório, na via concreta do movimento histórico. Dessa forma, discutir o processo de elaboração/reelaboração do currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB, sem levar em consideração essa dinâmica histórica configurada pela diferença e pelas contradições, é cair em reflexões vazias e mecânicas, desprovidas do fundamental senso crítico. A própria produção da estrutura de todo e qualquer currículo já suscita uma série de relações conflitantes, próprias do dinamismo histórico. Como afirma Ramires:

O currículo, como um todo, é processo e produto de relações históricas e negociações muitas vezes contraditórias em torno do que se define por “necessidades formativas”. Isso demonstra uma face importante do currículo que é sua produção e existência como instrumento coletivo, polêmico, conflitivo, permeado e permeando diversas concepções de mundo e de sociedade (2011, p. 71).

Diante de tais considerações é importante ressaltar que o currículo não deve ser pensado apenas como um conjunto fechado de conteúdos pré-estabelecidos, prontos para serem incorporados pelos alunos, como via exclusiva de reprodução de saberes. Em tal documento está inscrita, de maneira explícita ou não, uma série de relações sociais contraditórias, traçadas pelas disputas pelo poder no interior das lutas de classe. Dessa forma, o currículo deve ser considerado parte indissociável dos processos de produção social, cuja dinâmica se caracteriza por uma série de interrelações extremamente complexas e abrangentes.

A análise e compreensão da estrutura curricular, portanto, só podem ser alcançadas com êxito caso o pesquisador leve em consideração não apenas os textos que nele estão inseridos, em forma de conteúdos, mas ao estudioso cabe ir além da forma, partindo à busca das conexões estabelecidas no âmbito das interações societárias, configuradas pela lógica das dominações/resistências entre as classes desiguais definidas num dado tempo/espaço (APPLE, 1989). Sendo assim, é imprescindível ratificar a ideia de que, para se alcançar a compreensão da dinâmica de produção curricular situada dentro de um determinado contexto, é preciso conhecer o conjunto das relações, dentro das quais tal produção está inserida (GOODSON, 1995).

As transformações que ocorrem no mundo real/virtual se associam à reformulação dos conhecimentos e na maneira de agir dos sujeitos. Assim, “o conhecimento é produto de uma época e de uma sociedade e, simultaneamente, criação de um indivíduo. Um pensamento não

é, entretanto, o reflexo de um momento histórico” (DAMIANI; CARLOS, 1999, p. 92). Como devir, ao mesmo tempo em que ele se dispõe em conformidade com o real existente, pode superá-lo através das ações/reflexões/ações críticas e radicais.

No contexto de transformações dos pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica no final da década de 70 no Brasil, a geografia passou a fazer parte da realidade de educação superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O objetivo central era oferecer uma formação docente em geografia, de maneira sistematizada, capaz de fomentar ações de professores atuantes em Vitória da Conquista e cidades circunvizinhas. As transformações no campo do saber complementavam o contexto de mudanças que se processavam no interior da sociedade brasileira. Nesta, estava em movimento as disputas entre forças políticas antagônicas, cujas lutas seguiam os ritmos da conservação/superação da lógica dominante. No plano educacional os embates se estendiam no mesmo sentido, estabelecendo conformações adequadas às ideologias dominantes, ao mesmo tempo em que seguia propiciando o surgimento das agitações insurgentes.

Apesar das resistências sociais, esse período foi caracterizado por uma forte tendência ao processo de perpetuação da lógica dominante, produzido através das estratégias de controle societário baseadas no aprofundamento das violências concretas – poder de polícia – e simbólicas. Vivenciava-se, ainda, o contexto dos governos militares que, assim como os ditos democráticos, legitimaram/legitimam as suas ações, principalmente, por meio da criação e/ou reformulação da legislação brasileira de modo geral e, das leis educacionais, em particular.

Se a educação institucionalizada está inserida no modelo de organização social (orientado segundo a ordem estabelecida pela classe dominante, detentora do controle da produção da riqueza social) a sua tendência será, justamente, a de refletir/reproduzir a sociedade que a produz. Isto de maneira a legitimar, por exemplo, a inclusão das classes menos favorecidas no processo, de maneira desigual, conduzindo-as ao convencimento de sua submissão sem que percebam claramente. A composição curricular do curso de Geografia da UESB é produto (não reflexo) desse processo, em torno do qual o pensar e o fazer geográficos também sofrem profundas alterações. “Os geógrafos não estavam, no dizer de Claval, satisfeitos com o instrumental teórico transmitido pela geração precedente” (DAMIANI; CARLOS, 1999, p. 92), por isso, partiram para a elaboração de uma teoria capaz de responder, de maneira crítica, às novas questões do mundo concreto.

Ao mesmo tempo, esse período foi marcado também pela presença de formulações científicas acríicas, as quais colocavam a geografia numa posição, preponderantemente,

subjugada à lógica do pensamento reprodutor do *status quo*. Isto, pelo fato de tais concepções se assentarem na instrumentalização da ciência geográfica. Uma ciência muito mais voltada aos interesses do Estado burguês e das corporações que este representa do que ao comprometimento com o pensar crítico e radical, capaz de transformar e não somente de explicar a realidade. Ir à raiz dos problemas, neste caso, não era prioridade.

A primeira estrutura curricular do curso de Geografia da UESB não esteve inscrita num projeto pedagógico específico. A sua elaboração ficou registrada na Carta-Consulta da instituição. Em tal documento estão presentes “as grades curriculares dos diversos cursos em funcionamento na UESB, as propostas de alteração curricular e o ementário das disciplinas, organizado por ordem alfabética” (CARTA-CONSULTA da UESB, 1980). O texto citado traz duas “grades curriculares” para cada curso, sendo que a primeira corresponde aos currículos em vigor no ano de 1985, e a segunda, a proposta de alteração curricular. A forma como foi estruturada a apresentação do currículo permite uma compreensão mais detalhada das características da geografia uesbiana.

A produção formalizada do currículo de geografia da UESB partiu dos debates que marcaram as atividades dos seminários realizados com a participação de diferentes professores da instituição, dentre eles, os de geografia. Isto ocorreu na década de 1980, e a finalidade era a de se discutir a estrutura curricular de todas as graduações em vias de implantação. Os professores Dione Freitas Assunção de Almeida, Marialvo Barreto (de Feira de Santana) e Antônio Luiz Santos (Luizão) foram pioneiros nesse processo e se dedicaram, de maneira intensa, no movimento de implantação do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB. Além de trabalharem com afinco em torno deste projeto, esses profissionais seguiam dispensando esforços nas aulas do Curso de Estudos Sociais, o qual já se encontrava em seu ocaso. Uma das grandes preocupações desses docentes era a de dar consistência acadêmica ao currículo do curso. Para tanto, tais profissionais se empenharam em pesquisar outros programas mais antigos e conceituados de graduação em geografia do país. O currículo do curso de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, foi um dos modelos tomados como base nesse processo. Dessa forma, os organogramas e fluxogramas foram constituídos, também, a partir de experiências anteriores.

Ao se analisar o primeiro currículo de geografia da UESB, cuja elaboração foi iniciada no ano de 1983, é possível perceber a expressão dos movimentos de renovação da ciência geográfica no Brasil que seguiam em curso nas décadas de 1970 e 1980. Nesse período se intensificavam, nas universidades, os questionamentos em torno das concepções tradicionais e

dos referenciais teórico-metodológicos fundamentados no positivismo clássico. O paradigma marxista constituía a base filosófica em voga, sobre o qual a Geografia Crítica se consolidava.

De acordo com o texto do Projeto Pedagógico do curso (2003), desde o princípio (primeiras turmas), o currículo foi formado com base nas propostas de renovação da Geografia Crítica das décadas de 1970 e 1980, estruturadas pelas inovadoras propostas de análise espacial difundidas por teóricos como Lacoste, Milton Santos, Pierre George, entre outros, os quais, inspirados na Filosofia Marxista, se propuseram a participar da construção de uma ciência social comprometida com a transformação da realidade. Dessa forma, percebe-se ao se analisar o perfil do Curso de Geografia da UESB a partir de documentos oficiais que regulamentam o ensino superior no país, como a LDB, e os Projetos Pedagógicos do Curso, elaborados pelos professores, que a sua matriz curricular se pautou, principalmente, com base na influência da Geografia Francesa de cunho marxista (concepção social da escola francesa da segunda metade do século XX, o que se explicita na proeminência da análise regional apresentada na estrutura curricular).

Segundo pode-se verificar na sua estrutura e no ementário, o currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB contempla a combinação de elementos da concepção social da geografia francesa da metade do século XX (especificamente aos geógrafos Pierre George, Yves Lacoste e Bernard Kayser, entre outros, que nos anos 50 e 60, promoveram uma renovação do discurso geográfico clássico, incorporando questões socioeconômicas e políticas e um sentido de aplicação da geografia ao planejamento regional e à questão do território) (PPG 2003, p. 4)

De maneira geral, é possível afirmar que a geografia brasileira, como um todo, foi formada, em especial, com base na influência da matriz francesa, como afirma Ruy Moreira, em o *Pensamento Geográfico Brasileiro*, onde é apresentada uma abordagem acerca dos principais autores que contribuíram para a afirmação da ciência geográfica no Brasil. Moreira cita nomes importantes que, inclusive, estiveram no país “para fundar os cursos universitários em São Paulo (USP) e Rio de Janeiro (UDF) entre os quais Pierre Monbeing, Pierre Deffontaines e Francis Ruellan” (2008, p. 23). Estes pesquisadores franceses trouxeram do seu país de origem as colaborações de pensadores como Vidal de La Blache, Brunhes, e, com menos destaque, Reclus. Além destes, Sorre, George e Tricart, além do estadunidense Hartshorne.

Dentre os geógrafos citados é importante conferir o merecido destaque a Jean Tricart, o qual teve uma importante participação no processo de afirmação da geografia baiana

produzida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde recebeu o título de Doutor Honoris Causa. Tal participação é proveniente da relação estabelecida entre Tricart e Milton Santos, que estimulou a sua vinda à Bahia a partir, também, de interesses políticos e econômicos, os quais se vinculavam à expectativa de se empreender estudos para a consolidação de uma política de “desenvolvimento” econômico no Estado. Com isso, iniciou-se “o vínculo de cooperação técnico-científica com o Centro de Geografia Aplicada da Universidade de Strasbourg, proporcionando a formação de doutores, entre os quais Milton Santos” (SILVA, 2003, p. 2).

Paralelo à dinâmica de expansão capitalista, propiciada pela acelerada via de desenvolvimento tecnológico do início do século XX, se consolidavam os processos de transformação dos paradigmas científicos e as novas técnicas de apreensão das diferentes realidades que configuram objetos de estudos de diversas áreas do conhecimento. Tal contexto passava a exigir novos métodos e metodologias de estudos geográficos. A consciência desse fato, aliada à necessidade de se enquadrar às leis regimentares da educação brasileira, fez com que o curso de Geografia da UESB tivesse certa cautela na elaboração da sua grade curricular. Para adequar-se às reclamações legais e às inovações científicas da época, foram debatidas propostas para o currículo do curso.

Dessa forma, o currículo original fora pautado no decreto federal N° 94.250/87, que apresentou como solicitações básicas para a implementação do curso “a definição das matérias pedagógicas – Pedagogia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia e Prática do Ensino, sob a forma de estágio supervisionado” (PPG 2003, p. 6). Estas disciplinas, e outras da área pedagógica, deveriam participar em, pelo menos, 1/8 da duração mínima do curso.

Diante dessa realidade, o currículo foi amadurecendo, tendo como principais influências as concepções da escola francesa do século XX, cujas análises privilegiavam as abordagens da Geografia Regional. Isto ajuda a explicar o grande número de disciplinas desta área, compondo a estrutura curricular da geografia uesbiana. Fizeram parte das disciplinas optativas: Geografia Regional IV – África e Oceania, V – Ásia, VI – Europa e URSS, VII – Anglo-américa e VIII – países centrais, IX – países periféricos, cada uma delas oferecidas com uma carga horária de 45 horas. As disciplinas obrigatórias da área eram Geografia Regional I, II e III e Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Regional da Bahia. Cada uma das três primeiras com uma carga horária composta por 60 horas, enquanto que esta última, mais extensa, apresentava uma carga de 90 horas.

A distribuição das disciplinas optativas, de modo geral, se assemelhava com a maneira como muitos livros didáticos do Ensino Fundamental seguem organizando os seus conteúdos, isto é, de maneira compartimentada. Estabelece-se uma fragmentação do espaço, em nome do conhecimento especializado, que tende a dificultar uma visão total da realidade. O livro do oitavo ano da coleção Projeto Araribá, da Editora Moderna (2006), por exemplo, segue essa mesma orientação. Está dividido em oito unidades, dentro das quais diferentes conteúdos da Geografia Regional estão inseridos. A primeira unidade traz como título introdutório “Geografia e regionalização do espaço”. E, em seguida, os subtemas: O mundo dividido: Países capitalistas e socialistas; regionalização pelo nível de desenvolvimento; países do norte e países do sul; regionalização de acordo com o IDH. A unidade seguinte propõe discutir a economia global, se sustentando na existência dos blocos econômicos. A partir daí todas as demais unidades trazem informações sobre as características gerais (aspectos físicos e humanos, nesta sequência) do continente americano. Por fim, discute-se o Brasil. O livro do nono ano da mesma coleção mantém o mesmo sentido, trazendo informações sobre a Europa, Ásia, África, Oceania, Ártico e Antártida. O mesmo acontece na obra “Geografia: Homem e espaço” da Editora Saraiva. Com tais exemplos pode-se perceber de que maneira, também, a memória de uma geografia fragmentária vai sendo constituída, desde a universidade até os demais níveis de ensino.

Percebe-se, em muitos casos, que a geografia foi invadida pelo espírito do neoliberalismo e, com isso, tem se submetido a processos de instrumentalização dos conhecimentos por ela desenvolvidos. Com efeito, a ciência geográfica, por meio da atuação profissional de muitos geógrafos, tem revelado o seu caráter utilitarista, através de sua participação em diversas ações do Estado. Isto, porque estas ações são orientadas, inclusive, pelas informações geradas por tal ciência, num direcionamento capaz de colocarem-nas (informações) coladas às atuais políticas desenvolvimentistas do mundo globalizado, dentro das quais estão inseridas as estratégias de “desenvolvimento regional”. Daí depreende-se as diferentes funções e usos que se pode ter de uma “Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Regional da Bahia”, inserida no currículo de geografia da UESB. Esta discussão é encontrada no texto de Carlos (2007a), quando a autora afirma que

A Geografia Aplicada que, enquanto saber, submete-se às exigências e necessidades do Estado, através da elaboração dos relatórios de impacto ambiental, como conhecimento necessário para embasar sua ação, se realiza ignorando o debate realizado em torno do sentido do planejamento como expressão de uma organização racional que escamoteia conflitos necessários

à produção de um espaço de dominação política, logo homogêneo, que entra em contradição/conflito com o espaço dos interesses específicos da reprodução do capital (ora se aliando a ele, ora em confronto a ele) e priorizando o social apenas quando pressionado.

Como já dito, a construção desse primeiro currículo de geografia esteve associada a uma constante pesquisa sobre outras matrizes curriculares de diferentes universidades do país. A intenção dos professores participantes do processo era a de constituir um documento fundamentado nas propostas da Geografia Crítica, que fosse capaz de orientar a formação docente de maneira a possibilitar uma leitura mais aprofundada do espaço geográfico. Entretanto, apesar das intenções, a chamada “grade curricular” do Curso de Geografia apresentou uma proposta bastante fragmentária, estabelecendo o problema do inter-relacionamento das diferentes disciplinas e, contraditoriamente, indo de encontro com a ação/pensamento críticos.

Na prática, o documento criado expressou uma proposta de geografia segmentada, cujas relações ainda se mantinham estreitas com as concepções positivistas da Geografia Tradicional. Uma das consequências desse processo foi a dificuldade em se estabelecer uma ciência geográfica unitária, deixando a impressão de que se produzia não uma, mas várias geografias. Não havia unidade. As especialidades tratadas ao longo das diferentes disciplinas, da maneira como esteve organizado o currículo, dificultava a compreensão de uma geografia total, isto é, uma geografia que considere como importantes “todos os aspectos da vida social”, não tomando, dessa forma, a parte pelo todo, assim como afirma Milton Santos (1996, p. 167): “o espaço total e o espaço local são aspectos de uma única e mesma realidade – a realidade total – à imagem do universal e dos particulares”.

Dessa maneira, consolidava-se a inscrição de uma memória geográfica ideologizada, a qual se assentava em permanentes dicotomias, como a clássica divisão entre Geografia Física e humana. Isto porque, apesar de se ter organizado uma estrutura curricular em que eram oferecidas disciplinas de diferentes áreas ao longo de um mesmo semestre, não havia o tão necessário diálogo entre elas, o que resultou na afirmação de permanentes fronteiras, contra as quais a Geografia Crítica seguiu/segue lutando.

Existia um processo de ensino-aprendizagem predominantemente conteudista, o qual privilegiava o acúmulo de informações de maneira linear e priorizava conhecimentos específicos e organizados com base hierarquizada. O sentido desse processo esteve, preponderantemente, na reprodução de conceitos, formas de linguagem e métodos de pesquisa, baseados em pensadores já consagrados. E esta é uma situação, cujos resultados

podem se tornar extremamente crônicos, pois, assim como nas atividades de ensino-aprendizagem dos níveis médio e fundamental predominam o uso de livro didático, a universidade poderá tornar-se o lugar da passagem do que está apenas nos livros de outros pesquisadores (RODRIGUES, 1999, p. 106).

Outro problema latente no âmbito do Curso de Geografia da UESB diz respeito à dificuldade em se estabelecer as devidas relações com as demais ciências produzidas na universidade. Não há, portanto, uma articulação entre os diferentes ramos do conhecimento desenvolvidos na academia, fato que acaba por criar uma espécie de esfacelamento da ciência em geral, prejudicando, assim, a noção de totalidade. O que se evidencia é o estabelecimento de fronteiras entre as ciências humanas e as da natureza, numa configuração que coloca o conhecimento produzido por tais áreas em ilhas isoladas. Verifica-se que, de modo geral, os contatos se realizam por meio das ofertas de disciplinas de outros departamentos, o que não contribui para a resolução do problema, já que a relação é apenas formal, parando na sala de aula e nas mais variadas obrigações dos professores com a turma. Neste sentido, a composição do currículo do Curso de Geografia, assim como o de outras áreas, desconsidera a interdisciplinaridade.

Um dos fatores que contribuem para a perpetuação dessa realidade está na própria configuração do sistema público de ensino superior do país, que tem sido sucateado em detrimento da expansão das faculdades privadas. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, instituiu o aumento do número de horas-aula para os professores universitários e que, de modo contraditório, não são computadas como produção científica (RODRIGUES, 1999, p. 101). Tais professores passaram a se ver cada vez mais sobrecarregados com o aumento do número de alunos em sala de aula e das atividades de produção científica, cujas avaliações se pautam, principalmente, no quantitativismo. Esta lógica prejudica as articulações entre professores/disciplinas, minando, mas não decretando a falência, dos debates, das discussões, das reflexões/ações capazes de produzir o efeito contrário, isto é, a transformação desta realidade, tão incoerente com a dinâmica reflexiva da academia.

Outro ponto de discussão, diz respeito ao antigo currículo do Curso de Geografia que esteve organizado a partir de uma classificação que envolveu o agrupamento de vinte áreas, assim distribuídas: 1. Geografia Física; 2. Geografia Humana; 3. Geografia Regional; 4. Geografia do Brasil; 5. Biogeografia; 6. Cartografia; 7. História Econômica Geral e do Brasil; 8. Sociologia; 9. Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Geografia; 10.

Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia e Mineralogia; 11. Economia; 12. Língua Portuguesa; 13. Estatística. 14. Antropologia Cultural; 15. Política; 16. Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino; 18. Didática; 19. Prática de Ensino; 20. Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação. Dentro dessas áreas estiveram agrupadas as cinquenta e oito disciplinas optativas e obrigatórias que compuseram essa primeira estrutura curricular. A elas somavam-se Estudo de Problemas Brasileiros I e II, Educação Física I, II e III. A duração mínima e máxima do curso era de 2.200 e 2.625 horas, respectivamente (UESB - Carta Consulta, 1980).

O mesmo currículo esteve fundado numa organização pautada na presença de disciplinas temáticas, com um caráter mais abrangente, cujo sentido era o de oferecer aos graduandos uma visão mais “totalizante” da ciência geográfica. Os conteúdos de tais disciplinas estiveram sustentados no conhecimento sobre a história da geografia, dos métodos e teorias em e da geografia, em disciplinas que, ao longo do Curso, buscavam incentivar a pesquisa por parte dos estudantes, como Metodologia da Pesquisa Geográfica e Metodologia e Técnicas da Pesquisa. As disciplinas obrigatórias, definidas no currículo, estiveram voltadas, principalmente, para teoria, métodos e técnicas da geografia, tais quais Princípios e Teorias da Geografia, Biogeografia, História Econômica Geral, História econômica do Brasil, Geologia, Cartografia.

A proposta das disciplinas específicas (optativas) era a de oferecer a possibilidade para as especializações nos ramos da ciência geográfica. Entretanto, é importante discutir até que ponto tal proposta resultou na perda da visão de conjunto do espaço geográfico, aprofundando, ainda mais, o problema da fragmentação, em nome do conhecimento específico. São exemplos dessas disciplinas: Geografia do Comércio, Geografia dos Recursos Naturais, Geografia Regional IV, V, VI, VII, VIII, IX, Geografia do Brasil IV – Geografia da Bahia, Fitogeografia, Ecologia, Fotogrametria, Fotointerpretação, Sociologia Urbana, Sociologia Rural, Desenvolvimento da Comunidade, Metodologia e Técnicas de Pesquisa, Mineralogia e Petrologia, Introdução à Economia, Economia Rural, Antropologia Cultural e Ciência Política. Dentre as optativas, os alunos deveriam cursar, no mínimo, cinco disciplinas, correspondentes a duzentos e cinquenta e cinco horas.

Em relação à pesquisa, o que se pode afirmar? Que o Curso de Geografia da UESB sempre buscou estimular esse tipo de atividade ao longo das disciplinas ou apenas seguiu cumprindo um protocolo em que a pesquisa, enquanto componente obrigatório, aparece apenas ao final do curso, quando os discentes partem para a escolha de um tema, rumo à

produção monográfica? A primeira afirmação pode parecer mais adequada aos processos educacionais da geografia uesbiana, por se constatar, no decorrer das atividades acadêmicas, diferentes projetos de pesquisa sendo coordenados por diversos professores. Entretanto, é importante destacar o número reduzido de alunos envolvidos com esse tipo de atividade, já que existe a exigência das seleções e a quantidade muito restrita de vagas. Dessa forma, falar em estímulo à pesquisa ao longo de toda graduação a partir de casos específicos pode promover o engano ou o falseamento da realidade, pois uma pequena parte privilegiada, de modo algum, representa o todo.

Quanto à busca pela unidade entre o saber e as práticas sociais, os projetos de extensão conseguem estabelecer essa relação e consubstanciar a formação de profissionais capazes não somente de compreender o mundo e reproduzir o que aprendeu, mas de interferir na realidade, de modo a transformá-la? Existe alguma proximidade entre universidade e as unidades de ensino básico para as quais o graduado é preparado? Poderia se falar em aproximação apenas a partir da relação estabelecida nos estágios supervisionados (momentos em que os discentes passam a desenvolver atividades pedagógicas de observação e regência de classe) ou em ações isoladas de professores da área de ensino que, ao longo de suas atividades, às vezes promovem tarefas que estreitam o contato entre os graduandos e o ambiente escolar? Com tais questionamentos se espera não alcançar respostas prontas, mas incentivar o debate acerca dos assuntos que eles sugerem, como forma de repensar o ensino da Geografia na UESB.

Quanto aos processos de avaliação final dos alunos, pode-se dizer que são feitos com base numa pesquisa orientada a partir da escolha de um tema específico e de estudos de campo, feitos pelos graduandos de forma individual. Este é um momento em que os estudantes têm a possibilidade mais concreta de se familiarizarem com os trabalhos e a disciplina/rotina da pesquisa, além de se fundamentarem melhor em relação à teoria, visto que no decorrer dos trabalhos se faz necessária a leitura de material bibliográfico diversificado (CARLOS, 1999). Como produto final, exige-se uma monografia, dentro da qual os resultados da pesquisa são expressos de maneira sistematizada.

Acontece que, de modo geral, a produção de trabalhos monográficos tem expressado a própria lógica quantitativa dos mercados, pois os conteúdos dos trabalhos e o uso que se faz deles depois de prontos não tem sido motivos de preocupação e compromisso por parte das universidades. O que se verifica, de fato, é certa apreensão dos coordenadores de estágios e departamentos quanto aos prazos estabelecidos para se aprontar e se apresentar os resultados das pesquisas. Este fato contribui para a explicação dos motivos pelos quais boa parte dos

trabalhos acadêmicos perca o seu sentido em outros momentos que não os da avaliação do aluno ao final do curso. Em geral, são engavetados. Neste caso, qual seria o verdadeiro fundamento das pesquisas? O simples cumprimento de protocolos acadêmicos? Se assim for – e o é –, a universidade dá um atestado de sua vinculação aos processos quantitativos e mercadológicos, enquanto a lógica da qualidade, do conhecimento inovador, crítico e criativo estaria a complementar essa mesma realidade apenas discretamente.

5.2 A primeira reformulação curricular

Ao passo que, no plano interno (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), a reformulação curricular do curso de Geografia fora caracterizada por um desejo de inovar e o desafio de se estabelecer novos rumos à ciência geográfica, capazes de oferecer a professores e alunos um conhecimento mais crítico da realidade, no plano mais amplo, a sociedade, em geral, acelerava o ritmo das alterações no mundo concreto e, conseqüentemente, o das ideias, exigindo ainda mais esforços intelectuais para se compreender esse processo. Dessa forma, cabia/cabe à universidade a missão de desenvolver as condições necessárias para participar desse contexto de transformações de maneira ativa, construindo novos e criativos saberes.

Vivenciava-se a passagem do século XX ao XXI, a qual marcou o aceleração das transformações no mundo real/virtual e, conseqüentemente, promoveu alterações nos modos de pensar e agir da ciência geográfica. O conhecimento passava a compor, de modo mais profundo, o conjunto de novas mercadorias socioeconômicas, produzidas em função dos interesses capitalistas de expansão, cujo metabolismo se voltava/volta à transformação dos mais variados aspectos “humanos” em simples valor de troca (uso para alguns). O contexto se refere à ampliação dos fluxos de informação, possibilitados pela materialização das chamadas “novas tecnologias”. Tais condições materiais possibilitaram o ressurgimento de movimentos abrangentes de reformas, tais quais a do “Estado, da economia (pelo redesenho da indústria, comércio, serviços), da infraestrutura (nova logística para os transportes e comunicação), da formação profissional e, por conseguinte, da Educação” (RAMIRES, 2011, p. 72).

Essas transformações tiveram conseqüências diretas na dinâmica político-pedagógica das universidades do país e, no caso específico, nas formas de produção da ciência geográfica. Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tal ciência estava envolvida pela atmosfera dos permanentes debates em torno da primeira reformulação curricular. Era preciso trazer para o centro das discussões novas temáticas, procedimentos de ensino, reflexões, capazes de

responder a questões tão complexas que traziam, para a esfera acadêmica, o debate acerca das novas formas de configuração espaço-temporal. Para tanto, cabia considerar os limites impostos pelas normas internas da universidade e, sobretudo, as leis educacionais que regem os cursos de licenciatura em geografia do país. Depois de estabelecidas as ponderações acerca das possibilidades e limitações estabelecidas na esfera legislativa, o currículo seguiu o seu processo de construção.

No ano de 2002 “algumas sistematizações foram feitas no sentido de dar forma a um projeto de curso que atendesse às demandas até então apresentadas” (PPG 2003). Já em 2003, o conjunto das alterações propostas ao longo das discussões passou a ser inscrito no Projeto Pedagógico do curso – posto em vigor no ano de 2004 - a partir da realização dos seguintes procedimentos:

Indicação do coordenador do processo de conclusão das discussões; discussão com os docentes que compõem o Departamento de Geografia; para análise e Avaliação acerca do curso; Discussão entre os docentes de cada área de conhecimento que compõe o curso; elaboração de propostas entre as áreas; pesquisa com alunos egressos atuantes no Ensino Fundamental e Médio, da área de Geografia, na cidade de Vitória da Conquista; Aplicação de questionários direcionados a discentes e docentes do curso; socialização e discussão das propostas apresentadas tendo em vista a construção coletiva do projeto (PPG 2003).

Em seguida, passou-se para o plano da produção escrita da versão inicial da proposta, isto é, um primeiro esboço do Projeto Pedagógico, dentro do qual o currículo estaria inserido. Nessa versão está exposta a análise preliminar do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB, delineando novos encaminhamentos político-acadêmico-pedagógicos para o curso e os objetivos a serem alcançados através das alterações.

É preciso levar em consideração as prováveis dificuldades em se estabelecer as mudanças pretendidas, já que a Geografia da UESB seguia sendo produzida com base na “grade curricular” de 1985, ou seja, foram dezoito anos sem qualquer reformulação. A busca por renovação é sempre bastante tensa, existindo, no âmbito do processo, tensões, conflitos, resistências, desarmonias. O passado buscava a sua continuidade no eterno presente, enquanto o futuro movia-se apressado, no ritmo acelerado das mudanças, tentando se desvencilhar do que se considerava “antigo” e inadequado à sua dinâmica. Nem todos os sujeitos envolvidos com a reforma concordavam com uma reformulação tão aprofundada como a que se pretendia

realizar, havendo muitas divergências e contradições, mas que foram imprescindíveis nesse trabalho construído pela coletividade.

Além disso, outro importante aspecto desse movimento de reestruturação curricular diz respeito ao processo de avaliação do currículo anterior. Quais os pontos em destaque merecedores de revisão, de permanência ou substituição, presentes na estrutura avaliada? Como a nova proposta poderia corresponder às demandas surgidas no interior da ciência geográfica? Quais os encaminhamentos necessários para tornar possível uma ciência capaz de promover uma melhor compreensão da realidade? Essas foram algumas das questões postas em discussão durante as reuniões de departamento e colegiado.

Tais reuniões marcaram a busca por novos referenciais e a inserção destes no currículo em vias de construção, como forma de propor outras possibilidades de se pensar/fazer a geografia uesbiana. As considerações feitas a esse respeito serviram de base para se pensar em teorias necessárias à complementação e/ou superação das já estabelecidas até o momento. Servem de exemplo, as ponderações feitas sobre a Geografia Crítica, através das quais se levantou as limitações apresentadas por tal corrente do pensamento geográfico. Isto, feito sob a luz do paradigma da pós-modernidade, as chamadas teorias do contemporâneo, as quais apontavam novos caminhos teóricos para a geografia.

Dessa forma, o pós-modernismo veio ganhando terreno nas discussões da ciência geográfica em diferentes campos do conhecimento, como o político, econômico e o cultural, trazendo para o centro das reflexões o discurso da pluralidade de concepções, da diversidade, das descontinuidades, do efêmero, como aponta Harvey (2006). As teorias pós-modernistas vieram reafirmar as tendências do pragmatismo científico e da importância dada ao tempo presente, que seria a via segura da história, já que, segundo tais teorias, a vida é marcada pelo caos e, portanto pelo conjunto das incertezas.

A efemeridade dos acontecimentos, que marcam as relações sociais contemporâneas, juntamente com a velocidade e a quantidade das trocas de informações que caracterizam tais relações, complementam as transformações provocadas no plano da subjetividade. Estas considerações fazem parte do conjunto das reflexões travadas a partir do pensamento pós-moderno e que influenciaram a Geografia da UESB. Esta se servia/serve, também, dessas abordagens, como meio de fundamentação do pensamento de alguns dos seus professores, influenciando, de modo relevante, às práticas do repensar o currículo do curso:

A polêmica ideológica da pós-modernidade fez sobressair a crise de paradigmas que abrange as ciências humanas de modo geral e revelou as

limitações da chamada “geografia crítica”, abrindo caminhos, a partir dela, para novos esforços de sistematização teórica e refinamento analítico [...] (PPG 2003).

A premissa da flexibilidade do currículo foi, também, considerada nessa dinâmica de reestruturação curricular, levando em consideração a “autonomia” acadêmica e tendo como objetivo “atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna” – ou pós-moderna? – “quanto àquelas que se direcionam a uma dimensão criativa e emancipatória para a existência humana” (PPG 2003). Estas duas passagens expressam a dicotômica relação entre o sujeito que se prepara para a vida profissional e, que, portanto, deve se adequar às chamadas exigências do mercado e a sua formação crítica e, talvez, libertária. Mas, é possível separar, dentro do processo formativo do licenciado, esses dois aspectos? Tais elementos (sujeito e formação) não fazem parte de um mesmo processo, se relacionando de maneira indissociável e, com isso, ajudando a compor a capacidade de pensar/agir dos sujeitos que aprendem de modo abrangente? A dinâmica formativa do graduando em geografia deve se pautar pela integralidade dos aspectos que constituem tal dinâmica, caso contrário, a distância entre teoria e prática se tornará cada vez mais ampla.

Existe também uma proclamada preocupação com os novos caminhos de atuação profissional do licenciado em geografia, inscrita no Projeto Pedagógico do curso (2003), que explicita uma reordenação curricular associada às reformas universitárias do final do século XX, que estiveram alinhadas, principalmente, às novas demandas do sistema produtivo. Este passou a se estruturar e dirigir as suas ações com base no advento das tecnologias de informação e comunicação, as quais promoveram uma série de modificações na dinâmica espaço/temporal, como já afirmado anteriormente. Assim, às universidades cabia o papel de recondicionar o perfil dos profissionais formados por elas, no sentido de oferecer um leque mais amplo de habilidades, já que o mundo – da mercadoria – o exigia.

A preocupação com a formação de sujeitos, capazes de lidar profissionalmente com diferentes aspectos da realidade – as chamadas multicompetências – está registrada no campo denominado Competências e Habilidades Essenciais (PPG 2003):

Quando se pensa na utilidade social da geografia e o papel que o profissional da área cumpre ou pode vir a cumprir, imediatamente surge uma ampla variedade de temáticas e campos de atuação pelos quais o geógrafo transita com maior ou menor desenvoltura, lidando com coisas que vão desde as mais simples noções de orientação e localização até as mais sofisticadas técnicas de geoprocessamento, das inúmeras questões relativas ao

desenvolvimento socioeconômico e à gestão do território, até as práticas pedagógicas adequadas ao aperfeiçoamento da cidadania.

Dessa forma, o curso de Geografia processava as transformações promovidas nas mais diferentes esferas, em especial, na econômica, dentro da qual o mercado de trabalho se tornava, cada vez mais, diversificado, flexível e variável. Estes aspectos estavam associados aos propósitos específicos de formação docente do curso, que se baseavam numa sólida dinâmica de produção intelectual de alunos e professores, ao mesmo tempo em que proporcionava a maleabilidade da dinâmica formativa, no sentido de oferecer aos estudantes uma diversidade de campos de atuação profissional, como no exemplo da citação acima.

No entanto, essas mesmas considerações podem ser lidas de outra maneira. Apesar de o mercado de trabalho se mostrar cada vez mais restrito ao cientista social (PINTAUDE, 1999) o discurso dominante trata de promover o falseamento da realidade, através da ideologia da flexibilização do trabalho e da abertura de novos campos, apoiando-se na ideia de que o acelerado ritmo de desenvolvimento tecnológico da atualidade tem permitido o surgimento de um conjunto bastante amplo de oportunidades de emprego – como os que são apresentados pelo currículo – cabendo aos sujeitos a responsabilidade de se prepararem para elas, tendo em vista a ampla concorrência existente. Trata-se, neste caso, de transferir a culpa do desemprego, por exemplo, aos indivíduos que não estudaram ou, se o fizeram, não fizeram de maneira suficientemente competente.

Diante desse complexo contexto descrito até aqui, surgiram propostas/ações – escala federal – sobretudo verticalizadas, de redefinição dos processos educativos no âmbito das Instituições de Ensino Superior, que passaram a fazer parte de uma atmosfera marcada pela lógica das privatizações, do sucateamento do sistema público de ensino e da modelização dos instrumentos de avaliação da “qualidade” da educação, os quais contribuíram e, seguem no mesmo sentido, padronizando o conhecimento e controlando-o ainda mais. Tal controle revigora a reprodução de ideologias dominantes e, conseqüentemente, enfraquecem os movimentos contraideológicos em todas as esferas da sociedade.

Com isso, justifica-se a necessária dinâmica de reorientação curricular, pela qual diversas universidades do país passaram ao longo desse período (décadas de 1990-2000), dentre elas a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por meio da reforma do currículo do curso de Licenciatura Plena em Geografia. Portanto, é fundamental considerar todas as relações estabelecidas em torno das alterações processadas na estrutura de tal documento para se compreender a sua dialética histórica.

Ao longo da reforma do currículo de geografia, os textos que apresentavam as alterações e justificativas tentaram tecer considerações acerca da autonomia universitária, além de compreender a reformulação como um processo que extrapola a simples inserção de novos conteúdos ou de “disciplinas eletivas”. Entretanto, é preciso questionar até que ponto essas considerações contidas no discurso formalizado pelo documento (currículo) foram materializadas em práticas condizentes com o sentido pretendido pelos textos? Sabe-se que o currículo, como bem afirma o próprio PPG (2003): “não pode deixar de ser percebido relacionalmente, como tendo adquirido significado a partir das conexões que mantêm com as complexas configurações de dominação e subordinação”, pois ele é, também, expressão de conflitos, de resistências e oposições.

Tal currículo foi organizado, em nome do didatismo, através da separação das diferentes áreas do conhecimento que alimentam o saber científico da geografia. Essa organização é justificada por meio do anunciado propósito de oferecer aos estudantes um maior envolvimento com as diferentes ciências que configuram a estrutura curricular. Dessa forma, ficou estabelecida a distribuição das disciplinas em quatro grandes núcleos: Disciplinas do Núcleo Específico de Formação Básica (grandes áreas da geografia físico-humana), Disciplinas do Núcleo Específico de Formação Profissional (área de ensino), Disciplinas do Núcleo Básico Complementar (diferentes áreas que complementam o saber geográfico, como história, língua portuguesa, matemática estatística) e Disciplinas do Núcleo de Opções Livres (PPG 2003).

Este segundo documento (currículo em vias de reformulação) buscou ampliar os horizontes da ciência geográfica, num processo de retirada/inserção de disciplinas, cujas temáticas já eram debatidas nos eventos acadêmicos de todo o país. Nesse processo, identificou-se uma discussão em torno das problemáticas ambientais, das transformações nas esferas política e econômica globais, além das inovadas técnicas cartográficas, promovidas pelo avanço da ciência e da tecnologia. Era preciso estar preparado para se ensinar/aprender acerca desse dinâmico mundo, configurado por uma série de mutações e imprevisibilidades.

A questão relacionada à manipulação das “novas tecnologias” da informação e comunicação no trato dos problemas analisados pela geografia ajuda a entender a preocupação com a infraestrutura do curso. Dessa forma, este passou a dispor de uma Estação Meteorológica, implantada no “*campus de Vitória da Conquista* em 1998, de forma experimental até maio de 2001”, passando a fazer parte, de maneira oficial, “da Rede de Meteorologia do INMET, com coleta de dados oficiais nos horários de 09h, 15h e 21h”; de

Estação Automatizada, “composta de um sistema integrado de equipamentos de medições da velocidade e direção dos ventos, radiação solar global, pluviometria, umidade relativa do ar, temperatura máxima, mínima e média”; Laboratório de Cartografia, onde são realizadas diversas atividades, “tais como: assessoramento em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, apoio às atividades de planejamento do espaço urbano e rural da região e produção de material didático”; Laboratório de Ensino, onde são efetuadas inúmeras atividades de cunho político-pedagógicas.

Essas mudanças, configuradas pela aquisição de novos equipamentos para melhor servir ao processo de formação em geografia na UESB, foram parte das amplas alterações alcançadas no período e que culminaram na própria dinâmica de (re)estruturação curricular, buscando alternativas mais adequadas às exigências definidas no seio da sociedade em geral. Esta, marcada pelo movimento potencializado de mundialização do capital, pelas inovações tecnológicas, pela intensificação das redes de comunicação e aproximação desigual de diferentes espaços. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, fazendo parte desse processo, buscou redefinir a sua dinâmica de produção do conhecimento, de acordo, principalmente, com as exigências do Estado burguês, legitimadas, sobretudo, pelas mudanças no plano da legislação educacional. Tal fato ajuda a refletir sobre o papel das universidades diante das atuais transformações no mundo subjetivo-concreto, em que o tempo é medido a partir das atividades de produção, fazendo com que os trabalhos acadêmicos se confundam com os realizados no interior das fábricas, atrofiando, assim, o conhecimento no sentido da alienação.

Diante do exposto, percebe-se que as Instituições de Ensino Superior do país se tornaram ainda mais subjugadas às demandas do mundo do trabalho, as quais tendem a intensificar relações burocráticas, promover a fragmentação do conhecimento, além de sobrecarregar alunos e professores, através de atividades, principalmente (re) produtivistas. Dessa forma, foi se consolidando a memória coletiva e social de um conhecimento acadêmico carregado de concepções tendenciosas da realidade e vazias de um potencial crítico e transformador, apesar da coexistência dos movimentos político-pedagógicos que contrariam esta lógica.

Paralelo a isso, se discutia, de maneira ainda mais expressiva, o problema da interdisciplinaridade. O curso de Geografia da UESB, buscando se adequar às novas demandas do ensino superior, trabalhava a reformulação do seu currículo com vistas, também, à superação das deficiências apresentadas pelo documento anterior, como, por exemplo, a

questão das fragmentações. Era preciso propor sugestões viáveis e eficazes para resolvê-las. A criação de disciplinas específicas, cuja finalidade seria a de tecer as articulações necessárias entre as diferentes áreas estudadas no curso, surgiu como ponto de partida. Além disso, buscou-se consolidar o contato dos alunos com as mais variadas situações socioambientais, para que estes pudessem perceber, com mais clareza, a relação indissociável entre teoria e prática.

A “renunciada” Geografia Tradicional novamente entrava em cena, como motivo de questionamentos e debates acerca da sua perpetuação no âmbito da geografia desenvolvida na UESB. Via-se que, apesar de o currículo anterior ter sido produzido com base na influência do movimento crítico de renovação da geografia no Brasil (1970/1980), o problema clássico das dicotomias (urbano versus agrário, local versus global, aspectos físicos versus aspectos humanos) permanecia vigente.

Na tentativa de se resolver tal problema, a partir de então, foram criadas as disciplinas Vivências Geográficas, que passaram a ser ministradas ao longo dos seis primeiros semestres do curso. O intuito era o de fazer com que tais disciplinas fossem capazes de estabelecer pontos de integração com as demais, contribuindo para a formação de uma visão mais abrangente da geografia produzida.

As “Vivências Geográficas” estavam inseridas em um dos quatro núcleos básicos, que separavam as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo do curso, denominado “Disciplinas do Núcleo Básico Complementar”, somando uma carga horária total de 180 horas/aula. Essas disciplinas, de acordo com o Projeto Pedagógico (2003), visavam estabelecer relações interdisciplinares, articulando diferentes conteúdos trabalhados ao longo da graduação, numa lógica capaz de proporcionar o contato direto do estudante com diversas situações concretas.

Na prática, o resultado foi outro. As novas disciplinas, longe de romperem com as fragmentações, ajudaram a ampliá-las. Os professores que passaram a ministrá-las se viram diante da obrigação de organizar os conteúdos e os demais direcionamentos pedagógicos para arquitetarem as suas aulas, passando a desenvolver as Vivências, de maneira completamente distante das demais disciplinas, numa demonstração clara de que a proposta original não havia sido compreendida.

No ano de 2007, por exemplo, alunos e professores, durante as aulas de Vivências Geográficas, oferecidas naquele momento, chegaram a passar todo um semestre trancafiados no laboratório de ensino do curso, projetando as mais variadas maquetes, dentre elas a de

Vitória da Conquista, sem que houvesse qualquer discussão acerca dos principais problemas que afligem o planeta - ou mesmo a cidade citada - pensados sob a ótica geográfica. Qual sentido teria essa atividade tão extensa, a qual exigia, por parte dos envolvidos, conhecimentos rasos sobre representações do relevo por meio dos desenhos das curvas de nível? Quais as conexões possíveis de serem feitas ao longo de um processo que envolvia, quase que exclusivamente, a orientação no trato com os materiais utilizados na confecção das maquetes? Verificava-se, que o sentido da formação do licenciado em geografia passava pelo ensino de procedimentos didáticos, completamente dissociados das práticas da pesquisa.

Com isso, a lógica da instrumentalização técnica (CANDAUI, 2000), que ganhou espaço nos cursos de licenciatura do país ao longo da década de 1960/1970, mostrava a sua absurda continuidade no Curso de Geografia da UESB. A premissa de que cabia às universidades a missão de preparar professores para suprir a demanda das escolas e, que para tanto, era necessário “instruí-los”, sobretudo, acerca das técnicas de ensino – uma efetiva formação crítica do professor, em muitos casos, era renegada – não havia sido superada pela geografia uesbiana. Conta-se ainda, nesse processo específico das disciplinas de Vivências, a ampliação da distância entre pesquisa e ensino, pois o tempo para a realização daquela era minado pelas atividades, quase que exclusivas, deste, cujo sentido se revelava estar voltado ao ensinar a ensinar. Um modelo educacional calcado na lógica fragmentária da ideologia dominante.

Esse processo foi marcado por profundos questionamentos e embates entre professores e alunos, os quais se viram envolvidos numa atmosfera marcada, em muitos casos, por constantes conflitos. Esses conflitos foram de extrema importância para o desenvolvimento da geografia uesbiana, pois, com eles, se pôde compreender que os problemas das dicotomias e da interdisciplinaridade não seriam resolvidos com a simples inserção de novas disciplinas à estrutura curricular.

Portanto, através de muitos embates pôde-se perceber que, a mera substituição de temas e disciplinas, consideradas novas, não seria capaz de produzir o efeito da superação das dicotomias da ciência geográfica, objeto de profundas críticas por parte de intelectuais representantes desta ciência. Via-se que ao curso de Geografia cabia discutir/reagir sobre os propósitos do processo de formação docente por ele orientado, com base em reflexões/ações mais abrangentes. Mas, apesar das limitações, o currículo de geografia demonstrou avanços significativos, principalmente no que se refere à pesquisa e à extensão, as quais passaram a ser tratadas com mais prioridade do que anteriormente (primeiro currículo). Através da

valorização de tais atividades, o curso tem procurado dirimir o persistente problema do distanciamento entre teoria e prática, “buscando permanentemente a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão” (PPG 2003).

Apesar de tais esforços, é preciso voltar a questionar até que ponto os trabalhos de investigação científica têm permitido o desenvolvimento dos estudantes em geral, já que as atividades de pesquisa-extensão, como já mencionadas anteriormente, ainda reduzem, em muito, o número de alunos que participam do processo. Além disso, é necessário compreender o sentido das produções monográficas, quando da sua conclusão. Este elemento obrigatório, efetivado a partir do VII semestre do curso, cujo objetivo se atrela à formação do “espírito investigativo” por parte dos discentes (PPG 2003), de modo geral, tem ganhado o espaço restrito dos armários da universidade e, com isso, perdido o seu sentido, pois esbarra no problema da produção pela produção.

5.3 A segunda reformulação curricular

Diante dos problemas internos expostos e do permanente processo histórico de transformação da realidade concreta, nos seus mais variados aspectos e seguindo a via da insatisfação coletiva com a estrutura curricular anterior, o Curso de Geografia da UESB voltou a discutir o seu currículo, tendo iniciado novos trabalhos em torno da sua segunda reformulação a partir de “2005 – um ano após a implementação da proposta anterior – com a realização de Seminários envolvendo o corpo docente e discente do Curso” (PRC 2010) que resultaram em significativas modificações, aplicadas no primeiro semestre de 2012. Notava-se o empenho de professores e estudantes em torno do movimento de ruptura de algumas práticas realizadas com base nas orientações curriculares, até então, em vigor.

Somado a isso, existiam outros fatores influenciando esse processo, como o descontentamento de alunos com aquilo que estava sendo ensinado/aprendido, a vontade de determinados professores em ampliar o quadro de disciplinas, motivados, principalmente pelo desejo de promover um maior aprofundamento da área de conhecimento em que atuam. Acontece que esses objetivos não se revelam muito claros quanto “aos seus fundamentos filosóficos, o que, conseqüentemente, os tornam pouco compreensíveis no que concerne às respostas que se esperam do aluno no final do curso” (PINTAUDI, 1999, p.110). De todo modo, as propostas de reorientação do currículo seguiram sendo amplamente discutidas e, gradativamente, materializadas em forma de documentos.

Dessa maneira, tanto o Departamento, quanto o Colegiado de Geografia, desde então, permaneceram na via das discussões/ações em torno da reelaboração da estrutura curricular, tendo em vista, principalmente, a busca por soluções acerca das lacunas apresentadas pelo currículo precedente. Com isso, diferentes disciplinas passaram a compor a estrutura da nova proposta, sendo que outras foram “parcialmente modificadas apresentando uma renovação em suas ementas e algumas foram suprimidas. Além disso, várias alterações na estrutura de créditos, carga horária e pré-requisitos foram feitas” (PRC 2010).

Além disso, alguns poucos investimentos foram alcançados, resultando em modificações infraestruturais importantes para a melhoria das atividades do curso, que atualmente conta com uma estrutura física mais ampla, composta por outros laboratórios, além dos já citados anteriormente, como o de Geografia Física e o de estudos agrários e urbanos, além do Núcleo de Estudos Ambientais e Planejamento Territorial. Todos eles foram implantados com o objetivo de promover a socialização dos conhecimentos de alunos e professores a partir do incentivo à pesquisa, apesar das limitações deste processo, insistentemente postas ao longo deste trabalho.

Nesse terceiro documento o debate em torno do distanciamento entre teoria e prática nos estudos geográficos não foi descartada. Ao contrário disto, tal debate foi posto como base primordial do movimento de reformulação curricular, tendo em vista a persistente permanência de problemas teórico-metodológicos no âmbito da ciência geográfica, cujos efeitos resultaram na própria afirmação das dicotomias e, a partir delas, da fragmentação das análises espaciais. Sabe-se que este esfacelamento dos estudos geográficos apresenta pouca contribuição para o processo de desenvolvimento intelectual e para a afirmação de um saber científico bem consolidado.

Desse modo, considerou-se a necessidade de refletir sobre os direcionamentos do saber geográfico, desenvolvidos na esfera acadêmica, para que fosse possível alcançar uma melhor compreensão acerca das teorias e métodos que fundamentam as análises da geografia. Além disso, o projeto discorreu sobre a importância de se estabelecer interações com outras áreas do conhecimento produzido na UESB, como forma de se garantir um processo de interdisciplinaridade aplicado no plano concreto.

Esse objetivo tenta ser alcançado, principalmente, através dos projetos de pesquisa-extensão e dos núcleos de estudos coordenados pelos professores do departamento, que divididos em áreas específicas, desenvolvem os seus projetos, abrindo espaço para que outros alunos e pesquisadores interessados no assunto possam participar da troca de conhecimentos.

Tendo em vista o aumento considerável de projetos de pesquisa produzidos pelos docentes do curso nos últimos anos, dentro dos quais são abordadas questões relativas aos mais variados aspectos da realidade, as necessárias interações com os demais campos científicos da universidade têm avançado significativamente, propiciando o enriquecimento do próprio curso de Geografia e da academia em geral. Com isso, tem-se minimizado, mas não resolvido, o problema da fragmentação do conhecimento científico no interior da UESB.

Quando comparado com o projeto anterior, percebem-se importantes alterações nos conteúdos inscritos no PRC – teoria – as quais atingem o plano da crítica, no sentido da retomada do pensamento radical – ir à raiz dos problemas. O Projeto Pedagógico anterior apresentava rasas considerações sobre as habilidades essenciais a serem alcançadas pelos estudantes do curso, demonstrando, inclusive, um estreito alinhamento com as ideologias burguesas no que se refere aos explícitos propósitos de conformar a formação do licenciando com as diferentes demandas do mercado, indicando, por exemplo, a possibilidade dos estudantes atuarem como “planejadores” do território – expressão típica do Estado burguês.

O discurso contido no presente documento seguiu tecendo considerações mais abrangentes e aprofundadas da realidade a partir da ênfase dada aos dinâmicos processos históricos, dentro dos quais se desenrolam os mais variados problemas geográficos, a serem analisados criticamente. Como exemplo, segue o trecho seguinte, onde se discute as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da graduação:

Busca-se compreender a realidade brasileira, enquanto produto concreto das relações capitalistas de produção, em que o país assume papel fundamental na divisão social do trabalho, principalmente a partir do projeto de desenvolvimento implementado pelo Estado a partir da segunda metade do século 20. Nesse propósito, pode-se considerar que as mudanças nos padrões de produção repercutem no espaço geográfico, e constituem-se questões fundamentais para a Geografia, e para o ensino de Geografia mais especificamente. Dessa forma, a lógica da industrialização, o crescimento da população urbana, o avanço do capital no campo e seus rebatimentos nas formas de organização social existentes até então, passam a sofrer significativas transformações. Os efeitos da crise estrutural do capital, e seu reflexo imediato – o desemprego estrutural promove modificações significativas no espaço geográfico, nas diferentes escalas, levando ao profissional de Geografia novos desafios na compreensão da realidade espacial (PRC 2010).

Entretanto, não se pode perder de vista os limites impostos pela legislação em vigor sobre as propostas contidas nessa nova reforma curricular. A título de exemplo cabe citar as (des) orientações contidas no parecer CNE/CES 492/2001, que define “as seguintes

competências e habilidades gerais e específicas, sem a distinção prévia de modalidades, habilitações ou níveis de formação” (PRC 2010):

Gerais

- Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos;
- Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos processos geográficos;
- Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação dos conhecimentos geográficos;
- Propor e elaborar projetos de pesquisa no âmbito de área de atuação da Geografia;
- Utilizar os recursos da informática;
- Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

Específicas

- Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- Avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos;
- Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- Dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino.

Percebe-se que não existe nenhuma referência relacionada ao importante papel da ciência geográfica, enquanto instrumento de transformação da realidade. Longe disso, o que se tem é a apresentação de uma série de orientações carregadas de significados conservadores, deixando – explícito ou não –, que à geografia cabe o dever de estudar, avaliar informações, “compreender”, “descrever”, “identificar”, “explicar”, “planejar”, “reconhecer”, sem interferir na realidade posta. Fato que traz à tona, mais uma vez, o dilema das permanentes dicotomias da escola tradicionalista da ciência geográfica, pois, ao se negar à ciência uma possibilidade transformadora, estabelece-se o distanciamento entre o conhecimento produzido na

universidade e a sua relação direta com os reais dilemas societários, tão carentes de transformação e não somente de explicações ou ajustamentos.

Há, com isso, uma contínua resistência travada por grupos acadêmicos, formados, em geral, por professores e alunos, que tentam estabelecer um projeto de universidade diferente daquele cunhado pelo Estado capitalista, cujos propósitos tangenciam os interesses específicos da classe dominante. As suas ações (Estado) são legitimadas, sobretudo, através das leis, as quais funcionam limitando as formas de pensar/agir dos sujeitos, como meio fundamental de perpetuação do sistema. Dessa maneira, evidencia-se uma constante luta desigual no interior das universidades – em especial, das públicas – onde conformismos e inquietudes se retroalimentam. Portanto, a construção do currículo do curso é fruto dessa lógica dialética em que a via da resistência é complementar a do conservadorismo, apesar destas representarem forças desiguais.

Seguindo a sequência da Proposta de Reorientação Curricular verifica-se a apresentação de alterações importantes realizadas a partir do currículo anterior, evidenciando, por exemplo, a urgente retirada das disciplinas denominadas de “Vivências Geográficas Interdisciplinares”, devido aos problemas por elas apresentados ao longo do curso. Tais disciplinas foram substituídas por “Análise da Paisagem” e “História do Pensamento Geográfico”, como forma de consubstanciar os conhecimentos acerca das teorias e métodos da geografia e, conseqüentemente, proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla e aprofundada de tal ciência. Além dessa importante alteração, outras se consolidaram, a saber:

- Substituição das disciplinas Práticas de Ensino específicas de cada área por disciplinas de conteúdos específicos como Geografia Econômica, Cartografia Aplicada à Pesquisa Geográfica, Introdução à Geografia Física, Geografia da Bahia e Interpretação das Espacialidades em Análise Regional. A prática de ensino foi contemplada nas ementas das disciplinas de conteúdo específico.
- Substituição da disciplina Leitura e Escrita de textos Acadêmicos I pela disciplina LIBRAS, em atendimento ao Decreto nº. 5526 de 22/12/2005, do Ministério da Educação e da Resolução CONSEPE nº. 09/2009. A disciplina Leitura e Escrita de Textos foi para o rol das disciplinas optativas. Esta substituição deveu-se à necessidade de garantir a integralização do curso com 3.065 horas. Ademais destacamos que as disciplinas específicas buscam contemplar a leitura e escrita de textos acadêmicos.
- Supressão da disciplina Tópicos de Formação do Mundo Contemporâneo tendo em vista a superposição de conteúdos com as disciplinas de natureza específica do Curso (PRC 2010).

Houve um pequeno aumento da carga horária do curso, passando de 3045 para 3.065 horas, sendo que a duração mínima e máxima passaram, respectivamente de três anos e meio e sete anos para uma duração mínima de quatro anos e máxima de seis para o turno matutino “que está estruturado em 8 (oito) semestres. Para o noturno, o tempo mínimo é de 4 (quatro) anos e meio e máximo de 6 (seis) anos e meio já que o currículo do curso noturno está estruturado em 9 (nove) semestres” (PRC 2010).

Em relação aos trabalhos de pesquisa realizados ao final do curso, como requisito obrigatório para obtenção do título de graduado, não houve alteração significativa. As atividades desenvolvidas pelas disciplinas da área passaram a ser dinamizadas a partir do sétimo semestre, aprofundando o problema concernente à relação entre o ensino e a prática da pesquisa, tão enraizado na memória do curso de Geografia. De maneira complementar, a disciplina “Seminários Temáticos” segue buscando proporcionar a discussão, reflexão e socialização dos conhecimentos produzidos ao longo das pesquisas realizadas ao final da graduação, apesar das limitações apresentadas anteriormente.

Fato importante é que o Curso de Geografia passou a proporcionar o contato dos estudantes com a realidade do ambiente de trabalho (escolas), através da oferta de disciplinas ligadas ao núcleo de Estágio Supervisionado, a partir do segundo semestre (matutino) e do terceiro (noturno), diferente do que acontecia com o currículo anterior em que as disciplinas dessa área só eram oferecidas na segunda metade do curso, fato que contribuía para o aprofundando do problema da formação fragmentária do aluno.

Era preciso também, resolver uma questão bastante recorrente no curso, relacionada à divisão conflituosa entre as disciplinas da área de ensino e as do Núcleo Específico e Complementar de Formação Básica, contidas no projeto antigo. Enquanto que estas últimas abrangiam os fundamentos teórico-metodológicos indispensáveis ao processo de formação científica específica em geografia, além dos conhecimentos de diferentes áreas, as primeiras tratavam dos conhecimentos educacionais e pedagógicos necessários à formação profissional do licenciado.

Na matriz curricular anterior a divisão entre as duas áreas era muito mais clara, o que causava grande confusão entre os alunos, os quais perdiam de vista o sentido da sua formação profissional, já que nos primeiros semestres participavam da produção de conhecimentos próprios da ciência geográfica, desenvolvidos sem qualquer relação com o ensino da geografia. Os estudantes só passavam a ter contato com as disciplinas da área pedagógica no quarto semestre, ou seja, na metade da graduação. Apesar de os ingressantes terem

conhecimento de que a sua formação em geografia estava voltada, em especial, ao campo da licenciatura, o antigo currículo não deixava isto clarificado. A impressão era de que se cursava bacharelado até a primeira metade do curso, enquanto que na segunda partia-se para a licenciatura.

Tal situação acabava promovendo outro problema relacionado à carga excessiva das disciplinas do núcleo pedagógico, que se concentravam, sobretudo, a partir do sexto semestre, quando todas as disciplinas cursadas em tal fase carregavam conteúdos específicos da área de ensino. Essa carga excessiva acumulada nos momentos finais do curso foi fonte de inúmeros embates entre professores e alunos. Uns buscando superar essa lógica, outros tentando justificá-la.

Pensando também nisto, a equipe reunida em torno do Projeto de Reorientação Curricular materializou as alterações discutidas ao longo do processo e, com isso, houve uma redistribuição de disciplinas, proporcionando o contato, desde o início do curso até o seu encerramento, dos discentes com as disciplinas do núcleo pedagógico. Estas, por seu turno, foram desconcentradas a partir desse rearranjo, passando a ser estudadas, concomitantemente, com disciplinas de outras áreas ao longo de toda a graduação – exceção do segundo e terceiro semestre. Essa nova distribuição permite que o licenciando compreenda o sentido de sua formação desde o início de sua vida acadêmica, deixando “clara” a perspectiva primordial da formação de professores de geografia e não de bacharéis, como poderia parecer anteriormente. Ao mesmo tempo oferece uma concepção mais ampla da ciência geográfica, pois permite enxergá-la de modo mais integrado – o aprender a ensinar a geografia articulado com os saberes estruturadores de tal ciência.

Todos esses esforços dispensados em torno do Projeto de Reorientação Curricular resultaram em consideráveis avanços em relação à formação do licenciando. As propostas se pautaram no objetivo de (re)construir uma geografia capaz de oferecer conhecimentos/práticas que possibilitassem a compreensão das contradições do mundo e o desvelar das ideologias dominantes que têm contribuído no processo de perpetuação do *status quo*. Apesar disto, as determinações legais, situadas na via oposta desse processo, acabaram limitando, sobremaneira, toda e qualquer proposta transformadora capaz de comprometer a ordem dominante e, por tabela, promoveram a fragilização das lutas pela conclamada autonomia universitária.

Além disso, os constantes problemas apresentados pela geografia científica têm encontrado terreno fértil para a sua reprodução, já que as várias determinações do Estado

burguês às academias têm promovido o verdadeiro enfraquecimento das lutas em favor de uma educação criativa e autônoma.

Como está cada vez mais difícil, no seio das universidades, a disponibilidade para pensar em soluções (se é que é preciso, dada a burocracia a que se estamos cada vez mais sujeitos), fica mais “fácil” entregar parte do conhecimento que vínhamos desenvolvendo como integrante do campo geográfico a uma nova segmentação do conhecimento (PINTAUDI 1999, p.111).

Essas análises feitas sobre as estruturas curriculares do curso de Geografia da UESB, desenvolvidas ao longo desses vinte e sete anos (1985-2012) de atividades acadêmicas, revelam/escondem memórias inscritas nesses importantes documentos, marcadas por disputas, contradições, reproduções, resistências e distorções do mundo real/virtual. Revelam/escondem ainda, um constante processo de construção de uma ciência geográfica “crítica” – a partir do empenho de alguns poucos alunos e professores - permanentemente em vias de consolidação, cuja trajetória esteve marcada por avanços e retrocessos. Complementarmente, a leitura crítica dos currículos permite perceber a insistente continuidade de uma geografia parcelada, ainda carrega de ideologias dominantes, cujo sentido tem alcançado a reprodução massiva do capital, resultando também, numa grande dificuldade dos alunos em compreender o (s) sentido (s) da ciência geográfica.

A construção dessa memória ideologizada da geografia não parte apenas dos processos de produção/reprodução do ensino-aprendizagem orientados por determinada matriz curricular. Esta é apenas uma das diversas formas encontradas pela ideologia dominante de se manifestar, mas não a única, já que, assim como se infere das afirmações althusserianas (1969) a ideologia se materializa no próprio corpo dos indivíduos, através não somente das suas ideias, mas também do seu comportamento, estando o agir e o pensar dentro de uma mesma equação. É, portanto, na vivência dos estudantes do Curso de Geografia da UESB, ao longo da sua dinâmica cotidiana, desenvolvida dentro e fora do espaço acadêmico, que a memória (ideologizada) geográfica vai se consolidando e sendo produzida/reproduzida.

Entretanto, é preciso reafirmar, acima de tudo, a natureza contraditória de toda e qualquer dinâmica societária: o ser e o não ser concomitantes dos processos educacionais, enfim, a dialética inerente aos mecanismos relacionados aos movimentos de ensino-aprendizagem desenvolvidos, em especial, no âmbito da instituição universidade. Desse modo, crê-se possível a produção de alternativas sociais por meio da luta coletiva em prol da construção de uma universidade e de uma Geografia capaz de rejeitarem toda forma de ilusão,

estabelecendo com isso, uma necessária resistência aos mecanismos de perpetuação e de expansão do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da memória tem suscitado uma multiplicidade de estudos, e, nesse sentido, alcançado grande relevância no âmbito das Ciências Sociais. Apesar de se tratar de uma reflexão antiga, já que desde os clássicos da filosofia grega, se percebem movimentos intelectuais em torno do debate sobre tal questão, é principalmente na década de 1970, momento de inspiração da historiografia francesa, que tal temática ganha maior repercussão. A partir de então, inúmeros estudiosos apresentaram, por exemplo, discussões voltadas ao debate sobre a relação entre história e memória, apesar de, em muitos casos, expressarem dificuldades teóricas. Mas, sem desconsiderar as incontestáveis contribuições acerca do referido tema, não são muitos os trabalhos que buscam compreender os processos de produção mnêmica a partir de sua intrínseca relação com a ideologia.

Acrescenta-se ainda, a dificuldade em se encontrar pesquisas pautadas em reflexões envolvendo a relação entre o ensino de Geografia, a memória e a ideologia. Nesse sentido, as considerações apresentadas ao longo deste trabalho, foram processadas tendo em vista a necessidade de contribuir com tal discussão e, ao mesmo tempo, provocar o debate acerca dos avanços e retrocessos da ciência geográfica produzida na UESB. Os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no âmbito de tal instituição fazem parte do plano maior das relações societárias orientadas pela dinâmica capitalista, cuja reprodução depende, sobretudo, do agenciamento da subjetividade, realizado, também, através da educação oficial.

Evidencia-se, com isso, o quanto o sistema de ensino é fundamental, bem como qualquer outro meio agenciador dos modos de pensar e agir dos sujeitos, para a organização/manipulação de qualquer sociedade. Ele (des) educa as diferentes gerações, levando-as a incorporarem os hábitos e valores já previamente estabelecidos e arquitetados pela sociedade, ao mesmo tempo em que oferece meios para que tais hábitos e costumes sejam reajustados e, inclusive, superados. Nessa lógica, estão inseridas as universidades, que participam da dinâmica societária enquanto aparelhos ideológicos do Estado, funcionando, prevalentemente, pela ideologia dominante. Entretanto, cabe ressaltar, que estas instituições não agem de maneira inteiramente autônoma, mas através de um conjunto de normas que direcionam e controlam as suas ações, seguindo, sobretudo, o rumo das adequações exigidas pelas demandas do mercado.

Diante disso, as transformações pelas quais passaram/passam os diferentes sistemas de ensino a partir dos encaminhamentos normativos aplicados pelo Estado demonstram o seu

alinhamento com os interesses mais amplos do capital. Com efeito, as reformas no mundo da educação, que envolveram também as universidades brasileiras nesses últimos anos, consolidaram o processo de modelização do ensino no país, em especial, o de nível superior, aprofundando ainda mais o controle das atividades acadêmicas por parte do Estado. Este, inclusive, tem legitimado ações de controle da maior parte dos conteúdos inscritos nas matrizes curriculares dos cursos de graduação. Um controle garantido através de instrumentos normativos e de procedimentos de avaliação nacionais, os quais limitam as possibilidades de reação das Instituições de Ensino Superior. A UESB e, em especial seu Curso de Geografia, como parte indissociável dessa dinâmica, recebeu toda carga ideológica contida nessas relações de dominação burguesa ao longo do tempo.

A ciência geográfica, de modo geral, fez parte desses processos contraditórios de dominação e resistência que acompanham a sociedade capitalista. Essa disciplina e/ou agente pedagógico se desenvolveu preponderantemente como instrumento de dominação, corroborando para a construção e reprodução de visões distorcidas da realidade. As ações/pensamentos dos sujeitos arquitetadas a partir das influências de tal disciplina resultam, por assim dizer, numa completa alienação, contribuindo para que a sociedade não saiba mais onde começa e onde termina a ideologia. Essa geografia, classificada como oficial distorce o seu sentido de ser, pois, da maneira como ela tem se apresentado, contribui muito mais para a manutenção e o desenvolvimento de um “saber ideológico”, do que para desvelá-lo e alcançar a sua superação.

Entretanto, a educação formal de modo mais amplo e o ensino de geografia particularmente, não devem ser pensados unilateralmente enquanto aparelho de reprodução do sistema. Eles são também instrumentos de conscientização e de análise das relações contraditórias da ideologia e, de tal forma, oferecem possibilidades para superar a ordem existente. Além disso, contribuem, sobremaneira, para aperfeiçoar ou elevar a formação política dos sujeitos e, acima de tudo, para condicioná-los ao reconhecimento da própria lógica de inversão da realidade. Isto, alcançado através da produção do raciocínio criativo e crítico, essenciais para a afirmação de qualquer via de superação da ordem dominante. Deve-se reafirmar, acima de tudo, a natureza contraditória dos processos sociais, o ser e não ser concomitantes das relações educacionais. Enfim, a dialética inerente ao sistema de ensino e, em especial, da instituição universidade.

Desse modo, fica clara ou não a possibilidade da produção da alternativa social por meio da luta coletiva pela construção de uma universidade e uma geografia que rejeitem toda

forma de ilusão. Os falseamentos provocados pelas ideologias burguesas têm provocado grande prejuízo à formação social dos sujeitos e este quadro deve ser superado. Neste sentido, todos os envolvidos no processo devem assumir o compromisso com a luta por uma educação que verdadeiramente contribua para a emancipação do homem, numa atividade consciente que alcance à transformação revolucionária da realidade concreta. Para tanto, é preciso entender que a possibilidade de transformação social passa, definitivamente, pela reestruturação da educação, vista de maneira mais abrangente, no sentido da permanente produção do processo educativo continuado que capacite os sujeitos a lutarem contra a lógica alucinante do capital e, conseqüentemente, contra a educação, por ela oferecida. Com isso, se ressalta que a educação é essencial tanto para a construção de alternativas apropriadas, no sentido da mudança das condições objetivas de reprodução, como para a autotransformação consciente dos sujeitos.

Para que os direcionamentos do ensino de geografia adquiram novos rumos e posturas mais eficientes, é, sobretudo, importante que se imprima no envoltório das academias, novas reflexões e debates, visando modificações que permitam uma contínua evolução do curso de Geografia, pois se trata de um ambiente responsável pela formação de profissionais atores-ativos da sociedade com um potencial de influência bastante expressivo e que, portanto, devem ser formados para atuarem em favor dos homens e não somente de uma pequena parcela destes.

Portanto, analisar a gênese do pensamento geográfico, os seus precursores, a produção epistemológica, a memória do curso dentro da universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, expressa em seus currículos, possibilitou o entendimento mais claro do papel da Geografia como ciência e sua importância para o desenvolvimento da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Walquíria Lêda de. Desbravando Caminhos e Construindo a Universidade. In: VILAS BÔAS, Elzir da Costa (Org.) UESB: **Memórias e Vivências**. Vitória da Conquista, BA: Ed. UESB, 2001.

MAGALHÃES, L. Rocha; ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. **Relações Simbióticas entre Memória, Ideologia, História e Educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO. Ana Palmira Bittencourt; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Orgs.) *História, Memória e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ALMEIDA, Dione Freitas Assunção de. Tempo de crescimento. In: VILAS BÔAS, Elzir da Costa (Org.) UESB: **Memórias e Vivências**. Vitória da Conquista, BA: Ed. UESB, 2001.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença. 1969.

APPLE, Michael W. Currículo e Poder. Educação e Realidade. Porto Alegre, ano 14, n.2, p. 46-57, jul/dez. 1989.

BOAVENTURA, E. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 5 de fev. 2010.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Constituição. **Constituição Federal Brasileira de 1988**.

BRASIL. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A “**geografia crítica**” e a **crítica da geografia**. REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES. Universidad de Barcelona. Vol. XI, núm. 245 (3), 1 de agosto de 2007a.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007b.

CARVALHO M. S. **Geografia e Imaginário na Idade Média. Exposição de Mapas**. 2007. Disponível em: <http://www.geo.uel.br/marcia/mapashtml.html>. Acesso em 12 de fev. 2010.

CYRINO, Hélio (Org.). **Ideologia Hoje**. 2ª. Ed. Campinas. SP: Papirus, 1987.

DAMIANI, Amélia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Um Caminho Para Pensar o Currículo de Geografia**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.) *Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*, São Paulo: Contexto, 1999.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Reformas no Mundo da educação. Reformas no Mundo**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.) *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere*. Edição crítica do Instituto Gramsci, org. Valentino Gerratana. Torino: Ed. Einaudi, 1977.

HALBWACHS M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

_____. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Félix Alcan, 1925.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACOSTE, Yves. **A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 2003.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LOMBARDI, J. Claudinei (Org.). **História, Memória e Educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Orgs.) *História, Memória e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MANCE, Euclides André. “Realidade Virtual - A conversibilidade dos signos em Capital e Poder Político”. **Net**, Rio de Janeiro, Junho. 1998. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/mance/real.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. O processo de produção do capital. Volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. A ideologia alemã. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996.

MEDEIROS, Ruy. H. A. **Memória e Cultura - Denúncia da Memória: a questão da cultura escolar**. In: LOMBARDI; CASIMIRO, A.; MAGALHÃES, L. (Orgs.) *História, Memória e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MENEZES, Sócrates Oliveira. **Explorar a natureza e ver o espaço geográfico**. Texto Didático (mestrado). Aracaju, Universidade Federal de Sergipe, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, C. Wright. Apêndice: Do artesanato intelectual. In: _____ A imaginação sociológica. 6 edição. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Antonio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Crítica: a valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec. 1987.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 18ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2002a.

_____. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002b.

_____. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002c.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para Onde Vai o Ensino de Geografia**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.) *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS), Geografia. Brasília: SEF-MEC. 1998.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro, vol. 1: as matrizes clássicas originárias** – São Paulo: Contexto, 2008.

PINTAUDI, Silvana Maria. **Geografia: um currículo espetacular**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.) *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.) *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

Programa de Formação de Professores de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – PFP – 2004.

Projeto Araribá: geografia/obra coletiva – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

Projeto Político Pedagógico de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – PPG – 2003.

Projeto de Reorientação Curricular do Curso de Licenciatura Plena Em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – PPG – 2010.

RAMIRES, Regina Rizzo – **A Formação docente em Geografia na PUCSP a partir do Projeto de Reorientação Curricular da Licenciatura no período de 2005 a 2009**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Algumas Reflexões: Graduação em Geografia**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.) *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. In: Lopes, *et al* (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Jânio Roberto Diniz dos. O DCS – uma experiência positiva. In: VILAS BÔAS, Elzir da Costa (Org.) UESB: **Memórias e Vivências**. Vitória da Conquista, BA: Ed. UESB, 2001.

SANTOS, Milton. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como**

método. Boletim Paulista de Geografia, n. 54, 1977.

_____. **A natureza do espaço – Razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, T.C. da. **Jean Tricart: Sua vida – Sua obra.** Geosul, v.18, n.35, 2003.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **O Ensino de Geografia no Século XXI.** Campinas, SP: Ed. Papirus, 2000.

UESB. **Carta Consulta.** Vitória da Conquista, BA. 1980.

ANEXO 1***PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA***

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - DG

COLEGIADO DO CURSO DE GEOGRAFIA - CCGeo

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM
GEOGRAFIA**



Vitória da Conquista - BA

1. Apresentação

O presente documento esboça uma análise do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e delineia um novo projeto pedagógico para o curso com previsão de implementação no ano de 2004 o que corresponde ao II Período Letivo de 2003 na UESB. Tal proposta foi elaborada com o objetivo de dotar o Curso de Geografia de novas idéias que fundamentem sua ação de forma cada vez mais eficaz e planejada.

O Curso de Geografia da UESB até o II Período Letivo de 2002, já formou 400 alunos. Durante todo o período de seu funcionamento o currículo proposto originalmente permaneceu quase que inalterado, apenas algumas modificações foram feitas, com o objetivo de cumprir exigências legais. Assim, tornou-se imperativo um repensar mais amplo acerca da concepção do curso de licenciatura em Geografia e, conseqüentemente, da formação do licenciado.

Espera-se que, com esse olhar, o Curso de Geografia da UESB seja capaz de definir e redefinir os seus objetivos e implementar o seu Projeto Pedagógico, articulando o local e o global e a qualificação social, evidenciando, assim, o caráter de um curso comprometido com o conhecimento universal e, ao mesmo tempo, com os “pés no chão”, em decorrência do seu compromisso social com a coletividade.

Curso de Licenciatura Plena em Geografia – Breve Histórico

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB foi autorizado no segundo semestre de 1985, através do Parecer N.º 244/84. No ano de 1991 o Curso foi reconhecido através da Portaria Ministerial Nº 833 de 05 de junho de 1992.

A entrada da primeira turma ocorreu no ano de 1985, com duração mínima de 03 anos e meio e máxima de 07 anos e com a habilitação apenas em Licenciatura Plena em Geografia, visando atender à demanda que exigia professores licenciados para atuar nas escolas de 1º e 2º graus da região Sudoeste da Bahia.

Na época da sua autorização a UESB oferecia o Curso de Geografia apenas no turno matutino. Devido à grande demanda, a partir do 2º semestre de 1998, começou a ser oferecido também no noturno, com a entrada no 2º semestre de cada ano, com a previsão de ser posteriormente avaliado levando em consideração também a possível implantação de um curso de Bacharelado em Geografia.

Analisando o currículo do Curso de Geografia da UESB pode-se afirmar, inicialmente, que ele expressa, em alguns aspectos, os avanços e os dilemas do movimento de renovação crítica da geografia brasileira no decorrer dos anos 80, no qual as tradições empiristas foram rejeitadas em favor de uma abordagem teórica supostamente capaz de apreender a “essência” da realidade social e sua dinâmica espacial. No âmbito da formação universitária em Geografia era o momento de questionar tanto as concepções tradicionais, quanto as metodologias analíticas inspiradas no positivismo lógico. Ambas as correntes de pensamento estavam sob a mira da crítica marxista da ciência e da sociedade. O marxismo representava, à época, o paradigma mais sólido para o enquadramento das bases teóricas da Geografia.

Nesse contexto, segundo pode-se verificar na sua estrutura e no ementário, o currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB contempla a combinação de elementos da concepção social da geografia francesa da segunda metade do século XX³ □ o que fica evidente no destaque dado ao enfoque regional na estrutura curricular, inclusive na disciplina Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Regional da Bahia que tem o caráter de iniciação à prática da pesquisa e de fragmentos de uma proposta de análise socioeconômica que mescla categorias marxistas e de outras fontes de inspiração teórica.

Essa avaliação é corroborada por Carlos e Damiani (1999) quando afirmam que, historicamente, o currículo que hoje expressa a ciência geográfica, nasce no bojo de transformações porque passou a geografia no final dos anos 70. Nessa década ocorreu um

³ Especificamente aos geógrafos Pierre George, Yves Lacoste e Bernard Kayser, entre outros, que nos anos 50 e 60 promoveram uma renovação do discurso geográfico clássico, incorporando questões socioeconômicas e políticas e um sentido de aplicação da geografia ao planejamento regional e à gestão do território.

violento processo de mudança nos modos de fazer e pensar a geografia. O processo foi da descrição à utilização de categorias mais profundas do conhecimento. Nesse sentido,

As transformações nos modos de pensar e fazer a geografia e que redundaram numa grande produção acadêmica, baseada num debate extremamente profícuo acabaram produzindo a necessidade de se transformar também o modo de ensinar a geografia (...) (Carlos e Damiani, p.93)

Mais recentemente, a polêmica ideológica da pós-modernidade fez sobressair a crise de paradigmas que abrange as ciências humanas de modo geral e revelou as limitações da chamada “geografia crítica”, abrindo caminhos, a partir dela, para novos esforços de sistematização teórica e refinamento analítico que parecem, no entanto, sempre insuficientes e desatualizados perante a velocidade das mudanças contemporâneas. É neste “ambiente” de incertezas e amplas possibilidades que a presente proposta de um novo currículo para o curso de Licenciatura Plena em Geografia foi elaborada, procurando tirar o melhor proveito dos debates que atualmente renovam o pensamento geográfico.

O atual currículo do Curso, baseado no Parecer 412/62 do Conselho Federal de Educação, hoje Conselho Nacional de Educação – CNE, com uma carga horária de 2955 horas e 130 créditos (para os alunos que ingressaram a partir de 1998), apesar de ter sofrido algumas modificações para adequação das 300 horas de Prática do Ensino, não atende mais às atuais discussões pertinentes à ciência geográfica. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam mudanças significativas na estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura.

Ao apresentar uma disparidade entre o número de disciplinas obrigatórias e optativas, o currículo vigente aponta para uma “rede” de pré-requisitos que torna limitada as possibilidades do aluno levando em conta a ampliação do tempo de conclusão do curso. Do ponto de vista teórico-conceitual e mesmo quanto aos pressupostos legais, este currículo, apesar de algumas modificações, não se encontra em consonância com os debates postos atualmente.

A formação do profissional de geografia precisa adequar-se às novas exigências tecnológicas e educacionais para enfrentar um mundo em transformação, sobretudo, no atual período científico-tecnológico. Existe, nesse sentido, um consenso entre os docentes que

lecionam no Curso de Licenciatura em Geografia da UESB, da necessidade de reformulação curricular, reconhecimento que vem se manifestando há algum tempo.

A partir de 1993 com as discussões sobre as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram editadas várias Leis Federais tornando necessário e urgente os debates sobre os currículos existentes e medidas de adequação à nova legislação. A Lei 9394/96 – (LDB) - trouxe consigo uma série de Decretos, Pareceres, Editais e Resoluções objetivando regulamentar e esclarecer o disposto na lei maior. Isso suscitou uma série de debates sobre as diretrizes curriculares para as universidades, sindicatos etc., ou seja, para além da Secretaria de Ensino Superior do MEC.

O Currículo original foi pautado no Decreto Federal N.º 94.250/87, que autorizou o funcionamento da estrutura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, especialmente no Capítulo VI da Carta Consulta da UESB, que dispõe sobre Currículos e Ementários. Está amparado legalmente por uma série de Resoluções, Normas e Decretos Federais, especialmente:

- a) A Resolução CFE S/N de 19/12/1962 (anexo) que estabelecia as matérias do Currículo Mínimo Obrigatório, duração e carga horária para o Curso de Geografia, baseado no Parecer CFE - 412/62;
- b) O Parecer CFE 292/1962 (anexo) que definia o papel das matérias pedagógicas – Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologia e Prática do Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado;
- c) A Resolução CFE 09/1969 (anexo) que reafirma a obrigatoriedade das matérias pedagógicas nos Cursos de Licenciatura e estabelece a sua participação em, pelo menos, 1/8 da duração mínima do Curso;
- d) O Decreto Lei 869/1969, que estabelecia Estudos e Problemas Brasileiros (EPB) como disciplinas obrigatórias nos Currículos de Ensino Superior;
- e) O Parecer 85/1970 (em anexo) que dispõe sobre normas para aplicação dos novos Currículos Mínimos;
- f) A Resolução 01/1972 do CFE (em anexo) que estabelecia a carga horária mínima de 2200 horas para o Curso de Geografia, bem como tempo mínimo e máximo de três e sete anos, respectivamente; e
- g) Resolução N.º 03/84 do Conselho Federal de Educação.

A sua proposta original apontava para a formação de professores com um perfil que permitisse a compreensão e leitura do mundo contemporâneo, através dos processos físico-ambientais e sociais, permitindo a experimentação em nível de pesquisa.

No ano de 1993, por força da Lei 8663/93 que desobrigou a oferta da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), nos Currículos dos Cursos Superiores, a UESB estabeleceu, para todos os cursos, a disciplina Realidade Brasileira Contemporânea (RBC) em sua substituição, conforme Resolução CONSEPE 05/98 (em anexo).

Em 1997, por iniciativa do Colegiado do Curso de Geografia e, tentando amenizar os problemas enfrentados na organização das disciplinas e na disposição dos pré-requisitos, foi aprovado, através da Resolução CONSEPE 24/97 (em anexo) modificações na estrutura da grade curricular do curso, sem alterar, significativamente, as disciplinas e ementas.

Em cumprimento ao disposto no Artigo 65 da Lei 9394/96 - Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulamentado pelo Parecer 744/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa orientação para o cumprimento das 300 horas de Prática de Ensino, o Colegiado do Curso de Geografia encaminhou proposta de alteração da Grade Curricular do Curso incluindo as disciplinas Elaboração de Projetos Pedagógicos de Geografia e Elaboração de Material Didático de Geografia bem como alteração das ementas e cargas horárias das disciplinas Metodologia do Ensino de Geografia e Prática do Ensino de Geografia e a eliminação da disciplina RBC pautada na Lei 8663/1993, por considerar que os conteúdos da mesma já estariam contemplados em outras disciplinas do curso. Esta proposta foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UESB - CONSEPE.

A partir de 2002 a Resolução CNE/CP 02/2002 e o Parecer 163/2002 do Conselho Estadual de Educação (CEE) determinam que os currículos dos cursos de licenciatura sejam efetivados mediante a integralização de, no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria/prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Diante dessas novas exigências tornou-se ainda mais urgente e necessária a concretização da reorientação curricular para o Curso de Geografia.

2. Caracterização do Curso

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia dispõe atualmente de uma estrutura considerável para a implementação do Projeto Pedagógico ora proposto. Dentre elas destacam-se:

- **Estação Meteorológica**

A Estação Meteorológica foi implantada no *Campus* de Vitória da Conquista em 1998, de forma experimental até maio de 2001. A partir de junho de 2001 passou a fazer parte oficialmente da Rede de Meteorologia do INMET, com coleta de dados oficiais de Vitória da Conquista, nos horários de 09h, 15h e 21h.

Além do monitoramento dos dados meteorológicos, a Estação Meteorológica atende às atividades práticas de disciplinas do Curso de Geografia.

A proposta da Estação Meteorológica é de prestar serviços de caráter informativo e didático sobre aspectos climáticos junto à sociedade local e regional, comunidade acadêmica nos diversos níveis educacionais, através de boletins, cursos e palestras, como forma de socializar o conhecimento.

Variáveis como umidade relativa do ar, temperaturas máxima e mínima, pluviometria, direção e velocidade dos ventos e constância de ventos dominantes, fornecem subsídios para as pesquisas nas áreas específicas e correlação dos resultados obtidos com variáveis ambientais, permitindo ampliar o âmbito das pesquisas em outras áreas como economia agrícola, administração voltadas ao planejamento rural e de saúde pública.

A importância de o *campus* possuir uma Estação Meteorológica reverte benefícios tanto para a pesquisa científica quanto para a comunidade regional que terá acesso a dados ambientais lidos e analisados diariamente, correlacionando os resultados de duas estações - uma digital e outra manual - que garante maior veracidade aos mesmos.

Estação Automatizada

Também instalada na UESB - Campus de Vitória da Conquista, a Estação Automatizada fornece dados, em intervalos de três horas, diretamente na rede, pela internet. É composta de um sistema integrado de equipamentos de medições da velocidade e direção dos ventos, radiação solar global, pluviometria, umidade relativa do ar, temperatura máxima, mínima e média. Tais equipamentos estão ligados a um sistema de computador, alimentado por energia solar.

O próprio sistema já transmite os dados, via satélite, para a rede de meteorologia, disponibilizado aos usuários pela internet.

É possível o aproveitamento destas informações no curso de Geografia a Distância, com grande importância devido ao grande fracionamento da escala temporal.

Como este modelo de Estação Meteorológica está instalado em várias outras localidades da Bahia, é possível fazer correlação de dados, com exemplos ilustrativos das regiões de origem dos alunos, comparando realidades concretas da vivência de cada um.

- **Laboratório de Cartografia**

O Laboratório de Cartografia, além de oferecer suporte às disciplinas do Curso de Geografia e de outros cursos, desenvolve diversas atividades tais como:

- Assessoramento em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão nas diversas leituras do espaço;
- Apoio às atividades de planejamento do espaço urbano e rural da região;
- Produção de Material Didático;

- **Laboratório de Ensino**

O Laboratório de Ensino constitui-se em um espaço de discussão e troca das mais diversas experiências vivenciadas por professores de Geografia, possibilitando, através de estudos e aprofundamentos teóricos acerca do ensino e da geografia, formas alternativas de se tratar a ciência geográfica de maneira viva e dinâmica.

O Laboratório de Ensino de Geografia é aberto a qualquer pessoa interessada no ensino da ciência geográfica e, como tal, possibilita o acesso aos materiais produzidos (textos, recursos didáticos diversos - mapas, transparências, jogos etc - confeccionados a partir de materiais alternativos). Para a utilização destes materiais o associado faz a “locação” do recurso que lhe interessar, devolvendo-o ao laboratório em tempo estipulado, proporcionando uma veiculação mais ampla dos recursos produzidos.

O Laboratório de Ensino de Geografia possibilita também uma maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do DG. O ensinar e o aprender pressupõem uma ação pedagógica onde o professor e o aluno integram e assumem um compromisso diante da construção do saber. Nesse sentido, é que, a partir dos projetos de extensão, vinculados ao ensino, em andamento pelo departamento de Geografia, pensou-se na criação de um espaço onde pudesse ser perseguida uma metodologia ligada, indissolúvelmente, à pesquisa e à extensão como atividades críticas e criativas.

Assim, o teórico e o prático permeiam todas as ações do Laboratório de Ensino de Geografia possibilitando uma reflexão constante acerca do processo de construção do conhecimento.

Vinculado ao projeto de Assessoria Permanente aos Professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio, o Laboratório de Ensino tem uma função primeira de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo discentes do curso (como bolsistas e voluntários), docentes do Departamento e docentes da rede pública de ensino (com carga horária disponível para o projeto ou como voluntários).

O Laboratório de Ensino de Geografia cumpre com os seguintes objetivos:

- Analisar o papel da geografia nos currículos de ensino.
- Conhecer e analisar livros didáticos de geografia.

- Compreender os conceitos fundamentais da geografia.
- Conduzir o professor a uma prática segura na construção dos conceitos geográficos, levando em consideração a capacidade de observação.
- Desenvolver as habilidades de observação e formas de interpretar o espaço geográfico.
- Compreender a construção do conhecimento a partir do cotidiano do aluno.
- Correlacionar teoria/prática no processo de construção do conhecimento.
- Compreender o ato de avaliar como parte do processo de construção do aluno no processo de construção do conhecimento.
- Confeccionar recursos didáticos alternativos a serem utilizados em sala de aula.
- Proporcionar cursos que envolvam teoria e prática acerca dos conteúdos de ensino da geografia.
- Criar um espaço de discussão e troca de experiências ligadas ao ensino de geografia.
- Preparar Kit's didáticos a serem utilizados em sala de aula.
- Proporcionar ao aluno do curso de geografia a oportunidade de experimentar situações da vida profissional e, como os profissionais do ensino fundamental e médio, serem capazes de discutir as problemáticas do ensino.
- Oportunizar, ao docente do ensino fundamental, um constante aprimoramento dos seus conhecimentos.
- Oportunizar ao discente da UESB um contato permanente com os docentes do ensino fundamental e médio, suas dificuldades e ensinamentos.
- Manter uma vinculação direta com a problemática do ensino fundamental e médio, fazendo desta uma constante fonte de pesquisa e redimensionamento da prática pedagógica.
- Dispor sempre de recursos didático alternativos para o ensino da geografia.
- Promover empréstimo dos recursos didáticos confeccionados no Laboratório.
- Organizar cadastro dos professores de geografia do ensino fundamental e médio.
- Manter sempre em bom estado de conservação os recursos produzidos.
- Estimular os docentes do curso de geografia a produzir material didático com os seus alunos na diversas disciplinas do curso.
- Analisar a situação da educação em nível regional e local, contextualizando-a com a realidade em nível nacional.
- Refletir sobre a função e o papel do educador na formação do cidadão.

- Analisar o papel da escola pública para a classe trabalhadora.
- Discutir o papel da geografia no processo de construção da cidadania.

conhecer as concepções teórico-metodológicas da geografia.

Pesquisa, Extensão e Projetos de Ensino

O Curso de Geografia vem buscando permanentemente a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Para tanto, a elaboração de projetos nestes três níveis vem sendo uma constante por parte dos professores que compõem o Curso.

O curso tem se esforçado para envolver os alunos nas atividades investigativas, visando a produção de textos, artigos, monografias, permeando abordagens variadas.

A Extensão como processo educativo, científico e cultural que insere a Universidade na comunidade regional tem procurando intervir na qualidade de vida da população, possibilitando a formação de uma consciência crítica, voltada para o pleno exercício da cidadania.

A Pesquisa e a Extensão no Curso têm-se evidenciado como o caminho de integração entre a Universidade e a comunidade regional, consolidando-se como instrumentos capazes de operacionalizar a relação teoria/prática, tornando a Universidade uma tradutora e difusora do conhecimento.

Merece destaque a produção de trabalho monográfico desenvolvido ao longo do curso e que resulta em uma contribuição significativa para a postura de pesquisador por parte dos discentes além de possibilitar a socialização do conhecimento produzido.

Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso

A construção da proposta que se apresenta seguiu orientações que levaram à compreensão de um processo constante de reflexão-ação; de um conjunto de objetivos e ações realistas. Os últimos anos foram marcados por uma intensa discussão acerca do currículo do Curso até então vigente, período em que foram feitas diversas considerações no sentido do amadurecimento de propostas que viessem a delinear um curso com as características que apontassem para uma nova dinâmica necessária a formação do profissional de geografia.

A partir do ano de 2002 algumas sistematizações foram feitas no sentido de dar forma a um projeto de curso que atendesse às demandas até então apresentadas. Para tanto, foram realizados os seguintes procedimentos no ano de 2003:

- Indicação do coordenador do processo de condução das discussões.
- Discussão com os docentes que compõem o Departamento de Geografia para análise e avaliação acerca do curso.
- Discussão entre os docentes de cada área de conhecimento que compõem o curso.
- Elaboração de propostas entre as áreas.
- Pesquisa com alunos egressos atuantes no Ensino Fundamental e Médio, da área de Geografia, na cidade de Vitória da Conquista.
- Aplicação de questionários direcionados a discentes e docentes do curso.
- Socialização e discussão das propostas apresentadas tendo em vista a construção coletiva do Projeto Pedagógico e do Currículo do Curso.

Os procedimentos realizados para a elaboração deste Projeto Pedagógico levaram em consideração a necessidade de envolvimento de todos os sujeitos sociais enquadrados no processo educacional.

4. Os objetivos do curso e o perfil do licenciado

As constantes modificações pelas quais vêm passando a sociedade brasileira e, conseqüentemente, o processo educativo, nos impõe um repensar de práticas pedagógicas, objetivando a formação de profissionais conscientes e críticos, capazes de contribuir, de forma efetiva, nas transformações sociais. Logo, a formação do Licenciado em Geografia pressupõe o seguinte objetivo:

➤ Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais; conjugando-o ao domínio dos fundamentos teóricos básicos da ciência geográfica e, concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico. Este objetivo evidencia a necessidade de:

1. Compreender a natureza das relações e inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade sócio-espacial.
2. Compreender os fundamentos das teorias do conhecimento geográfico que sustentam as proposta metodológicas do processo educativo.
3. Repensar a prática docente considerando os fundamentos epistemológicos tanto da geografia quanto da pedagogia de modo a questionar as concepções que norteiam as práticas pedagógicas vigentes.

Muitos questionamentos podem ser feitos a respeito dos critérios utilizados para aferir a validade e o rigor da interpretação geográfica da realidade tal como é praticada em sala-de-aula. Muitas discussões já existem acerca da necessidade e das possibilidades de um diálogo produtivo com outras áreas de conhecimento como estratégia de fortalecimento da identidade e da consistência do discurso geográfico, ou de como podem o teórico e o prático se combinar melhor em benefício da aprendizagem, ou ainda sobre os procedimentos que poderiam capacitar melhor os alunos a fazer as necessárias integrações de conhecimentos de diferentes disciplinas.

A necessidade de rigor não se refere aos critérios formais vigentes, aos métodos de quantificação ou aos modelos teóricos que, apesar da sua importância instrumental na pesquisa, restringem a interpretação da realidade ao mensurável, obliterando a compreensão da complexidade inerente aos processos e dinâmicas geográficas. No entanto, a formação do

professor deve levar em conta a necessidade de utilizar sempre critérios de rigor lógico, consistência, coerência e objetividade, mesmo em análises qualitativas, para que as práticas pedagógicas sejam mais eficazes na consecução dos objetivos.

Outro aspecto importante é que a seleção e o tratamento dos conteúdos sejam atividades exercitadas no contexto do processo educativo na perspectiva de estarem sempre abertos aos problemas emergentes no desenrolar das transformações em curso no mundo moderno, requisitando a assimilação de novos campos de interesse e investigação que estão atualizando velhos temas da tradição geográfica e abrindo outros nas 'zonas de fronteira' com as Ciências Sociais, a Ecologia, as Ciências da Informação etc.

Competências e Habilidades Essenciais

Quando se pensa na utilidade social da geografia e o papel que o profissional da área cumpre ou pode vir a cumprir, imediatamente surge uma ampla variedade de temáticas e campos de atuação pelos quais o geógrafo transita com maior ou menor desenvoltura, lidando com coisas que vão desde as mais simples noções de orientação e localização até as mais sofisticadas técnicas de geoprocessamento, das inúmeras questões relativas ao desenvolvimento socioeconômico e à gestão do território, até as práticas pedagógicas adequadas ao aperfeiçoamento da cidadania. Certamente essa variedade ainda constitui fonte de perplexidade quanto de apaixonada curiosidade: quais são, enfim, os recursos que a geografia fornece para as pessoas melhor compreenderem e atuarem no mundo?

O desafio de estudar a dinâmica do mundo atual é também uma oportunidade de rever as possibilidades do conhecimento geográfico diante dos problemas contemporâneos. Como escreve Paulo César Gomes: "talvez muito simplesmente a necessidade da Geografia surja tão somente pela condição do homem estar no mundo, um mundo diverso, variado e, na medida em que os horizontes deste homem se ampliam, no reconhecimento do "outro" e do "diverso", ele necessita de um sistema de compreensão desta variedade fundamental" (1997, p. 34). Isto é válido ainda mais para a época presente quando todos, de alguma forma, percebem que, na diversidade do mundo, as coisas se conectam: uma situação particular, coletiva ou individual, insere-se numa teia: o que acontece aqui e agora pode ser resultado de uma combinação de

eventos espalhados mundo afora. A visão de mundo que decorre desta noção primária pode ser muito desfocada, mas ela se generaliza e carece de geografia.

Pensando no contexto da transição para o século XXI e na condição de habitantes e cidadãos de um país de grandes contradições internas que exerce um papel particular na (des)ordem do mundo contemporâneo, seria oportuno perguntar então, quais os desafios que ameaçam e/ou estimulam a “arte” de fazer com que a Geografia possa cumprir a sua missão fundamental, aqui e agora. O pressuposto dessa indagação é claro: o “estado de espírito” e as condições que envolvem a prática profissional e o desenvolvimento particular de cada área de conhecimento são intimamente vinculados às inquietações e esperanças que marcam a experiência social, em situações delimitadas histórica e geograficamente.

6. Definições Legais

A proposta do novo projeto pedagógico do Curso de Geografia, que ora apresentamos, fundamenta-se na legislação atual que norteia os currículos dos cursos superiores, destacando-se:

1. Lei 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que normatiza a estrutura e o funcionamento da Educação Brasileira, em todos os Níveis de Ensino;
2. Parecer CNE/CES 376/97 que desobriga o oferecimento da atividade de Educação Física nos Cursos Superiores;
3. Parecer CNE/CES 776/97 que trata das diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação, com destaque para a necessidade de maior autonomia das IES na elaboração dos seus Currículos;
4. Edital 04/97 do MEC como desdobramento da aprovação da nova LDB, foi divulgado, em 10/12/97 o Edital nº 04 da Secretaria de Ensino Superior do MEC com a proposta da SESU para elaboração de Diretrizes Curriculares para o ensino superior.
5. Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
6. Parecer CNE/CP 27/2001 que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de

professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

7. Parecer CNE/CP 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
8. Parecer CNE/CES N.º 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, abrangendo os seguintes aspectos, específicos para cada curso: perfil do formando, Competências e Habilidades, organização do curso, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares e conexão com a Avaliação Institucional;
9. Parecer CNE/CES 583/2001 que trata de orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.
10. Parecer CNE/CES N.º 1363/2001 que retifica o Parecer CNE/CES N.º 492/2001 que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia
11. Parecer CNE/CES N.º 109/2002 que trata de consulta sobre a aplicação da Resolução CNE/CP N.º 01/2002 e CNE/CP 02/2002 a respeito da carga horária para os cursos de formação de professores [400 horas].
12. Resolução CNE/CES N.º 14, de 13 de março de 2002, que trata da formulação do projeto pedagógico de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia.
13. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
14. Resolução CNE/CP 02, de 19/02/03 que institui, a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
15. Parecer CEE N.º 163/02 que trata da interpretação do Parecer CNE/CP 028/2001, da Resolução CNE/CP 01/2002, da Resolução CNE/CP 02/2002 e do Parecer CNE/CES 109/2002.

De acordo com o parecer CNE/CES 492/2001, os cursos de graduação em geografia devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades gerais e específicas, sem a distinção prévia de modalidades, habilitações ou níveis de formação:

Gerais

- a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimentos;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia ;
- g. Utilizar os recursos da informática;
 - Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
 - Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

Específicas

- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais:
- b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. avaliar representações ou tratamentos ;gráficos e matemático-estatísticos
- e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.

- f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

7. Concepção, Princípios e Dinâmica Organizacional do Currículo

Existe atualmente um certo consenso de que os currículos não devem orientar-se por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e seqüenciado a partir da hierarquização artificial dos conteúdos. A teoria e a prática não devem constituir-se como elementos dicotômicos e sim, na perspectiva da graduação, como elementos imprescindíveis do processo de formação.

A proposta de currículo que aqui se apresenta visa formar profissionais conscientes e competentes, capazes de atuar nos diversos campos da geografia, mais especificamente, no seu ensino, considerando que a habilitação desse curso é representada pela licenciatura plena em Geografia.

A formação do profissional em geografia precisa ser ampla, pois ele se depara com uma variedade de temáticas e campos de atuação, abrangendo desde uma simples noção de orientação e localização até as sofisticadas técnicas de geoprocessamento, das questões relativas ao desenvolvimento socioeconômico e à gestão do território, até as práticas pedagógicas adequadas ao aperfeiçoamento da cidadania, entre outras questões através das quais se estabelecem vínculos entre o geógrafo e a realidade objeto de seu trabalho.

Diante disso, pode-se afirmar que o desafio de estudar a dinâmica do mundo atual é também uma oportunidade de atualização constante do conhecimento geográfico diante dos problemas contemporâneos. Os desafios que se colocam para a formação intelectual dos profissionais em geografia conduzem à necessidade de evoluir da percepção difusa das relações entre lugares e eventos à compreensão dos processos socioespaciais que fazem com que os fenômenos contemporâneos estejam mais e mais articulados entre si, embora simultaneamente dispostos num arranjo que se afigura como um complexo e desordenado

mosaico geográfico (AGNEW, 2001). A percepção a respeito de como situações particulares e localizadas se inserem numa teia de relações, numa combinação de eventos descontínuos no tempo e no espaço, é a noção primária a partir da qual define-se a necessidade social da geografia como instrumento educativo para a construção de visões de mundo mais perspicazes e generosas, o que aponta para a medida da responsabilidade e da competência que a formação profissional em geografia requer.

Em outras palavras, compreender o “mundo” e o “nosso lugar no mundo” é a tarefa social básica para a qual a geografia deve ser direcionada. Sendo assim, não se deve encara-la como função única e profissionalmente restrita ao magistério, mas como missão fundadora e fundamental que habilita os cidadãos treinados nessa forma de saber para outras tantas contribuições específicas que a sociedade demanda.

Vivemos numa época na qual a dimensão global da produção do espaço geográfico confronta-se simultaneamente com a fragmentação das experiências sociais. As ambigüidades e contradições da mundialização criam as condições para a integração de povos e regiões – uma integração seletiva cujo pressuposto é a assimetria nas relações – e, portanto, para a reprodução das diferenças e a intensificação das desigualdades sociais e territoriais. Assim, a dinâmica global articula diferentes lugares com suas geografias particulares, redesenhando continuamente o mapa do mundo, no qual redes de relações e fronteiras territoriais tornam-se cada vez mais intrincadas numa complexa trama de escalas e sistemas que constituem o espaço geográfico.

Além disso, a natureza, que foi objeto privilegiado de algumas correntes tradicionais da geografia, sendo posteriormente negligenciada nos cânones do pensamento social, assim como na práxis do desenvolvimento econômico, retomou seu lugar como uma dimensão importante na vida humana e na reflexão geográfica, em decorrência da crise ambiental contemporânea assumindo o status de problema sociopolítico global, cuja importância sem precedentes afeta relações internacionais e mobiliza interesses econômicos bilionários, desdobrando-se em diversas escalas e afetando a qualidade de vida em cada recanto do planeta.

Nesse contexto dinâmico e complexo o ensino de geografia ganha uma nova dimensão e significado que terá impacto direto sobre a formação e o perfil do professor. O

desafio é desenvolver estratégias metodológicas que permitam articular a experiência e o saber vividos nas escalas mais imediatas do cotidiano com o conhecimento oriundo da globalidade das relações que afetam de diferentes maneiras a vida de homens e mulheres na miríade de lugares que constituem o planeta.

Indo mais além, a definição da geografia pura e simplesmente como uma matéria escolar deve ser progressivamente reformulada e substituída por uma visão paradigmática nova, a de uma forma de saber instrumental para a ação educativa de homens e mulheres situados no tempo e no espaço, aqui e agora.

Assim, a contribuição educativa da geografia é tanto mais necessária e vital, quanto mais seus protagonistas, os professores, forem capazes de assimilar e reprocessar a gama de novos problemas e enfoques emergentes na contemporaneidade. Isso impõe, conseqüentemente, novas perspectivas para formação dos professores de Geografia, num perfil mais aberto e flexível, no qual se deve privilegiar as capacidades de problematização e contextualização e a habilidade de correlacionar visão teórica e observação empírica, processos macro-estruturais e experiências vividas.

O currículo do curso de Licenciatura em Geografia é pautado nos princípios da flexibilidade e da autonomia. Neste sentido, estes elementos despontam como indispensáveis à estruturação curricular, de modo a atender tanto às demandas da sociedade tecnológica moderna, quanto àquela que se direcionam a uma dimensão criativa e emancipatória para a existência humana. Percebida neste contexto, a flexibilidade e a autonomia curricular não constituem apenas possibilidade, mas condição necessária à efetivação de um projeto de ensino de qualidade.

O currículo escolar não molda, inexoravelmente, o estudante, como afirma Apple (1989). Possui também um poder calcado em suas próprias formas culturais. Por esta razão, é possível pensar o currículo como um conjunto de significados que pode ser trabalhado na perspectiva de desafio às relações de dominação e exploração na sociedade.

Na busca de contribuir, também, com as perspectivas acima apresentadas, há no currículo do curso a proposição de, respeitando as indicações legais do Conselho Nacional de Educação, assegurar a implementação de no mínimo 400 h de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 h de estágio curricular supervisionado a partir

do início da segunda metade do curso; 1.800 h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Prática como componente curricular

A prática como componente curricular, no currículo proposto, permeia as áreas e as disciplinas desde o início do curso, assumindo importante papel na formação profissional do licenciado através eixo articulador “Vivências Geográficas Interdisciplinares” que será coordenado em cada semestre por um docente da área de Ensino de Geografia, com a participação de todos os docentes envolvidos nas disciplinas das respectivas turmas. Caberá aos coordenadores destas atividades propor temas e ações que permitam o diálogo entre as diferentes disciplinas de modo a aplicar os conhecimentos geográficos às situações práticas da educação.

As Vivências Geográficas Interdisciplinares visam atender a alguns dos critérios de organização da matriz curricular através da articulação das dimensões expressas no Art. 11 da Resolução CNE/CP 01/2002, particularmente aqueles relacionados à integração entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; articulação entre os diferentes âmbitos do conhecimento profissional e das dimensões teóricas e práticas presentes no currículo do curso de Geografia.

A Prática da Pesquisa aplicada ao Ensino de Geografia também integra esta dimensão do currículo, sendo compreendida como um trabalho acadêmico que tem como objetivo refletir sobre um tema ou problema específico da área de ensino de geografia, possibilitando ao aluno estudo aprofundado de uma determinada temática, estimulando o processo de pesquisa e de produção de conhecimento no âmbito do Curso.

A coordenação do curso deverá divulgar as linhas de pesquisa bem como os docentes responsáveis pelas mesmas, assegurando a operacionalização da orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do trabalho.

As conclusões do trabalho serão apresentadas no VIII semestre do curso com a presença de uma banca examinadora, possibilitando a socialização do conhecimento produzido através da disciplina Seminários Temáticos em Pesquisa em Ensino de Geografia.

A prática como componente curricular culminará com as disciplinas de Prática de Ensino específicas de cada área, como: Prática de Ensino de Geografia Regional, Prática de Ensino de Geografia do Brasil, Prática de Ensino de Geografia Humana, Prática de Ensino de Geografia Física e Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia. Estas disciplinas atendem especificamente ao “eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa” além da articulação das dimensões teóricas e práticas já mencionadas (Resolução CNE/CP 01/2002).

• O Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, enquanto elemento constitutivo do currículo do curso, é uma das atividades fundamentais no processo de formação do licenciado, na qual este componente se constitui como um elemento integrador do saber acadêmico com a prática profissional, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades para que o aluno possa se inserir na prática do seu campo de atuação como cidadão ético e profissional crítico.

O Estágio enquanto uma dimensão da formação acadêmica caracteriza-se como um processo dinâmico, devendo assegurar qualidade de aprendizagem possibilitando, ao mesmo tempo, a iniciação à prática profissional e a reflexão sobre a atuação social do licenciando, permitindo-lhe construir e rever a sua *práxis* numa experiência significativa.

A realização do Estágio Supervisionado permite vivenciar a relação teoria-prática constituindo-se num mecanismo de realimentação do currículo e da formação profissional atendendo particularmente aos eixos articuladores dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional e da interação e da comunicação no desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, como sugere a Resolução CNE/CP 01/2002.

As atividades de Estágio Supervisionado fazem parte da estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia desde o IV semestre, através das disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I, II, III e IV e Prática de Ensino de Geografia. Estas disciplinas representam um total de 13 créditos e 480 horas, sendo especificamente 03 créditos teóricos, 01 crédito prático e 09 créditos de estágio, o que equivale, respectivamente, a 45, 30 e 405 horas/aula.

Os estágios das licenciaturas da UESB estão regulamentados por Resoluções do CONSEPE específicas para este fim. Assim, a sistemática de avaliação, formalização e estrutura dos convênios e demais procedimentos encontram-se definidos no âmbito da instituição.

- **Conteúdos Curriculares de natureza Científico-Cultural**

Esta dimensão do currículo do curso corresponde ao conteúdo científico de formação básica do Licenciado em Geografia. Os conteúdos contemplados nesta dimensão abrangem tanto os fundamentos teóricos necessários à formação científica específica em Geografia, quanto os conhecimentos educacionais e pedagógicos imprescindíveis à formação do licenciado.

As disciplinas desta dimensão totalizam uma carga horária de 1.920 horas e 99 créditos, sendo 1.680 horas (87 créditos) de disciplinas obrigatórias e 240 horas (12 créditos) de disciplinas optativas.

3. Atividades Acadêmico-científico-culturais

As atividades acadêmico-científico-culturais, enquanto componente curricular, possibilitam aos discentes uma maior flexibilização na gestão do seu curso. Estas atividades totalizam no currículo do Curso de Geografia 210 horas com 07 créditos práticos.

Para o cumprimento destes créditos e carga horária, serão consideradas atividades da seguinte natureza: participação em eventos científicos, seminários, ações de caráter científico,

técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias de disciplinas, monitorias em projetos de pesquisa e extensão, participação em grupos de estudos, oficinas etc.

As atividades complementares deverão integralizar a carga horária do curso, possibilitando o aproveitamento das experiências acadêmicas do discente, a partir do seu ingresso no curso. Estas atividades poderão ocorrer fora do âmbito da universidade, contanto que sejam concomitantes ao curso. Caberá ao Colegiado do Curso estabelecer critérios para o aproveitamento dos créditos pertinentes a estas atividades atendendo às normas que serão estabelecidas no âmbito da instituição. (Ver Minuta de Resolução CONSEPE encaminhada pela PROGRAD)

8. Forma de Ingresso

O curso de Licenciatura Plena em Geografia recebe alunos através do Processo Seletivo Unificado, o vestibular, oferecendo 80 vagas através de duas entradas anuais. A primeira entrada com 40 vagas é destinada ao turno matutino a segunda entrada é também de 40 vagas destinadas ao turno noturno.

4. 9. Duração do Curso

O curso apresenta uma carga horária de 3.240 horas, portanto, a sua duração mínima é de 4 (quatro) anos e máxima de 6 (seis) anos para o turno matutino que está estruturado em 8 (oito) semestres. Para o noturno, o tempo mínimo deverá ser de 4 (quatro) anos e meio e máximo de 6 (seis) anos e meio já que o currículo do curso noturno está estruturado em 9 (nove) semestres.

10. A Organização Curricular

O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia está organizado da seguinte maneira:

SÍNTESE GERAL

Dimensões	Carga Horária	%	Créditos	%
Prática como componente curricular (PC)	630	19,4	21	15,0
Estágio Curricular Supervisionado (EST)	480	14,8	13	9,3
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	1920	59,3	99	70,7
• Disciplinas obrigatórias (CCOB)	1680		87	
• Disciplinas optativas (mínimo) (CCOP)	240		12	
Atividades acadêmico-científico-culturais (ATC)	210	6,5	7	5,0
TOTAL GERAL	3240	100	140	100

5. **Quadro 06: Organização Curricular (Quadro de Disciplinas).**

6. PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR										
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				Pré-Requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Práticas de Ensino em Geografia Humana	G 037	-	60	-	60	0	2	0	2	Geografia da População, Geografia Urbana e Geografia Política, Geografia Agrária
Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia	G 040	-	60	-	60	0	2	0	2	Cartografia Temática.
Práticas de Ensino em Geografia Física	G 036	-	60	-	60	0	2	0	2	Climatologia, Geomorfologia, Hidrografia e Biogeografia.
Práticas de Ensino em Geografia Regional	G 038	-	60	-	60	0	2	0	2	Análise Regional do Mundo Contemporâneo
Práticas de Ensino em Geografia do Brasil	G 039	-	60	-	60	0	2	0	2	Formação Territorial e Regionalização do Brasil, Macroambientes do Espaço Brasileiro Geografia do Nordeste.
Prática da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia I	G 041		60	-	60	0	2	0	2	Metodologia da Pesquisa Geográfica
Prática da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia II	G 042	-	60	-	60	0	2	0	2	Prática da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia I
Vivências Geográficas Interdisciplinares I	G 004	-	30	-	30	0	1	0	1	-

Vivências Interdisciplinares II	Geográficas	G 009	-	30	-	30	0	1	0	1	-
Vivências Interdisciplinares III	Geográficas	G 020	-	30	-	30	0	1	0	1	-
Vivências Interdisciplinares IV	Geográficas	G 021	-	30	-	30	0	1	0	1	-
Vivências Interdisciplinares V	Geográficas	G 022	-	30	-	30	0	1	0	1	-
Vivências Interdisciplinares VI	Geográficas	G 023	-	30	-	30	0	1	0	1	-
Seminários Temáticos em Pesquisa e Ensino de Geografia		G 044	-	30	-	30	0	1	0	1	Prática da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia II
TOTAL				630		630	0	21	0	21	

7. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

DISCIPLINAS	Código	Carga horária (horas/aula)				Créditos				Pré-requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I	G 026	15	0	45	60	1	0	1	2	-
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II	G 027	15	0	45	60	1	0	1	2	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia III	G 028	0	30	90	120	0	1	2	3	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia IV	G 029	15	0	45	60	1	0	1	2	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia III
Prática de Ensino de Geografia (3)	G 081	0	0	180	180	0	0	4	4	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia IV Prática de Ensino em Geografia Humana Cartografia Aplicada ao Ensino de Geografia Prática de Ensino em Geografia Física Prática de Ensino em Geografia Regional Prática de Ensino em Geografia do Brasil
Total		45	30	405	480	3	1	9	13	

8. CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS)										
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				9. Pré-Requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Cartografia Básica	G 003	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Cartografia Temática	G 007	30	30	-	60	2	1	0	3	Cartografia Básica
Biogeografia	G 082	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Formação Territorial e Regionalização do Brasil	G 006	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Macroambientes do Espaço Brasileiro	G 016	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia do Nordeste	G 034	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia Agrária	G 017	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia da População	G 083	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia Urbana	G 031	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia Política	G 015	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Introdução à Ciência Geográfica	G 002	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Iniciação à Pesquisa Geográfica	G 005	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Introdução aos Estudos Regionais	G 008	30	30	-	60	2	1	0	3	-

Regionalização do Mundo Contemporâneo	G 019	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Climatologia	G 463	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia dos Solos	G 030	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geomorfologia	G 018	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Hidrografia	G 032	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Metodologia da Pesquisa Geográfica	G 035	30	30	-	60	2	1	0	3	Iniciação à Pesquisa Geográfica
Fundamentos de Geologia	CN 014	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Estatística Geral	CE 106	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Didática (2)	FCH018	60	0	-	60	4	0	0	4	-
Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos I	ELL011	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Introdução à Filosofia	FCH001	60	0	-	60	4	0	0	4	-
Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo	FCH017	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Formação do Mundo Contemporâneo	H 077	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Política Educacional: Estr. e Func. da Educ. Básica	FCH161	60	0	-	60	4	0	0	4	-
Análise Regional do Mundo Contemporâneo	G 033	30	30	-	60	2	1	0	3	Introd. aos Estudos Regionais
TOTAL		930	750	-	1680	62	25	0	87	-

10. CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (DISCIPLINAS OPTATIVAS)

DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				11. Pré-Requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Fitogeografia (1)	G 084	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Ecologia da Paisagem	G 045	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geoprocessamento	G 046	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Fundamentos de Sensoriamento Remoto	G 047	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Fundamentos de Sistemas de Informações Geográficas	G 048	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Fotointerpretação Aplicada à Geografia	G 049	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Cartografia Automatizada	G 050	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geomorfologia Climática	G 051	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Análise Ambiental Urbana	G 052	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Análise e Gestão Ambiental	G 053	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia dos Recursos Hídricos	G 054	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Teoria e Método em Geografia Física	G 055	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Metodologia da Geografia para Pessoas Jovens e Adultas	G 056	30	30	-	60	2	1	0	3	-

Conteúdos e Metodologia do Ensino Fundamental de Geografia	G 357	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Novas Tecnologias e o Ensino de Geografia	G 057	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Memória Social, Espaço e Práticas Culturais	G 058	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Região e Cultura	G 059	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Desenvolvimento Local	G 060	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Estado e Políticas Regionais	G 061	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais das Américas	G 062	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais da Europa	G 063	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais da África Subsaariana	G 064	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais da Ásia	G 065	30	30	-	60	2	1	0	3	-
12. CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (DISCIPLINAS OPTATIVAS)										
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária				Créditos				13. Pré-Requisitos
		(horas/aula)	T	P	E	Total	T	P	E	
Tópicos de Estudos Regionais do Mundo Árabe Islâmico	G 066	30	30	-	60	2	1	0	3	-

Geografia da Bahia	G 067	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia da Amazônia	G 068	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Regionalização do Espaço Brasileiro	G 069	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável	G 070	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia do Comércio e Circulação	G 071	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Produção do Espaço Conquistense	G 072	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia dos Movimentos Sociais	G 073	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Sociedade, Espaço e Cultura	G 074	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia, Turismo e Produção do Espaço	G 075	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia Econômica (1)	G 085	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia da Indústria e Energia	G 076	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Evolução do Pensamento Geográfico	G 077	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Estudos Teóricos em Geografia	G 078	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Metodologia do Trabalho de Campo	G 079	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Construção da Geografia no Brasil	G 080	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos II	ELL012	0	60	-	60	0	2	0	2	-

Introdução a Sociologia	FCH002	60	-	-	60	4	0	0	4	-
Sociologia do Desenvolvimento	FCH402	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Sociologia Política	FCH109	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Antropologia Cultural	FCH400	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Sociologia Rural	FCH110	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Psicologia da Educação I	FCH100	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Educação Especial	FCH313	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Educação no Meio Rural	FCH309	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Currículos e Programas	FCH346	30	30	-	60	2	1	0	3	-

14. CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (DISCIPLINAS OPTATIVAS)

DISCIPLINAS	Código	Carga (horas/aula)				Horária				Créditos				15. Pré-Requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Educação de Jovens e Adultos	FCH315	30	30	-	60	2	1	0	3					
Direitos Humanos e Cidadania	CSA006	60	-	-	60	4	0	0	4					
Introdução à Economia	CSA001	60	-	-	60	4	0	0	4					-
Economia Rural I	CSA121	30	30	-	60	2	1	0	3					

Tópicos de História Econômica do Mundo Contemporâneo I	H 457	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História Social do Mundo Contemporâneo I	H 459	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História Política do Mundo Contemporâneo	H 461	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História do Pensamento Político do Mundo Contemporâneo I	H 465	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História Cultural do Mundo Contemporâneo I	H 467	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História Econômica do Brasil I	H 481	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História Social do Brasil I	H 483	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História Política do Brasil I	H 485	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História Cultural do Brasil I	H 487	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História dos Movimentos Sociais do Nordeste I	H 489	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de História da Bahia I	H 491	30	30	-	60	2	1	0	3	-
História Econômica do Brasil	H 416	30	30	-	60	2	1	0	3	-
História Econômica Geral	H 415	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Ecologia I	CN 127	30	30	-	60	2	1	0	3	-

Ecologia de Campo	CN 115	-	60	-	60	0	2	0	2	
Ecologia Humana (1)	CN 007	30	30	-	60	2	1	0	3	

16. ATIVIDADES COMPLEMENTARES										
DISCIPLINAS	Código	Carga horária (horas/aula)				Créditos				Pré-requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Atividades Acadêmico - Científico - Culturais (A)	G 010	0	30	0	30	0	1	0	1	-
Atividades Acadêmico – Científico - Culturais (B)	G 011	0	30	0	30	0	1	0	1	-
Atividades Acadêmico – Científico - Culturais (C)	G 012	0	30	0	30	0	1	0	1	-
Atividades Acadêmico - Científico - Culturais (D)	G 014	0	30	0	30	0	1	0	1	-
Atividades Acadêmico – Científico - Culturais (E)	G 013	0	30	0	30	0	1	0	1	-
Atividades Acadêmico - Científico - Culturais (F)	G 024	0	30	0	30	0	1	0	1	-

Atividades Acadêmico – Científico - Culturais G)	G 025	0	30	0	30	0	1	0	1	-
Total		0	210	0	210	0	7	0	7	-

12. Ementário das Disciplinas

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA HUMANA (G 037)

Pré-Requisitos: Geografia da População

Geografia Agrária

Geografia Urbana

Geografia Política

Carga horária: 60 horas

Créditos: (00T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: Aplicação dos princípios básicos de geografia humana para a compreensão dos fenômenos socioespaciais. Práticas didático-pedagógicas aplicadas ao ensino de Geografia. A Geografia Humana nos livros didáticos.

CARTOGRAFIA APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA (G 040)

Pré-Requisitos: Cartografia Temática

Carga horária: 60 horas

Créditos: (00T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: A relação entre a Cartografia e a Geografia. Leitura de mapas em livros didáticos. Uso e aplicação de equipamentos cartográficos. Elaboração de mapas temáticos e cartogramas aplicados ao ensino. Elaboração de material didático cartográfico. Aplicação de técnicas cartográficas no ensino de Geografia.

PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA FÍSICA (G 036)

Pré-Requisitos: Climatologia

Geomorfologia

Hidrografia

Biogeografia

Carga horária: 60 horas

Créditos: (00T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: Aplicação dos princípios básicos da Geografia Física na compreensão dos fenômenos sócio-espaciais. Conteúdos, métodos, técnicas e abordagens da Geografia Física voltados para o ensino de Geografia. A Geografia Física nos livros didáticos.

PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA REGIONAL (G 038)

Pré-Requisitos: Análise Regional do Mundo Contemporâneo

Carga horária: 60 horas

Créditos: (00T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: Estudos de regiões em diferentes escalas espaciais. Aplicação dos princípios de geografia regional para a compreensão da espacialidade dos fenômenos socioambientais contemporâneos. Abordagens didáticas aplicadas ao ensino de Geografia. Geografia Regional nos livros didáticos.

PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA DO BRASIL (G 039)

Pré-Requisito: Formação Territorial e Regionalização do Brasil

Macroambientes do Espaço Brasileiro

Geografia do Nordeste.

Carga horária: 60 horas

Créditos: (00T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: Práticas didático-pedagógicas no ensino de Geografia do Brasil. Análise de conteúdo de Geografia do Brasil nos livros didáticos.

PRÁTICA DA PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA I (G 041)

Pré-Requisito: Metodologia da Pesquisa Geográfica

Carga horária: 60 horas

Créditos: (0T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: Fontes primárias e secundárias de interesse geográfico. A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Leitura e documentação. Elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Tabulação dos dados. Fontes técnicas de representação de dados em Geografia.

PRÁTICA DA PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA II (G 042)

Pré-Requisito: Prática da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia I

Carga horária: 60 horas

Créditos: (00T 01P 00E) 1 Crédito

Ementa: Elaboração do trabalho monográfico: a construção lógica do pensamento. Redação e revisão. Normas da ABNT.

VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS INTERDISCIPLINARES I (G 004)

Carga horária: 30 horas

Crédito: (00T 01P 00E) 1 Crédito

Ementa: Estudos interdisciplinares de conteúdo variável contemplando atividades que permitam o contato direto do estudante com situações socioambientais diversas e a integração de conhecimentos necessários à interpretação geográfica. Práticas para o amadurecimento ético na formação profissional. Vivências em situações educacionais e de planejamento.

VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS INTERDISCIPLINARES II (G 009)

Carga horária: 30 horas

Crédito: (00T 01P 00E) 1 Crédito

Ementa: Estudos interdisciplinares de conteúdo variável contemplando atividades que permitam o contato direto do estudante com situações socioambientais diversas e a integração de conhecimentos necessários à interpretação geográfica. Práticas para o amadurecimento ético na formação profissional. Vivências em situações educacionais e de planejamento.

VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS INTERDISCIPLINARES III (G 020)

Carga horária: 30 horas

Crédito: (00T 01P 00E) 1 Crédito

Ementa: Estudos interdisciplinares de conteúdo variável contemplando atividades que permitam o contato direto do estudante com situações socioambientais diversas e a integração de conhecimentos necessários à interpretação geográfica. Práticas para o amadurecimento ético na formação profissional. Vivências em situações educacionais e de planejamento.

VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS INTERDISCIPLINARES IV (G 021)

Carga horária: 30 horas

Crédito: (00T 01P 00E) 1 Crédito

Ementa: Estudos interdisciplinares de conteúdo variável contemplando atividades que permitam o contato direto do estudante com situações socioambientais diversas e a integração de conhecimentos necessários à interpretação geográfica. Práticas para o amadurecimento ético na formação profissional. Vivências em situações educacionais e de planejamento.

VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS INTERDISCIPLINARES V (G 022)

Carga horária: 30 horas

Crédito: (00T 01P 00E) 1 Crédito

Ementa: Estudos interdisciplinares de conteúdo variável contemplando atividades que permitam o contato direto do estudante com situações socioambientais diversas e a integração de conhecimentos necessários à interpretação geográfica. Práticas para o amadurecimento ético na formação profissional. Vivências em situações educacionais e de planejamento.

VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS INTERDISCIPLINARES VI (G 023)

Carga horária: 30 horas

Crédito: (00T 01P 00E) 1 Crédito

Ementa: Estudos interdisciplinares de conteúdo variável contemplando atividades que permitam o contato direto do estudante com situações socioambientais diversas e a integração de conhecimentos necessários à interpretação geográfica. Práticas para o amadurecimento ético na formação profissional. Vivências em situações educacionais e de planejamento.

SEMINÁRIOS TEMÁTICOS EM PESQUISA E ENSINO DE GEOGRAFIA (G 044)

Pré-Requisitos: Prática da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia II

Carga horária: 30 horas

Créditos: (0T 01P 0E) 1 Crédito

Ementa: Debate de paradigmas e perspectivas da geografia contemporânea a partir da leitura crítica de obras de referência e da avaliação sistemática de experiências profissionais nos campos da pesquisa, ensino, planejamento e consultoria. Realização de trabalhos de campo, estágios de vivência, oficinas e workshops como procedimentos alternativos de amadurecimento acadêmico e pessoal dos graduandos.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA I (G 026)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (01T 00P 01E) 2 Créditos

Ementa: Categorias conceituais que fundamentam a prática docente no ensino de Geografia. Pressupostos teórico-metodológicos das principais correntes geográficas contemporâneas aplicadas ao ensino. Vivências didáticas no ensino de Geografia.

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA II (G 027)

Pré-Requisito: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I

Carga horária: 60 horas

Créditos: (01T 00P 01E) 2 Créditos

Ementa: Abordagem crítica do Ensino da Geografia. Procedimentos didático-metodológicos no Ensino da Geografia. Concepções de Planejamento e Avaliação. Políticas educacionais e o Ensino da Geografia. Análises de livros didáticos de Geografia. Vivências didáticas no ensino de Geografia.

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA III (G 028)

Pré-Requisitos: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II

Carga horária: 120horas

Créditos: (00T 01P 02E) 3 Créditos

Ementa: Práticas pedagógicas e organização do espaço escolar. Análise e elaboração de Projetos Pedagógicos. Pesquisa, e avaliação de recursos didáticos em Geografia. Vivências didáticas no ensino de Geografia.

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA IV (G 029)

Pré-Requisito: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia III

Carga horária: 60 horas

Créditos: (01T 00P 01E) 2 Créditos

Ementa: Elaboração de recursos didático-pedagógicos para aplicação no ensino de Geografia. Vivências didáticas no ensino de Geografia.

PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA (3) (G 081)

Pré-Requisitos: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia IV

Meio Ambiente e Ensino de Geografia

Cartografia Aplicada ao Ensino da Geografia

Prática do Ensino em Geografia Humana

Prática do Ensino em Geografia Regional

Prática do Ensino em Geografia do Brasil

Carga horária: 180 horas

Créditos: (00T 00P 04E) 4 Créditos

Ementa: O Estágio Supervisionado e a relação teoria/prática. Vivência didática no ensino de Geografia em escolas de Ensino Médio. Implementação das fases de Observação, co-participação e regência de classe.

CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL **DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS**

CARTOGRAFIA BÁSICA (G 003)

Carga horária : 60 horas

Créditos : (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Histórico da Cartografia. Noções de astronomia. Cartografia: conceitos e características. Noções de aerofotogrametria e sensoriamento remoto. Tipos de mapas. Escala. Projeções cartográficas. Sistemas de coordenadas celestes e terrestres. Leitura e interpretação de cartas e plantas. Convenções Cartográficas.

CARTOGRAFIA TEMÁTICA (G 007)

Pré-Requisitos: Cartografia Básica

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02P 01T 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos da Cartografia temática. Comunicação cartográfica. Projeto Cartográfico. Elementos que influenciam a elaboração dos mapas temáticos. Generalização

Cartográfica. Simbolização cartográfica. Etapas de elaboração de mapas temáticos e cartogramas.

BIOGEOGRAFIA (1) (G 082)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Introdução à Biogeografia. A biosfera. Noções de biodiversidade. Causas que influenciam na distribuição dos seres vivos. Comunidades ecológicas e ecossistemas. Ecossistemas e biomas do planeta e do Brasil. O impacto do homem sobre os seres vivos. Conservação dos recursos biológicos.

FORMAÇÃO TERRITORIAL E REGIONALIZAÇÃO DO BRASIL (G 006)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Produção e transformação do espaço brasileiro: da colônia ao século XXI. Evolução da regionalização do Brasil. Estudos dos problemas, diferenças e desequilíbrios regionais.

MACROAMBIENTES DO ESPAÇO BRASILEIRO (G 016)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Grandes unidades geoambientais do espaço brasileiro: configurações, potencial e uso dos recursos naturais. As questões socioambientais.

GEOGRAFIA DO NORDESTE (G 034)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Formação territorial econômica e social. Bases físicas. Produção e contrastes espaciais. A Bahia no contexto nordestino.

GEOGRAFIA AGRÁRIA (G 017)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da geografia agrária: questão agrícola e questão agrária. Origem e evolução da divisão do trabalho campo/cidade. A territorialidade do processo agrário. Estrutura agrária e relações sociais no campo. Formas de exploração agrícola. Atividades agrícolas e meio ambiente.

GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO (1) (G 083)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Evolução dos estudos de geografia da população. O conceito de população. Relações entre sociedade/população e organização/produção do espaço. Diversas possibilidades de análises populacionais. População e territorialidade. Humanidade, cultura e diferencialidade paisagística.

GEOGRAFIA URBANA (G 031)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da geografia urbana. Formação socioespacial urbano. Espacialidade das atividades econômicas na cidade. Dinâmica e estrutura do espaço urbano: relações externas e intra-urbanas. Os agentes da produção do espaço urbano. Representações cartográficas do espaço urbano. A urbanização e suas implicações ambientais.

GEOGRAFIA POLÍTICA (1) (G 015)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da geografia política. Estado: conceitos e interpretações. Geografia política, geoestratégia e fronteiras. O Estado Moderno e as políticas territoriais internas e externas. Geografia política, território e cartografia.

INTRODUÇÃO À CIÊNCIA GEOGRÁFICA (G 002)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: O conhecimento científico e o conhecimento geográfico. A Natureza e o objeto da geografia. Evolução da geografia como disciplina científica. As categorias de análise da Geografia. Importância do conhecimento geográfico na atualidade.

INICIAÇÃO À PESQUISA GEOGRÁFICA (G 005)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A pesquisa científica: tipos e características. Métodos de análise em geografia. Fontes, coleta e representação de dados geográficos. Diretrizes de apresentação e formatação de trabalhos científicos. Normas da ABNT. Produção de textos em geografia.

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS REGIONAIS (G 008)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceitos e princípios básicos da geografia regional. Escala e análise geográfica. Região como recorte espacial e categoria de análise. Regionalização por subdivisão e por agrupamento. Abordagens, significados e aplicações do conceito de região. Territórios, regiões e redes na organização espacial contemporânea. O desenvolvimento de habilidades cognitivas para a análise geográfica.

REGIONALIZAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO (G 019)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A formação do mundo contemporâneo: das civilizações regionais à integração espacial da modernidade. A dinâmica global do capitalismo: articulação, hierarquização e fragmentação do espaço mundial. Regiões como agrupamentos de unidades nacionais e áreas de integração supranacional. Diversidade sociocultural e identidades territoriais.

CLIMATOLOGIA (G 463)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceituação e evolução dos conhecimentos a respeito do clima. Fatores e elementos do clima. Grandezas multiescalares em climatologia. Circulação da atmosfera e massas de ar. Classificações climáticas. Climatologia aplicada a análise ambiental. Clima e diferenciação territorial.

GEOGRAFIA DOS SOLOS (G 030)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: O solo como objeto das ciências: diferentes concepções. Pedogênese: fatores, processos e mecanismos de formação dos solos. Características e propriedades do solo. Classificação natural e técnica. Os solos na agricultura, importância ambiental, processos erosivos e conservação. Solos e diferenciação territorial. Solos do Brasil: caracterização e distribuição geográfica. Mapeamento pedológico.

GEOMORFOLOGIA (G 018)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceituação de relevo e modelado. Domínios Morfoclimáticos. Modelos orogênicos e de soerguimento de superfícies de aplanamento. Modelos e concepções evolutivas das formas de relevo. Conceitos e evolução de zonas cratônicas, faixas móveis, plataformas e bacias sedimentares. Influência das litologias e estruturas na evolução geomorfológica. A dinâmica geomorfológica e a diferenciação territorial.

HIDROGRAFIA (G 032)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Sistemas de drenagem: hierarquização hidrográfica e morfometria dos vetores de fluxo. Processos de erosão, transporte e sedimentação em sistemas fluviais. Padrões de escoamento e configuração dos ambientes fluviais. Bacias hidrográficas e organização territorial. Representação cartográfica.

METODOLOGIA DA PESQUISA GEOGRÁFICA (G 035)

Pré-Requisitos: Iniciação à Pesquisa Geográfica

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Métodos de abordagem geográfica. A Geografia: percepção e leitura do espaço geográfico. Métodos de Coleta de dados e a pesquisa geográfica. Análise e interpretação de fenômenos geográficos. Bases para a elaboração de projetos de pesquisa em Geografia.

FUNDAMENTOS DE GEOLOGIA (CN 014)

Carga Horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Observação, interpretação e investigação no estudo da terra. A Terra em transformação. Os materiais terrestres: minerais e rocha. Rochas ígneas, sedimentares e metamórficas. Intemperismo nas rochas. Processos endógenos e exógenos na formação do relevo.

ESTATÍSTICA GERAL (CE 106)

Carga horária: 60 horas

Crédito: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Natureza da Estatística. Séries estatísticas. Distribuição de frequência. Apresentação gráfica e tabular. Medidas de dispersão. Medidas de tendência central. Noções de probabilidade. Teoria de amostragem.

DIDÁTICA (2) (FCH001)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (04 T 00P 00E) 4 Créditos

Ementa: O Processo ensino-aprendizagem: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação. Planejamento: tipos de planos de ensino.

LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS I (ELL011)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Produção de Leitura e de escrita de textos acadêmicos, observando: noção de texto; diferenças formais e funcionais de textos orais e de textos escritos; fatores estruturais e pragmáticos de textualidade.

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA (FCH001)

Carga Horária: 60 horas

Créditos: (04T 00P 00E) 4 Créditos

Ementa: Filosofia, lógica, epistemologia e métodos nos diversos da história da filosofia. Filosofia Clássica: os Pré-Socráticos, os sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. Filosofia Medieval: São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. Filosofia Moderna: racionalismo, empirismo, idealismo, materialismo histórico e dialético; Filosofia Contemporânea: fenomenologia, existencialismo e estruturalismo. As diferentes escolas filosóficas e os processos ensino aprendizagem.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO (FCH017)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceito e objetivo de estudo da Psicologia Cognitiva. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Abordagens teóricas: Piaget, Vygotsky, Wallon.

TÓPICOS DE FORMAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO (H 077)

Carga horária: 60 horas

Crédito: (02T 01P 00E)3 créditos

Ementa: O processo de formação e desenvolvimento das relações econômicas e sociopolíticas burguesas. A construção dos Estados Contemporâneos. Os mundos do trabalho. Elementos fundamentais da geopolítica do século XX.

POLÍTICA EDUCACIONAL: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (FCH161)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (04T 00P 00E) 4 créditos

Ementa: História e sociologia da Política educacional brasileira. Política pública e legislação de ensino para a Educação Básica. Diferenciais sociais e indicadores sócio-demográficos da educação brasileira.

ANÁLISE REGIONAL DO MUNDO CONTEMPORÂNEO (G 033)

Pré-Requisito: Introdução aos Estudos Regionais

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01T 00E) 3 Créditos

Ementa: Estudos comparativos de regiões como exercício de iniciação à pesquisa. Métodos de análise regional. Regiões como unidades espaciais nas escalas subnacional e local. Regiões

segundo diferentes graus de integração espacial. Regiões como resultado da combinação desigual de fatores sócio-espaciais. Exemplos empíricos em diversas escalas.

CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Departamento de Geografia - DG

FITOGEOGRAFIA (1) (G 084)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceitos gerais; o estudo da vegetação: estudos fisionômicos e florísticos; principais formações vegetais do planeta: aspectos ecológicos e fitofisionômicos; vegetação brasileira: aspectos ecológicos e fitofisionômicos; técnicas de estudo para identificação da vegetação e da flora: noções de manejo de coleções botânicas e uso de sensoriamento remoto.

ECOLOGIA DA PAISAGEM (G 045)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceito e noções de ecologia das paisagens; estrutura da paisagem: conectividade, efeito de borda e fragmentação; estudo da população nas paisagens fragmentadas e não fragmentadas.

GEOPROCESSAMENTO (G 046)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: As superfícies de referência e as projeções cartográficas. Introdução aos sistemas de Informação Geográfica. A aquisição de dados. Digitalização e Vetorização. A contribuição da Fotogrametria e do Sensoriamento Remoto. O GPS (Global Positioning System) e a aquisição de dados. Noções de MDT (Modelo Digital de Terreno). Algumas metodologias aplicáveis a utilização do Geoprocessamento.

FUNDAMENTOS DE SENSORIAMENTO REMOTO (G 047)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Componentes de um Sensoriamento Remoto. Níveis de aquisição de dados em SR. Sistemas Sensores e Orbitais. Métodos de extração de informações. Aplicações do SR à Geografia. Noções de processamento digital de imagens.

FUNDAMENTOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÕES GEOGRÁFICAS (G 048)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Definições, componentes e aplicação do SIG. A estrutura de dados em SIG. A aquisição de dados. Topologia. Análise espacial. Modelos de utilização de SIGs. Modelos de bancos de dados. Aplicativos do SIG.

FOTOINTERPRETAÇÃO APLICADA À GEOGRAFIA (G 049)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Princípios da Fotogrametria e Fotointerpretação. Geometria básica de fotografias aéreas. As principais chaves para Fotointerpretação. Fotointerpretação aplicada aos estudos urbanos, litológico, fluvial, de vegetação e de uso dos solos.

CARTOGRAFIA AUTOMATIZADA (G 050)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01T 00P) 3 Créditos

Ementa: Noções básicas de informática. Pesquisa, leitura e interpretação de mapas digitais da web. Atlas e Enciclopédias Geográficas em multimídia. Elaboração de planilhas eletrônicas e

gráficos. Elaboração e uso de banco de dados. Uso de aplicativos dedicados ao mapeamento temático e GIS.

GEOMORFOLOGIA CLIMÁTICA (G 051)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceito de domínios morfoclimáticos. Os domínios morfoclimáticos globais, com ênfase nos sistemas morfogenéticos de esculturação do relevo. Paleoclimas do quaternário e seus depósitos correlativos.

ANÁLISE AMBIENTAL URBANA (G 052)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A urbanização e suas implicações ambientais. Problemáticas urbanas sob a ótica ambiental: uso do solo, poluição, clima urbano e riscos ambientais. Metodologia de estudo ambiental em áreas urbanas, aplicado ao planejamento territorial.

ANÁLISE E GESTÃO AMBIENTAL (G 053)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos da gestão ambiental. A geografia e a análise ambiental: estudo das variáveis ambientais, diagnóstico e zoneamento. Metodologias aplicadas aos estudos de impactos ambientais. Desenvolvimento socioeconômico e sustentabilidade ambiental. Legislação, planejamento e manejo de áreas naturais protegidas.

GEOGRAFIA DOS RECURSOS HÍDRICOS (G 054)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: As bacias hidrográficas brasileiras. Análise dos sistemas de gestão dos recursos hídricos. Legislação e gerenciamento dos recursos hídricos. Recursos hídricos superficiais e subterrâneos. Degradação dos recursos hídricos. Manejo e conservação de bacias hidrográficas.

TEORIA E MÉTODO EM GEOGRAFIA FÍSICA (G 055)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Evolução histórica e processual das abordagens da Geografia Física. Métodos, técnicas e a aplicação dos conhecimentos da Geografia Física.

METODOLOGIA DA GEOGRAFIA PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS (G 056)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Concepções de educação de jovens e adultos. Práticas pedagógicas para a educação de pessoas jovens e adultas. A geografia e o aluno trabalhador.

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA (G 057)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Concepções de Ensino de Geografia: abordagem tradicional e crítica. As habilidades de ler e interpretar o espaço geográfico enquanto produto da existência humana e a integração com a Prática do Ensino de Geografia. Critérios de análise e avaliação de material de ensino. Planejamento e sistematização de proposta de ensino.

NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA (G 057)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: As tecnologias como meio para a aprendizagem. A cibercultura e a produção do conhecimento. Práticas de produção coletiva em diferentes mídias.

MEMÓRIA SOCIAL, ESPAÇO E PRÁTICAS CULTURAIS (G 058)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Os processos de apropriação e uso do espaço e seus reflexos na construção da identidade de grupos sociais. As práticas culturais e os processos de transformação e significação do espaço urbano. O espaço enquanto elemento problematizador da memória em suas relações com a construção da identidade, dos mitos e da subjetividade.

REGIÃO E CULTURA (G 059)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A diversidade humana e cultural no espaço geográfico. Regiões culturais do mundo e do Brasil. Identidades e regionalismo.

DESENVOLVIMENTO LOCAL (G 060)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Desenvolvimento, escalas e território . Desigualdades territoriais e modelos de desenvolvimento. Lugar, poder e desenvolvimento. Governo local, descentralização e políticas públicas. Processos e estratégias de mobilização e desenvolvimento endógeno. Avaliação de programas e experiências de desenvolvimento local.

ESTADO E POLÍTICAS REGIONAIS (G 061)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Estado, território e desenvolvimento. Desigualdades regionais: análises comparativas. Regionalismo e política. Políticas de desenvolvimento e planejamento regional. Análise de casos selecionados.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DAS AMÉRICAS (G 062)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DA EUROPA (G 063)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DA ÁFRICA SUBSAARIANA (G 064)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DA ÁSIA (G 065)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DO MUNDO ÁRABE ISLÂMICO (G 066)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

GEOGRAFIA DA BAHIA (G 067)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Formação Territorial e urbana. Quadro natural e socioeconômico. Regionalizações. Questões de desenvolvimento regional.

GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA (G 068)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A Amazônia no contexto da América do Sul. Quadro natural e social. Potencial e uso dos recursos naturais. Produção do espaço e impactos ambientais. Meio ambiente e segurança nacional.

REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO BRASILEIRO (G 069)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Critérios da divisão regional. Regiões brasileiras. Questões regionais: gênese das diferenças e desequilíbrios.

RECURSOS NATURAIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (G 070)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Os recursos naturais como base para o desenvolvimento. Recursos naturais, meio ambiente e tecnologia. Avaliação socioeconômica e balanço entre oferta e demanda de recursos naturais. A gestão dos recursos naturais.

GEOGRAFIA DO COMÉRCIO E CIRCULAÇÃO (G 071)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teóricos da Geografia do comércio. Os mecanismos fundamentais do mercado internacional. O Brasil no comércio internacional. O comércio brasileiro: comércio formal e informal.

PRODUÇÃO DO ESPAÇO CONQUISTENSE (G 072)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E)3 Créditos

Ementa: Produção e transformação do espaço do Município de Vitória da Conquista. Evolução urbana.

GEOGRAFIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS (G 073)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A territorialidade dos movimentos sociais. Movimentos sociais e organização do espaço geográfico.

SOCIEDADE, ESPAÇO E CULTURA (G 074)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Cultural. Abordagem dos aspectos sócio-culturais na formação espacial: comportamento e cultura popular na construção dos diferentes espaços.

GEOGRAFIA, TURISMO E PRODUÇÃO DO ESPAÇO (G 075)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos da Geografia do Turismo. Análise socio-espacial da atividade turística. Análise do fenômeno do turismo em diferentes escalas.

GEOGRAFIA ECONÔMICA (1) (G 085)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Realidade econômica e fundamentos teórico-metodológicos de Geografia Econômica. Produção sócio-espacial em escala global e nacional. Organismos econômicos; o papel do Estado na economia; Fluxos econômicos mundiais.

GEOGRAFIA DA INDÚSTRIA E ENERGIA (G 076)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Evolução do processo de industrialização. Territorialidade da organização da produção industrial. Indústria e trabalho. Energia: fontes e formas de utilização. Energia e geopolítica.

EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO (G 077)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: O conhecimento Geográfico na perspectiva histórica. Paradigmas e Correntes de pensamento geográfico. História do Pensamento Geográfico do Brasil: os principais pensadores e suas contribuições.

ESTUDOS TEÓRICOS EM GEOGRAFIA (G 078)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados abordando modelos e teorias em Geografia; Conceitos, princípios, obras, autores e contextualização sócio-histórica.

METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO (G 079)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A relação empirismo-racionalismo. Geografia: percepção e leitura do espaço. O trabalho de campo e a pesquisa geográfica; importância, planejamento, métodos e técnicas. Execução de trabalho de campo, levantamento de dados e elaboração de relatório.

CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA NO BRASIL (G 080)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A formação do Estado-nação e a institucionalização do conhecimento geográfico no Brasil. Gênese das tradições teóricas. O desenvolvimento da geografia a partir do século XX.

Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários – DELL

LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS II (ELL012)

Carga horária: 60 horas

Crédito: (00T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: Prática de produção de leitura e de escrita de variados tipos de texto do gênero acadêmico, exigidos dos alunos em cursos universitários: resumo, resenha crítica, relatório, ensaio, artigo, monografia.

Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – DFCH

INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA (FCH002)

Carga horária: 60h

Créditos: (04T 00P 00E) 4 Créditos

Ementa: A sociologia como ciência. Paradigmas sociológicos. Estrutura social. Estrutura de classes e estratificação social. Mudança social.

SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (FCH402)

Carga horária: 60h

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementas: A perspectiva do desenvolvimento como processo histórico estrutural. Teoria da modernização; análise tipológica; sociedade tradicional e sociedades modernas. Teoria do subdesenvolvimento e dependência.

SOCIOLOGIA POLÍTICA (FCH109)

Carga horária: 60h

Crédito (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementas: Abordagem sociologia do poder político. A função histórica do Estado. Estado e sociedade civil. Partidos políticos e classes sociais.

ANTROPOLOGIA CULTURAL (FCH400)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceitos básicos da Antropologia. Quadro de referências técnicas das Antropologia. O significado da Antropologia Cultural. A sociedade brasileira numa perspectiva antropológica.

SOCIOLOGIA RURAL (FCH110)

Carga horária: 60 horas

Créditos(02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A construção do espaço rural brasileiro e as mudanças ocorridas nas últimas décadas: “modernização da agricultura”, o agnosticismo e a sustentabilidade. A relação entre o espaço rural e o espaço urbano, frente aos conflitos sociais, migração, questão agrária e desemprego estrutural.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I (FCH100)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Conceito, objeto e métodos da Psicologia do Desenvolvimento. Infância e adolescência: aspectos biológicos, afetivos, sociais e cognitivos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCH313)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A educação especial no contexto sócio-político e histórico brasileiro. Conceito, princípios e pressupostos legais da educação especial. Características do educando portador de necessidades educativas especiais nos aspectos sócio-psico-pedagógico, profissionalizante e preventivo.

EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL (FCH309)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Tendências metodológicas do ensino no meio rural. O processo de aquisição e produção do conhecimento em diferentes contextos sócio-econômicos. Leitura e interpretação do espaço agrícola como subsídio para elaboração e aplicação de propostas alternativas de ensino. Planejamento e sistematização de propostas de ensino.

CURRÍCULOS E PROGRAMAS (FCH346)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos da concepção curricular: o homem, o mundo, a educação e a escola. Conceito de currículo no contexto sócio-político-econômico e educacional. Elementos teóricos e etapas metodológicas do processo curricular. Formação dos educadores e sua atuação no processo curricular.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (FCH315)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Os pressupostos teóricos que norteiam os projetos de educação popular. Referenciais teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos. O processo de aquisição e produção do conhecimento, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade sócio-econômica, política e cultural do aluno. Planejamento e sistematização de proposta de ensino.

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA (CSA006)

Carga Horária: 60 horas

Créditos: (04T 00P 00E) 4 Créditos

Ementa: Cidadania e direitos humanos na perspectiva liberal: Estado de Direito Liberal, democracia representativa e direitos individuais. Cidadania e direitos humanos na perspectiva social: estado de direito social. Democracia social e direito supraindividual. Cidadania e direitos humanos na perspectiva internacional de globalização. Cidadania e direitos humanos no Brasil.

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas – DCSA

INTRODUÇÃO À ECONOMIA (CSA001)

Carga horária: 60h

Créditos: (04T 00P 00E) 4 créditos

Ementa: Abordagem marxista e marginalista da natureza e métodos da Economia. Teorias do valor. Fatores de produção. Sistemas econômicos. Medição do processo econômico. Determinação de preço e estrutura de mercado. Desenvolvimento econômico.

ECONOMIA RURAL I (CSA121)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Teorias do valor, fatores de produção, determinação de preços e estruturas de mercado. Lei da oferta e da procura. Agregados nacionais. O campo de estudo da economia rural. Políticas agrícolas. Comercialização da produção agrícola.

Departamento de História – DH

TÓPICOS DE HISTÓRIA ECONÔMICA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO I (H 457)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando aspectos particulares das estruturas de produção, circulação e distribuição de bens e / ou as relações econômicas internacionais nos diferentes contextos da História Contemporânea.

TÓPICOS DE HISTÓRIA SOCIAL DO MUNDO CONTEMPORÂNEO I (H 459)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando estruturas, formas de organização e processos sociais relativos às sociedades contemporâneas.

TÓPICOS DE HISTÓRIA POLÍTICA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO (H 461)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando a formação dos Estados, a estrutura e o funcionamento das instituições jurídico-políticas e/ou as relações internacionais no mundo contemporâneo.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO POLÍTICO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO I (H 467)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando correntes, autores e obras que contribuíram para a definição das concepções políticas e ideológicas do mundo contemporâneo.

TÓPICOS DE HISTÓRIA CULTURAL DO MUNDO CONTEMPORÂNEO I (H 467)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando manifestações culturais particulares e suas relações com, as formas de organização social e de exercício do poder e da autoridade política no mundo contemporâneo.

TÓPICOS DE HISTÓRIA ECONÔMICA DO BRASIL I (H 481)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando aspectos particulares dos processos de produção material, relações de produção e de trabalho e/ou os diversos mecanismos de expressão e representação política dos agentes econômicos atuantes nos diferentes contextos da sociedade brasileira.

TÓPICOS DE HISTÓRIA SOCIAL DO BRASIL I (H 483)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados relativos à organização, identidade e representação dos múltiplos grupos e/ou dos movimentos sociais do Brasil.

TÓPICOS DE HISTÓRIA POLÍTICA DO BRASIL I (H 485)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando a formação do Estado nacional, a estrutura e o funcionamento das instituições jurídico-políticas e/ou as relações de poder no Brasil.

TÓPICOS DE HISTÓRIA CULTURAL DO BRASIL I (H 487)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando manifestações culturais particulares e suas relações com as formas de organização social e de exercício do poder e da autoridade política verificadas nos diferentes contextos da História do Brasil.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO NORDESTE I (H 489)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando processos sociais rurais ou urbanos do Nordeste brasileiro, relações de poder, identidade e/ou representações sociais em seus diversos espaços regionais.

TÓPICOS DE HISTÓRIA DA BAHIA I (H 491)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados enfocando aspectos econômicos, políticos, sociais ou culturais da História da Bahia em seus diferentes contextos temporais e regionais.

HISTÓRIA ECONÔMICA DO BRASIL (H 416)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Formação do Estado Português e a expansão colonial. Características sociais, econômicas e políticas do processo de colonização do Brasil. As diferentes formas de ocupação e povoamento do território brasileiro. A crise do sistema colonial. Emancipação política e ordenação do Estado Nacional. As transformações econômicas sociais e políticas desde os meados do século XX. O desenvolvimento do capitalismo. A expansão industrial. As mudanças nas relações sociais de produção. O nacional-desenvolvimentismo e o desenvolvimentismo dependente.

HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL (H 415)

Carga horária: 60h

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: A evolução das sociedades humanas, tendo como enfoque os diferentes modos de produção. Modo de produção nas comunidades primitivas. Modos de produção asiático, escravista, feudal, capitalista e socialista. Formação e organização social dessas sociedades. A ordem político-jurídica e ideológica dos diversos modos de produção. Os conflitos básicos gerados pelo modo de produção de cada sociedade.

Departamento de Ciências Naturais – DCN

ECOLOGIA I (CN 127)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Níveis de integração e ambiente físico. A estrutura trófica e manutenção de comunidades naturais. O conceito de estabilidade e o processo de sucessão. A riqueza de espécies e os mecanismos de sustentação.

ECOLOGIA DE CAMPO (CN 115)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (00T 02P 00E) 2 Créditos

Ementa: Observação das variações na biodiversidade de diferentes ambientes. Iniciação ao levantamento de dados abióticos e bióticos: observação, registro, métodos e técnicas de coleta, tratamento, estatísticas. Estudo de caso. A ética nas atividades de campo.

ECOLOGIA HUMANA (1) (CN 007)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (02T 01P 00E) 3 Créditos

Ementa: Processos evolutivos nas sociedades humanas. Natureza humana e suas interações. Teorias de aculturação e socialização biocultural. Demografia. Conceitos ecológicos aplicáveis a ecossistemas humanizados. A ética e o compromisso social. Avaliação sócio-ecológica do ambiente construído.

14. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem

A função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os mais aptos. Assim, a avaliação jamais poderá ser concebida como uma simples valoração dos resultados obtidos pelos alunos, o que significa dizer que o processo de avaliação deve abarcar diferentes dimensões que dizem respeito à formação integral do educando.

Isso implica numa mudança nos pressupostos da avaliação, dando a oportunidade a cada um, de desenvolver as suas potencialidades. Entende-se que o processo de avaliação está presente em todas as etapas da construção do conhecimento, nesse sentido, o professor, enquanto um mediador, será capaz de apontar caminhos, estimulando os alunos a buscarem e construir o seu próprio conhecimento com o olhar da investigação, da crítica e da pesquisa.

Se assim se concebe a trama das relações entre ensino e aprendizagem, significa dizer que a modalidade de avaliação a ser posta em evidência, resulta de uma prática dialógica entre as partes envolvidas no processo. Se o professor reconhece o que é indispensável para os seus alunos, e se estes têm consciência dos objetivos propostos, isto significa que professores e alunos têm autonomia para decidirem as formas de avaliação convenientes.

Entende-se que a Universidade é o lugar por natureza onde o estudante terá a oportunidade de ampliar e aprofundar os fundamentos teórico-metodológicos-conceituais das ciências em geral e de sua área em particular. Isto significa que esse é o *locus* em que o aluno deverá debruçar-se sobre leituras que servirão como embasamento para uma reflexão da realidade. Longe de ser um espaço para receituário de técnicas, a Universidade é por excelência, o lugar das reflexões que possibilitarão ao aluno fazer uma leitura crítica do contexto no qual está inserido, viabilizando sua intervenção no mesmo em busca de melhoria das condições humanas de vida.

Caberá ao Departamento e Colegiado do Curso estimular o debate acerca dos processos e pressupostos da avaliação. Tal prática certamente possibilitará uma contínua troca de experiências nas quais as posturas avaliativas adotadas em sala de aula deverão ser constantemente discutidas e socializadas a fim de que cumpram de maneira cada vez mais eficiente o seu papel.

A avaliação do curso

A Universidade, com autonomia para decidir seus rumos, não pode se distanciar dos interesses da sociedade. A liberdade acadêmica, desejável e indispensável, deve encontrar a sua contrapartida em um necessário processo permanente de avaliação. Com base nos documentos do ForGRAD (2001), esta avaliação deve abordar os indicadores que valorizem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a priorização e a perenidade do compromisso social.

Diante disso, a institucionalização de processos de avaliação no ensino de licenciatura em geografia é uma das formas de viabilizar a melhoria de sua qualidade, constituindo-se em importante ferramenta para o planejamento e replanejamento de suas atividades, como forma de prestar contas à sociedade.

Assim, em todo o processo educativo, serão implementados instrumentos que possibilitem a busca de subsídios para o aprimoramento constante das ações desenvolvidas no curso.

15. Avaliação do Projeto Pedagógico

A construção de um Projeto Pedagógico para um curso não se esgota na formalização escrita do mesmo. Considerando o fato de que o projeto somente ganha sentido quando em sintonia permanente com a realidade cotidiana vivenciada pelos sujeitos sociais que fazem parte da instituição, e ainda considerando que tal realidade se constitui de um dinamismo que a torna imprevisível, inacabada e mutável, o projeto pedagógico não pode ser visto como algo fixo, pronto e acabado. Ao contrário, igualmente a esta realidade que objetiva configurar, o projeto também deve estar revestido de uma dinamicidade e mutabilidade reais, sem as quais o mesmo não se sustenta.

Assim, o projeto pedagógico proposto para o Curso de Licenciatura Plena em Geografia requer um acompanhamento constante de maneira a assegurar a coerência necessária entre os seus princípios e o seu fazer-se cotidiano. Nesse sentido, é imprescindível que se realize uma avaliação permanente do mesmo.

É importante ressaltar que na tentativa de assegurar o princípio da gestão democrática, na qual se pressupõe a participação da coletividade dos sujeitos educacionais necessário se faz, no âmbito do Colegiado do curso, constituir grupos de trabalho que se incumbirão de tarefas específicas, aprimorando cada vez mais as discussões e práticas pedagógicas desenvolvidas e implementadas no curso.

Diante destas questões evidencia-se que o Colegiado do curso assume um papel importantíssimo na gestão do projeto pedagógico atuando em diferentes aspectos do mesmo e estimulando o debate em torno de seus eixos centrais, promovendo assim, um processo permanente de construção, execução e avaliação do curso.

Bibliografia

- ALMEIDA, Rosângela Doin de & PASSINI, Elza. *Espaço Geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.
- AGB. Dossiê: Geografia e Ensino. Caderno Prudentino de Geografia. Nº 17. Presidente Prudente, 1995.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Caminhos e Descaminhos da Geografia*. São Paulo: Papirus, 1989.
- ARROYO, Miguel (org.). *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. *Currículo e Poder*. Educação e Realidade. Porto Alegre, ano 14, n.2, p. 46-57, jul/dez, 1989.
- APPLE, Michael W. *Repensando Ideologia e Currículo*. SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, Michael W. *Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa, Portugal: Educa/ Universidade de Lisboa, 1997.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento Oficial*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRZEZINSKI, Iria. *Trajetória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos de formação de profissionais da Educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992)*. Em Aberto - Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun: 1992.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília: Plano, 2001.
- ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FANI, Ana Alessandri Carlos(org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FANI, Ana Alessandri Carlos & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.) *Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

FREITAS, Luis Carlos. *Em Direção a uma Política para a Formação de Professores*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun 1992.

FORGRAD, Texto das oficinas do FORGRAD. Curitiba, 1999.

GARCIA, Regina Leite. *A Educação Escolar na Virada do Século*. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete A. *A Formação Docente o Confronto Necessário: professor X academia*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 81, maio, 1992.

GATTI, Bernadete A. *Alternativas para a formação de professores: “virando a própria mesa”*-(PUC/SP)-IN: Seminário sobre a Formação de Professores para a Educação básica-Cooperação Educativa Brasil/França- MEC/SENEB/UnB e Ministério da Educacional da França, 1992.

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IANNI, Octavio. *Novo paradigma das ciências sociais*. Estudos Avançados, 8 (21), 1994.

INEP. *Educação Básica: a construção do sucesso escolar*. In Série Documental: Eventos, nº1, março, 1994.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e Utopias no Ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 1998.

KIZILTAN, Mustafa. et alii. *Condições Pós - Modernas: Repensando a Educação Pública*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Teoria Educacional Critica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra*; tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus

LIMA, Adriana de O. *Avaliação escolar: julgamento X construção*, 3 ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

MELLO, Guiomar Namó. *Políticas Públicas de Educação*. Estudos Avançados, (Coleção Documentos, Série Educação para a Cidadania). São Paulo: USP, Instituto de Estudos Avançados, dez, 1991.

- MONTERO, Paulo. *Diversidade Cultural: inclusão, exclusão e sincretismo*. In DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- MORAIS, Regis de. *Cultura Brasileira e Educação*. São Paulo, Campinas: Papirus, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, Tomas Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2ª. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. S. Paulo: Brasiliense, 1994.
- PERRENOUD, Philippe et all (orgs.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo - Razão e Emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- SILVA, Petronilla B. Gonçalves. *Prática do Racismo e Formação de Professores*. In DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Identidades Terminais: as Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1996a.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple*. In COSTA, Marise Vorraber (org). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa: a era da interatividade*. Rio de Janeiro: , 2000.
- SPELLER, Paulo. *Formação de Professores e produção de conhecimento: proposta e experiência do Instituto de Educação da UFMT*. Goiânia: UFGO Forum de Licenciatura, Pró-reitoria de Graduação, caderno 3.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 2

***PROJETO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA***

17.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

**PROJETO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA
PLENA EM GEOGRAFIA**

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
AGOSTO DE 2010

PROJETO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA
PLENA EM GEOGRAFIA

Prof.DSc. Roberto Paulo Pinto Santos

Reitor

Prof.º.DSc. José Luiz Rech

Vice-Reitor

Prof.ª. DSc. Luiz Artur Santos Cestari

Pró-reitor de Graduação

Prof. Dsc. Fábio Félix Ferreira

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Allen Krysthiano Saraiva Figueiredo

Pró-Reitor de Administração e Recursos Humanos

Fernanda Keyla Amaral Ximenes

Assessor Técnico de Finanças e Planejamento

Prof.ª. D.Sc. Suzane Tosta Souza

Diretora do Departamento de Geografia

Prof.ª. DSc. Geisa Flores Mendes

Coordenadora do Colegiado de Geografia

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO

Profº. DSc. Mário Rubem Costa Santana

Profª MSc. Miriam Cléa Coelho Almeida

Profª MSc. Nereida Maria Santos Mafra Benedictis

Profª DSc. Suzane Tosta Souza

Profª. DSc. Geisa Flores Mendes

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01:** LEGISLAÇÃO EM ORDEM CRONOLÓGICA
- QUADRO 02:** DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
- QUADRO 03:** PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA QUE SE ENCONTRAM CURSANDO PÓS-GRADUAÇÃO
- QUADRO 04:** PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE ENVOLVIDOS EM ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS
- QUADRO 05:** QUADRO DE FUNCIONÁRIOS EFETIVOS E ESTAGIÁRIOS LOTADOS NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
- QUADRO 06:** COORDENAÇÃO DOS LABORATÓRIOS DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
- QUADRO 07:** PROJETOS DE PESQUISA DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
- QUADRO 08:** PROJETOS DE EXTENSÃO DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
- QUADRO 09:** SÍNTESE GERAL DO CURRÍCULO

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	7
	8
2 PERFIL INSTITUCIONAL DA UESB	8
2.1 Condição Jurídica.....	8
2.2 Atos Legais.....	8
2.3 Histórico.....	9
2.4 Missão.....	11
2.5 Vocação Interna e Atendimento às Demandas Regionais.....	12
3 O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA DA	13
3.1 Breve Histórico.....	13
3.2 Caracterização do Curso.....	14
3.2.1 Estação Meteorológica.....	17
3.2.2 Estação Automatizada.....	17
3.2.3 Laboratório de	18
3.2.4 Laboratório de Geoprocessamento.....	18
3.2.5 Laboratório de Ensino de Geografia.....	19
3.2.6 Laboratório de Estudos Agrários e Urbanos.....	21
3.2.7 Laboratório de Geografia Física.....	23
3.2.8 Núcleo de Estudos Ambientais e Planejamento Territorial.....	23
3.3 Atividades de Pesquisa e Extensão.....	27
4 CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM	31
4.1 Objetivos do Curso e perfil do Licenciado....	31
4.2 Competências e Habilidades Essenciais.....	32
4.3 Definições	35
4.4 Concepção, Princípios e Dinâmica Organizacional do	37
4.4.1 Prática Como Componente	40
4.4.2 Estágio Supervisionado.....	40
4.4.3 Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural.....	41
4.4.4 Atividades Acadêmico-Científico-	42
4.5 Forma de	42
4.6 Duração do	43

4.7 Organização	43
4.8 Matrizes Curriculares do Curso de Licenciatura Plena em	47
4.9 Ementário das	52
4.10 Avaliação do Processo de Ensino-	69
4.11 Avaliação do Curso	70
REFERÊNCIAS.....	71

APRESENTAÇÃO

O presente documento faz uma análise do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e delinea um novo projeto pedagógico para o curso com previsão de implementação no Primeiro Semestre Letivo de 2011. Tal proposta é resultado de uma profunda discussão que se iniciou desde 2005 com a realização de Seminários envolvendo o corpo docente e discente do Curso.

Durante todo o período de funcionamento do Curso, o currículo proposto originalmente permaneceu quase que inalterado até o II Período Letivo do ano de 2003. Neste percurso, apenas algumas modificações foram feitas, com o objetivo de cumprir exigências legais. No ano de 2004, entretanto, um novo currículo foi implementado e, ao longo deste período, novas discussões foram realizadas, suscitando outras demandas. Tornou-se, mais uma vez, imperativo um repensar mais amplo acerca da concepção do Curso de licenciatura em Geografia e, conseqüentemente, da formação do licenciado.

Por conta da constante reavaliação que um currículo deve ter, o Departamento e o Colegiado de Geografia se debruçaram na elaboração de um novo projeto de reorientação curricular que contemplasse as reivindicações relativas ao currículo atual. Assim, novas disciplinas foram inseridas na estrutura curricular, outras foram parcialmente modificadas apresentando uma renovação em suas ementas e algumas foram suprimidas. Além disso, várias alterações na estrutura de créditos, carga horária e pré-requisitos foram feitas.

Acredita-se que, com a proposta ora apresentada, o Curso de Geografia da UESB seja capaz de definir e redefinir os seus objetivos e implementar o seu novo Projeto Pedagógico.

2 PERFIL INSTITUCIONAL DA UESB

2.1 CONDIÇÃO JURÍDICA

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituída pela lei delegada nº. 2, de 30 de dezembro de 1980, foi autorizada pelo Decreto Federal nº. 94.250, de 22 de abril de 1987 e credenciada através do Decreto nº. 7.344, 27 de maio de 1998. Sua estrutura administrativa foi alterada pela lei nº. 7176, de 10 de setembro de 1997 e Decreto nº. 7.329, de 07 de maio de 1998, que aprova o novo regulamento da Universidade. É uma instituição autárquica, de Direito Público e Regime Especial de Ensino, Pesquisa e Extensão, de caráter *multicampi*, com sede administrativa e foro na cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, conforme a Constituição Federal de 1998 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. Integram a UESB o *campus* de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, no Estado da Bahia.

2.2 ATOS LEGAIS

QUADRO 01: LEGISLAÇÃO EM ORDEM CRONOLÓGICA

ATO	LEI
Criação de Fundação que manterá uma universidade no Sudoeste da Bahia.	Lei Estadual nº. 3.799, de 23/05/80.
Criação da Fundação Educacional do Sudoeste.	Decreto Estadual nº. 27.450 de 12/08/80
Criação da Autarquia Universidade do Sudoeste.	Lei Delegada nº. 12, de 30/12/80.
Aprovação do Regulamento de implementação da Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia, que substitui a Fundação Educacional do Sudoeste.	Decreto Estadual nº. 27.169 de 25/08/81.
Autorização de funcionamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.	Parecer CEE nº. 119/87, 23/02/87, Decreto Estadual nº. 94.250 de 22/04/87.
Aprovação do Estatuto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.	Decreto Estadual nº. 1.931 de 11/11/88.
Reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia.	Decreto Estadual nº. 7.176 de 10/09/97.
Concessão do Credenciamento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.	Parecer CEE nº. 008/98, de 25/05/98, Decreto Estadual nº. 7.344, de 27/05/98.
Aprovação do Novo Regulamento da UESB.	Resolução CONSAD nº.1/98.

2.3 Histórico

A criação da UESB ocorreu com a política de interiorização do Ensino Superior, contida no Plano Integral de Educação do Governo do Estado, de 1969, com a instalação das Faculdades de Formação de Professores, nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas, que se somava à faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), criada na década de 1950.

A identidade das primeiras Faculdades de Educação em Jequié e Vitória da Conquista também foi direcionada por uma ordem nacional que se delineou no Brasil a partir da década de 1960. Com a reforma universitária que resultou na Lei nº. 5.540 de 28/11/1968 foram extintas as faculdade de Filosofia e Ciências e Letras, e em seu lugar, foram criadas as Faculdades de Educação, o que justificou o fato das primeiras instituições implantadas em Vitória da Conquista e Jequié serem faculdades de educação com cursos de licenciatura curta, e não Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como estava definida na Lei Estadual nº. 1.802, de 25/10/62.

A Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (FFPVC), criada pelo Decreto Federal nº. 21.363, de 20/07/69, e transformada em autarquia através da Lei nº. 2.741, de 11/11/69, só veio a ter seu funcionamento efetivado com a implantação os cursos de Letras em 1971, autorizado pelo Decreto Federal nº. 68.219, de 11/10/71.

A Faculdade de Formação de Professores de Jequié (FFPJ) foi criada pela Lei nº. 2.852, de 09/11/70, que institui a Fundação Faculdade de Educação de Jequié, posteriormente transformada em autarquia, pelo Decreto Estadual nº. 23.135/70. Contudo, o seu funcionamento só se efetivou com a implantação dos cursos de Letras e Ciências (Licenciatura Curta) em 1977, autorizados, respectivamente, pelos decretos, nº. 79.130, de 17/01/77 e nº. 80.551, de 11/10/77.

A reforma universitária também anunciou mudanças para a estruturação das instituições de ensino superior no Brasil, recomendando que o ensino superior fosse ministrado prioritariamente em Universidade e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Também apresentou a confederação de escolas como uma nova modalidade de organização de ensino superior, a qual poderia ser um primeiro passo para agrupar escolas isoladas e transformá-las em Universidades.

A história da UESB parece ter seguido esse caminho. Com a Lei nº. 3.799, de 23/05/80, foi dado o primeiro passo nesse sentido, com a criação de uma fundação com o objetivo de instruir e manter uma Universidade do Sudoeste do Estado. Assim, a Fundação Educacional do Sudoeste foi criada pelo Decreto nº. 27.450, de 21/08/80, com o objetivo de implantar e manter uma universidade no Sudoeste da Bahia, incorporando ao seu próprio patrimônio os bens e direitos pertencentes às Faculdades existentes em Vitória da Conquista e Jequié. Contudo, a Fundação como mantedora da UESB teve tempo breve de sobrevivência sendo substituída pela autarquia Universidade do Sudoeste, através da Lei Delegada nº. 12, de 30/12/80. A então Universidade do Sudoeste (US) teve seu regulamento de implantação aprovado pelo decreto nº. 28.169 de 25/08/81, sendo a ele incorporadas as Faculdades de Formação de Professores, a Faculdade de Administração e outras unidades que viessem a ser intituladas e a ela vinculadas.

O período de sua existência como autarquia Universidade do Sudoeste (US) foi marcado por mudanças significativas que se constituíram em base para os grandes desafios que a UESB teria que enfrentar, no sentido de buscar as saídas possíveis para atender as demandas sociais, econômicas e culturais da região do Sudoeste da Bahia. Nesse sentido, foram implantados os cursos de Agronomia, em Vitória da Conquista; zootecnia, em Itapetinga; enfermagem em Jequié. Também foram reconhecidos os cursos de Letras, em Vitória da Conquista, através do Decreto Federal nº. 79.252, de 14/02/77; e os cursos de Ciências e Letras, em Jequié, através da Portaria Ministerial nº. 37, de 09/02/84.

Após a integração e funcionamento como autarquia Universidade do Sudoeste, essa instituição foi autorizada pelo MEC a funcionar como Universidade, passando a ser identificada juridicamente como *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*, através do Decreto nº. 94.250, de 22/04/1987 que autorizou o funcionamento da UESB, em sistema *multicampi*, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura. Com a nova estrutura, a cidade de Vitória da Conquista passou a sediar a administração central da UESB, pois a instituição também integrava a Faculdade de Formação de Professores e de Agronomia de Vitória da Conquista, as Faculdades de Professores e de Enfermagem de Jequié e a Faculdade de Zootecnia de Itapetinga, cedendo lugar aos *campi* universitários de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista.

As mudanças na UESB, em face de sua nova identidade, não ocorreram apenas na sua estrutura administrativa, mas, sobretudo, na sua estrutura acadêmica, com a implantação da carta consulta que autorizou o funcionamento da UESB em estrutura *multicampi*, de novos currículos e de implantação de Colegiados, para acompanhamento dos cursos oferecidos nos três *campi*.

Um novo caminho começa a ser trilhado em direção ao credenciamento da UESB. Nesse sentido, a instituição necessitava implementar uma política de expansão através da criação de novos cursos para atender as demandas sociais, econômicas e culturais da região. A concretização de sua política de expansão foi marcada pela participação de toda comunidade regional, que em movimentos organizados nas cidades de Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga fizeram gestão junto ao governo do Estado, no sentido de ampliar de um para dez, o número de cursos que seriam implantados na UESB, na década de 1990. Assim, foram implantados nessa década os cursos de: Educação Física, Pedagogia, Fisioterapia e Matemática no Campus de Jequié; Pedagogia, Direito, Economia, Comunicação Social e Ciências da Computação em Vitória da Conquista; e Pedagogia e Engenharia de Alimentos no campus de Itapetinga.

Finalmente, o acontecimento de maior relevância para a UESB foi o seu credenciamento legitimado pelo Decreto nº. 7.344, de 27/05/98, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia de 25/05/98.

2.4 Missão

Realizar com efetividade o ensino, a pesquisa e a extensão, produzindo, sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos, visando à promoção do desenvolvimento humano.

2.5 Vocação Interna e Atendimento às Demandas Regionais

Concebida como Instituição Social, a UESB tem a sociedade como princípio e referência. É possível visualizar, no contorno histórico das suas atividades de ensino,

pesquisa, extensão e prestação de serviços, a tendência para a produção de conhecimentos que, além de criar novas necessidades no contexto em que a Universidade esta inserida, possibilitem atender também as demandas regionais, especialmente no âmbito das áreas de Ciências da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

No que diz respeito ao ensino, a UESB envida esforços por uma prática fundada nos princípios de formação, reflexão, criação e crítica, de modo a consolidar sua vocação interna, dirigida para produção e revitalização permanente do conhecimento, a fim de responder as demandas da sociedade, com profissionais dotados de competência técnica, capacidade crítica e criativa, em condições de exercer seu papel na sociedade.

Os resultados desta proposta de trabalho são observados na sensível diferença percebida na qualificação dos profissionais de ensino que atuam na Educação Básica do Sudoeste da Bahia e pelo número significativo de seus ex-alunos, profissionais de outras áreas que atuam na região.

Quanto às atividades de pesquisa, os resultados revelam uma instituição em processo de amadurecimento, sendo possível registrar diversas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, atendendo às especificidades dos cursos existentes. Conforme dados da Pró-Reitoria de Pesquisa de 2008, a UESB possui 460 projetos de pesquisa, sendo 180 com financiamento interno, 16 com financiamento externo e 264 sem financiamento. Ademais, a Instituição vem incentivando a formação de centros de estudos; grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), gerando aumento da demanda por bolsas do programa institucional de iniciação científica (PIBIC); e projetos interdepartamentais e interinstitucionais. Tudo isso é resultado da construção coletiva dos segmentos que compõe a UESB.

No que se refere à extensão universitária, a UESB demonstra uma experiência profícua, que vem se consolidando ao longo do tempo, o que pode ser demonstrado pelo número de projetos de ação continuada, esporádica, ou emergencial. De acordo com as informações da Pró-Reitoria de Extensão no ano de 2008, a UESB aprovou 222 projetos de extensão, sendo 123 de caráter contínuo e 99 de ações esporádicas. São programas de acompanhamento, cursos, feiras culturais, conhecimentos e experiências, nas diversas áreas do saber.

A prestação de serviços na UESB se caracteriza pela existência de atividades diversas como: concursos públicos, cursos de aperfeiçoamento profissional, programas de assistência técnica, consultorias, desenvolvidas em convênios com outras instituições ou mediante contratos com empresas particulares.

Pode-se concluir que a UESB comprometida com seus princípios fundamentais, vem cumprindo sua função social, produzindo e socializando conhecimentos, buscando atender as demandas do contexto em que se insere.

3 O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA DA UESB

3.1 Breve Histórico

O curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB foi autorizado no segundo semestre de 1985, através do Parecer nº. 244/84. No ano de 1991 o curso foi reconhecido através da portaria ministerial nº. 833 de 05 de junho de 1992.

A entrada da primeira turma ocorreu no ano de 1985, com a duração mínima de 3 anos e meio e máxima de 7 anos e com habilitação em Licenciatura Plena em Geografia, visando atender à demanda que exigia professores licenciados para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio da região Sudoeste da Bahia.

Na época de sua autorização a UESB oferecia o curso de Geografia apenas no turno matutino. Devido a grande demanda, a partir do 2º semestre de 1998, começou a ser oferecido também no noturno, com a entrada no 2º semestre de cada ano.

Ao analisar o currículo anterior do curso de Geografia da UESB pode-se afirmar inicialmente, que ele expressava os avanços e os dilemas do movimento de renovação da Geografia brasileira no decorrer dos anos de 1980. No âmbito da formação universitária em Geografia, era o momento de questionar tanto as concepções, tradicionais, quanto as metodologias analíticas inspiradas no positivismo lógico.

Essa avaliação é corroborada por Carlos e Oliveira (1999) quando afirmam que, historicamente, o currículo que hoje expressa a Ciência Geográfica, nasce no bojo de

transformações porque passou a Geografia no final dos anos de 1970. Nessa década ocorreu um violento processo de mudança nos modos de fazer e pensar a Geografia. O processo foi da descrição à utilização de categorias mais profundas de conhecimento. Nesse sentido,

[...] as transformações nos modos de pensar e fazer a Geografia e que redundam numa grande produção acadêmica, baseada num debate extremamente profícuo acabaram produzindo a necessidade de se transformar também o modo de ensinar a Geografia [...] (CARLOS e OLIVEIRA,1999, p. 93)

Com o objetivo de contemplar as demandas do mundo contemporâneo e as especificidades do curso de Geografia o currículo aqui proposto visa atender as questões teóricas e metodológicas basilares da Geografia, contemplando as subáreas do conhecimento com vistas a garantir uma formação qualificada capaz de permitir uma atuação efetiva dos licenciados na sociedade.

3.2 Caracterização do Curso

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia conta atualmente com 31 professores, sendo 27 efetivos e 04 substitutos que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Departamento de Geografia ainda ministra disciplinas para os Cursos de Agronomia, Comunicação, História e Pedagogia. Além da graduação, o Departamento oferece o Curso de Especialização em Análise do Espaço Geográfico em caráter permanente, com oferecimento de uma turma por ano. O referido curso está organizado em três linhas de pesquisa: Ensino de Geografia (com cinco vagas) Planejamento e Gestão Territorial (com 10 vagas) e Meio Ambiente (com cinco vagas), totalizando 20 vagas.

Os quadros que se seguem apresentam informações gerais sobre o Departamento de Geografia:

QUADRO 02: DADOS GERAIS DOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA.

ÁREA	NOME DO PROFESSOR	TITULAÇÃO	CLASSE	RT	INGRESSO
MPE G	Adriana David F. Gusmão	Mestre	Auxiliar	40	05/05/2004
	Andrecksa Viana O. Sampaio	Mestre - Doutoranda	Assistente	DE	05/05/2004
	Cláudia Anastácio C. Cruz	Mestre	Auxiliar	DE	Port. 1.443/03 - 12/12/2003
	Gaetana de Brito P. Pereira	Especialista	Assistente	DE	Port. 22/05/1990
	Geisa Flores Mendes	Doutora	Assistente	DE	Port. 534/94 - 10/06/1994
	Nereida M. S. M. Benedictis	Mestre	Assistente	DE	Port. 881/01 - 10/08/2001
	Sandra Mara V. de Oliveira	Especialista - Mestranda	Auxiliar	DE	Port. 1.444/03 - 11/12/2003
	Glauber Barros Alves Costa	Especialista - Mestrando	Substituto	40	Contrato REDA
FEM G	Rosalve Lucas Marcelino	Doutorando	Assistente	DE	Port. 186/01 - 02/03/2001
	Sócrates Oliveira Menezes	Mestre	Assistente	40	Port. 1.333 - 01/08/2008
	Suzane Tosta Souza	Doutora	Adjunto	DE	Port. 1.122/99 - 13/09/1999
	José Roberto Freitas Lima	Mestre	Substituto	40	Contrato REDA
GH	Ana Emília de Q. Ferraz	Doutora	Assistente	DE	Port. 647/94 - 01/08/1994
	Jânio L. de Jesus Santos	Doutor	Adjunto	DE	2004
	Lucas Batista Pereira	Doutor	Adjunto	20	Port. 28/04/1986
	Miriam Cléa Coelho Almeida	Mestre	Assistente	DE	Port. 648/94 - 01/08/1994
GF	Espedito Maia Lima	Mestre - Doutorando	Assistente	DE	Port. 551/91 - 23/07/1991
	Macário P. Costa Júnior	Doutor	Adjunto	DE	Port. 916 - 02/08/1999
	Marcelo Araújo da Nóbrega	Doutor	Titular	DE	Port. 610/91 - 26/07/1991
	Rita de Cássia F. Hagge	Mestre	Assistente	DE	Port. 1082/07 - 03/07/2007
CAR T	Edvaldo Oliveira	Mestre - Doutorando	Assistente	DE	Port. 56/98 - 14/01/1998
	Marialda da Silva Brito	Mestre - Doutoranda	Assistente	DE	Port. 330/93 - 10/03/1993
	Eleni Alves dos Santos	Mestre	Substituta	40	Contrato REDA
GR	Jânio Roberto Diniz dos Santos	Doutor	Assistente	DE	Port. - 28/04/1986
	Mário Rubem Costa Santana	Doutor	Adjunto	DE	Port. 1.6338 - 26/10/2007
	Renato L. Miranda Léda	Doutor	Adjunto	DE	Port. 10/03/1987

	Vitória Carme C. Santos	Doutora	Adjunto	DE	Port. 789/95 - 24/08/1995
GB	Aleselma Silva Pereira	Mestre	Assistente	DE	Port. 1044 - 18/07/2009
	João Phelipe Santiago	Doutor	Adjunto	DE	Port. 10/08/1987
	Meirilane Rodrigues Maia	Mestre - Doutoranda	Assistente	DE	Port. 257/95 - 01/03/1995
	Antonia dos Reis Salustiana Evangelista	Especialista - Mestranda	Substituta	40	Contrato REDA

CART – Cartografia; MPEG - Metodologia e Prática do Ensino de Geografia ; FEMG - Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Geografia; GF – Geografia Física; GR – Geografia Regional; GH – Geografia Humana; GB – Geografia do Brasil; RT – Regime de Trabalho; DE – Dedicção Exclusiva

QUADRO 03: PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA QUE SE ENCONTRAM CURSANDO PÓS-GRADUAÇÃO.

NOME DO PROFESSOR	CURSO	INSTITUIÇÃO	PERÍODO	AFASTAMENTO
Andrecksa Viana O. Sampaio	Doutorado	UFS	03/2009 a 03/2013	Liberada
Espedito Maia Lima	Doutorado	UFS	03/2008 a 03/2012	Liberado
Marialda da Silva Brito	Doutorado	CM-UESB	10/2008 a 10/2012	Liberação parcial
Meirilane Rodrigues Maia	Doutorado	UFS	03/2008 a 03/2012	Liberada
Edvaldo Oliveira	Doutorado	UFS	03/2008 a 03/2012	Liberado
Rosalve Lucas Marcelino	Doutorado	UFMG	03/2008 a 03/2012	Liberado
Sandra Mara Vieira de Oliveira	Mestrado	UFS	03/2009 a 03/2011	Liberada

UFS – Universidade Federal de Sergipe; USP – Universidade de São Paulo; UNIFACS – Universidades Salvador; UFGG – Universidade Federal de Campina Grande; CM – Complutense de Madrid; UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

QUADRO 04: PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE ENVOLVIDOS EM ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS.

18. PROFESSOR	CARGO
19. SUZANE TOSTA SOUZA	Diretora do Departamento de Geografia
20. MACÁRIO PROTÁZIO COSTA JUNIOR	Vice-Diretor do Departamento de Geografia
<i>Geisa Flores Mendes</i>	Coordenadora do Colegiado de Geografia
<i>Nereida M. S. M. Benedictis</i>	Vice-Coordenadora do Colegiado de Geografia
<i>Mário Rubem Costa Santana</i>	Coordenador do Curso de Especialização em Análise do Espaço Geográfico
<i>Jânio Roberto Diniz dos Santos</i>	Vice-Coordenador do Curso de Especialização em Análise do Espaço Geográfico

QUADRO 05: QUADRO DE FUNCIONÁRIOS EFETIVOS E ESTAGIÁRIOS LOTADOS NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA.

NOME	FUNÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	SETOR
Veranilza Batista Ribeiro	Secretária	Efetiva	DG

Débora F. Oliveira Fernandes	Secretária	Estagiária	DG
Roberta Prado	Secretária	Estagiária	DG
Alessandra Silva Souza	Secretária	REDA	CCGEO
Tayane Firmino Silva	Secretária	Estagiária	CCGEO
Íris Maria Carvalho Oliveira	Secretária	Efetiva	Lab. Cartografia
21. Irismar Ferreira Silva	Secretário	Estagiário	Lab. Cartografia
Jana Maruska Buuda da Matta	Técnica	Efetiva	Estação Meteorológica
22. Adma Viana Bezerra	Secretária	Estagiária	Estação Meteorológica
ha	Técnico	Efetivo	Lab. Ensino
23. Ivo Pereira Santos Júnior	Secretário	Estagiário	Lab. Ensino
24. Rosângela Consuelo Ferreira	Secretária	Prestadora de serviço	Lab. Ensino
25. Zélia Brito	Secretária	Estagiário	Lab. Geoprocessamento
26. Elba da Silva	Secretária	Estagiária	Lab. Geoprocessamento
27. Rízia Mendes Mares	Secretária	Estagiária	Lab. Geoprocessamento

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia dispõe atualmente de uma estrutura considerável para a implementação do Projeto Pedagógico ora proposto. Dentre elas destacam-se:

3.2.1 Estação Meteorológica

A Estação Meteorológica foi implantada no *Campus* de Vitória da Conquista em 1998, de forma experimental até maio de 2001. A partir de junho de 2001 passou a fazer parte oficialmente da Rede de Meteorologia do INMET, com coleta de dados oficiais de Vitória da Conquista, nos horários de 09h, 15h e 21h.

Além do monitoramento dos dados meteorológicos, a Estação Meteorológica atende às atividades práticas de disciplinas do Curso de Geografia.

A proposta da Estação Meteorológica é de prestar serviços de caráter informativo e didático sobre aspectos climáticos junto à sociedade local e regional, comunidade acadêmica nos diversos níveis educacionais, através de boletins, cursos e palestras, como forma de socializar o conhecimento.

Variáveis como umidade relativa do ar, temperaturas máxima e mínima, pluviometria, direção e velocidade dos ventos e constância de ventos dominantes, fornecem subsídios para as pesquisas nas áreas específicas e correlação dos resultados obtidos com variáveis ambientais, permitindo ampliar o âmbito das pesquisas em outras áreas como economia agrícola, administração voltadas ao planejamento rural e de saúde pública.

A importância de o *campus* possuir uma Estação Meteorológica reverte benefícios tanto para a pesquisa científica quanto para a comunidade regional que terá acesso a dados ambientais lidos e analisados diariamente, correlacionando os resultados de duas estações - uma digital e outra manual - que garante maior veracidade aos mesmos.

3.2.2 Estação Automatizada

Também instalada na UESB - Campus de Vitória da Conquista, a Estação Automatizada fornece dados, em intervalos de três horas, diretamente na rede, pela internet. É composta de um sistema integrado de equipamentos de medições da velocidade e direção dos ventos, radiação solar global, pluviometria, umidade relativa do ar, temperatura máxima, mínima e média. Tais equipamentos estão ligados a um sistema de computador, alimentado por energia solar.

O próprio sistema já transmite os dados, via satélite, para a rede de meteorologia, disponibilizado aos usuários pela internet.

Como este modelo de Estação Meteorológica está instalado em várias outras localidades da Bahia, é possível fazer correlação de dados, com exemplos ilustrativos das regiões de origem dos alunos, comparando realidades concretas da vivência de cada um.

3.2.3 Laboratório de Cartografia

O Laboratório de Cartografia tem como objetivo assessorar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão nas diversas leituras do espaço, na produção de materiais didáticos, além de oferecer suporte às disciplinas do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia e de outros cursos.

Para isso conta com sete computadores, quatro GPs, uma mesa digitalizadora, mapas, fotografias aéreas, escalímetro, pranchetas, livros didáticos de Geografia e História, retroprojetores, estereoscópios, bússolas, entre outros.

3.2.4 Laboratório de Geoprocessamento

O Laboratório de Geoprocessamento conta com vinte computadores e oferece suporte às disciplinas do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia e de outros cursos, além de desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O Laboratório de Geoprocessamento desenvolve as seguintes atividades:

Ensino:

- Aulas da área de Cartografia
- Aulas das várias disciplinas do curso de Geografia;
- Aulas de outros cursos que requisitaram o uso do Laboratório;
- Aulas de cursos de pós-graduação;
- Aulas de eventos dentre outras atividades.

• Pesquisa:

- ✓ Atividades de pesquisas dos alunos do curso de Geografia;
- ✓ Atividades de pesquisa do doutorado: Planificación Territorial y Gestión Ambiental;
- ✓ Atividades de pesquisas de professores do curso de Geografia.

• Extensão:

- ✓ Mini-cursos em eventos;

-
- **Atividades de Pós-Graduação**
 - ✓ Doutorado: Planificación Territorial y Gestión Ambiental;
 - ✓ Especialização do curso de Geografia.

O laboratório funciona de segunda a sexta-feira nos três turnos e no sábado nos dois turnos, possuindo para isto a assistência de três monitoras, uma em cada período.

Os usuários são compostos pelos alunos de Geografia que utilizam o ambiente para as suas atividades de pesquisa na *internet* e desenvolvimento de trabalhos de outras disciplinas.

Todo semestre o laboratório possui um cronograma de atendimento e funcionamento de acordo a solicitação dos professores do curso de Geografia e de outros cursos que através dos seus docentes fizerem suas solicitações.

Assim o funcionamento do laboratório é permanente sendo a sua demanda bastante significativa no âmbito do curso de Geografia e da universidade.

3.2.5 Laboratório de Ensino de Geografia

O Laboratório de Ensino constitui-se em um espaço de discussão e troca das mais diversas experiências vivenciadas por professores de Geografia, possibilitando, através de estudos e aprofundamentos teóricos acerca do ensino e da Geografia, formas alternativas de se tratar a ciência geográfica de maneira viva e dinâmica.

O Laboratório de Ensino de Geografia é aberto a qualquer pessoa interessada no ensino da ciência geográfica e, como tal, possibilita o acesso aos materiais produzidos (textos, recursos didáticos diversos - mapas, transparências, jogos, dentre outros - confeccionados a partir de materiais alternativos). Para a utilização destes materiais o associado faz a “locação” do recurso que lhe interessar, devolvendo-o ao laboratório em tempo estipulado, proporcionando uma veiculação mais ampla dos recursos produzidos.

O Laboratório de Ensino de Geografia possibilita também uma maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do DG. Vinculado ao projeto de Assessoria

Permanente aos Professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio, o Laboratório de Ensino tem uma função primeira de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo discentes do curso (como bolsistas e voluntários), docentes do Departamento e docentes da rede pública de ensino (com carga horária disponível para o projeto ou como voluntários).

O Laboratório de Ensino de Geografia cumpre com os seguintes objetivos:

- h) Conhecer e analisar livros didáticos de Geografia.
- i) Compreender a construção do conhecimento a partir do cotidiano do aluno.
- j) Correlacionar teoria/prática no processo de construção do conhecimento.
- k) Confeccionar recursos didáticos alternativos a serem utilizados em sala de aula.
- l) Proporcionar cursos que envolvam teoria e prática acerca dos conteúdos de ensino da Geografia.
- m) Criar um espaço de discussão e troca de experiências ligadas ao ensino de Geografia.
- n) Preparar Kits didáticos a serem utilizados em sala de aula.
- o) Proporcionar ao aluno do curso de Geografia a oportunidade de experimentar situações da vida profissional e, como os profissionais do ensino fundamental e médio, serem capazes de discutir as problemáticas do ensino.
- p) Oportunizar, ao docente do ensino fundamental, um constante aprimoramento dos seus conhecimentos.
- q) Oportunizar ao discente da UESB um contato permanente com os docentes do ensino fundamental e médio, para discutir experiências.
- r) Manter uma vinculação direta com a problemática do ensino fundamental e médio, fazendo desta uma constante fonte de pesquisa e redimensionamento da prática pedagógica.
- s) Dispor sempre de recursos didático alternativos para o ensino da Geografia.
- t) Promover empréstimo dos recursos didáticos confeccionados no Laboratório.
- u) Organizar cadastro dos professores de Geografia do ensino fundamental e médio.
- v) Manter sempre em bom estado de conservação os recursos produzidos.
- w) Estimular os docentes do curso de Geografia a produzir material didático com os seus alunos nas diversas disciplinas do curso.

x) Permitir aos alunos do curso de Geografia e professores do Ensino Fundamental e Médio a consulta ao acervo do Laboratório composto por: relatórios de estágio, monografias da graduação e pós-graduação, livros didáticos e projetos de pesquisa.

- **Laboratório de Estudos Agrários e Urbanos**

O propósito fundamental da implantação de um Laboratório de Estudos Agrários e Urbanos é promover o desenvolvimento do saber, proporcionando aos estudantes do Curso de Pós-Graduação de Geografia e da Graduação, pesquisadores e demais profissionais em Geografia, condições para aprofundarem suas produções científicas, ideias, experiências profissionais; fortalecer os laços de intercâmbio capazes de impulsionar o debate teórico – metodológico; garantindo espaço para o comparecimento de divergências; fomentando a pesquisa e a divulgação de seus resultados.

Tal iniciativa parte da necessidade concreta de contar com um espaço físico para o desenvolvimento de uma produção acadêmica já existente e consolidada através de pesquisas já concluídas, e em andamento, grupos de estudos e discussão, projetos de extensão contínuos, a exemplo do Estágio de Vivência Interdisciplinar em Comunidades Camponesas no Sudoeste da Bahia e demais atividades que se fizerem necessárias. Tal laboratório objetiva ainda servir de centro agregador e difusor de pesquisas sobre os diversos temas em Geografia Humana; dando suporte para novos trabalhos a serem realizados. Contando com alguns equipamentos de pesquisas e projetos de extensão já realizados, bem como banco de dados e arquivo documental, busca-se agregar novos esforços no sentido de consolidar um espaço voltado à produção científica no âmbito do Curso de Geografia da UESB, permitindo ainda o contato com outras áreas do conhecimento e demais pesquisadores interessados nos assuntos.

Além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, o Laboratório de Estudos Agrários e Urbanos (LEAU) tem por finalidade consolidar grupos de estudos, realização de mostras e discussão de vídeos de interesse geográfico, servir de suporte as pesquisas desenvolvidas pelos discentes, no âmbito da graduação e da pós-graduação, publicação de resultados de pesquisas em eventos científicos, orientação de discentes, consolidação de novos grupos de pesquisa nas linhas de pesquisas já existentes, bem como a criação de novas linhas de pesquisa, além da concretização de uma publicação semestral do

laboratório, por meio do qual se pretende divulgar, à comunidade acadêmica, os resultados dos trabalhos desenvolvidos.

Os objetivos do Laboratório de Estudos Agrários e Urbanos são:

- y) Consolidar grupos de pesquisa e extensão voltados ao estudo dos problemas agrários e urbanos em âmbito geográfico;
- z) Sistematizar ações direcionadas a leitura do espaço agrário e urbano;
- aa) Criar as condições objetivas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão por parte dos docentes e discentes do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB;
- bb) Promover grupos de discussão, estimulando leituras de obras importantes e debates no âmbito da Geografia;
- cc) Consolidar banco de dados e referências que sirvam de suporte a novas pesquisas desenvolvidas no âmbito dos espaços rurais e urbanos nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia;
- dd) Promover a relação entre Universidade e Sociedade, a partir do intercâmbio direto com setores extra-acadêmicos, em destaque os movimentos sociais rurais e urbanos que atuam no Sudoeste da Bahia;
- ee) Realizar eventos científicos voltados à discussão de temas de interesse geográfico;
- ff) Consolidar um espaço de publicação onde sejam divulgados os resultados das pesquisas desenvolvidas no laboratório.
- gg) Promover a interação entre os profissionais de áreas correlatas.
- hh) Reunir geógrafos e demais interessados para discussão ampla da questão agrária e urbana.

- **Laboratório de Geografia Física**

O LAGEOF tem o objetivo de realizar parcerias junto a Instituições públicas (municipais, estaduais e federais) e, secundariamente, privada, na execução de estudos e diagnósticos ambientais da região, dando subsídios teóricos para o correto uso dos recursos

naturais e, especificamente, na identificação das fragilidades de cada ambiente, dos impactos ambientais, na proposição de medidas preventivas, mitigadoras e reabilitadoras do uso do terreno e dos recursos da natureza.

Dentre as atividades desenvolvidas no LAGEOF destacam-se:

- Aulas práticas em Geografia Física;
- Construção de gráficos, diagramas, cartogramas e outras técnicas utilizadas em Geografia Física;
- Coleta de dados em livros especializados, cartas, mapas e internet;
- Parceria com a Estação Meteorológica.

3.2.8 Núcleo de Estudos Ambientais e Planejamento Territorial

O NEAPLANT é um conjunto, núcleo de estudos e laboratório de pesquisas. Derivado do Núcleo de Estudos Ambientais e Geoprocessamento – NEAG, teve seu âmbito ampliado, assim como seus objetivos. Além de servir como lócus, não exclusivo, da pesquisa e análise ambiental o NEAPLANT também estuda a produção da cidade e de seus elementos componentes, sua infraestrutura, os movimentos, o trabalho, seu crescimento e o desenho urbano. A estrutura regional também é motivo de pesquisas do NEAPLANT estendendo sua aplicação para a escala regional. Como derivação desses estudos o NEAPLANT também presta assessoria nas áreas de planejamento urbano e regional, incorporando conceitualmente o território como categoria importante para análise da realidade.

O NEAPLANT tem uma estrutura aberta podendo fazer parte professores de todo o Departamento de Geografia e outros interessados da UESB ou de fora dela, assim como tem a proposta de congregar estudantes em torno de grupos de pesquisa e de estudos.

Para isso o NEAPLANT tem como objetivo principal “Constituir um núcleo de pesquisa e serviços que congregue estudos e atividades relacionadas ao planejamento territorial em seus aspectos ambientais e sociais”, e para compor esse objetivo principal o núcleo tem como objetivos específicos:

- Diagnosticar os problemas ambientais da região Sudoeste da Bahia;

- Construir um sistema de monitoramento do território em seus diversos aspectos e escalas relacionados ao sudoeste da Bahia;
- Apresentar soluções técnico-científicas para os problemas territoriais de âmbito social e da natureza no Estado da Bahia e sua região Sudoeste em especial;
- Implantar na UESB um Banco de Dados Geográficos com informações básicas sobre o Sudoeste da Bahia;
- Apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, no que diz respeito aos estudos territoriais no campo social e da natureza no Estado da Bahia e sua região Sudoeste em especial;
- Orientar o poder público, a iniciativa privada e a população na tomada de decisões sobre questões territoriais na esfera social e da natureza no Estado da Bahia e sua região Sudoeste em especial;
- Capacitar estudantes e profissionais da área de educação e agentes sociais (donas de casa, trabalhadores, agricultores, comerciantes e industriais), a fim de que possam compreender melhor a problemática sócio-ambiental através da realização cursos de extensão, seminários e palestras relativos aos estudos territoriais na perspectiva social e da natureza no Estado da Bahia e sua região Sudoeste em especial
- Divulgar informações e incentivar o debate sobre a questão territorial e ambiental como uma eficiente ferramenta para a resolução dos diversos problemas sócio-ecológicos e a melhoria da qualidade de vida do Estado da Bahia e da região Sudoeste;
- Elaborar conjuntamente com outros órgãos projetos, Estudos de Impacto Ambiental - EIA e Relatórios de impactos Ambientais - RIMAS, Planos Diretores Urbanos, diagnósticos e programas de Desenvolvimento territoriais em diversas escalas;
- Mapear áreas de risco e áreas-problema necessários aos estudos territoriais no domínio social e da natureza no Estado da Bahia e sua região Sudoeste em especial;
- Inventariar as formações florestais, fauna, flora e demais recursos naturais da região;
- Prestar assessoria a órgãos públicos estaduais e federais, prefeituras, escolas, e empresas privadas sobre legislação e projetos ambientais e de desenvolvimento territorial em suas diversas escalas;
- Propor e incentivar a criação de áreas de preservação;
- Assessorar projetos de desenvolvimento sustentável;

- Apoiar as atividades acadêmicas, através da produção e sistematização de dados e do acompanhamento em atividades de campo;
- Processar, produzir, atualizar, armazenar e analisar produtos cartográficos;

O NEAPLANT conta com as seguintes linhas de pesquisa:

- Estudos da natureza, aspectos geográficos e transformações ambientais.
- Políticas de planejamento e gestão territorial
- Redes e territórios
- Processamento digital de imagens e sensoriamento remoto
- Aplicações em sistemas geográficos de informações

O NEAPLANT funciona no anexo da estação meteorológica da UESB em uma sala com equipamentos de informática, livros para consulta e outros equipamentos de apoio, conta no seu quadro com um coordenador e um auxiliar de pesquisas, mas no conjunto engloba outros professores e bolsistas de iniciação científica.

QUADRO 06 – COORDENAÇÃO DOS LABORATÓRIOS DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

28.	Nome	Laboratório
29.	<i>Jana Maruska Buuda da Matta</i>	Estação Meteorológica
30.	<i>Eleni Alves dos Santos</i>	Laboratório de Cartografia
31.	<i>Marialda da Silva Brito</i>	Laboratório de Geoprocessamento
32.	<i>Nereida Maria S. Mafra Benedictis</i>	Laboratório de Ensino de Geografia
33.	<i>Jânio Roberto Diniz dos Santos</i>	Laboratório de Estudos Agrários e Urbanos
34.	<i>Rita de Cássia Ferreira Hagge</i>	Laboratório de Geografia Física
35.	<i>Mário Rubem Costa Santana</i>	Núcleo de Estudos Ambientais e Planejamento Territorial

3.3 Atividades de Pesquisa e Extensão

O Curso de Geografia vem buscando permanentemente a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Para tanto, a elaboração de projetos nestes três níveis vem sendo uma constante por parte dos professores que compõem o Curso.

O corpo docente tem se empenhado para envolver os alunos nas atividades investigativas, visando à produção de textos, artigos, monografias com abordagens variadas.

A Extensão como processo educativo, científico e cultural vem buscando inserir a Universidade na comunidade regional, procurando, por meio do despertar de uma consciência crítica, intervir na compreensão da realidade social.

A Pesquisa e a Extensão no Curso têm se evidenciado como o caminho de integração entre a Universidade e a comunidade regional, consolidando-se como instrumentos capazes de permitir, na relação teoria/prática, a socialização do conhecimento produzido.

Ainda como atividade de pesquisa merece destaque a produção de trabalho monográfico desenvolvido ao longo do curso, que representa uma importante experimentação dos discentes com atividades de pesquisa no âmbito da ciência geográfica, permitindo aos mesmos a associação entre teoria e prática na compreensão de uma determinada realidade geográfica.

Os quadros que se seguem apresentam os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos, atualmente, pelos professores do Departamento de Geografia.

QUADRO 07: PROJETOS DE PESQUISA DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA.

36. PROJETO DE PESQUISA	37. COORDENADOR/COLABORADOR	38. DURAÇÃO
39. Os efeitos ambientais das atividades mineradoras no município de Vitória da Conquista - BA.	Meirilane Rodrigues Maia (Coordenadora) Edvaldo Oliveira Espedito Maia Lima (Colaboradores)	Suspenso temporariamente devido afastamento dos professores para Pós-Graduação
40. Atualização da Base Cartográfica da Cidade de Vitória da Conquista – BA, utilizando imagens de satélite de alta resolução.	Nereida Maria S. Mafra Benedictis (Coordenadora) Edvaldo Oliveira (Colaborador)	07/2008 a 07/2010
41. Inovação institucional e desenvolvimento local nos municípios baianos de Barra do Choça, Barrocas, Luis Eduardo Magalhães e Maracás	Renato Leone Miranda Leda (Colaborador) – Grupo de Pesquisa UEFS/UESB	10/2005 a 10/2010
42. Inovação institucional e desenvolvimento local em municípios da Região Sudoeste da Bahia: um estudo comparativo	Mario Rubem Costa Santana (Coordenador) Renato Leone Miranda Leda Miriam Cléa Coelho Almeida (Coordenadores)	10/2006 a 10/2010
43. A espacialidade da produção e do trabalho nas indústrias importadoras e exportadoras instaladas em Vitória da Conquista – BA	Miriam Cléa Coelho Almeida (Coordenadora) Mário Rubem Costa Santana (Colaborador)	08/2006 a 08/2008 Projeto de pesquisa suspenso entre abril e agosto de 2008 (reiniciado em 09/2008)
44. Análise climatológica de Vitória da Conquista – BA.	Espedito Maia Lima (Coordenador) Meirilane Rodrigues Maia Rita de Cássia Ferreira Hagge (Colaboradoras)	Suspensa temporariamente
45. As redes Técnicas e o Crescimento Urbano de Vitória da Conquista: A inserção da telefonia como elemento de integração urbano-regional.	Mário Rubem Costa Santana (Coordenador)	09/2008 a 09/2010

<p>46. Aspectos Hidrográficos de Vitória da Conquista e o papel da geografia na Educação Ambiental.</p>	<p>João Phelipe Santiago (Coordenador) Marcelo Araújo da Nóbrega; Rita de Cássia Ferreira Hagge (Colaboradores)</p>	<p>04/2008 a 09/2009</p>
<p>Heranças da “Sociedade do trabalho”: jovens desempregados na luta pela (sub)existência na periferia urbana de \vitória da Conquista/BA</p>	<p>Sócrates Oliveira Menezes (Coordenador); Suzane Tosta Souza; Jânio Roberto Diniz dos Santos Miriam Cléa Coelho Almeida (Colaboradores).</p>	<p>Março de 2010 a março de 2012</p>

47. Luta pelo trabalho na periferia urbana de Vitória da Conquista/BA: mobilidade, permanência camponesa e reprodução da vida nas contradições do urbano.	Jânio Roberto Diniz dos Santos (Coordenador); Suzane Tosta Souza Sócrates Oliveira Menezes Míriam Cléa Coelho Almeida (Colaboradores).	Março de 2010 a março de 2012
48. Educação e Movimentos Sociais	Suzane Tosta Souza (Coordenadora); Jânio Roberto Diniz dos Santos Sócrates Oliveira Menezes (Colaboradores)	03/2009 a 03/2012
49. Estado, Capital, Trabalho e as políticas de reordenamentos territoriais	Suzane Tosta Souza Jânio Roberto Diniz dos Santos Sócrates Oliveira Menezes (Colaboradores UFS/CNPq)	03/2008 a 03/2012
50. Globalização, Transnacionalização e projetos educacionais na América Latina	Suzane Tosta Souza Jânio Roberto Diniz dos Santos (Colaboradores – Museu Pedagógico/UESB)	03/2009 a 03/2012
51. Urbanização e Produção de Cidades na Bahia	Janio Santos (Coordenador)	Aprovado em 04/08/2010
52. O Espaço Urbano em Metamorfose	Janio Santos (Coordenador)	Aprovado em 04/08/2010
53. Concepções de Sustentabilidade no Ensino Superior e Interfaces com a Pesquisa e Extensão	Cláudia Anastácio Coelho Cruz (Coordenadora)	03/2010 a 03/2012

QUADRO 08: PROJETOS DE EXTENSÃO DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA.

ATIVIDADE DE EXTENSÃO	PROFESSOR	CATEGORIA
Projeto de Assessoria Permanente aos Professores de Geografia da Rede Pública de Ensino	a Mafra Benedictis (Coordenadora) Andrecksa Oliveira Sampaio Sandra Mara Vieira Oliveira Gaetana Palladino Pereira João Phelipe Santiago Mário Rubem Costa Santana Cláudia Anastácio C. Cruz (Colaboradores)	Projeto Contínuo
I Simpósio sobre Cidades Médias e Pequenas da Bahia	Janio Santos (Coordenador)	Projeto Esporádico
II Seminário e Ciclo de debates do Curso de Graduação em Geografia: Nosso espaço em questão	José Roberto Freitas Lima (Coordenador)	Projeto Esporádico
II Ciclo de debates. Geografia: questões conceituais da atualidade	Janio Santos (Coordenador) Suzane Tosta Souza (Colaboradora)	Projeto Esporádico
VIII Encontro Baiano de Geografia e IX Semana de Geografia da UESB.	Aleselma Silva Pereira Macário Protázio Costa Junior (Coordenadores) Janio L. de J. Santos Jânio Roberto Diniz dos Santos Geisa Flores Mendes Sócrates Oliveira Menezes Renato Leone Miranda Léda Mário Rubem Costa Santana (Colaboradores)	Projeto Esporádico
Diálogos sobre a Cidade e o Urbano: alianças	Janio Santos (Coordenador)	Projeto Contínuo

4 currículo do CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

4.1 objetivos do curso e perfil do Licenciado

As constantes modificações pelas quais vem passando a sociedade mundial expressas nos diferentes espaços permitem-nos repensar a importância da Ciência Geográfica, bem como as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia, visando a formação de profissionais conscientes e críticos, capazes de contribuir, de forma efetiva, para a transformação social. Logo, a formação do Licenciado em Geografia pressupõe o seguinte objetivo:

- Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais; conjugando-o ao domínio dos fundamentos teóricos básicos da ciência geográfica e, concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico. Este objetivo evidencia a necessidade de:
- Compreender a natureza das relações e inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade sócio-espacial.
- Compreender os fundamentos conceituais e as teorias que dão fundamento à ciência geográfica, e que sustentam as propostas metodológicas do processo educativo.
- Repensar a prática docente considerando os fundamentos epistemológicos tanto da Geografia quanto da pedagogia de modo a questionar as concepções que norteiam as práticas pedagógicas vigentes.

Apesar da ciência geográfica ter como propósito central a compreensão dos processos espaciais, enquanto expressão concreta das relações sociais, ao longo do tempo histórico, diversos problemas metodológicos persistem nessa ciência, e se expressam, muitas vezes, na dissociação entre teoria e prática. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de uma

melhor compreensão teórico-metodológica da Geografia, bem como a possibilidade de um diálogo produtivo com outras áreas de conhecimento como estratégia de fortalecimento do discurso geográfico, de modo que teoria e prática possam ser compreendidas como face de um mesmo processo, portanto, indissociáveis. Conforme destaca Carlos (2004) a prática pode ser entendida como a transformação no espaço e a teoria enquanto a capacidade da Geografia de construir um entendimento da realidade. Deste modo, a transformação do espaço “se alia a necessidade de compreensão desse movimento/momento da realidade, pela Geografia” (p. 7). Esse amadurecimento teórico-metodológico, conseqüentemente, repercutirá no ensino de Geografia, permitindo aos discentes uma melhor compreensão da sociedade, que historicamente, produz o espaço geográfico.

A necessidade de rigor não se refere aos critérios formais vigentes, aos métodos de quantificação ou aos modelos teóricos que, apesar da sua importância instrumental na pesquisa, restringem a interpretação da realidade ao mensurável, obliterando a compreensão da realidade inerente aos processos e dinâmicas geográficas.

Desta forma, a escolha dos conteúdos deve primar pelo conhecimento teórico, clareza metodológica, e pela compreensão das práticas sociais espacializadas, de modo que se possa, na relação teoria e prática, compreender a produção do espaço enquanto prática social, promovida pela sociedade de classes, ao longo do processo histórico. Neste processo, torna-se fundamental que os educandos se compreendam enquanto parte de uma sociedade, portanto, produtores do espaço.

4.2 Competências e Habilidades Essenciais

Quando se pensa na relevância social da Geografia e o papel que o profissional da área deve cumprir, imediatamente surge uma ampla variedade de temáticas e campos de atuação pelos quais o geógrafo transita, na perspectiva de dar conta da complexa dinâmica espacial do mundo contemporâneo. Assim, busca-se a compreensão da relação sociedade x natureza, mediada pelo trabalho, ao longo do tempo, e nesse processo, o avanço das relações capitalistas de produção nas cidades e no campo, os reflexos da industrialização e os ritmos de transformação/destruição da natureza, o uso de tecnologias computacionais aplicadas à

Geografia – como forma de levantamento de informações sobre os mais variados lugares, a crise habitacional nas cidades, o desemprego estrutural e a violência, no campo e nas cidades, dentre outros aspectos. Esse entendimento da Geografia enquanto ciência reflete-se em um desafio constante para o professor, em sua tarefa de incentivar no educando a importância da compreensão do espaço geográfico, enquanto produto de uma sociedade contraditória, na qual ele está inserido.

O desafio de estudar a dinâmica do mundo atual é também uma oportunidade de rever as possibilidades do conhecimento geográfico diante dos problemas contemporâneos. Como escreve Paulo César Gomes: "talvez muito simplesmente a necessidade da Geografia surja tão somente pela condição do homem estar no mundo, um mundo diverso, variado e, na medida em que os horizontes deste homem se ampliam, no reconhecimento do "outro" e do "diverso", ele necessita de um sistema de compreensão desta variedade fundamental" (1997, p. 34). Isto é válido ainda mais para a época presente quando todos, de alguma forma, percebem que, na complexidade do mundo, as relações sociais, nas diferentes escalas, se conectam, permitindo, a partir da compreensão do método, caminhar em direção a totalidade.

Nesse sentido, busca-se compreender a realidade brasileira, enquanto produto concreto das relações capitalistas de produção, em que o país assume papel fundamental na divisão social do trabalho, principalmente a partir do projeto de desenvolvimento implementado pelo Estado a partir da segunda metade do século 20. Nesse propósito, pode-se considerar que as mudanças nos padrões de produção repercutem no espaço geográfico, e constituem-se questões fundamentais para a Geografia, e para o ensino de Geografia mais especificamente. Dessa forma, a lógica da industrialização, o crescimento da população urbana, o avanço do capital no campo e seus rebatimentos nas formas de organização social existentes até então, passam a sofrer significativas transformações. Os efeitos da crise estrutural do capital, e seu reflexo imediato – o desemprego estrutural, promove modificações significativas no espaço geográfico, nas diferentes escalas, levando ao profissional de Geografia novos desafios na compreensão da realidade espacial.

É nesse propósito que busca-se compreender as novas necessidades apresentadas aos cursos de graduação em Geografia. De acordo com o parecer CNE/CES 492/2001, esses cursos de devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades

gerais e específicas, sem a distinção prévia de modalidades, habilitações ou níveis de formação:

Gerais

- Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimentos;
- Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos processos geográficos;
- Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação dos conhecimentos geográficos;
- Propor e elaborar projetos de pesquisa no âmbito de área de atuação da Geografia;
- Utilizar os recursos da informática;
- Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipas multidisciplinares.

Específicas

- Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- Avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos;
- Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas;
- Dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;

- Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino.

4.3 Definições Legais

A proposta do novo projeto pedagógico do Curso de Geografia, que ora apresentamos, fundamenta-se na legislação atual que norteia os currículos dos cursos superiores, destacando-se:

- Lei 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que normatiza a estrutura e o funcionamento da Educação Brasileira, em todos os Níveis de Ensino;
- Parecer CNE/CES 376/97 que desobriga o oferecimento da atividade de Educação Física nos Cursos Superiores;
- Parecer CNE/CES 776/97 que trata das diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação, com destaque para a necessidade de maior autonomia das IES na elaboração dos seus Currículos;
- Edital 04/97 do MEC como desdobramento da aprovação da nova LDB, foi divulgado, em 10/12/97 o Edital nº. 04 da Secretaria de Ensino Superior do MEC com a proposta da SESU para elaboração de Diretrizes Curriculares para o ensino superior;
- Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 27/2001 que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CES n.º. 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia,

Arquivologia e Museologia, abrangendo os seguintes aspectos, específicos para cada curso: perfil do formando, Competências e Habilidades, organização do curso, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares e conexão com a Avaliação Institucional;

- Parecer CNE/CES 583/2001 que trata de orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação;
- Parecer CNE/CES n.º. 1363/2001 que retifica o Parecer CNE/CES n.º. 492/2001 que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia
- Parecer CNE/CES n.º. 109/2002 que trata de consulta sobre a aplicação da Resolução CNE/CP n.º. 01/2002 e CNE/CP 02/2002 a respeito da carga horária para os cursos de formação de professores [400 horas].
- Resolução CNE/CES n.º. 14, de 13 de março de 2002, que trata da formulação do projeto pedagógico de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia.
- Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP 02, de 19/02/03 que institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Parecer CEE n.º. 163/02 que trata da interpretação do Parecer CNE/CP 028/2001, da Resolução CNE/CP 01/2002, da Resolução CNE/CP 02/2002 e do Parecer CNE/CES 109/2002.
- Resolução Consep n. 09/2009 que trata da criação e inserção da disciplina Libras como obrigatória na grade curricular dos cursos de formação de professores da Uesb em atendimento ao disposto no Decreto n. 5626 de 22/12 de 2005 do Ministério da Educação..

4.4 Concepção, Princípios e Dinâmica Organizacional do Currículo.

Existe atualmente um consenso de que os currículos não devem orientar-se por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e sequenciado com base na hierarquização artificial dos conteúdos. A teoria e a prática não devem constituir-se como elementos dicotômicos e sim, na perspectiva da graduação, como indissociáveis, sendo imprescindíveis do processo de formação docente.

A proposta de currículo que aqui se apresenta visa formar profissionais conscientes e comprometidos socialmente, capazes de atuar nos diversos campos da Geografia, mais especificamente, no seu ensino, considerando que a habilitação desse curso é para a Licenciatura Plena em Geografia.

A formação do profissional em Geografia deve contemplar os principais desafios que são postos à compreensão do mundo contemporâneo, nas diferentes escalas, o que requer do geógrafo uma sólida formação teórica e metodológica, a fim de que essa reflita na atividade docente. Assim, a Geografia deve cumprir com o papel de ser mais que uma ciência descritiva, ancorada no positivismo, ou na compreensão de realidades estanques, mas que possa conduzir para o entendimento da totalidade das relações sociais, materializadas nos diferentes espaços.

Dessa forma, considera-se que o entendimento do mundo e dos diferentes lugares, são produto de um mesmo processo. Assim, compreender o lugar, a paisagem, ou os diferentes territórios significa compreender a totalidade social, em sua essência. Além disso, deve considerar que a Geografia, enquanto ciência que permite compreender o mundo, extrapola o próprio exercício do magistério, direcionando-se para as várias dimensões da vida, do ser e estar no mundo.

Vivemos em uma época em que a dimensão global da produção do espaço, imposta pelo sistema do capital, confronta-se, por outro lado, com diversos focos de enfrentamentos e resistências. As contradições do processo de “mundialização” têm repercutido, de um lado, na tentativa de “inserção” subordinada de povos e regiões, mas, por outro lado, propiciado a luta daqueles que estão fora do processo produtivo – trabalhadores precarizados, desempregados, camponeses sem-terra, indígenas desterritorializados, etc.. Estes passam a se organizar e a lutar no e pelo espaço, espaço do trabalho e da realização social. É nesse propósito que Milton Santos (1996), ao analisar o uso da categoria território evoca que para além do território das redes existe o território de todos, o território banal, já que o território das redes constitui-se

um espaço de alguns. Assim, os sujeitos sociais vão participando do processo de produção do espaço, se apropriando do espaço, transformando-o em territórios da reprodução da vida.

Dessa forma, o espaço geográfico pode ser compreendido como a expressão concreta da sociedade sob a égide do sistema do capital, cujas contradições no processo produtivo se materializam no espaço geográfico, de forma desigual e combinada, posto ser esta a sua forma de realização.

Nesse contexto, a Ciência Geográfica adquire fundamental importância na compreensão da sociedade contemporânea e suas expressões territoriais, em que o ensino de Geografia adquire uma nova dimensão e significado. O desafio é desenvolver estratégias metodológicas que permitam articular teoria e prática que conduza a compreensão, nas diferentes escalas, da totalidade.

A definição da Geografia pura e simplesmente como uma matéria escolar deve ser progressivamente reformulada e substituída por uma visão mais ampla da sociedade, na compreensão dos processos sócio-espaciais. Nesse propósito, a análise do lugar permite a compreensão dos processos mais amplos.

Assim, a contribuição educativa da Geografia é tanto mais necessária e vital, quanto os educadores forem capazes de assimilar e reprocessar a gama de novos problemas e enfoques emergentes na contemporaneidade. Isso impõe, conseqüentemente, novas perspectivas para formação dos professores de Geografia, que reflita um conhecimento teórico-metodológico dessa disciplina, compreensão das categorias de análise da Geografia, de forma que esses conhecimentos possam ser capazes de, na relação teoria e prática, proporcionar a compreensão da realidade. O currículo do curso de Licenciatura em Geografia, portanto, deve buscar atender as novas demandas que surgem no âmbito da Ciência Geográfica, acompanhando, assim, o próprio movimento da sociedade.

O currículo escolar não molda, inexoravelmente, o estudante, como afirma Apple (1989). Possui também um poder calcado em suas próprias relações sociais. Por esta razão, é possível pensar o currículo como um conjunto de significados que pode ser trabalhado na perspectiva de desafio frente às relações de dominação e exploração na sociedade.

Na busca de contribuir, também, com as perspectivas acima apresentadas, há no currículo do curso a proposição de, respeitando as indicações legais do Conselho Nacional de Educação, assegurar a implementação de no mínimo 400 h de Prática como Componente

Curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 h de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do segundo semestre do curso; 1.800 h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Dentre as alterações no currículo ora apresentado aprovadas pelas plenárias do Colegiado e Departamento do Curso Geografia destacamos as seguintes:

1. Supressão das Vivências Geográficas I, II, III, IV, V e VI e inclusão de disciplinas de conteúdo específico. Análise da Paisagem e História do Pensamento Geográfico.

2. Substituição das disciplinas Práticas de Ensino específicas de cada área por disciplinas de conteúdos específicos como Geografia Econômica, Cartografia Aplicada à Pesquisa Geográfica, Introdução à Geografia Física, Geografia da Bahia e Interpretação das Espacialidades em Análise Regional. A prática de ensino foi contemplada nas ementas das disciplinas de conteúdo específico.

3. Substituição da disciplina Leitura e Escrita de textos Acadêmicos I pela disciplina LIBRAS, em atendimento ao Decreto nº. 5526 de 22/12/2005, do Ministério da Educação e da Resolução CONSEPE nº. 09/2009. A disciplina Leitura e Escrita de Textos foi para o rol das disciplinas optativas. Esta substituição deveu-se à necessidade de garantir a integralização do curso com 3.065 horas. Ademais destacamos que as disciplinas específicas buscam contemplar a leitura e escrita de textos acadêmicos.

4. Supressão da disciplina Tópicos de Formação do Mundo Contemporâneo tendo em vista a superposição de conteúdos com as disciplinas de natureza específica do Curso.

4.4.1 Prática como componente curricular

A prática como componente curricular, no currículo proposto, assume importante papel na formação profissional do licenciado por meio de disciplinas que conduzem o aluno a articulação teoria e prática e que congrega um conjunto de saberes oferecidos por áreas afins consideradas básicas à formação acadêmica ou indispensável como suporte para o entendimento de temas interdisciplinares e transdisciplinares.

A Prática da Pesquisa Geográfica I e II se integram a esta dimensão do currículo, sendo compreendidas como um trabalho acadêmico que tem como objetivo refletir sobre um tema ou problema específico da Geografia, possibilitando ao aluno o estudo aprofundado de uma determinada temática, estimulando o processo de pesquisa e de produção de conhecimento, por meio da relação indissociável entre teoria e prática.

A disciplina Seminários Temáticos tem como propósito as apresentações das pesquisas desenvolvidas na disciplina Prática da Pesquisa Geográfica II.

4.4.2 Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, como elemento constitutivo do currículo do curso é uma das atividades fundamentais no processo de formação do licenciado, na qual este componente se constitui como um elemento integrador do saber acadêmico com a prática profissional, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades para que o aluno possa se inserir na prática do seu campo de atuação como cidadão ético e profissional crítico.

O Estágio como uma dimensão da formação acadêmica caracteriza-se como um processo dinâmico, devendo assegurar qualidade de aprendizagem possibilitando, ao mesmo tempo, a iniciação à prática profissional e a reflexão sobre a atuação social do licenciando, permitindo-lhe construir e rever a sua *práxis* numa experiência significativa.

A realização do Estágio Supervisionado permite vivenciar a relação teoria-prática constituindo-se num mecanismo de realimentação do currículo e da formação profissional atendendo particularmente aos eixos articuladores dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional e da interação e da comunicação no desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, como sugere a Resolução CNE/CP 01/2002.

As atividades de Estágio Supervisionado fazem parte da estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia desde o II semestre para o curso matutino e desde o III semestre para o noturno por meio das disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I, II, Práticas em Projetos aplicados ao Ensino de Geografia, Oficinas Pedagógicas para o Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia, esta última disciplina regulamentada pelas normas de Estágio da Uesb.

Tal conjunto de disciplinas representam um total de 12 créditos e 420 horas.

Para melhor desenvolvimento e acompanhamento das atividades, o estágio supervisionado deverá acontecer em escolas públicas do município em que o curso funciona. A sistemática de avaliação, formalização e estrutura dos convênios e demais procedimentos encontram-se definidos nas resoluções CONSEPE nºs. 56/2006 e 77/2005.

4.4.3 Conteúdos Curriculares de natureza Científico-Cultural

As disciplinas do Núcleo Conteúdos Curriculares de natureza Científico-Cultural correspondem ao conteúdo científico de formação básica do Licenciado em Geografia. Os conteúdos contemplados abrangem tanto os fundamentos teóricos necessários à formação científica específica em Geografia, quanto os conhecimentos educacionais e pedagógicos imprescindíveis à formação do licenciado, bem como conhecimentos de outras ciências que dão fundamento à Ciência Geográfica.

4.4.4 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

As atividades acadêmico-científico-culturais visam aproximar os estudantes de atividades de pesquisa e extensão, seminários e cursos de aperfeiçoamento profissional etc e constituem-se como componente curricular. Tais atividades devem totalizar no currículo do Curso de Geografia 200 horas.

Para o cumprimento desta carga horária, serão consideradas atividades da seguinte natureza: participação em eventos científicos, seminários, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias de disciplinas, monitorias em projetos de pesquisa e extensão, participação em grupos de estudos, oficinas, cursos de línguas estrangeiras etc.

As atividades complementares deverão integralizar a carga horária possibilitando o aproveitamento das experiências acadêmicas do discente, a partir do seu ingresso no curso. Tais atividades poderão ocorrer fora do âmbito da universidade, contanto que sejam concomitantes ao curso. Caberá ao Colegiado do Curso estabelecer critérios para o

aproveitamento dos créditos pertinentes a estas atividades atendendo às normas estabelecidas no âmbito da instituição.

4.5 Forma de Ingresso

O curso de Licenciatura Plena em Geografia recebe alunos por meio do Processo Seletivo Unificado, o vestibular, oferecendo 80 vagas por meio de duas entradas anuais. A primeira entrada com 40 vagas é destinada ao turno matutino a segunda entrada é também de 40 vagas destinadas ao turno noturno.

4.6 Duração do Curso

O curso apresenta uma carga horária de 3.065 horas com duração mínima de 4 (quatro) anos e máxima de 6 (seis) anos para o turno matutino que está estruturado em 8 (oito) semestres. Para o noturno, o tempo mínimo é de 4 (quatro) anos e meio e máximo de 6 (seis) anos e meio já que o currículo do curso noturno está estruturado em 9 (nove) semestres.

4.7 Organização Curricular

O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia está organizado da seguinte maneira:

QUADRO 09 - SÍNTESE GERAL DO CURRÍCULO

SINTESE DO CURRÍCULO								
DISCIPLINAS	Carga Horária (horas/aula)				Créditos			
	T	P	E	Total	T	P	E	Total

Prática como componente curricular (PCC)	135	270	0	405	9	9	0	18
Estágio Curricular Supervisionado (ECS)	60	0	360	420	4	0	8	12
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural – Básico em Geografia	870	750	0	1620	54	27	0	81
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural – Núcleo Complementar Obrigatório	120	60	0	180	8	2	0	10
Disciplinas optativas (mínimo) (CCOP)	-	-	-	240	-	-	-	12
Atividades acadêmico-científico-culturais (ATC)	-	-	-	200	-	-	-	0
TOTAL				3065				133

4.12 Quadros de Disciplinas

NÚCLEO PEDAGÓGICO

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)										
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				Pré-Requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
NÚCLEO DE PESQUISA-ENSINO EM GEOGRAFIA										
Prática da Pesquisa Geográfica I		0	60	0	60	0	2	0	2	-
Prática da Pesquisa Geográfica II		0	60	0	60	0	2	0	2	Prática da Pesquisa Geográfica I
Seminários Temáticos em Geografia		15	30	0	45	1	1	0	2	-
NÚCLEO COMPLEMENTAR À PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA										
Didática da Geografia		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Libras		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Total		135	270	0	405	9	9	0	18	-

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO										
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				Pré-Requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I		15	0	45	60	1	0	1	2	-
Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II		15	0	45	60	1	0	1	2	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I Didática da Geografia
Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia		15	0	45	60	1	0	1	2	-
Oficinas Pedagógicas para o Ensino de Geografia		15	0	45	60	1	0	1	2	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II
Estágio Supervisionado em Geografia		0	0	180	180	0	0	4	4	-
Total		60	0	360	420	4	0	8	12	

CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL

NÚCLO BÁSICO EM GEOGRAFIA				
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)	Créditos	Pré-Requisitos

		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
ÁREA DE PRINCÍPIOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA GEOGRAFIA										
Introdução ao Pensamento Geográfico		60	0	0	60	2	1	0	3	-
Iniciação à Pesquisa Geográfica		30	30	0	60	2	1	0	3	-
História do Pensamento Geográfico		60	0	0	60	2	1	0	3	-
Metodologia da Pesquisa Geográfica		30	30	0	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE GEOGRAFIA HUMANA										
Geografia da População		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geografia Política		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geografia Agrária		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geografia Econômica		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geografia Urbana		30	30	0	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE GEOGRAFIA FÍSICA										
Introdução à Geografia Física		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Climatologia		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geomorfologia		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geografia dos Solos		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Hidrografia		30	30	0	60	2	1	0	3	-

Biogeografia		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Análise Ambiental		30	30	0	60	2	1	0	3	Climatologia Geomorfologia Geografia dos Solos Hidrografia Biogeografia
ÁREA DE CARTOGRAFIA										
Cartografia Básica		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Cartografia Temática		30	30	0	60	2	1	0	3	Cartografia Básica
Cartografia aplicada à Pesquisa Geográfica		30	30	0	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE GEOGRAFIA DO BRASIL										
Formação Territorial e Regionalização do Brasil		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Macroambientes do Espaço Brasileiro		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geografia do Nordeste		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Geografia da Bahia		30	30	0	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE GEOGRAFIA REGIONAL										
Introdução aos Estudos Regionais		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Regionalização do Mundo Contemporâneo		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Escalas e Métodos em Análise Regional		30	30	0	60	2	1	0	3	Introdução aos Estudos Regionais

Interpretação das Especialidades em Análise Regional		30	30	0	60	2	1	0	3	Introdução aos Estudos Regionais
TOTAL		870	750	0	1620	54	27	0	81	

NÚCLEO COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIO										
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				Pré-Requisitos
		T	P	E	Total	T	P	E	Total	
Fundamentos de Geologia		30	30	0	60	2	1	0	3	-
Introdução à Filosofia		60	0	0	60	4	0	0	4	-
Estatística Geral		30	30	0	60	2	1	0	3	-
TOTAL		120	60	0	180	8	2	0	10	

CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL (OPTATIVAS)								
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)			Créditos			Pré-Requisitos
Optativa I		60			3			-
Optativa II		60			3			-
Optativa III		60			3			-

ÁREA DE ENSINO DE GEOGRAFIA										
Metodologia da Geografia para Pessoas Jovens e Adultas	G 056	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Novas Tecnologias e o Ensino de Geografia	G 057	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Conteúdos e Metodologia do Ensino Fundamental de Geografia	G 357	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Ensino de Geografia e Educação Ambiental		30	30	-	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE PRINCÍPIOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA GEOGRAFIA										
Estudos Teóricos em Geografia		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Metodologia do Trabalho do Campo		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Teoria e Ideologia da Geografia		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Conceitos e Categorias da Análise Geográfica		30	30	-	60	2	1	0	3	-
História do Pensamento Geográfico no Brasil		30	30	-	60	2	1	0	3	-

ÁREA DE GEOGRAFIA HUMANA										
Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável	G 070	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia do Comércio e Circulação	G 071	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Produção do Espaço Conquistense	G 072	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia dos Movimentos Sociais	G 073	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Sociedade, Espaço e Cultura	G 074	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia, Turismo e Produção do Espaço	G 075	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia da Indústria e Energia	G 076	30	30	-	60	2	1	0	3	-

DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				56.	Pré-
		T	P	E	Total	T	P	E	Total		

ÁREA DE GEOGRAFIA FÍSICA										
Problemas Ambientais da Terra		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Análise da Paisagem em Geografia Física		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Fitogeografia (1)	G 084	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Ecologia da Paisagem	G 045	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geomorfologia Climática	G 051	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Oceanografia		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Macroambientes da Terra		30	30	-	60	2	1	0	3	-

Análise Ambiental Urbana	G 052	30	30	-	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE CARTOGRAFIA										
Fundamentos de Sensoriamento Remoto		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Fundamentos de Sistemas de Informações Geográficas	G 048	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Fotointerpretação		30	30	-	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE GEOGRAFIA REGIONAL										
Memória Social, Espaço e Práticas Culturais	G 058	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia das Redes		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia Histórica e Formação Regional da Bahia		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Territorialidades, Mundo do Trabalho e Reestruturação Produtiva		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Territorialização dos Movimentos Sociais e Conflitos de Classe na Bahia		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Produção do Espaço Geográfico: Conflitos e Contradições		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Região e Cultura		30	30	-	60	2	1	0	3	-
DISCIPLINAS	Código	Carga Horária (horas/aula)				Créditos				Pré-

		T	P	E	Total	T	P	E	Total	Requisitos
Desenvolvimento Local		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Estado e Políticas Regionais	G 061	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais das Américas	G 062	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais da Europa	G 063	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais da África Subsaariana	G 064	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais da Ásia	G 065	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Tópicos de Estudos Regionais do Mundo Árabe Islâmico	G 066	30	30	-	60	2	1	0	3	-
ÁREA DE GEOGRAFIA DO BRASIL										
Geografia da Amazônia		30	30	-	60	2	1	0	3	-
O Brasil no Século XXI		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Domínios da Natureza e Potenciais Paisagísticos		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia das Redes no Brasil		30	30	-	60	2	1	0	3	-
Geografia do Litoral Brasileiro		30	30	-	60	2	1	0	3	-
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS - DELL										

Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos I	ELL011	30	30	-	60	2	1	0	3	-
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS										
Introdução a Sociologia	FCH002	60	-	-	60	4	0	0	4	-
Antropologia Cultural	FCH400	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Educação Especial	FCH313	30	30	-	60	2	1	0	3	-
Educação no Meio Rural	FCH309	30	30	-	60	2	1	0	3	-
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA										
Tópicos de Formação do Mundo Contemporâneo	H 077	30	30	-	60	2	1	0	3	-

57. 4.8 Matrizes Curriculares do Curso de Licenciatura Plena EM GEOGRAFIA (matutino e noturno)

UESB
CURSO DE GEOGRAFIA
LICENCIATURA

Fluxograma
Reconhecido Port.Min.nº833-DOU 08.06.92

CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA
TURNO: NOTURNO

GRADE CURRICULAR

3065 horas: - 133 Créditos

INTEGRAÇÃO
CURRICULAR

BCS	PPC	NBG	NCO	OP	ATC
420h 12 CR	405 h 18 CR	1620h 81 CR	180 h 10 CR	240h 12 CR	200h

COLEGIADO DO CURSO DE GEOGRAFIA
PROGRAD - GERÊNCIA ACADÊMICA

Referência: 2010

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre
Introdução à Filosofia 4-0-0 60h		Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I 1-0-1 60h	Didática da Geografia 2-1-0 60h	Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II 1-0-1 60h	Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia 1-0-1 60h		Oficinas Pedagógicas para o Ensino de Geografia 1-0-1 60h	Estágio Supervisionado em Geografia 0-0-4 180h
Fundamentos de Geologia 2-1-0 60h	Introdução à Geografia Física 2-1-0 60h	Climatologia 2-1-0 60h	Geomorfologia 2-1-0 60h	Geografia dos Solos 2-1-0 60h	Hidrografia 2-1-0 60h	Biogeografia 2-1-0 60h	Análise Ambiental 2-1-0 60h	Optativa III 2-1-0 60h
Política Educacional: Estrut. e Fund. da Educação Básica 2-1-0 60h	Geografia da População 2-1-0 60h	Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo 2-1-0 60h	Geografia Política 2-1-0 60h	Geografia Agrária 2-1-0 60h	Geografia Urbana 2-1-0 60h	Geografia Econômica 2-1-0 60h	LIBRAS 2-1-0 60h	Optativa IV 2-1-0 60h
Estatística Geral 2-1-0 60h	Introdução aos Estudos Regionais 2-1-0 60h	Regionalização do Mundo Contemporâneo 2-1-0 60h	Macroambientes do Espaço Brasileiro 2-1-0 60h	Escalas e métodos em Análise Regional 2-1-0 60h	Interpretação das espacialidades em Análise Regional 2-1-0 60h	Geografia da Bahia 2-1-0 60h		Seminários Temáticos em Geografia 1-1-0 45h
Introdução ao Pensamento Geográfico 2-1-0 60h	Iniciação à Pesquisa Geográfica 2-1-0 60h	Formação Territorial e Regionalização do Brasil 2-1-0 60h	História do Pensamento Geográfico 2-1-0 60h	Geografia do Nordeste 2-1-0 60h	Metodologia da Pesquisa Geográfica 2-1-0 60h	Prática da Pesquisa Geográfica I 0-2-0 60h	Prática da Pesquisa Geográfica II 0-2-0 60h	345h
	Cartografia Básica 2-1-0 60h	Cartografia Temática 2-1-0 60h		Optativa I 2-1-0 60h		Cartografia Aplicada à Pesquisa Geográfica 2-1-0 60h	Optativa II 2-1-0 60h	Atividades acadêmico-científico-culturais 200h
300h	300h	360h	300h	360h	300h	300h	300h	200 h

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

PRÁTICA DA PESQUISA GEOGRÁFICA I (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (0.2.0) 2 Créditos.

Ementa: Elaboração de trabalho monográfico. Realização de pesquisa bibliográfica, documental e trabalho de campo. Elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Análise dos resultados do trabalho de campo.

PRÁTICA DA PESQUISA GEOGRÁFICA II (G)

Pré-Requisito: Prática da Pesquisa Geográfica I

Carga horária: 60 horas

Créditos: (0.2.0) 2 Créditos

Ementa: Elaboração de trabalho monográfico em Geografia. Estrutura do trabalho monográfico. Normas da ABNT. Escrita, revisão e entrega do trabalho monográfico.

SEMINÁRIOS TEMÁTICOS (G)

Carga horária: 45 horas

Créditos: (1.1.0) 2 Créditos

Ementa: Apresentação e/ou defesa do trabalho monográfico. Construção de Seminário e/ou Banca para apresentação do trabalho monográfico.

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Concepções de Planejamento e Avaliação aplicados ao Ensino de Geografia. O Processo ensino-aprendizagem em Geografia: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação.

POLÍTICA EDUCACIONAL: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (FCH161)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: História e sociologia da Política educacional brasileira. Política pública e legislação de ensino para a Educação Básica. Diferenciais sociais e indicadores sócio-demográficos da educação brasileira.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO (FCH017)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceito e objetivo de estudo da Psicologia Cognitiva. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Abordagens teóricas: Piaget, Vygotsky, Wallon.

LIBRAS (DELL)

Carga horária: 60h

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: História, Língua, Identidade e Cultura Surda. Visão contemporânea sobre os fundamentos da inclusão e ressignificação da Educação Especial na área da surdez. Linguagem Corporal e Expressão. Estudos da língua brasileira de sinais: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Tradução e interpretação em Libras. Noções e aprendizado básico de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA I (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (1.0.1) 2 Créditos

Ementa: Processo histórico de institucionalização da Geografia como disciplina escolar. A ética na formação do Professor de Geografia. Categorias conceituais que fundamentam a prática docente no ensino de Geografia. Pressupostos teórico-metodológicos das principais correntes geográficas contemporâneas aplicadas ao ensino. Políticas educacionais aplicadas ao Ensino da Geografia. Vivências didáticas no ensino de Geografia.

METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA II (G)

Pré-Requisitos: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I (G)

Didática da Geografia (G).

Carga horária: 60 horas

Créditos: (1.0.1) 2 Créditos

Ementa: Mediação didática no ensino de Geografia. Procedimentos didático-metodológicos . Análises de livros didáticos. Produção de textos didáticos. Vivências didáticas no Ensino Fundamental contemplando as fases de observação e regência.

PRÁTICAS EM PROJETOS APLICADOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (1.0.1) 2 Créditos

Ementa: Concepções teórico-metodológicas da pedagogia de projetos em Geografia. Elaboração e implementação de projetos de ensino de Geografia. Vivências didáticas no ensino de Geografia.

OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (1.0.1) 2 Créditos

Ementa: Importância dos recursos didático-pedagógicos para o ensino de Geografia. Concepção e implementação de oficinas pedagógicas para aplicação no ensino de Geografia.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA (G)

Pré-Requisito: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II (G)

Carga horária: 180 horas

Créditos: (0.0.4) 4 Créditos

Ementa: Vivência didática em Geografia na Rede Pública de Ensino. Implementação das fases de Observação, Co-participação e Regência de classe.

CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL

ÁREA DE PRINCÍPIOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA GEOGRAFIA

INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO GEOGRÁFICO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Filosofia do conhecimento e filosofia da ciência. Influências filosóficas na Geografia e a Ciência Geográfica. As ciências e a Geografia como disciplina científica. Sujeito e objeto da Ciência Geográfica. As categorias de análise da Geografia.

INICIAÇÃO À PESQUISA GEOGRÁFICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A pesquisa científica: formas e processos. Métodos de análise em Geografia. Fontes, coletas e representação de dados geográficos. Diretrizes de apresentação e formatação de trabalhos científicos. Normas da ABNT. Produção de textos em Geografia.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Pensamento Geográfico e Geografia. Concepção metodológica e conhecimento em Geografia. A Geografia Clássica e o positivismo. A Geografia Neokantiana e sua proposta metodológica. O Neopositivismo e a Geografia Aplicada. A Geografia Crítica e o materialismo histórico e dialético. A influência anarquista no pensamento Geográfico. Geografia Cultural, Humanística e a Fenomenologia. Abordagens Pós-modernas em Geografia. Categorias de análise da Geografia.

METODOLOGIA DA PESQUISA GEOGRÁFICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0.) 3 Créditos

Ementa: A Pesquisa em Geografia. Problemas e problemática, objetivos e métodos de pesquisa. Reflexões teóricas: conceitos e categorias da pesquisa em Geografia. Relação teoria e prática. Elaboração de projeto de pesquisa e Normas da ABNT.

ÁREA DE GEOGRAFIA HUMANA

GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Evolução dos estudos de Geografia da população. Conceito em Geografia da população. População, sociedade e produção do espaço. Dados demográficos e análise geográfica. Mobilidade populacional e território. Humanidade, cultura e diferencialidade paisagística. Práticas de Ensino na Geografia da população.

GEOGRAFIA POLÍTICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Política. Geografia Política e Geopolítica. Território, poder e conflitos. A questão das fronteiras. O Estado Moderno e as políticas territoriais em diferentes escalas. Geografia Política e o território nacional. Práticas de Ensino na Geografia Política.

GEOGRAFIA AGRÁRIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Agrária. Questão agrícola e questão agrária. Temporalidades e espacialidades nas relações campo/cidade. Produção, trabalho e espaço agrário. Modernização da agricultura. Transformações na estrutura fundiária brasileira. Políticas públicas e agricultura. Os movimentos sociais no campo. Atividades agrícolas e meio ambiente. Práticas de Ensino na Geografia Agrária.

GEOGRAFIA ECONÔMICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Econômica. Sistemas econômicos e estruturação produtiva. Divisão territorial, técnica e social do trabalho e desníveis de desenvolvimento. Revoluções técnico-científicas e a reestruturação do capital. As transformações no mundo do trabalho e o espaço. O papel da indústria, do comércio e dos serviços na produção espaço. A territorialização do capital em diferentes escalas. Práticas de Ensino na Geografia Econômica.

GEOGRAFIA URBANA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Urbana. A produção do espaço urbano. Os sujeitos da produção do espaço urbano. Temporalidades e espacialidades econômicas na cidade. Reestruturação e estruturação do espaço urbano: relações interurbanas e intraurbanas. Estudos da rede urbana brasileira. Legislação Urbana e o direito à cidade. Os

movimentos sociais na cidade. A urbanização e suas implicações socioambientais. Práticas de Ensino na Geografia Urbana.

ÁREA DE GEOGRAFIA FÍSICA

INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA FÍSICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Campo de estudo da geografia física. As teorias da geografia física. Noções gerais sobre a Terra: forma, dimensões, movimentos e suas implicações nas grandes zonas da Terra. Os geossistemas e as grandes zonas da Terra: litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera e seus macroambientes. Técnicas de estudo em geografia física. Aplicações da geografia física.

CLIMATOLOGIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceituação e evolução dos conhecimentos a respeito do clima. Fatores e elementos do clima. Grandezas multiescalares em climatologia. Circulação da atmosfera e massas de ar. Classificações climáticas. Climatologia aplicada à análise ambiental. Clima e diferenciação territorial.

GEOMORFOLOGIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceituação de relevo e modelado. Domínios Morfoclimáticos. Modelos orogênicos e de soerguimento de superfícies de aplanamento. Modelos e concepções evolutivas das formas de relevo. Conceitos e evolução de zonas cratônicas, faixas móveis, plataformas e bacias sedimentares. Influência das litologias e estruturas na evolução geomorfológica. A dinâmica geomorfológica e a diferenciação territorial.

GEOGRAFIA DOS SOLOS (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: O solo como objeto das ciências: diferentes concepções. Pedogênese: fatores, processos e mecanismos de formação dos solos. Características e propriedades do solo. Classificação natural e técnica. Os solos na agricultura, importância ambiental, processos erosivos e conservação. Solos e diferenciação territorial. Solos do Brasil: caracterização e distribuição geográfica. Mapeamento pedológico.

HIDROGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Introdução à hidrografia. O ciclo hidrológico e o potencial hídrico do planeta. Noções de Oceanografia. Águas subterrâneas e superficiais. Bacias hidrográficas. Planejamento territorial em bacias hidrográficas. Utilização dos recursos hídricos.

BIOGEOGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Introdução à Biogeografia. A biosfera. Noções de biodiversidade. Causas que influenciam na distribuição dos seres vivos. Comunidades ecológicas e ecossistemas. Ecossistemas e biomas do planeta e do Brasil. O impacto do homem sobre os seres vivos. Conservação dos recursos biológicos.

ANÁLISE AMBIENTAL (G)

Pré-requisitos: Climatologia (G)

Geomorfologia (G)

Geografia dos Solos (G)

Hidrografia (G)

Biogeografia (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos da análise ambiental. A geografia e a análise ambiental: estudo das variáveis ambientais, diagnóstico e zoneamento. Metodologias aplicadas aos estudos de impactos ambientais. Desenvolvimento socioeconômico e sustentabilidade ambiental. Noções de educação ambiental. Legislação, planejamento e manejo dos recursos naturais.

ÁREA DE CARTOGRAFIA

CARTOGRAFIA BÁSICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceitos e aplicações da Cartografia. Escala. Projeções Cartográficas. Sistema de Coordenadas. Convenções e Símbolos Cartográficos. Tipos de mapas. Leitura e interpretação de mapas.

CARTOGRAFIA TEMÁTICA (G)

Pré-Requisito: Cartografia Básica

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos da Cartografia temática. Comunicação cartográfica. Elementos que influenciam a elaboração dos mapas temáticos. Generalização Cartográfica. Simbologia cartográfica. Etapas de elaboração de mapas temáticos.

CARTOGRAFIA APLICADA À PESQUISA GEOGRÁFICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Projeto Cartográfico. Composição de banco de dados para mapas. Obtenção da base cartográfica. Representação cartográfica.

ÁREA DE GEOGRAFIA DO BRASIL

FORMAÇÃO TERRITORIAL E REGIONALIZAÇÃO DO BRASIL (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Produção e transformação do espaço brasileiro: da colônia ao século XXI. Gestão e políticas territoriais brasileiras. Regionalização do Brasil: evolução e proposições. A questão regional no Brasil.

MACROAMBIENTES DO ESPAÇO BRASILEIRO (G 016)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1. 0) 3 Créditos

Ementa: Grandes unidades geoambientais do espaço brasileiro: configurações, potencial e uso dos recursos naturais. As questões socioambientais.

GEOGRAFIA DO NORDESTE (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Produção da região Nordeste no contexto da organização do espaço brasileiro. A questão regional nordestina. Dinâmicas socioambientais e econômicas da região Nordeste.

GEOGRAFIA DA BAHIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Produção do espaço baiano. Regionalização do espaço baiano. Aspectos sócio-ambientais e econômicos do espaço baiano. Questões de desenvolvimento regional e transformações do espaço baiano

ÁREA DE GEOGRAFIA REGIONAL

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS REGIONAIS (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Espaço, região e os conceitos básicos da Geografia contemporânea. A especificidade da região na trajetória do pensamento geográfico. Concepções e princípios fundamentais da Geografia regional. Escala e análise geográfica. Região como recorte espacial e categoria de análise. Abordagens, significados e aplicações do conceito de região. Regionalização por subdivisão e por agrupamento. Territórios, regiões e redes na organização espacial contemporânea. O desenvolvimento de habilidades cognitivas para a análise geográfica. Discussão e construção de caminhos de assimilação dialógica de categorias e conceitos no ensino de Geografia.

REGIONALIZAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A formação do mundo contemporâneo: das civilizações regionais à integração espacial da modernidade. A dinâmica global do capitalismo: articulação, hierarquização e fragmentação do espaço mundial. Desenvolvimento e desigualdades regionais no mundo contemporâneo. Regiões como agrupamentos de unidades nacionais e áreas de integração supranacional. Diversidade sociocultural e identidades territoriais. Conflitos Regionais e dilemas globais: análise de situações conjunturais e localizadas como estratégia de ensino de Geografia e de compreensão do mundo contemporâneo.

ESCALAS E MÉTODOS EM ANÁLISE REGIONAL (G)

Pré-Requisito: Introdução aos Estudos Regionais

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Análise geográfica e análise regional: fundamentos teóricos e metodológicos. Concepções de mundo e de método: orientações e implicações na análise regional. Articulação e diferenciação de escalas: mediações geográficas entre o local, o nacional, o global, o intra-regional e o inter-regional. Análise da produção do espaço e das regiões: o abstrato e o concreto, o particular e o geral, o próximo e o distante. Conhecimento geográfico e iniciação à pesquisa: os campos teórico e empírico e suas interfaces.

INTERPRETAÇÃO DAS ESPACIALIDADES EM ANÁLISE REGIONAL (G)

Pré-Requisito: Introdução aos Estudos Regionais

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A análise regional e a compreensão da espacialidade de questões ambientais, geopolíticas e socioeconômicas contemporâneas. A interpretação geográfica na perspectiva das inter-relações dos processos de globalização, regionalização e desenvolvimento desigual. Estudos de regiões em diferentes escalas espaciais. Construção do conhecimento e produção de textos em Geografia regional. Abordagens dedicadas à transposição/mediação didática da análise regional ao ensino de Geografia.

NÚCLEO COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIO

FUNDAMENTOS DE GEOLOGIA (CN 014)

Carga Horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Observação, interpretação e investigação no estudo da terra. A Terra em transformação. Os materiais terrestres: minerais e rocha. Rochas ígneas, sedimentares e metamórficas. Intemperismo nas rochas. Processos endógenos e exógenos na formação do relevo.

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA (FCH001)

Carga Horária: 60 horas

Créditos: (4.0.0) 4 Créditos

Ementa: Filosofia, lógica, epistemologia e métodos nos diversos da história da filosofia. Filosofia Clássica: os Pré-Socráticos, os sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. Filosofia Medieval: São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. Filosofia Moderna: racionalismo, empirismo, idealismo, materialismo histórico e dialético; Filosofia Contemporânea: fenomenologia, existencialismo e estruturalismo. As diferentes escolas filosóficas e os processos ensino aprendizagem.

ESTATÍSTICA GERAL (CE106)

Carga horária: 60 horas

Crédito: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Natureza da Estatística. Séries estatísticas. Distribuição de frequência. Apresentação gráfica e tabular. Medidas de dispersão. Medidas de tendência central. Noções de probabilidade. Teoria de amostragem.

58. CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL

DISCIPLINAS OPTATIVAS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – DG

ÁREA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

METODOLOGIA DA GEOGRAFIA PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS (G 056)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Concepções de educação de jovens e adultos. Práticas pedagógicas para a educação de pessoas jovens e adultas. A geografia e o aluno trabalhador.

NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA (G 057)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: As tecnologias como meio para a aprendizagem. A cibercultura e a produção do conhecimento. Práticas de produção coletiva em diferentes mídias.

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA (G 357)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Concepções de Ensino de Geografia: abordagem tradicional e crítica. As habilidades de ler e interpretar o espaço geográfico enquanto produto da existência humana e a integração com a Prática do Ensino de Geografia. Critérios de análise e avaliação de material de ensino. Planejamento e sistematização de proposta de ensino.

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Múltiplas concepções de Educação Ambiental e suas abordagens no ensino da Geografia. Elaboração de projetos de Ensino voltados para a Educação Ambiental e sua relação com a análise do espaço geográfico.

ÁREA DE PRINCÍPIOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA GEOGRAFIA

ESTUDOS TEÓRICOS EM GEOGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Temas selecionados abordando teorias em Geografia. Conceitos, princípios, obras, autores e contextualização sócio-histórica.

METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A relação empirismo-racionalismo. Geografia e leituras do espaço. O trabalho de campo e a pesquisa geográfica: importância, planejamento, métodos e técnicas. Execução de trabalho de campo, levantamento de dados e elaboração de relatório.

TEORIA E IDEOLOGIAS DA GEOGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Teoria e prática no pensamento geográfico. Correntes teóricas e contextualização histórica na ciência Geográfica. As ideologias dominantes no pensamento geográfico. Discurso e método no conhecimento geográfico.

CONCEITOS E CATEGORIAS DA ANÁLISE GEOGRÁFICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Importância das categorias analíticas para a leitura do espaço geográfico. Categorias e métodos de análise. Categorias, conceitos e seus contextos históricos. As categorias de análise da Geografia: espaço, paisagem, território, região e lugar.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NO BRASIL (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Origens e pressupostos do pensamento Geográfico no Brasil: descrição e discurso sobre a paisagem. Ciência Geográfica e produção da Geografia no Brasil. Influências teóricas na Geografia no Brasil. Estado-nação e o discurso nacional. Institutos de pesquisa Geográfica: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências atuais da Geografia brasileira.

ÁREA DE GEOGRAFIA HUMANA

RECURSOS NATURAIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (G 070)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Os recursos naturais como base para o desenvolvimento. Recursos naturais, meio ambiente e tecnologia. Avaliação socioeconômica e balanço entre oferta e demanda de recursos naturais. A gestão dos recursos naturais.

GEOGRAFIA DO COMÉRCIO E CIRCULAÇÃO (G 071)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teóricos da Geografia do comércio. Os mecanismos fundamentais do mercado internacional. O Brasil no comércio internacional. O comércio brasileiro: comércio formal e informal.

PRODUÇÃO DO ESPAÇO CONQUISTENSE (G 072)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0)3 Créditos

Ementa: Produção e transformação do espaço do Município de Vitória da Conquista. Evolução urbana.

GEOGRAFIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS (G 073)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A territorialidade dos movimentos sociais. Movimentos sociais e organização do espaço geográfico.

SOCIEDADE, ESPAÇO E CULTURA (G 074)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia Cultural. Abordagem dos aspectos sócio-culturais na formação espacial: comportamento e cultura popular na construção dos diferentes espaços.

GEOGRAFIA, TURISMO E PRODUÇÃO DO ESPAÇO (G 075)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Fundamentos da Geografia do Turismo. Análise socio-espacial da atividade turística. Análise do fenômeno do turismo em diferentes escalas.

GEOGRAFIA DA INDÚSTRIA E ENERGIA (G 076)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Evolução do processo de industrialização. Territorialidade da organização da produção industrial. Indústria e trabalho. Energia: fontes e formas de utilização. Energia e geopolítica.

ÁREA DE GEOGRAFIA FÍSICA

PROBLEMAS AMBIENTAIS DA TERRA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Noções de ambiente. As mudanças ambientais no planeta: em grande, média e pequena escala. Os tipos de mudanças ambientais: climáticas, alteração da biodiversidade e da cobertura vegetal, desertificação, poluição do solo e dos corpos de água da Terra, derretimento das geleiras e alterações no nível dos oceanos.

ANÁLISE DA PAISAGEM EM GEOGRAFIA FÍSICA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A paisagem como objeto de estudo. Paisagem, geografia física e meio ambiente. A paisagem e o planejamento ambiental e territorial. Técnicas de estudo da paisagem em geografia física.

FITOGEOGRAFIA (1) (G 084)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceitos gerais; o estudo da vegetação: estudos fisionômicos e florísticos; principais formações vegetais do planeta: aspectos ecológicos e fitofisionômicos; vegetação brasileira: aspectos ecológicos e fitofisionômicos; técnicas de estudo para identificação da vegetação e da flora: noções de manejo de coleções botânicas e uso de sensoriamento remoto.

ECOLOGIA DA PAISAGEM (G 045)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceito e noções de ecologia das paisagens; estrutura da paisagem: conectividade, efeito de borda e fragmentação; estudo da população nas paisagens fragmentadas e não fragmentadas.

GEOMORFOLOGIA CLIMÁTICA (G 051)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceito de domínios morfoclimáticos. Os domínios morfoclimáticos globais, com ênfase nos sistemas morfogenéticos de esculturação do relevo. Paleoclimas do quaternário e seus depósitos correlativos.

OCEANOGRAFIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Configuração dos oceanos e mares. As características e propriedades dos oceanos. O relevo submarino e sua formação geológica e os ambientes marinhos e costeiros. Distribuição espacial dos seres vivos nas zonas oceânicas. Classificação e situação regional dos mares. O potencial de uso dos recursos marinhos e os problemas ambientais.

MACROAMBIENTES DA TERRA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Noções de macroambientes. Estrutura superficial da Terra: continentes, ilhas, oceanos, mares e lagos. Os macroambientes continentais e marinhos da Terra. História geral da Terra e de seus macroambientes. Os atributos ambientais dos macroambientes terrestres e sua influência na sociedade humana.

ANÁLISE AMBIENTAL URBANA (G 052)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A urbanização e suas implicações ambientais. Problemáticas urbanas sob a ótica ambiental: uso do solo, poluição, clima urbano e riscos ambientais. Metodologia de estudo ambiental em áreas urbanas, aplicado ao planejamento territorial.

ÁREA DE CARTOGRAFIA

FUNDAMENTOS DE SENSORIAMENTO REMOTO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Componentes de um Sensor Remoto. Sistemas Sensores e Orbitais. Aquisição de dados em SR. Métodos de extração de informações. Noções de processamento digital de imagens.

FUNDAMENTOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÕES GEOGRÁFICAS (G 048)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Definições, componentes e aplicação do SIG. A estrutura de dados em SIG. A aquisição de dados. Topologia. Análise espacial. Modelos de utilização de SIGs. Modelos de bancos de dados. Aplicativos do SIG.

FOTOINTERPRETAÇÃO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Noções de Aerolevanteamento. O papel da Fotointerpretação. Estereoscopia Elementos de Reconhecimento. Chaves de Fotointerpretação. Fotointerpretação aplicada ao uso do solo.

ÁREA DE GEOGRAFIA REGIONAL

MEMÓRIA SOCIAL, ESPAÇO E PRÁTICAS CULTURAIS (G 058)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Os processos de apropriação e uso do espaço e seus reflexos na construção da identidade de grupos sociais. As práticas culturais e os processos de transformação e

significação do espaço urbano. O espaço enquanto elemento problematizador da memória em suas relações com a construção da identidade, dos mitos e da subjetividade.

GEOGRAFIA DAS REDES (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Aspectos históricos do estudo das redes. Conceituação, características e classificação das redes. Redes e Territórios. O debate sobre redes no ensino fundamental e médio.

GEOGRAFIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO REGIONAL DA BAHIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Espaço e tempo nas ciências humanas. Geografia histórica e geo-história: diferentes matrizes interpretativas. Regionalização, diversidade territorial e desenvolvimento geográfico desigual. Periodizações, regionalizações e escalas: recortes históricos e geográficos para análise das regiões. Território e região na formação do Brasil e da Bahia. As regionalizações da Bahia como processo: mudanças territoriais na divisão do trabalho e nas relações de poder. A formação regional da Bahia: leituras sincronias e diacrônicas. Uma agenda de pesquisa: temas e questões para investigação.

TERRITORIALIDADES, MUNDO DO TRABALHO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: O trabalho enquanto categoria central nos estudos geográficos. Repercussões espaciais das transformações no mundo do trabalho frente a reestruturação produtiva do capital. Territorialização dos conflitos de classe e a luta pelo trabalho.

TERRITORIALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E CONFLITOS DE CLASSES NA BAHIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Estudo do território e a relação sociedade-natureza; compreensão dos conflitos e contradições das classes sociais e a produção do espaço; discursos e práticas e seus reflexos na sociedade contemporânea; a luta de classes na atualidade.

PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: O processo de produção contraditório do espaço geográfico. Espaço, valor de uso e valor de troca. Contradições do processo produtivo e seus reflexos na produção do espaço. Conflitos de classes no território.

REGIÃO E CULTURA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Geografia, região e cultura: as matrizes interpretativas. A espacialidade da vida social, sua valorização cultural e suas representações. Região, cultura e diversidade. Sociedade e cultura no mundo globalizado. Cultura, identidades e representações na construção das territorialidades. O estudo das regiões pelo prisma da cultura: espaço vivido, relações sociais e trocas simbólicas. Ideias geográficas na literatura brasileira: leituras das paisagens e regiões e seus significados sociais.

DESENVOLVIMENTO LOCAL (G 060)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Desenvolvimento, escalas e território . Desigualdades territoriais e modelos de desenvolvimento. Lugar, poder e desenvolvimento. Governo local, descentralização e políticas públicas. Processos e estratégias de mobilização e desenvolvimento endógeno. Avaliação de programas e experiências de desenvolvimento local.

ESTADO E POLÍTICAS REGIONAIS (G 061)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Estado, território e desenvolvimento. Desigualdades regionais: análises comparativas. Regionalismo e política. Políticas de desenvolvimento e planejamento regional. Análise de casos selecionados.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DAS AMÉRICAS (G 062)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DA EUROPA (G 063)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DA ÁFRICA SUBSAARIANA (G 064)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DA ÁSIA (G 065)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

TÓPICOS DE ESTUDOS REGIONAIS DO MUNDO ÁRABE ISLÂMICO (G 066)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Processos e agentes modeladores da configuração regional. Unidade e diversidade. Perspectivas e tendências.

ÁREA DE GEOGRAFIA DO BRASIL

GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Organização do espaço amazônico brasileiro. A Amazônia no contexto da América do Sul. Potencialidades e uso dos recursos naturais. Questões ambientais e geopolíticas.

O BRASIL NO SÉCULO XXI (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Processo de produção do espaço brasileiro no final do século XX e no século XXI. Reorganização produtiva do território. Problemáticas socioambientais e geopolíticas.

DOMÍNIOS DA NATUREZA E POTENCIAIS PAISAGÍSTICOS (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Natureza enquanto propriedade e recursos. Referenciais teóricos sobre os domínios morfoclimáticos e potenciais paisagísticos. Formação das redes de apropriação dos recursos naturais e a sua utilização mercadológica.

GEOGRAFIA DAS REDES NO BRASIL (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceituação de rede geográfica. Formação territorial e das redes de circulação e comunicação. Tendências atuais da produção do espaço e os nexos com a dinâmica das redes.

GEOGRAFIA DO LITORAL BRASILEIRO (G)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Caracterização do espaço litorâneo e da fronteira marítima do território. Organização do território e das redes através do litoral. Emergência das novas territorialidades: turismo, energia, expansão urbana. A gestão do espaço costeiro.

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – DELL

LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS I (ELL011)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Produção de Leitura e de escrita de textos acadêmicos, observando: noção de texto; diferenças formais e funcionais de textos orais e de textos escritos; fatores estruturais e pragmáticos de textualidade.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA (FCH002)

Carga horária: 60h

Créditos: (4.0.0) 4 Créditos

Ementa: A sociologia como ciência. Paradigmas sociológicos. Estrutura social. Estrutura de classes e estratificação social. Mudança social.

ANTROPOLOGIA CULTURAL (FCH400)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Conceitos básicos da Antropologia. Quadro de referências técnicas das Antropologia. O significado da Antropologia Cultural. A sociedade brasileira numa perspectiva antropológica.

EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCH313)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: A educação especial no contexto sócio-político e histórico brasileiro. Conceito, princípios e pressupostos legais da educação especial. Características do educando portador de necessidades educativas especiais nos aspectos sócio-psico-pedagógico, profissionalizante e preventivo.

EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL (FCH309)

Carga horária: 60 horas

Créditos: (2.1.0) 3 Créditos

Ementa: Tendências metodológicas do ensino no meio rural. O processo de aquisição e produção do conhecimento em diferentes contextos sócio-econômicos. Leitura e interpretação do espaço agrícola como subsídio para elaboração e aplicação de propostas alternativas de ensino. Planejamento e sistematização de propostas de ensino.

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – DCSA

INTRODUÇÃO À ECONOMIA (CSA001)

Carga horária: 60h

Créditos: (4.0.0) 4 créditos

Ementa: Abordagem marxista e marginalista da natureza e métodos da Economia. Teorias do valor. Fatores de produção. Sistemas econômicos. Medição do processo econômico. Determinação de preço e estrutura de mercado. Desenvolvimento econômico.

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA – DH

TÓPICOS DE FORMAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO (H077)

Carga horária: 60 horas

Crédito: (2.1.0)3 créditos

Ementa: O processo de formação e desenvolvimento das relações econômicas e sociopolíticas burguesas. A construção dos Estados Contemporâneos. Os mundos do trabalho. Elementos fundamentais da geopolítica do século XX.

4.10 Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem

A função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os mais aptos. Assim, a avaliação jamais poderá ser concebida como uma simples valoração dos resultados obtidos pelos discentes, o que significa dizer que o processo de avaliação deve abarcar diferentes dimensões que dizem respeito à formação integral do educando.

Isso implica em uma mudança nos pressupostos da avaliação, dando a oportunidade a cada um, de desenvolver as suas potencialidades. Entende-se que o processo de avaliação está presente em todas as etapas da construção do conhecimento, nesse sentido, o educador,

enquanto um mediador será capaz de apontar caminhos, estimulando os educandos a buscarem e construïrem o seu próprio conhecimento com o olhar da investigação, da crítica e da pesquisa.

Se assim se concebe a trama das relações entre ensino e aprendizagem, significa dizer que a modalidade de avaliação a ser posta em evidência, resulta de uma prática dialógica entre as partes envolvidas no processo. Se o educador reconhece o que é indispensável para os educandos, e se estes têm consciência dos objetivos propostos, isto significa que ambos têm autonomia para decidirem as formas de avaliação convenientes.

Entende-se que a Universidade é o lugar por natureza onde o estudante terá a oportunidade de ampliar e aprofundar os fundamentos teórico-metodológico-conceituais das ciências em geral e de sua área em particular. Isto significa que esse é o *locus* em que o discente deverá debruçar-se sobre leituras que servirão como embasamento para uma reflexão da realidade. Longe de ser um espaço para receituário de técnicas, a Universidade é por excelência, o lugar das reflexões que possibilitarão ao aluno fazer uma leitura crítica do contexto no qual está inserido, viabilizando sua intervenção no mesmo em busca de melhoria das condições humanas de vida.

Caberá ao Departamento e Colegiado do Curso estimular o debate acerca dos processos e pressupostos da avaliação. Tal prática certamente possibilitará uma contínua troca de experiências nas quais as posturas avaliativas adotadas em sala de aula deverão ser constantemente discutidas e socializadas.

4.11 Avaliação do Curso

A Universidade, com autonomia para decidir seus rumos, não pode se distanciar dos interesses da sociedade. A liberdade acadêmica, desejável e indispensável, deve encontrar a sua contrapartida em um necessário processo de avaliação. Com base nos documentos do ForGRAD (2001), esta avaliação deve abordar os indicadores que valorizem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a priorização e a perenidade do compromisso social.

Diante disso, a institucionalização de processos de avaliação no ensino de licenciatura em Geografia é uma das formas de viabilizar a melhoria de sua qualidade, constituindo-se em importante ferramenta para o planejamento e replanejamento de suas atividades.

Assim, em todo o processo educativo, serão implementados instrumentos que possibilitem a busca de subsídios para o aprimoramento constante das ações desenvolvidas no curso.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Currículo e Poder. Educação e Realidade**. Porto Alegre, ano 14, n.2, p. 46-57, jul/dez, 1989.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, Michael W. **Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas**. Lisboa, Portugal: Educa/ Universidade de Lisboa, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Trajetória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos de formação de profissionais da Educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992)**. Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun: 1992.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A questão da cidade e do campo: teorias e política. In: Mercator – Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 05, 2004.

CARLOS, Ana Alessandri e Fani, DAMIANI, Amélia (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, Ana Alessandri e Fani e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

GOMES, Paulo César da C. **Geografia fin-de-siécle: O discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões**. In: CASTRO, Iná Elias de. ; GOMES, Paulo César da C. E CORRÊA, Roberto L. (Org.) **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F; SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomas Tadeu. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomas Tadeu. Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marise Vorraber (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Milton. O retorno do Território. In: SANTOS, M; SOUZA, M. A. A; SILVEIRA, M. L. (Org.). **Território Globalização e Fragmentação**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC. ANPUR, 1996.

REFERÊNCIAS POR ÁREAS

Área de Ensino de Geografia

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1999

ANDRADE, M. Correia de. **Caminhos e Descaminhos da Geografia**. São Paulo: Papyrus, 1989.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Papyrus, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1999.

CALVENTE, Maria Del Carmen M. Huertas, ARCHELA, Rosely Sampaio, GRATÃO, Lúcia Helena B. (Org.). **Múltiplas Geografias: Ensino-Pesquisa-Extensão**. Londrina: Humanidades, 2007.

CARLOS, Ana Fani (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

____. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Geografia em sala de aula. Práticas e reflexões**. Porto Alegre, UFRS, 1999.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia do livro didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais; rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: artes médicas, 1997.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo Ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafios**. Porto Alegre: UFRS, 1991.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico. Questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como Planejar? Currículo-Área-Aula**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula. Que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 17ª ed. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RESENDE, Márcia Spyers. **A Geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986.

SCHAFFER, Neiva Otero et. al. **Um Globo em suas mãos: práticas para sala de aula**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VEIGA, Ilma (Org) **Projeto Político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 1995

Área de Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Geografia

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia - Ciência do Espaço**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, Rio de Janeiro, 2003.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do Mundo.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

CARMO-NETO, Dionísio. **Metodologia Científica para Principiantes.** 3. ed. Salvador: American World University Press, 1996.

CHASSOT, Attico. **A Ciência Através dos Tempos.** 5. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2005.

CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). **Perspectivas da Geografia.** São Paulo: Difel, 1982.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural.** Florianópolis, Editora da UFSC, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DESLANDES, Suely Ferreira *et. al.* **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade.** Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Rio de Janeiro/Petrópolis, Vozes, 2002. (Coleção Temas Sociais).

ESCOLAR, Marcelo. **Crítica do Discurso Geográfico.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

GEORGE, Pierre. **Os Métodos da Geografia.** São Paulo: DIFEL, 1982.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Horieste. **Reflexões sobre Teoria e Crítica em Geografia.** Goiânia: Cegraf - UFG, 1991.

GOMES, Paulo César Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

GOMES, P. C. C; CORREIA, R. L. CASTRO, I. E (Org.). **Geografia Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização. Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KROPOTKIN, Piotr. **A Anarquia. Sua Filosofia, seu Ideal**. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário. Coletivo Anarquista, 2000.

_____. **Palavras de um revoltado**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário/Ícone Editora, 2005.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução: Maria Cecília França. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LAGE, Creuza Santos. **Refletindo Sobre o Projeto de Pesquisa em Geografia**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências. Mestrado em Geografia, 2002.

LEFEBVERE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LOWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política**. Tradução de Reginaldo Di Pietro. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Pensamento Crítico).

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. (Org.). **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 2. ed. rev. e ampl. – Salvador: EDUFBA, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista. 150 anos depois.** Rio de Janeiro: Contraponto. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação.** São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **O século XXI. Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MORAES, Antonio Carlos. **Geografia Crítica. A Valorização do Espaço.** São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. **Geografia Pequena História Crítica.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Meio Ambiente e Ciências Humanas.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Território e História no Brasil.** São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

_____. **Ideologias Geográficas.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **A Gênese da Geografia Moderna.** 2. ed. São Paulo: Annablume/HUCITEC, 2002.

MOREIRA, Rui. **O Que é Geografia.** São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

_____. **Para onde vai o Pensamento Geográfico? Por uma epistemologia Crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Pensar e Ser em Geografia.** São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova.** São Paulo, Hucitec, 1978.

_____. **Espaço e Método.** São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e Meio-Técnico-Científico-Informacional.** 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **A natureza do Espaço.** São Paulo: Hucitec, 1996.

MOREIRA, Ruy. **O Que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O discurso do Averso. Para a crítica a Geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

PEREIRA, Otaviano. **O Que é Teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

QUAINI, Massino. **Marxismo e Geografia**. 3. ed. Tradução de Liliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Geografia e Sociedade; v. 1).

RECLUS, Élisée. **A Evolução. A Revolução e o ideal Anarquista**. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário/Expressão e Arte, 2002.

ROSENDAHL, Z; CORREA, R. L. **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, Lenyra Rique. **A Natureza Contraditória do Espaço Geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Do Senso Comum à Geografia Científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOJA, E. **Geografias Pós- Modernas. A Reafirmação do Espaço na Teoria Social**. Crítica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia. Contribuição Para o Ensino do Pensamento Geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004.

Área de Geografia Regional

ANDRADE, Manuel Correia. **Espaço, polarização e desenvolvimento**. São Paulo: Atlas, 1987.

BENKO, Georges. **Economia, Espaço e Globalização na aurora do Século XXI**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CASTELS, Manuel. **A era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (3 volumes).

CASTRO, Iná Elias. O problema da escala. In CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995. P. 117-140.

CHESNAIS, François. (Coord.). **A Mundialização Financeira. Gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1990.

GEIGER, Pedro Pinchas. Reflexões sobre a regionalização. In: AGB. **Simpósio a renovação da Geografia**. Rio de Janeiro, 1973, p. 99-115.

GEORGE, Pierre; GUGLIEMO, Raymond; KAYSER, Bernard; LACOSTE, Yves. **A geografia ativa**. São Paulo: Difusão Européia do Livro/Editora da Universidade de São paulo, 1966. P. 325-359.

GREGORY, D. et al. (Org.) **Geografia Humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1993.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2001.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola, 2000.

IPEA, IBGE, UNICAMP. **Caracterização e tendências da rede urbana do Brasil: configurações atuais e tendências da rede urbana Brasília**: IPEA, 2001.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve antes de mais nada para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1988. P. 59-94.

LENCIONI, Sandra. **Região e geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

LIPIETZ, Alain. **O Capital e seu Espaço**. Tradução Manoel Fernando Gonçalves SEABRA. São Paulo: Nobel, 1988.

MOREIRA, Rui. **O Círculo e a Espiral; a crise paradigmática do mundo moderno**. São Paulo: Obra Aberta, 1993.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista. O Ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma Re(li)gião. SUDENE, Nordeste, Planejamento e Conflito de Classes.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

SANTOS, Milton. **Espaço & método.** São Paulo: Nobel, 1985. P. 65-70.

SILVA, Sylvio. Bandeira. de Mello. **Estudos sobre globalização, território e Bahia.** Salvador: UFBA, 2003.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento Desigual. Natureza, Capital e a Produção do Espaço.** Tradução de Eduardo de Almeida Navarro. Coordenação Editorial de Antonio Christofolletti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

Área de Geografia Humana

BECKER, Bertha K., CHRISTOFOLETTI, Antônio et. all. (Org.). **Geografia e Meio Ambiente no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Hucitec/Anna Blume, 2002.

BENKO, G. **Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

CADERNO PRUDENTINO DE GEOGRAFIA. **Geografia, movimentos sociais, natureza.** Nº19/20, São Paulo: AGB – Presidente Prudente, 1997.

CAVALCANTI, Clóvis (Org) **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas.** São Paulo: Cortez. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

_____. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável.** 4.ed. São Paulo: Cortez. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

CARLOS, Ana F. A e LEMOS, Amália I. G. (Org). **Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade.** São Paulo: Contexto, 2003.

CARLOS, Ana F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Espaço-tempo na metrópole.** São Paulo: Contexto, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e Política: Território, escalas de ação e instituições.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, I. E. de.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R.L.(Org). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

COCCO, Giuseppe. **Trabalho e Cidadania.** São Paulo: Cortez, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço urbano.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

CORRÊA, R. L. **A rede urbana.** São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, W. M. da. **Geografia política e geopolítica: discursos sobre o território e o poder.** São Paulo: Edusp/HUCITEC, 1992.

DAMIANI, Amélia L. **População e geografia.** São Paulo: Contexto, 1994.

GONÇALVES, Carlos W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 2001.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização em São Paulo.** São Paulo, Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M.; PORTELA, F. **Reforma agrária.** São Paulo: Ática, 2004.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez Editora, 2001

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **A produção capitalista do espaço.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006. Tradução: Carlos Szlak.

_____. **O novo imperialismo.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HARDT, Michael e NEGRI, Antônio. **Império.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LEONARD, H. Jeffrey (Org). **Meio ambiente e pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LOPES, Ignez V., BASTOS FILHO, Guilherme S. et all. (Org). **Gestão ambiental no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro:FGV, 2000.

LOJKINE, Jean. **O Estado capitalista e a questão urbana**. 2. ed. Tradução Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. **As idéias fora do lugar e o lugar fora das idéias. Planejamento urbano no Brasil**. In: ARANTES, Otília.; VAINER, Carlos.; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único: Desmanchando consensos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2001.

MORANDI, S. e GIL, I. C. **Tecnologia e Ambiente**. São Paulo: Copidart, 2000.

OLIVEIRA, Arioaldo U. de e MARQUES, Maria Inês M. **Campo no Século XXI - Território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela, 2005.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. 3. ed. São Paulo: Ática. 1990.

OLIVEIRA, A. U. de. **A geografia das lutas no campo**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton e BECKER, Bertha K. et all (Org) **Território, Território: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

SOUZA, Marcelo L. de. **Mudar a cidade. Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **ABC do desenvolvimento urbano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. **Por uma geografia do trabalho**. IV Colóquio Internacional de Geocrítica, Barcelona, 2002a. Disponível em: WWW.prudente.unesp.br/ceget/pegada/pegesp2.htm.

_____. **O mundo do trabalho e as transformações territoriais: os limites da 'leitura' geográfica.** Revista Pegada Eletrônica, Presidente Prudente, v. 3, n. 1, 2002b.

_____. **Leitura geográfica da práxis social do trabalho.** Abalar, Santiago de Compostela, n. 5, 2005.

TORRES, Haroldo e COSTA, Heloísa (Org) **População e meio ambiente. Debates e Desafios.** São Paulo: SENAC, 2000.

VESSSENTINI, José William. **Nova ordem, imperialismo e geopolítica global.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

VIEIRA, Paulo F. e WEBER, Jacques (Org). **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento.** Tradução Anne Sophie de Pontbriand e Christilla de Lassus Vieira, São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

Área de Cartografia

ALARSA, F. FARIA, R. P. & et alli. **Fundamentos da Astronomia.** 3ª ed., Ed. Papyrus, São Paulo, 1987.

ANDERSON, P. S. **Fundamentos para Fotointerpretação.** SBC Rio de Janeiro, 1992.

ANDRADE, D. F. P. N. de **Fotogrametria Básica.** IME. Rio de Janeiro. 1988.

ANDRADE, J. B. de **Fotogrametria.** SBEE. Curitiba 1998.

ANSON, R. W. *Basic Cartography for Students and Technicians.* Volume 2. ICA (*Internacional Cartographic Association*) by Elsevier Applied Science Publishers. London e New York, 1988.

BERRIOS, J. M. **Cartografia Digital: desarrollo de software interno.** Ra-Ma editorial. Madrid.1992.

BRITO. M. da S. **Processos de Representação na Cartografia Temática.** Tese de Mestrado.

IME. Rio de Janeiro. 1999.

CROSTA, A. P. **Processamento Digital de Imagens de Sensoriamento Remoto**. Ed. IG/Unicamp, Campinas, 1999.

DISPERATI, A. **A Obtenção e Uso de Fotografias Aéreas de Pequeno Formato**. UFPR. FUPEF. Curitiba, 1991.

DUARTE, P. A **Cartografia Básica**. UFSC. Florianópolis. 1986.

DUARTE, P. A de. **Fundamentos de Cartografia**. UFSC, Florianópolis, 1991.

FERRARI, R. **Viagem ao SIG: planejamento estratégico, viabilização, implantação e gerenciamento de sistemas de informação geográfica**. Editora Sagres, Curitiba. 1997.

FERREIRA, C. C. & SIMÕES, N. N. **Tratamento Estatístico e Gráfico em Geografia**. 2ª ed., Ed. Gradiva, Lisboa, 1987.

GOMES, E. PESSOA, L. M. da C. & et alli. **Medindo Imóveis Rurais com GPS**. Ed. LK, Brasília, 2001.

HARDER, C. **Serving Maps on the Internet – Geographic information on the world wide web**. Environmental Systems Research. Institute.Inc.,California. Redlands. s/ano.

IBGE. **Introdução ao Processamento Digital de Imagens – manuais técnicos em geociências nº 9**. Rio de Janeiro, 2001.

IBGE. **Manuais Técnicos em Geociências nº 2: Manual de normas, especificações e procedimentos técnicos para a carta internacional do mundo ao milionésimo – CIM 1: 1 000 000**. Rio de Janeiro, 1993.

JOLY, F. A **Cartografia**, Papirus, Campinas-SP, 1990.

LAMPARELLI, R. A. C. ROCHA J. V. & et alli. **Geoprocessamento e Agricultura de Precisão: fundamentos e aplicações**. Livraria e Editora Agropecuária, Guaíba, 2001.

LANG, S. & BLASCHKE, T. **Análise da Paisagem com SIG**. Tradução: Hermann Kux. Oficina de Textos. São Paulo.2009.

LOCH, C. & LAPOLLI, E. M. **Elementos Básicos da Fotogrametria e sua Utilização Prática**. 4ª ed., Editora da UFSC, Florianópolis, 1998.

LOCH, C. A **Interpretação de Imagens Aéreas – Noções Básicas e Algumas Aplicações nos Campos Profissionais**. 4ª Ed., Editora da UFSC, Florianópolis, 2001.

- LOCH, R. E. N. **Cartografia – Representação, Comunicação e Visualização**. Ed. UFSC. Florianópolis, 2009.
- MARCHETTI, D. A. B. & GARCIA, G. J. **Princípios de Fotogrametria e Fotointerpretação**. 1ª ed. Nobel. São Paulo. 1986.
- MARTINELLI, M. **Curso de Cartografia Temática**. Ed. Contexto, São Paulo, 1991.
- MINISTÉRIO DO EXÉRCITO. **Confecção do Original Cartográfico**. 1ª ed., Brasília, 1975.
- MONICO, J. F. G. **Posicionamento pelo Navstar – GPS: Descrição, fundamentos e aplicações**. Ed. UNESP, São Paulo, 2000.
- MONTEIRO, M. F. & SILVA T. C. da **Aspectos Fluviais Importantes para a Fotointerpretação**. Centro Editorial e Didático – UFBA, 2ª ed., Salvador, 1979.
- MOREIRA, A. M. **Fundamentos do Sensoriamento Remoto e Metodologias de Aplicação**. 1ª ed., INPE, São José dos Campos, 2001.
- NOVO, E. M. L. de M. **Sensoriamento Remoto: princípios e aplicações**. 2ª ed., Ed. Edgard Blucher LTDA. São Paulo, 1995.
- OLIVEIRA, C. de **Curso de Cartografia Moderna**. IBGE. Rio de Janeiro. 1988.
- PAREDES, E. A. **Sistema de Informação Geográfica: princípios e aplicações**. Ed. Érica, São Paulo, 1994.
- PÉREZ, M. D. C. G. **Trabalhando Geografia com as Cartas Topográficas**. Ed. Unijui, Rio Grande do Sul, 2001.
- ROBINSON, A. H. & MORRISON, J. L. et alli. *Elements of Cartography. Sixth Edition.* John Wiley & Sons, Inc. New York, 1995.
- ROCHA, C. H. B. **Geoprocessamento – Tecnologia Transdisciplinar**. Ed. do Autor, Juiz de Fora – MG, 2000
- ROCHA, J. A. M. R. **GPS: Uma abordagem Prática**. 2ª ed., Rio de Janeiro, 2000.
- SAUNDERS, C. A. B. **Notas de Cartografia**, 2º edição, Volume 2, IME, 1991.
- TAJRA, S. F. **Internet na Educação – O professor na Era Digital**. Ed. Érica, São Paulo, 2002.
- TEIXEIRA, A. L. de A & CHRISTOFOLETTI, A. **Sistema de Informação Geográfica — Dicionário Ilustrado**. Hucitec. São Paulo. 1997.

TOMMASELLI, A. M. G. ROSSETO, C. F. & Et alli. **Geoinformação: passado, presente e futuro**. 1ª Ed., Ed. EspaçoGEO, Curitiba, 2001.

TYNER, J. *Introduction to Thematic Cartography*. Prentice Hall, Inc. New Jersey. 1992.

WILKINSON H.R. & MONKHOUSE F.J. *Mapas y Diagramas – Técnicas de Elaboración y Trazado*. Oikos-tau S. A . Barcelona, 1966.

Área de Geografia Física

AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ASSIS, A. F.F. DE e BERTOLINI, D. **Controle da erosão**. Campinas: Secretaria de agricultura, 1976.

AYOADE, J. O. **Introdução à climatologia para os trópicos**. 4. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 332 p.1996.

BAHIA. **Atlas climatológico do Estado da Bahia: documento 3, balanço hídrico**. Salvador: Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia. Centro de Planejamento. 237 p. 1976.

BERTOLINI, J e NETO, P.L. **Conservação do solo**. São Paulo: editora Ceres, 1985.

BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global: esboço metodológico**. Cadernos de Ciências da Terra (13). São Paulo: IG-USP, 1971.

BUCKMAN, H e BRADY, N. C. **Natureza e propriedade dos solos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1968.

BRANCO, Samuel Murgel. **Ecossistêmica; uma abordagem interada dos problemas do meio ambiente**. São Paulo. Edgard Blücher, 1989.

BRASIL/MME. **Projeto Radambrasil: levantamento de recursos naturais**. Rio de Janeiro: MME, 1981.

BUNTING, Brian T. **Geografia do solo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

CALDEIRON, Sueli Sirena. **Recursos naturais e o meio ambiente: uma visão do Brasil**. Rio de Janeiro. IBGE, 1993.

CAMARGO, M.N, KLAMT.E e KAUFFMAN,J.H. **Classificação de solos usada em levantamentos pedológicos no Brasil**. Campinas: SBCS, 1987.

CARVALHO, A. P. Et al. **Critérios para descrição das classes de solos e de fases de unidades de mapeamento: normas em uso pelo SNLCS**. Rio de Janeiro: EMBRAPA/SNLCS, 1988.

CASSETI, V. **Ambiente e apropriação do relevo**. São Paulo: Contexto, 1991.

CASSETI, V. **Elementos de geomorfologia**. Goiânia, UFG, 1994.

CHRISTOFOLETTI, A. **Geomorfologia**. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **A aplicação da abordagem em sistemas na geografia física**. Revista Brasileiras de Geografia, 52. (2) 21 – 35, 1990.

DREW, D. **Processos interativos homem-meio ambiente**. 2. ed. Trad. João Alves dos Santos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

EMBRAPA/ SNLCS. **Normas e critérios para levantamento pedológico**. Rio de Janeiro: EMBRAPA/ SNLCS, 1989.

EMBRAPA/SNLCS. **Definição e notação de horizontes e camadas do solo**. 2. ed. Rio de Janeiro: EMBRAPA/SNLCS, 1988. (EMBRAPA/SNLCS – Documento 3).

EMBRAPA. **Sistema brasileiro de classificação de solos**. Brasília: EMBRAPA, 1999.

GREGORY, K. J. **A natureza da geografia física**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

GUERRA, A. J. T. e CUNHA, S. B. da (Org.) **Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1994.

GUERRA, A. J. T. e CUNHA, S. B. da (Org.). **Geomorfologia: exercícios, técnicas e aplicações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GUERRA, A. J. T. e CUNHA, S. B. da (Org.). **Geomorfologia e meio ambiente**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GUERRA, A. J. T., SILVA, A. S. da e BOTELHO, R. G. M. (Org.) **Erosão e conservação dos solos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

IBGE. **Geografia e questão ambiental**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

IBGE. **Recursos naturais e meio ambiente: uma visão do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

JATOBÁ, L. e LINS, R. C. **Introdução à geomorfologia**. Recife, UFPE, 1993.

LEINZ, V. e AMARAL, S. E. **Geologia geral**. 8. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

MAIO, M. C. R. **Geomorfologia do Brasil: fotos e comentários**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

MESQUITA, Olindina Vianna e SILVA, Solange Tietzmann. **Geografia e questão ambiental**. Rio de Janeiro. IBGE, 1993.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **A questão ambiental no Brasil (1960 – 1980)**. São Paulo. IGUSP, 1971.

NIMER, E. **Climatologia do Brasil**. Rio de Janeiro: Superintendência de Recursos Naturais e Meio Ambiente; Fundação IBGE, 422 p. 1979.

PENTEADO, M. M. **Fundamentos de geomorfologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1978.

RESENDE, M., CURTI, N., REZENDE, S. B. de e CORREA, G. F. **Pedologia: base para distinção de ambientes**. Viçosa: NEPUT, 1997.

ROSS, J. L. S. **Geomorfologia: ambiente e planejamento**. São Paulo: Contexto, 1990.

SOTCHAVA, V. **O estudo dos ecossistemas. Métodos em questão (16)**. São Paulo: IGUSP, 1977.

TRICART, Jean. **Ecodinâmica**. Rio de Janeiro: IBGE/Supren, 1977.

VIEIRA, L. S. **Manual da ciência do solo: com ênfase em solos tropicais**. São Paulo: Agronômica Ceres. 1988.

Área de Geografia do Brasil

AB'SABER, Aziz Nacib. **A organização natural das paisagens inter e subtropicais brasileiras**. Geomorfologia 41- IG- USP: São Paulo, 1973.

AB'SABER, Aziz Nacib. **Os Domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. SP: Ateliê Editora, 2003.

ABREU, J. **capitalismo da Historia colonial (1500 a 1800): os caminhos antigos e o povoamento**. 5. ed. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 1961.

ANDRADE, M Correia de e ANDRADE, S. M. C. **A Federação Brasileira: uma análise geopolítica e geo-social**. São Paulo: Contexto, 1999.

ANDRADE, M Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

ANDRADE, M Correia de. **Geopolítica do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.

ANDRADE, M Correia de. **O Desafio Ecológico: utopia e realidade**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

ANDRADE, M. C. **O Nordeste e a Questão Regional**. SP. Ática, 1988.

ANDRADE, M. C. **A Terra e o Homem no Nordeste**. SP. Atlas. 1985.

ANDRADE, M. C. **Paisagens e Problemas do Brasil**. SP. Brasiliense, 1977.

AJARA, C. **A abordagem geográfica: suas possibilidades no tratamento da questão ambiental**. In: Geografia e questão ambiental. MESQUITA, O. V. e SILVA, S. T. (Coord.) Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

BECKER, B. K. **A geopolítica na virada do milênio: logística e desenvolvimento sustentável.** In: CASTRO, I. E. de.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R.L.(Org). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BAER, Werner. **A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro : editora Fundação Getúlio Vargas.

BECKER, Bertha K. **Amazônia.** 2. ed. São Paulo: Editora Ativa, 1991.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio.** Rio de Janeiro:Garamond, 2004.

BECKER, Bertha K. et all. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo.** Rio de Janeiro: Bertrand,1993.

BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global: esboço metodológico.** Cadernos de Ciências da Terra. v13, p 1-27. São Paulo: IGUSP, 1971.

BRANCO, Samuel M. **O meio ambiente em debate.** 27 ed. São Paulo: Moderna, 1988.

BRANDÃO, Mário de Azevedo. **Brasil: uma urbanização sanguinária .** In Cadernos CEAS. Número 153. set/ out. 1994.

BRASIL- Ministério das Minas e Energia. Secretaria Geral. **Projeto Radambrasil.** Folha SD. 24. Salvador; geologia, geomorfologia, pedologia, vegetação e uso potencial da terra. Rio de Janeiro, 1981.

BRESSAN, Delmar. **Gestão Racional da Natureza.** São Paulo: Hucitec, 1996.

CALDEIRON, S. S. **Recursos naturais e meio ambiente: uma visão de Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

CANO, Wilson. **Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional.** Ed. da UNICAMP, 1993

CARLOS, A. F. A. (Org). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

CASTRO, I. E de; GOMES, P. C.C; CORRÊA, R. L.(Org). **Brasil : questões atuais de reorganização do território.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1996.

CASTRO, I. E de; MIRANDA, M; EGLER, C. A. G.(Org). **Redescobrimo o Brasil ; 500 anos depois**. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 1999.

CASTRO, Iná Elias de. **Mito da necessidade – Discurso e Prática do Regionalismo Nordeste**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

CASSETI, W. **Ambiente e apropriação do relevo**. São Paulo: Contexto, 1991.

CAVALCANTE, Clovis (Org). **Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco,2003.

CHAVES, N. **Fome Criança e vida**. Recife. Massangana, 1982.

CHRISTOFOLETTI, A. **Concepções geográficas na análise do sistema ambiental**. In: 2º ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS SOBRE O MEIO AMBIENTE, 3., 1989, Florianópolis. Anais... Florianópolis: 1994.

CRISTOFOLETTI, A. **Concepções geográficas na análise do sistema ambiental**. In: 2º encontro Nacional de estudos sobre meio ambiente. 1989, Florianópolis-SC: Anais. Florianópolis-SC: UFSC, Pós-Graduação em Geografia, 1989.

CRISTOFOLETTI, A; BECKER, B. K.; DAVIDOVICH, F. R. e GEIGER, P. P. (Org). **Geografia e meio ambiente no Brasil**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec, 1995.

COHN, A. **Crise Regional e Planejamento** (Processo de Criação da Sudene), SP. Perspectiva, 1978.

COSTA,W . M. **O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

CUNHA, S. B. da e GUERRA, A. J. T. (Org). **Geomorfologia do Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CUNHA, Sandra B. da e GUERRA, A. J T. (Org). **A Questão Ambiental Diferentes Abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

DREW, D. **Processos interativos homem-meio ambiente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

EMBRAPA: Centro Nacional de Pesquisa de Solos. **Sistema Brasileiro de Classificação de Solos**. Brasília: Embrapa Solos, 1999.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia , Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Geografia Política e Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Terra Livre, nº 11/12, p.9-75. 1996.

GONÇALVES, Carlos W. P. **Os (Des) caminhos do meio ambiente**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GUERRA, A. J. T. e CUNHA, S. B. da (Org). **Geomorfologia do Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

GUERRA, A. J. T. e CUNHA, S. B. da (Org.). **Geomorfologia e Meio Ambiente**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GUERRA, A. J. T. **Considerações a respeito da importância da geomorfologia no manejo ambiental**. Boletim Geográfico, 36 (258 - 259): 60-67. Rio de Janeiro: jul/dez, 1978.

GUIMARÃES, F. de Macedo Soares. **Divisão Regional do Brasil**. In: Revista Brasileira de Geografia. Ano 50. abril/julho de 1941.

GUSMÃO, R. P. **Diagnóstico Brasil: a ocupação do território e o meio ambiente**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 1930-1970. RJ CIV. Bras. 1979.

IBGE. **GEOGRAFIA DO BRASIL- REGIÃO NORDESTINA V.2** RJ, 1977

LAMBERT, J. **Os Dois Brasis**. SP. Nacional. MEC, 1969.

LAVINAS Lena Iet all (Org). **Reestruturação do Espaço urbano e regional no Brasil**. São Paulo: HUCITE al. São Paulo : HUCITEC, 1993.

LINHAT, R. **O Açúcar e a Fome; Pesquisa nas Regiões Açucareiras do Nordeste Brasileiro**. RJ. Paz e terra, 1981.

MARGULIS, Sérgio. **A economia e o desenvolvimento sustentado**. In: **Análise ambiental: uma visão interdisciplinar**. (TAUK, S. M. Org.). São Paulo: Unesp. 1991.

MARTIN, André Roberto. **As fronteiras Internas e a “Questão regional do Brasil”**. tese de doutorado do Departamento de FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

MARTIN, André Roberto. **Fronteiras Internas e Nações**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MELLO, J.M.C. **O Capitalismo Tardio**. SP, Brasiliense 1982.

MOMBEIG, Pierre. **O Brasil**. Rio de Janeiro: Dipel,1972.

NEUMANN, Lauricio e DALPIAZ, Osvaldo. **Realidade Brasileira: visão humanizadora**. 6. ed. Petrópolis : Vozes,1990.

PASSOS, Messias Modesto dos. **Degradação Ambiental no Brasil: problemas e perspectivas**. In: 5º Congresso de Geógrafos: perspectivas da geografia brasileira, 1989, Vol. I. Curitiba-PR. Anais... Curitiba-PR. 17-22 de julho de 1994. p. 108-111.

PENTEADO-ORELLANA, M. M. **A geomorfologia no contexto social**. **Geografia e Planejamento**, 34. São Paulo: IGUSP, 1981.

PEREGALL, Enrique. **Como o Brasil ficou assim? formação das fronteiras e tratados dos limites**. São Paulo: global, 1982.

PIQUET, Roselia e RIBEIRO, A. C.(Org.). **Brasil, território da Desigualdade, Descaminhos da modernização**. Rio de Janeiro ; ed. Jorge Zahar, 1991.

PRADO Jr., Caio **Evolução Política do Brasil e outros estudos**. 8. ed. São Paulo : Brasiliense, 1972.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PRADO Jr., Caio. **História Econômica do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

RODRIGUES, A M. **Espaço, Meio Ambiente e Desenvolvimento: Releituras do Território**. In: Geografia, Política e Cidadania. São Paulo: Terra Livre-AGB N° 11-12, 1996.

ROSS, J. L. S. **Geografia do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, M.L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, S. B de M e SILVA, B. C. N. **Estudo sobre globalização território e Bahia**. Salvador: UFBA, 2003.

