



**Ministério da Educação**

**Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo**

**CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**SÃO PAULO**

**Agosto/ 2011**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

**Luiz Inácio Lula da Silva**

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

**Fernando Haddad**

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**Eliezer Pacheco**

REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
SÃO PAULO

**Arnaldo Augusto Ciquielo Borges**

PRÓ-REITOR DE ENSINO

**Lourdes de Fátima Bezerra Carril**

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

**Yoshikazu Suzumura Filho**

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

**Gersony Tonini Pinto**

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

**João Sinohara da Silva Sousa**

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

**Garabed Kenchian**

DIRETOR DO *CAMPUS*

**Carlos Alberto Vieira**

## ÍNDICE

1	IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO: .....	5
1.1	MISSÃO .....	6
1.2	HISTÓRICOINSTITUCIONAL.....	5
1.2.1	- A Escola de Aprendizes e Artífices da São Paulo.....	8
1.2.2	- O Liceu Industrial de São Paulo .....	9
1.2.3	- A Escola Industrial de São Paulo e a Escola Técnica de São Paulo...10	
1.2.4	- A Escola Técnica Federal de São Paulo.....	12
1.2.5	- O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.....	13
1.2.6	- O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo.14	
2	JUSTIFICATIVA E DEMANDA DE MERCADO.....	17
2.1	- O Ensino de Geografia na atualidade .....	34
2.2	- A guisa de conclusões .....	34
3	OBJETIVO .....	40
3.1	Objetivo Geral .....	40
3.2	Objetivo Específico .....	41
4	REQUISITO DE ACESSO.....	41
5	PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO .....	41
6	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....	42
6.1	Matriz curricular.....	44
6.2	Ementas.....	47
7	ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS .....	47
8	CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	108
9	MODELOS DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS.....	105

10	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (Licenciaturas).....	106
11	NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE.....	108
12	CORPO DOCENTE .....	109
13	INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS .....	110
	13.1 Infra estrutura física .....	110
	13.2 Laboratório de Informática .....	112
17	- BIBLIOGRAFIA.....	112
	Anexos .....	114.

**1 IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:**

**NOME:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

**SIGLA:** IFSP

**CNPJ:** 10882594/0001-65

**NATUREZA JURÍDICA:** Autarquia Federal

**VINCULAÇÃO:** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC)

**ENDEREÇO:** Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé - São Paulo/Capital

CEP: 01109-010

TELEFONES: (11) 2763-7563 (Reitoria)

FACÍMILE: (11) 2763-7650

**PÁGINA INSTITUCIONAL NA INTERNET:** <http://www.ifsp.edu.br>

**ENDEREÇO ELETRÔNICO:** proensino@cefetsp.br

**DADOS SIAFI: UG:** 153026

**GESTÃO:** 15220

**NORMA DE CRIAÇÃO:** Lei Nº 11.892 de 29/12/2008

**NORMAS QUE ESTABELECEM A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL ADOTADA NO PERÍODO:** Lei Nº 11.892 de 29/12/2008

**FUNÇÃO DE GOVERNO PREDOMINANTE:** Educação

## 1.1 MISSÃO

Consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento.

## 1.2 HISTÓRICO INSTITUCIONAL

Historicamente, a educação brasileira passa a ser referência para o desenvolvimento de projetos econômico-sociais, principalmente, a partir do avanço da industrialização pós-1930.

Nesse contexto, a escola como o lugar da aquisição do conhecimento passa a ser esperança de uma vida melhor, sobretudo, no avanço da urbanização que se processa no país. Apesar de uma oferta reduzida de vagas escolares, nem sempre a inserção do aluno significou a continuidade, marcando a evasão como elemento destacado das dificuldades de sobrevivência dentro da dinâmica educacional brasileira, além de uma precária qualificação profissional.

Na década de 1960, a internacionalização do capital multinacional nos grandes centros urbanos do Centro Sul acabou por fomentar a ampliação de vagas para a escola fundamental. O projeto tinha como princípio básico fornecer algumas habilidades necessárias para a expansão do setor produtivo, agora identificado com a produção de bens de consumo duráveis. Na medida que a popularização da escola pública se fortaleceu, as questões referentes à interrupção do processo de escolaridade também se evidenciaram, mesmo porque havia um contexto de estrutura econômica que, de um lado, apontava para a rapidez do processo produtivo e, por outro, não assegurava melhorias das condições de vida e nem mesmo indicava mecanismos de permanência do estudante, numa perspectiva formativa.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB 5692/71, de certa maneira, tentou obscurecer esse processo, transformando a escola de nível fundamental num primeiro grau de oito anos, além da criação do segundo grau como definidor do caminho à profissionalização. No que se referia a esse último grau de ensino, a oferta de vagas não era suficiente para a expansão da escolaridade da classe média que almejava um mecanismo de acesso à universidade. Nesse sentido, as vagas não contemplavam toda a demanda social e o que de fato ocorria era uma exclusão das camadas populares. Em termos educacionais, o período

caracterizou-se pela privatização do ensino, institucionalização do ensino “pseudo-profissionalizante” e demasiado tecnicismo pedagógico.

Deve-se levar em conta que o modelo educacional brasileiro historicamente não valorizou a profissionalização visto que as carreiras de ensino superior é que eram reconhecidas socialmente no âmbito profissional. Este fato foi reforçado por uma industrialização dependente e tardia que não desenvolvia segmentos de tecnologia avançada e, conseqüentemente, por um contingente de força de trabalho que não requeria senão princípios básicos de leitura e aritmética destinados, apenas, aos setores instalados nos centros urbano-industriais, prioritariamente no centro-sul.

A partir da década de 1970, entretanto, a ampliação da oferta de vagas em cursos profissionalizantes apontava um novo estágio da industrialização brasileira ao mesmo tempo que privilegiava a educação privada em nível de terceiro grau.

Mais uma vez, portanto, se colocava o segundo grau numa condição intermediária sem terminalidade profissional e destinado às camadas mais favorecidas da população. É importante destacar que a pressão social por vagas nas escolas, na década de 1980, explicitava essa política.

O aprofundamento da inserção do Brasil na economia mundial trouxe o acirramento da busca de oportunidades por parte da classe trabalhadora que via perderem-se os ganhos anteriores, do ponto de vista da obtenção de um posto de trabalho regular e da escola como formativa para as novas demandas do mercado. Esse processo se refletiu no desemprego em massa constatado na década de 1990, quando se constitui o grande contingente de trabalhadores na informalidade, a flexibilização da economia e a consolidação do neoliberalismo. Acompanharam esse movimento: a migração intraurbana, a formação de novas periferias e a precarização da estrutura educacional no país.

As Escolas Técnicas Federais surgiram num contexto histórico que a industrialização sequer havia se consolidado no país. Entretanto, indicou uma tradição que formava o artífice para as atividades prioritárias no setor secundário.

Durante toda a evolução da economia brasileira e sua vinculação com as transformações postas pela Divisão Internacional do Trabalho, essa escola teve participação marcante e distinguia seus alunos dos demais candidatos, tanto no mercado de trabalho, quanto na universidade.

Contudo, foi a partir de 1953 que se iniciou um processo de reconhecimento do ensino profissionalizante como formação adequada para a universidade. Esse aspecto foi reiterado em 1959 com a criação das escolas técnicas e consolidado com a LDB 4024/61. Nessa perspectiva, até a LDB 9394/96, o ensino técnico equivalente ao ensino médio foi reconhecido como acesso ao ensino superior. Essa situação se rompe com o Decreto 2208/96 que é refutado a partir de 2005 quando se assume novamente o ensino médio técnico integrado.

Nesse percurso histórico, pode-se perceber que o IFSP nas suas várias caracterizações (Escolas de Artífices, Escola Técnica, CEFET e Escolas Agrotécnicas) assegurou a oferta de trabalhadores qualificados para o mercado, bem como se transformou numa escola integrada no nível técnico, valorizando o ensino superior e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades para aqueles que, injustamente, não conseguiram acompanhar a escolaridade regular.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo -IFSP foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mas, para abordarmos a sua criação, devemos observar como o IF foi construído historicamente, partindo da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, o Liceu Industrial de São Paulo, a Escola Industrial de São Paulo e Escola Técnica de São Paulo, a Escola Técnica Federal de São Paulo e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

### **1.2.1 - A ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DE SÃO PAULO**

A criação dos atuais Institutos Federais se deu pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a denominação de Escola de Aprendizes e Artífices, então localizadas nas capitais dos estados existentes, destinando-as a propiciar o ensino primário profissional gratuito (FONSECA, 1986). Este decreto representou o marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino dos ofícios e determinava que a responsabilidade pela fiscalização e manutenção das escolas seria de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Na Capital do Estado de São Paulo, o início do funcionamento da escola ocorreu no dia 24 de fevereiro de 1910<sup>1</sup>, instalada precariamente num barracão

---

<sup>1</sup> A data de 24 de fevereiro é a constante na obra de FONSECA (1986).

improvisado na Avenida Tiradentes, sendo transferida, alguns meses depois, para as instalações no bairro de Santa Cecília, à Rua General Júlio Marcondes Salgado, 234, lá permanecendo até o final de 1975<sup>2</sup>. Os primeiros cursos oferecidos foram de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas (FONSECA, 1986).

O contexto industrial da Cidade de São Paulo, provavelmente aliado à competição com o Liceu de Artes e Ofícios, também, na Capital do Estado, levou a adaptação de suas oficinas para o atendimento de exigências fabris não comuns na grande maioria das escolas dos outros Estados. Assim, a escola de São Paulo, foi das poucas que ofereceram desde seu início de funcionamento os cursos de tornearia, eletricidade e mecânica e não ofertaram os ofícios de sapateiro e alfaiate comuns nas demais.

Nova mudança ocorreu com a aprovação do Decreto nº 24.558, de 03 de julho de 1934, que expediu outro regulamento para o ensino industrial, transformando a inspetoria em superintendência.

### **1.2.2 - O LICEU INDUSTRIAL DE SÃO PAULO<sup>3</sup>:**

O ensino no Brasil passou por uma nova estruturação administrativa e funcional no ano de 1937, disciplinada pela Lei nº 378, de 13 de janeiro, que regulamentou o recém-denominado Ministério da Educação e Saúde. Na área educacional, foi criado o Departamento Nacional da Educação que, por sua vez, foi estruturado em oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física (Lei nº 378, 1937).

A nova denominação, de Liceu Industrial de São Paulo, perdurou até o ano de 1942, quando o Presidente Getúlio Vargas, já em sua terceira gestão no governo federal (10 de novembro de 1937 a 29 de outubro de 1945), baixou o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro, definindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial que preparou novas mudanças para o ensino profissional.

---

<sup>2</sup>A respeito da localização da escola, foram encontrados indícios nos prontuário funcionais de dois de seus ex-diretores, de que teria, também, ocupado instalações da atual Avenida Brigadeiro Luis Antonio, na cidade de São Paulo.

<sup>3</sup>Apesar da Lei nº 378 determinar que as Escolas de Aprendizes Artífices seriam transformadas em Liceus, na documentação encontrada no CEFET-SP o nome encontrado foi o de Liceu Industrial, conforme verificamos no Anexo II.

### **1.2.3 - A ESCOLA INDUSTRIAL DE SÃO PAULO E A ESCOLA TÉCNICA DE SÃO PAULO**

Em 30 de janeiro de 1942, foi baixado o Decreto-Lei nº 4.073, introduzindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial e implicando a decisão governamental de realizar profundas alterações na organização do ensino técnico. Foi a partir dessa reforma que o ensino técnico industrial passou a ser organizado como um sistema, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MATIAS, 2004).

Esta norma legal foi, juntamente com as Leis Orgânicas do Ensino Comercial (1943) e Ensino Agrícola (1946), a responsável pela organização da educação de caráter profissional no país. Neste quadro, também conhecido como Reforma Capanema, o Decreto-Lei 4.073, traria “unidade de organização em todo território nacional”. Até então, “a União se limitara, apenas a regulamentar as escolas federais”, enquanto as demais, “estaduais, municipais ou particulares regiam-se pelas próprias normas ou, conforme os casos, obedeciam a uma regulamentação de caráter regional” (FONSECA, 1986).

No momento que o Decreto-Lei nº 4.073, de 1942 passava a considerar a classificação das escolas em técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem, estava criada uma nova situação indutora de adaptações das instituições de ensino profissional e, por conta desta necessidade de adaptação, foram se seguindo outras determinações definidas por disposições transitórias para a execução do disposto na Lei Orgânica.

A primeira disposição foi enunciada pelo Decreto-Lei nº 8.673, de 03 de fevereiro de 1942, que regulamentava o Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, esclarecendo aspectos diversos dos cursos industriais, dos cursos de mestria e, também, dos cursos técnicos. A segunda, pelo Decreto 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinava que os estabelecimentos federais de ensino industrial passariam à categoria de escolas técnicas ou de escolas industriais e definia, ainda, prazo até 31 de dezembro daquele ano para a adaptação aos preceitos fixados pela Lei Orgânica. Pouco depois, era a vez do Decreto-Lei nº 4.127, assinado em 25 de fevereiro de 1942, que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituindo as escolas técnicas e as industriais (FONSECA, 1986).

Foi por conta desse último Decreto, de número 4.127, que se deu a criação da Escola Técnica de São Paulo, visando a oferta de cursos técnicos e os cursos

pedagógicos, sendo eles das esferas industriais e de mestria, desde que compatíveis com as suas instalações disponíveis, embora ainda não autorizada a funcionar. Instituíu, também, que o início do funcionamento da Escola Técnica de São Paulo estaria condicionada a construção de novas e próprias instalações, mantendo-a na situação de Escola Industrial de São Paulo enquanto não se concretizassem tais condições.

Ainda quanto ao aspecto de funcionamento dos cursos considerados técnicos, é preciso mencionar que, pelo Decreto nº 20.593, de 14 de Fevereiro de 1946, a escola paulista recebeu autorização para implantar o Curso de Construção de Máquinas e Motores. Outro Decreto de nº 21.609, de 12 de agosto 1946, autorizou o funcionamento de outro curso técnico, o de Pontes e Estradas.

Retornando à questão das diversas denominações do IFSP, apuramos em material documental a existência de menção ao nome de Escola Industrial de São Paulo em raros documentos. Nessa pesquisa, observa-se que a Escola Industrial de São Paulo foi a única transformada em Escola Técnica. As referências aos processos de transformação da Escola Industrial à Escola Técnica apontam que a primeira teria funcionado na Avenida Brigadeiro Luís Antônio, fato desconhecido pelos pesquisadores da história do IFSP (PINTO, 2008).

Também na condição de Escola Técnica de São Paulo, desta feita no governo do Presidente Juscelino Kubitschek (31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961), foi baixado outro marco legal importante da Instituição. Trata-se da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que determinou sua transformação em entidade autárquica<sup>4</sup>. A mesma legislação, embora de maneira tópica, concedeu maior abertura para a participação dos servidores na condução das políticas administrativa e pedagógica da escola.

Importância adicional para o modelo de gestão proposto pela Lei 3.552, foi definida pelo Decreto nº 52.826, de 14 de novembro de 1963, do presidente João Goulart (24 de janeiro de 1963 a 31 de março de 1964), que autorizou a existência de entidades representativas discentes nas escolas federais, sendo o presidente da entidade eleito por escrutínio secreto e facultada sua participação nos Conselhos Escolares, embora sem direito a voto.

---

<sup>4</sup>Segundo Meirelles (1994, p. 62 – 63), *apud* Barros Neto (2004), “Entidades autárquicas são pessoas jurídicas de Direito Público, de natureza meramente administrativa, criadas por lei específica, para a realização de atividades, obras ou serviços descentralizados da entidade estatal que as criou.”

Quanto à localização da escola, dados dão conta de que a ocupação de espaços, durante a existência da escola com as denominações de Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo e Escola Técnica de São Paulo, ocorreram exclusivamente na Avenida Tiradentes, no início das atividades, e na Rua General Júlio Marcondes Salgado, posteriormente.

#### **1.2.4 - A ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SÃO PAULO**

A denominação de Escola Técnica Federal surgiu logo no segundo ano do governo militar, por ato do Presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (15 de abril de 1964 a 15 de março de 1967), incluindo pela primeira vez a expressão federal em seu nome e, desta maneira, tornando clara sua vinculação direta à União.

Essa alteração foi disciplinada pela aprovação da Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal.

No ano de 1971, foi celebrado o Acordo Internacional entre a União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, cuja proposta era a criação de Centros de Engenharia de Operação, um deles junto à escola paulista. Embora não autorizado o funcionamento do referido Centro, a Escola Técnica Federal de São Paulo – ETFSP acabou recebendo máquinas e outros equipamentos por conta do acordo.

Ainda, com base no mesmo documento, o destaque e o reconhecimento da ETFSP iniciou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 5.692/71, possibilitando a formação de técnicos com os cursos integrados, (médio e técnico), cuja carga horária, para os quatro anos, era em média de 4.500 horas/aula.

Foi na condição de ETFSP que ocorreu, no dia 23 de setembro de 1976, a mudança para as novas instalações no Bairro do Canindé, na Rua Pedro Vicente, 625. Essa sede ocupava uma área de 60 mil m<sup>2</sup>, dos quais 15 mil m<sup>2</sup> construídos e 25 mil m<sup>2</sup> projetados para outras construções.

À medida que a escola ganhava novas condições, outras ocupações surgiram no mundo do trabalho e outros cursos foram criados. Dessa forma, foram implementados os cursos técnicos de Eletrotécnica (1965), de Eletrônica e

Telecomunicações (1977) e de Processamento de Dados (1978) que se somaram aos de Edificações e Mecânica, já oferecidos.

No ano de 1986, pela primeira vez, após 23 anos de intervenção militar, professores, servidores administrativos e alunos participaram diretamente da escolha do diretor, mediante a realização de eleições. Com a finalização do processo eleitoral, os três candidatos mais votados, de um total de seis que concorreram, compuseram a lista tríplice encaminhada ao Ministério da Educação para a definição daquele que seria nomeado.

Foi na primeira gestão eleita (Prof. Antonio Soares Cervila) que houve o início da expansão das unidades descentralizadas - UNEDs da escola, com a criação, em 1987, da primeira do país, no município de Cubatão. A segunda UNED do Estado de São Paulo principiou seu funcionamento no ano de 1996, na cidade de Sertãozinho, com a oferta de cursos preparatórios e, posteriormente, ainda no mesmo ano, as primeiras turmas do Curso Técnico de Mecânica, desenvolvido de forma integrada ao ensino médio.

### **1.2.5 - O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO**

No primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o financiamento da ampliação e reforma de prédios escolares, aquisição de equipamentos, e capacitação de servidores, no caso das instituições federais, passou a ser realizado com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP (MATIAS, 2004).

Por força de um decreto sem número, de 18 de janeiro de 1999, baixado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (segundo mandato de 01 de janeiro de 1999 a 01 de janeiro de 2003), se oficializou a mudança de denominação para CEFET- SP.

Igualmente, a obtenção do *status* de CEFET propiciou a entrada da Escola no oferecimento de cursos de graduação, em especial, na Unidade de São Paulo, onde, no período compreendido entre 2000 a 2008, foi ofertada a formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias.

Desta maneira, as peculiaridades da pequena escola criada há quase um século e cuja memória estrutura sua cultura organizacional, majoritariamente, desenhada pelos servidores da Unidade São Paulo, foi sendo, nessa década,

alterada por força da criação de novas unidades, acarretando a abertura de novas oportunidades na atuação educacional e discussão quanto aos objetivos de sua função social.

A obrigatoriedade do foco na busca da perfeita sintonia entre os valores e possibilidades da Instituição foi impulsionada para atender às demandas da sociedade em cada localidade onde se inaugurava uma Unidade de Ensino, levando à necessidade de flexibilização da gestão escolar e construção de novos mecanismos de atuação.

### **1.2.6 - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

O Brasil vem experimentando, nos últimos anos, um crescimento consistente de sua economia, o que demanda da sociedade uma população com níveis crescentes de escolaridade, educação básica de qualidade e profissionalização. A sociedade começa a reconhecer o valor da educação profissional, sendo patente a sua vinculação ao desenvolvimento econômico.

Um dos propulsores do avanço econômico é a indústria que, para continuar crescendo, necessita de pessoal altamente qualificado: engenheiros, tecnólogos e, principalmente, técnicos de nível médio. O setor primário tem se modernizado, demandando profissionais para manter a produtividade. Essa tendência se observa também no setor de serviços, com o aprimoramento da informática e das tecnologias de comunicação, bem como a expansão do segmento ligado ao turismo.

Se de um lado temos uma crescente demanda por professores e profissionais qualificados, por outro temos uma população que foi historicamente esquecida no que diz respeito ao direito a educação de qualidade e que não teve oportunidade de formação para o trabalho.

Considerando-se, portanto, essa grande necessidade pela formação profissional de qualidade por parte dos alunos oriundos do ensino médio, especialmente nas classes populares, aliada à proporcional baixa oferta de cursos superiores públicos no Estado de São Paulo, o IFSP desempenha um relevante papel na formação de técnicos, tecnólogos, engenheiros, professores, especialistas, mestres e doutores, além da correção de escolaridade regular por meio do PROEJA e PROEJA FIC.

A oferta de cursos está sempre em sintonia com os arranjos produtivos, culturais e educacionais, de âmbito local e regional. O dimensionamento dos cursos privilegia, assim, a oferta daqueles técnicos e de graduações nas áreas de licenciaturas, engenharias e tecnologias.

Além da oferta de cursos técnicos e superiores, o IFSP atua na formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como na pós-graduação e pesquisa tecnológica. Avança no enriquecimento da cultura, do empreendedorismo e cooperativismo, e no desenvolvimento socioeconômico da região de influência de cada *campus*, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações.

A Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas. Este tipo de formação é imprescindível para o desenvolvimento social da nação, sem perder de vista os interesses das comunidades locais e suas inserções no mundo cada vez mais definido pelos conhecimentos tecnológicos, integrando o saber e o fazer por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual, em que novos valores reestruturam o ser humano.

Assim, a educação exercida no IFSP não está restrita a uma formação meramente profissional, mas contribui para a iniciação na ciência, nas tecnologias, nas artes e na promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo.

Atualmente, o IFSP conta com 17 *campi* e 3 *campi* avançados, sendo que o primeiro *campus* é o de São Paulo, cujo histórico já foi relatado neste panorama.

#### Relação dos *campi* do IFSP

<b><i>Campus</i></b>	<b>Autorização de Funcionamento</b>	<b>Início das Atividades</b>
São Paulo	Decreto nº. 7.566, de 23/09/1909	24/02/1910
Cubatão	Portaria Ministerial nº. 158, de 12/03/1987	01/04/1987
Sertãozinho	Portaria Ministerial nº. 403, de	01/1996

	30/04/1996	
Guarulhos	Portaria Ministerial nº. 2.113, de 06/06/2006	13/02/2006
São João da Boa Vista	Portaria Ministerial nº. 1.715, de 20/12/2006	02/01/2007
Caraguatatuba	Portaria Ministerial nº. 1.714, de 20/12/2006	12/02/2007
Bragança Paulista	Portaria Ministerial nº. 1.712, de 20/12/2006	30/07/2007
Salto	Portaria Ministerial nº. 1.713, de 20/12/2006	02/08/2007
São Carlos	Portaria Ministerial nº. 1.008, de 29/10/2007	01/08/2008
São Roque	Portaria Ministerial nº. 710, de 09/06/2008	11/08/2008
Campos do Jordão	Portaria Ministerial nº. 116, de 29/01/2010	02/2009
Birigui	Portaria Ministerial nº. 116, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Piracicaba	Portaria Ministerial nº. 104, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Itapetininga	Portaria Ministerial nº. 127, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Catanduva	Portaria Ministerial nº. 120, de 29/01/2010	2º semestre de 2010
Araraquara	Em fase de implantação	2º semestre de 2010
Suzano	Em fase de implantação	2º semestre de 2010
Barretos	Em fase de implantação	2º semestre de 2010
Boituva (campus avançado)	Em fase de implantação	2º semestre de 2010

Capivari (campus avançado)	Em fase de implantação	2º semestre de 2010
Matão (campus avançado)	Em fase de implantação	2º semestre de 2010
Avaré	Em fase de implantação	1º semestre de 2011
Hortolândia	Em fase de implantação	1º semestre de 2011
Registro	Em fase de implantação	1º semestre de 2011
Votuporanga	Em fase de implantação	1º semestre de 2011
Presidente Epitácio	Em fase de implantação	1º semestre de 2011
Campinas	Em fase de implantação	1º semestre de 2011

## 2. JUSTIFICATIVA E DEMANDA DE MERCADO

*Vem que a natureza é um livro aberto” (Goethe)*

As rápidas transformações porque passou o mundo desde a segunda metade do século XX, com as mudanças tecnológicas impondo novos ritmos, nos trazem a necessidade de repensar os mecanismos de ajustes às novas demandas. Conforme Santos (2000:18), na medida em que “a rapidez, a profundidade e a imprevisibilidade de algumas transformações recentes conferem ao tempo presente uma característica nova, a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira sobre a teoria”, vivemos um momento de indefinição entre o real e o que imaginamos dele.

Em tal processo, a educação toma um aspecto essencial, o que implica não só ajustes, mas formas de criticidade ao movimento hegemônico do processo denominado Globalização. Isso nos leva a pensar os Institutos Federais no contexto das mudanças da denominação de Escola Técnica para Centro Federal de

Educação Tecnológica, posteriormente para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a importância de apreender o significado das mesmas.

As mudanças no padrão produtivo, que caracterizam a economia desde fins do século XX, trouxeram novos cenários para a escola. Paralelamente a esses fatos, houve a instalação de um debate sobre as novas funções da escola que culminou com a reforma do ensino técnico-integrado, sendo dividido em ensino médio e ensino técnico.

De acordo com suas atribuições regimentais, as Escolas Técnicas Federais, autarquias instituídas nos termos das Leis n.º 3.552, de 16.02.1959, alterada pelo Decreto-Lei n.º 796, de 27.08.69 e 8.670, de 30.06.1993, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica nos termos da Lei n.º 8.948, de 08.12.1994, atendendo às exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, no Decreto n.º 2.208/97 e da Portaria n.º 646/97, têm por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidade de ensino para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

A questão de pensar novas ofertas de cursos que vieram a compor a instituição já com um novo contexto econômico urbano, não mais centralizado na atividade industrial, mas plenamente assentado sobre as atividades de serviços, incluindo o setor terciário superior, está presente na instituição, uma vez que a cidade de São Paulo se transformou em cidade terciária e de prestação de serviços, o que caracterizou a mudança inclusive no padrão de empregabilidade.

É nesse novo contexto que se apresenta na lei expressa acima a possibilidade dos IFs atuarem como formadores de professores, mantendo, no entanto, um perfil institucional de escola técnica e caminhando para a universidade tecnológica. O desafio que aqui apresentamos de criar um curso de Licenciatura em Geografia é plenamente pertinente no cenário de pensar a formação de profissionais para o ensino que desenvolvam a habilidade de compreender e refletir os sentidos que as novas tecnologias carregam para as nações no período atual. Preparar professores de geografia que instruem seus alunos para essa nova realidade encontra-se dentro da proposta que aqui trazemos, no sentido de descortinar os caminhos que, nesse momento, as sociedades modernas trilham frente à 3ª Revolução Industrial.

Ora, o que significa o conceito de técnica? Ele diz respeito “à utilização de instrumentos e métodos específicos para obtenção de resultados precisos” e associados a ela, temos uma atitude técnica relacionada a um campo de atuação específica a noção de tecnologia e mais abrangente. Atitude tecnológica é, portanto, “aquela de quem perante o mesmo problema procura encará-la de diversos pontos de vista, elaborando um entendimento mais profundo do mesmo, imaginando soluções alternativas e obtendo conclusões relevantes para o aperfeiçoamento dos processos e produtos técnicos” (SILVA, 1998).

A origem grega da palavra técnica *techné* pode ser lida como sinônimo de arte. Ela é também explicada como “a parte material ou conjunto de processos de uma arte; prática”.<sup>1</sup> Segundo Santos, desde os primórdios, o ser humano cria técnicas, que, são, na verdade, resultado das dificuldades que a natureza lhe impôs e, para sobreviverem a essas restrições naturais, foram desenvolvendo instrumentos de mediação entre ambos. O meio natural foi sendo domesticado e a sua humanização é a vitória do saber humano que se constitui socialmente promovendo a reprodução da vida. O aprender fazer, o saber fazer, o pensar e a linguagem como transmissão dos conhecimentos são produtos da ascensão humana sobre o natural. O meio natural passa a meio técnico pela construção de instrumentos, artefatos e utensílios, fruto da associação do conhecimento e técnica. O aprimoramento da técnica tem se dado hoje pela tecnologia instigada pelo avanço científico.

O período atual, denominado pelo autor, de técnico-científico-informacional seria o apogeu da ciência e tecnologia em curso. É nesse contexto que a educação ganha destaque pela necessidade contínua de intervenção sobre a realidade. Realidade essa que é expressa pela aceleração do tempo e do espaço. A revolução técnico-científica não apresenta fórmulas prontas, ela traz no seu interior essas transformações perante as quais é inútil “a simples análise da aparência”<sup>2</sup>, não sendo mais possível observar o planeta, apenas, conforme Soja (1989): “a partir de sua primeira natureza, ou seja: seu contexto ingenuamente dado, pois uma segunda natureza se apresenta e esta não abandonou os aspectos visíveis do objeto, mas incorporou o resultado da ação e relação social”.

---

<sup>1</sup> Dicionário Aurélio Buarque de Holanda

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - PCN –Ensino Médio – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999. (p. 59)

A tecnologia, no entanto, instrumentalizada a favor da racionalidade econômica, tende a destituir o caráter da necessidade original de libertação dos ditames da natureza. Por esse motivo, cabe uma educação que venha ao encontro de restituir as potencialidades humanas e a heterogeneidade dos fenômenos que caracterizam cada sociedade. Educação, portanto, para as particularidades de cada local.

Entendemos, por isso, que, na contemporaneidade, a educação tecnológica não se reduz à formação do profissional, mas objetiva iniciar o educando à ciência, à técnica e à valorização do trabalho, colocando em prática, instrumentos específicos de reflexão e compreensão do mundo tecnológico, proporcionando e estimulando a ação e intervenção sobre a realidade técnico-científica. A esfera da educação não pode também fugir à necessária integração do conhecimento, importante para a compreensão mais próxima dos fenômenos em sua totalidade e nova no sentido da destituição do caráter de especialização do conhecimento e da prática produtiva anterior.

Como pensar essa educação na sociedade brasileira?

A compreensão dos ajustes que a contemporaneidade impõe deve ser também feita como ajustes espaciais (HARVEY, 2004). A interpretação do papel das transformações geográficas dos “ajustes espaciais” e dos desenvolvimentos geográficos desiguais, na “longa história da acumulação capitalista” é fator importante para se pensar a formação de professores numa nação periférica como o Brasil:

Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do País.<sup>3</sup>

Segundo relatório dos PCNs, o índice de escolarização, na faixa entre 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%:

As matrículas se concentram nas redes públicas estaduais e no período noturno. Os estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de

---

3 PCNS

Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando da avaliação dos concluintes do Ensino Médio em nove Estados, revelam que 54% dos alunos são originários de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos e, na Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mais de 50% destes têm renda familiar de até três salários mínimos.

4

Os dados são apresentados pelos PCNs com o intuito de destacar a expansão do Ensino Médio no Brasil, tendo como ponto de partida a década de 80.

Nesse sentido, este projeto tem como objetivo construir um curso de Licenciatura para Formação de Professores de Geografia no IFSP no contexto da demanda exposta. Os índices nos apontam a necessidade de formar profissionais, portanto, para atender uma demanda em expansão.

O IFSP (ainda com o nome de CEFET-SP) por meio dos decretos 3276 de 06/12/1999 (com nova redação pelo decreto 3554 de 07/08/2000) e 3462 de 17/05/2000 decide implementar o que permitem as disposições desses decretos, quais sejam, a criação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas de formação básica. No segundo semestre de 2001, o IFSP iniciou a primeira turma de Licenciatura em Física dentro das disposições daqueles decretos, contribuindo para o desenvolvimento do papel do IFSP como formador de professores para a educação básica. A demanda do mercado suscitou o aparecimento de novas turmas no 1º e 2º semestres de 2002, evidenciando o sucesso da abertura desse curso.

O projeto que aqui apresentamos foi motivado pela demanda do mercado em relação a profissionais ligados a licenciatura em geografia. O passo dado inicialmente em relação à licenciatura em Física nos impulsionou ampliar a contribuição que esta instituição federal pode desempenhar no cenário da educação técnico-científica nacional. A infra-estrutura que o IFSP está constituindo permite promover um processo de implantação de novos cursos de formação de professores. Agora com um processo de licenciatura de geografia.

Ressaltamos que o IFSP, atualmente, conta com corpo docente qualificado para cingir a criação de um curso de licenciatura em geografia. Tanto na área de ciências humanas e suas tecnologias como em outras existem profissionais

habilitados acadêmica e tecnicamente capazes de atender às necessidades do curso.

Atualmente, onze IFs oferecem em torno de 29 cursos de licenciaturas, sendo que os IFs de Campos, do Pará e do Rio Grande do Norte já oferecem cursos de formação de professores de geografia.

A Resolução CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002 determina que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 horas (duas mil e oitocentas) obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB e será integralizada em 4 anos letivos.

Embora ainda exista o curso normal para formação de professores em nível médio, por exigência legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei 9394 de 20/12/1996): “até o fim da Década da Educação (2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Com isso, a oferta de cursos normais vem diminuindo ano a ano e daí a possibilidade de oferecer licenciaturas.

Atentaremos para as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. A Resolução CNE/CEB n.º 2 de 19/04/1999 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

A Resolução CNE/CP n.º 1 de 18/02/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

No caso do nível superior, existem ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada curso<sup>5</sup>.

A Resolução CNE/CES 14, de 13/03/2002 estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de geografia.

O Parecer 28/2001 dá nova redação ao Parecer 21/2001 sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da formação básica em nível superior de cursos de licenciatura e de graduação plena.

O Parecer 1363/2001 retifica o Parecer 492/2001 que trata da aprovação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos da área de humanas.

---

<sup>5</sup>ver: [cne.gov.br](http://cne.gov.br), *site* do Conselho Nacional de Educação

O Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 08/05/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para essa formação:

O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas essas atividades às quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

A análise e interpretação da legislação para a consecução do projeto de licenciatura em Geografia estão explicitadas ao longo do mesmo. Procuraremos atender a todas as exigências legais necessárias para a construção do Curso, ao mesmo tempo em que buscamos inovar na perspectiva interdisciplinar que será proposta. Isso significa incorporar as determinações legais com discussões críticas que possam estabelecer contornos de autonomia e criatividade docente.

A título de exemplo, vale destacar a importância dada às questões étnico-raciais cujo tratamento curricular está amparado pelas leis 10639/03 e 11.645/08 que, entre outras, determina a inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira” no currículo escolar. Essa discussão pode ser reconhecida de maneira implícita nas disciplinas: História do Pensamento Geográfico, Formação Territorial Brasileira e Territorialidades, Formação da Sociedade Brasileira e Geopolítica I e II e explicitamente nas disciplinas: Geografia de São Paulo I e II e História de São Paulo I e II além do estágio supervisionado que encaminha projetos que valorizam tais questões. Vale destacar, também, que essa temática tem uma dimensão conceitual que ultrapassa a adesão de conteúdos e que deve ser considerada no âmbito das discussões que priorizam a análise da realidade brasileira e mundial.

Imbuídos de todos esses princípios, apresentamos a justificativa, a grade curricular, as ementas dos cursos, necessidade da força de trabalho, requisitos de acesso, critérios e sistematização para avaliação de aproveitamento dos alunos e implementação e acompanhamento dos estágios, bem como projeto de atividades científicas na busca de uma proposta coerente que possa se consolidar no compromisso da formação de um professor alinhado à perspectiva da autonomia da criatividade e da crítica.

A formação de professores é um tema nuclear no Brasil, acompanhando a questão histórica do construir uma sociedade democrática, uma vez que se parte do princípio de que a educação seria um ponto-chave para diminuir as distâncias entre as camadas sociais e elevar o indivíduo à categoria universal do cidadão preconizada pelas revoluções liberais. Muito mais esse temário constitui relevância se discutida a concepção de educação no âmbito do ensino público o qual tem uma historicidade específica no país: a primeira constituição republicana ainda não atribuiu a responsabilidade da educação pública em massa ao Estado.

Na verdade, a questão da educação permeia todos os períodos históricos e os processos políticos que marcam a história da formação da sociedade brasileira. A problemática se instaura no âmbito mesmo da construção de diferentes e desiguais camadas sociais, delimitadas pelo acesso ou não à cidadania. A nação brasileira guarda e acumula as características diversas de atraso e modernidade ao longo de seu desenvolvimento. Absorvendo ideais liberais, de um lado, mas de outro, resguardando os interesses dos grupos dominantes, sistematiza-se aquela divisão:

Embora seja lugar-comum em nossa historiografia, as razões desse quadro foram pouco estudadas em seus efeitos. Como é sabido, éramos um país agrário e independente, dividido em latifúndios, cuja produção dependia do trabalho escravo por um lado, e por outro do mercado externo. Mais ou menos diretamente, vêm daí as singularidades que expusemos. Era inevitável, por exemplo, a presença entre nós do raciocínio burguês – a prioridade do lucro, com seus corolários sociais – uma vez que dominava no comércio internacional, para onde nossa economia era voltada. A prática permanente das transações escolava, neste sentido, quando menos uma pequena multidão. Além do que, havíamos feito a Independência há pouco, em nome de idéias francesas, inglesas e americanas, variadamente liberais, que faziam parte de nossa identidade nacional. Por outro lado, com igual fatalidade, esse conjunto ideológico iria chocar-se contra a escravidão e seus defensores, e o que é mais, viver com eles (SCHWARZ, 2000).

Ainda segundo o historiador J. Honório Rodrigues, a Independência foi um movimento contra-revolucionário, que altera a superestrutura político-jurídica do novo país, mas não a infra-estrutura econômico-social. Isso significou que, combinados o pragmatismo das Luzes e do Liberalismo Filantrópico, resultou um movimento de assistência e educação das massas. Cerca de  $\frac{3}{4}$  da população era composta de escravos e, o restante, grande parte, era de brancos livres e pobres. A

proposta de educação pública não era extensiva a todos. Formaram-se grupos de indivíduos, classes de alunos, que, a cargo de um decurião (aluno mais adiantado) aprenderiam as primeiras letras. Os procedimentos metodológicos: oralização, escrita em caixa de areia, silabários impressos em quadros e murais, não deixam margem de dúvida sobre a economia de despesas com professores e materiais de ensino. Valorizava-se, no entanto, a formação das elites, com a criação das Academias de Direito de Olinda e de São Paulo, em 1827. O ensino secundário será entregue às províncias (sob o controle do poder central). Cria-se o Colégio Dom Pedro II (1837), na Corte, mas impede-se que os liceus e ginásios secundários, desse acesso direto às Academias, obrigando os alunos a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores. O resultado foi o gradual abandono pelas províncias de seus liceus e ginásios, desobrigando-se do ensino secundário. Esse nível de ensino acabou sendo oferecido pelos particulares na forma de cursos avulsos das disciplinas preparatórias aos exames de ingresso.

A campanha republicana trouxe a temática sobre a Educação de forma intensiva. Na contramão das proposições de ausência do Estado na educação, Rui Barbosa enxerga a ação ampliada do Estado como o motor a constituir o cidadão ativo. Outros, como Liberato Barroso, confiaram na iniciativa privada, no ensino gratuito, obrigatório, leigo e livre, não estatal. Da iniciativa privada, os liberais da segunda geração esperavam a introdução das inovações pedagógicas associadas na Europa e nas Américas à educação escolar atualizada.

Os republicanos e a Educação aparecem no Manifesto Republicano de 1870 e expressam a preocupação com a educação pelo voto e pela escola, centrando o tema do voto dos alfabetizados. Assim, a proposta da escola era pensada como parte de uma totalidade, de um projeto político que se anteciparia às reivindicações de outros setores da sociedade. Preocupavam-se com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas, mas não significando a real formação da escola pública de massas. Os republicanos incentivaram as escolas americanas de confissão protestante, em São Paulo, nas décadas de 1870 e 1880, pelo suporte do capital privado, ensino prático e científico, com cursos regulares oferecidos para as camadas mais favorecidas e cursos avulsos de difusão, noturnos para trabalhadores.

O sistema provincial, aprovado em 1887, baseou-se na criação do curso primário, com estudos seriados, regulares e simultâneos, divididos em 3 níveis e uso

da metodologia intuitiva, baseada na observação; na criação de um imposto para financiar o ensino público, criação de Conselhos (Provincial e Municipais) para a direção do ensino cujos membros seriam eleitos e profissionalização do professorado, com a exigência do diploma de normalista.

Contudo, somente na Constituição de 1934, ao contrário das anteriores (1824 e 1891) ficou clara a incumbência da União de: “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. Assentou que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso, instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. Tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério; determinou, como incumbência do Estado, a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular; determinou dotações orçamentárias para o ensino nas zonas rurais e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação e o Estado, 20% (GHIRARDELLI JR., 1990).

Dos anos 20 aos 60, vale a pena ressaltar, a presença de Anísio Teixeira, o principal articulador da *Escola Nova*, que deixou profundas marcas em nossa educação, principalmente, a partir da década de 30. Toda a sua obra se baseia na idéia de que a democracia depende do acesso de todos ao ensino. Segundo a educadora, Clarice Nunes, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora da obra do educador:

Anísio Teixeira implementou uma educação pública democrática para a população brasileira, nas reformas de ensino que liderou e nos órgãos que dirigiu [...] O trabalho dele rendeu frutos importantes, como a Universidade de Brasília (UnB). Mas o mais impressionante é que idéias lançadas por Anísio há mais de setenta anos ainda hoje se mostram úteis para nossa educação. Algumas delas estão sendo implantadas só agora.[...]6.

Seguindo essa linha de raciocínio, vamos discutir algumas das atuais reformas educacionais relacionadas à formação de professores, contempladas no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais, que implicam um aprofundamento da reflexão acerca da natureza e objetivos dos cursos de formação desse profissional. Além disso, preconizar a importância da formação

---

6Nova Escola On-Line. Edição Agosto de 1998:  
[http://www.ensino.net/novaescola/114\\_ago98/html/historiaeducacao.htm](http://www.ensino.net/novaescola/114_ago98/html/historiaeducacao.htm) - 26k -

do professor de geografia no cenário contemporâneo, que historicamente percorreu diversos caminhos até a constituição do arcabouço teórico-metodológico que lhe dá suporte.

Até o século XIX, os profissionais que atuavam na docência eram, muitas vezes, provenientes de outros ramos profissionais:

Aqui tocamos com o dedo na chaga de nossa educação secundária. Dadas insignificantes exceções, que as há, felizmente, é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia [...] Recrutamento, quase sempre, por seleção negativa, como se depreende. [...] Qualquer dos nossos ginásios ou liceus, dos oficiais aos privados abriga tipos da mais disparatada formação. Carecendo de preparação profissional todas as disciplinas se ensinam de um só modo: a exposição que os alunos anotam e decoram (LOURENÇO Filho apud BITTENCOURT, 1990, p.72 In ROCHA:2000).

Tal característica era também factível para o ensino de geografia:

Realmente Geografia era 'feudo' do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de 'pedras' [...] e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros [...] Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. [...] O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras. (PETRONE:1993: 13).

Essa realidade começou a se modificar quando se criaram os primeiros cursos de formação de professores de geografia no Brasil. Podemos afirmar que no Brasil o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 1930, marcada por uma forte expansão da escolaridade em todos os níveis. Quando da criação das primeiras universidades no país, nesse período, as faculdades de filosofia foram concebidas como núcleo integrador das universidades recém criadas e destinadas à investigação científica pura. Não se previa aí, entretanto, cursos específicos para a formação de professores. A falta de uma

instituição voltada precisamente à formação de professores e de profissionais da geografia se agregava à crescente necessidade de formação de professores para a escola secundária. As dificuldades encontradas no âmbito das próprias universidades para que as faculdades de filosofia realizassem a sua “missão”, levaram a faculdade de filosofia a se constituir em *locus* institucional privilegiado da formação de professores para a escola secundária, dentro e fora da universidade.

O modelo básico de formação de professores para a escola secundária no País se caracterizou, historicamente, por uma organização curricular que previa dois conjuntos de estudos congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e de outro, as matérias didáticas e psico-pedagógicas. Entretanto, esse modelo acabou por adquirir características distintas em função do caráter, natureza e organização institucional onde foi desenvolvido. Nas universidades, sobretudo, públicas, via de regra, o bacharelado se configurou como opção privilegiada que permitia, como apêndice o diploma de licenciatura. Nas instituições isoladas, configuradas como faculdades de filosofia predominantemente associadas à iniciativa privada, as licenciaturas se constituíram como cursos individualizados que posteriormente se segmentaram com o advento das curtas licenciaturas.

Cacete (2003) aponta o fato de que, desde a década de 1960, o desenvolvimento do ensino superior no Brasil se caracterizou pelo estabelecimento de um setor público organizado basicamente sob a forma de universidade e um setor privado que se expandiu inicialmente como instituições isoladas. A autora verificou que grande parte das instituições privadas surgidas nesse período era composta por faculdades de filosofia que ofereciam cursos de licenciatura. Essa expansão se acentuou com a criação das licenciaturas curtas polivalentes a partir da aprovação da Lei da Reforma do ensino de 1º e 2º graus 5.692/71.

Atualmente, no Estado de São Paulo, enquanto a educação básica é oferecida principalmente pelo setor público, a formação de professores é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Somente 5,5% das vagas no ensino superior são oferecidas pelo setor público estadual e federal, 3,9% pelas instituições municipais e 90% pelo setor privado (leigo e confessional), das 499 instituições de ensino superior 459 são privadas (MEC/INEP, 2002). Cerca de 95% dos professores da rede pública estadual são formados em cursos de licenciatura nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos,

tendo em vista que na maioria dessas instituições a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das “pequenas” licenciaturas.

Por outro lado, na universidade pública, o bacharelado e licenciatura têm, historicamente, se constituído como cursos separados com pouca ou nenhuma relação entre si, colocando a licenciatura numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico merecendo maior importância enquanto a licenciatura se caracteriza como um curso complementar e secundário.

Nos anos 80, a estratégia de sobrevivência institucional utilizada pelas instituições privadas foi a de diversificação da oferta de cursos associada a um processo de fusão/incorporação de instituições isoladas e transformação de muitas dessas instituições em universidades e centros universitários. A razão deste fato está no caráter liberal que marca a tendência geral na dinâmica de extinção e abertura de cursos de graduação bem como à autonomia atribuída às universidades, tanto públicas quanto privadas, pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9.394/96, permitindo maior flexibilidade na criação e/ou extinção de cursos (CACETE, 2003).

Nos anos 80 e 90, ocorre um processo de retração da oferta de educação superior com uma tendência de oferta seletiva de cursos e saberes específicos, comandado pelo mercado e para o mercado. A questão da oferta e da demanda por educação superior não é unívoca, mas fruto de uma dinâmica social e territorial (SANTOS & SILVEIRA, 2000). Nesse sentido, há uma relação entre oferta e procura, ou seja, a criação de uma oferta acaba por gerar uma pressão para aumentar a demanda. Na medida em que não existe oferta, ou existe uma oferta restrita de cursos de licenciatura, não gera uma demanda fazendo com que possíveis candidatos a esses cursos sejam desviados para outras carreiras. Esse é um ponto importante para se refletir a necessidade de criação de um curso de Licenciatura de Formação de Professores de Geografia no CEFET/SP.

No Estado de São Paulo, a formação de professores, e, particularmente, a formação do professor de Geografia, esteve “reservada” ao setor privado que tem mostrado que num cenário marcado pela concorrência acirrada no mercado educacional, os cursos de licenciatura, considerados menos nobres, estão sendo “descartados” em favor de uma oferta seletiva de cursos voltados para carreiras de maior prestígio/demanda e retorno financeiro.

Nas recém criadas universidades privadas, segundo pesquisa do Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior da USP, a substituição dos cursos de licenciatura por outros mais voltados ao mercado, como é o caso do curso de Turismo, que substituiu cursos de Geografia em algumas faculdades, marca a política educacional.

Segundo dados do INEP, atualmente são formados 84 mil professores/ano, nesse sentido, é preciso formar 230 mil professores/ano em função do crescimento do ensino fundamental e médio. O setor privado esta restringindo a oferta e o setor público tem, historicamente, uma oferta restrita sem perspectivas de aumento substancial. Quem vai formar esses professores?

Observe-se a tabela abaixo que apresenta dados sobre a demanda de professores licenciados segundo cada área de formação:

**Demanda estimada de funções docentes e número de licenciados por disciplina – Brasil**

Disciplina	Demanda Estimada para 2002		Total	Número de Licenciados	
	E. Médio	E. Fundamental		1990-2001	2002-2010 5ª a 8ª série
Língua Portuguesa	47.027	95.152	142.179	52.829	221.981
Matemática	35.270	71.364	106.634	55.334	162.741
Biologia	23.514	95.152	55.231	53.294	126.488
Física	23.514		55.231	7.216	14.247
Química	23.514	(Ciências)	55.231	13.559	25.397
Língua Estrangeira	11.757	47.576	59.333	38.410	219.617
Educação Física	11.757	47.576	59.333	76.666	84.916
Educação Artística	11.757	23.788	35.545	31.464	2.400
História	23.514	47.576	71.089	74.666	102.602
Geografia	23.514	47.576	71.089	53.509	89.121

Fonte: MEC/Inep

Nota: (1) Dados Estimados.

Os dados da tabela apontam para a demanda de professores de geografia superior ao número de licenciados, envolvendo as necessidades do Ensino Médio e Fundamental.

Há algum tempo, as secretarias estaduais e municipais de educação revelam deficiência crônica de docentes qualificados para lecionar geografia. No município

de São Paulo, temos sete cursos de Licenciatura em Geografia, sendo que apenas um é público. Portanto, os números referentes às vagas para licenciatura no município de São Paulo apresentam um quadro dramático na medida em que as instituições oferecem um número limitado de vagas para uma área que se amplia a cada dia. Essa realidade transparece na contratação de professores formados em outras áreas, principalmente, oriundos da área de Ciências Sociais, para ministrar Geografia nas escolas públicas e particulares, no ensino fundamental e médio, o que demonstra um número de professores, formados nessa disciplina, aquém das necessidades do mercado.

O processo de descentralização industrial que ocorre na Cidade de São Paulo também provocou migração de postos de trabalho da indústria para o setor de serviços, acarretando a procura pelo setor da educação como alternativa de trabalho.

A carência de professores no ensino público e particular brasileiro tem sido uma das preocupações fundamentais nos discursos políticos e educacionais nos últimos anos. Existem diversas pesquisas realizadas que nos fornece um interessante painel acerca da insuficiência de docentes necessários para suprir as necessidades educacionais de uma nação em processo de desenvolvimento, como o Brasil. Dessa forma, o Instituto de Estatísticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-UIS, no estudo *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, afirma que o número de professores suficiente para a garantia da universalização da educação fundamental no Brasil “estará reduzido, até 2015, em 146 mil profissionais”. Para tanto, o Brasil necessitaria formar um número em torno de 396 mil novos professores na próxima década.

O Ministério da Educação, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), realizou um estudo a pedido da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério, no qual afirmou sobre a necessidade de 711 mil docentes; sendo que seriam necessários 235 mil professores no ensino médio e 476 mil nas turmas de 5ª a 8ª série. Como nos últimos anos foram formados 457 mil alunos nos cursos de licenciatura, o déficit seria de 254 mil alunos<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>Pesquisa realizada no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), no dia 19/06/2006.

Em outro estudo realizado pelo Ministério da Educação, o órgão assinala uma carência de docentes em algumas áreas, como na de física no ensino público, com um déficit de cerca de 23,5 mil professores. A pesquisa aborda, ainda, que existe pouco interesse em algumas disciplinas, além de um reduzido incentivo para as pessoas prestarem vestibular nestas áreas, sendo que a carência ocorre em algumas regiões específicas dos estados brasileiros. O estudo conclui que o aprendizado científico de algumas disciplinas está sendo afetado seriamente por esta carência de profissionais nestas áreas e cita alguns projetos de incentivo em escolas públicas para que os alunos prestem o vestibular em determinadas áreas do conhecimento.

Paralelamente, outros estudos indicam a baixa qualidade da educação ofertada pelo Estado, tendo em vista a má formação do profissional da educação. Para o professor Ildeu de Castro Moreira da UFRJ, outra dificuldade está na péssima qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil, sendo responsáveis as próprias universidades, que não investem neste segmento educacional.

No que se refere aos profissionais da área de Geografia, é notória a falta dos mesmos, também abordada em estudos do INEP que, por exemplo, registram a carência de 17.500 professores necessários para atender a atual demanda. Isso pode ser comprovado pela procura incessante das escolas particulares em professores desta área, sendo que em muitas vezes são professores de História ou de outras áreas, obrigados a ministrarem aulas nesta disciplina.

Deve-se olhar com atenção, também, para os últimos concursos públicos para docentes do quadro efetivo da Prefeitura de São Paulo, e do Estado de São Paulo. A disciplina Geografia esteve presente em todos os concursos públicos. Interessante que no último grande concurso realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2004, para o cargo de Professor de Educação Básica - PEB II, praticamente todas as disciplinas constavam em seu edital. Embora o concurso tenha sido prorrogado por mais dois anos, o número de professores de Geografia chamados, que foram aprovados no concurso, foram insuficientes para atender a demanda necessária. Professores de disciplinas como Português e Matemática ainda aguardam ser chamados. Entretanto, o Estado já autorizou oficialmente para este ano a realização de um novo concurso para suprir a carência de professores nas áreas de educação física (não presente no último concurso), Filosofia e Geografia!

Ao mesmo tempo, o país ainda registra altos índices de evasão e repetência, a despeito das inúmeras reformas de cunho neoliberal, proporcionadas por governos passados, que privilegiaram mecanismos de “promoção automática”, sem debates pedagógicos com os agentes sociais envolvidos, mas apenas visando a economia de recursos na área, e a diminuição da população escolar, contribuindo de maneira decisiva para a péssima qualidade de ensino e na falta de incentivos na permanência do jovem em idade escolar no sistema. Somado isso ao problema dos professores leigos que predominam em muitas regiões do país, o quadro educacional brasileiro, apesar dos inúmeros avanços nos últimos anos, ainda apresenta-se de forma desoladora.

Doravante, torna-se indubitável que existe uma necessidade premente na formação do profissional docente e no incremento de políticas que promovam a eficiência na formação de professores, se partimos do pressuposto de que a educação é prioridade em uma sociedade dita democrática, republicana e liberal.

Existe, portanto, uma pressão social sobre as licenciaturas, que têm como objetivo a formação de profissionais que atendam a demanda existente na educação básica. Ao mesmo tempo, estes profissionais devem contribuir com a formação científica e cultural do educando, proporcionando-lhes novas experiências e aquisições, problematizando a realidade social, tendo em vista que o atual estado caótico da escola, sem o discernimento das questões que permeiam as teorias educacionais contribuiu para a produção de estudantes portadores de uma dificuldade na leitura e compreensão do mundo ao qual eles estão inseridos, caracterizados pelo consumismo desenfreado e o apego às informações rápidas e fugidias que os meios de comunicação de massa, como a televisão, o cinema ou a Internet, assumiram nos últimos anos, fragmentando a compreensão do real.

Por último, cabe aqui uma menção ao estudo de Natália de Lima Bueno acerca da tecnologia e da Educação Tecnológica para a formação do educador<sup>8</sup>. Analisando o processo de formação do educador, ao longo das legislações brasileiras, a autora defende que a tecnologia assume um papel vital na formação do educador, sendo fundamental “educarmos educadores e não apenas formarmos professores, para as questões tecnológicas”.<sup>9</sup> Dessa forma, pensamos que os IFs

---

<sup>8</sup> BUENO, Natalia de Lima. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1

<sup>9</sup> Idem, p. 200.

podem dar o seu contributo, constituindo-se em espaço privilegiados no preparo desses futuros educadores. Essa atuação vai ao encontro do que dispõe a LDB sobre a necessidade de que os cursos de formação de professores fossem ministrados em institutos de ensino superior, com a intenção de superar a dicotomia bacharelado - licenciatura.

## 2.1 O ensino de Geografia na atualidade

A tarefa do professor talvez consista em educar um jovem ou um adulto para não se deixar enganar; para não se deixar enganar não apenas pela televisão, rádio, jornais, cinema, como também pelos aparatos ditos educativos ou culturais que podem inculcar de forma eficaz mentiras disfarçadas com o manto da realidade. O que para nós professores está em pauta é como o trabalho pedagógico com a Geografia contribui para tornar nossos estudantes menos ingênuos diante daquilo que chamamos de realidade. (Nídia Pontuschka)

As relações humanas, suas representações, a materialidade das ações e das formas de organização também são espacialidades. O espaço é a soma e a síntese em movimento do encontrar-se na paisagem por meio da espacialidade (SANTOS, 1988). É movimento porque o tempo também é uma categoria referente à espacialização, situação em que a superfície terrestre ou a natureza torna-se humana, tempo como materialização de um instante da sociedade com a paisagem.

O ensino da Geografia na escola exige especial atenção aos seus pressupostos e à sua dimensão pedagógica para contribuir na construção de uma identidade da educação geográfica.

Passados mais de vinte e cinco anos de um intenso e profundo movimento de renovação da geografia brasileira (décadas de 1970 e 1980), marcados, sobretudo, pela introdução do materialismo histórico e da dialética como pilares teórico-metodológicos, chegamos ao início do século XXI com a aceitação de várias vertentes que até então estavam à margem das discussões em torno da ciência Geográfica. Tais discussões pautam-se freqüentemente em abordagens de cunho fenomenológico, hermenêutico, existencialista, e também numa perspectiva da Geografia Cultural e da Geografia Socioambiental. Cabe ressaltar que a Geografia

Cultural e a Geografia Socioambiental possibilitam diferentes formas interpretativas para a Geografia.

Entretanto, hoje, fica patente a importância de analisar a realidade através da educação geográfica brasileira, aspecto também enfatizado pela Comunidade Geográfica Internacional. A Declaração Internacional sobre Educação Geográfica, firmada pela Comissão de Educação Geográfica da UGI, em 1992, em Washington, e ratificada em 2000, na reunião realizada em Seul, na Coreia do Sul, afirma que:

[...] A Geografia como campo de estudos é essencial para a compreensão de nosso lugar no mundo e de como as pessoas interagem com as demais em seus entornos; a investigação e educação geográficas promovem e ampliam a compreensão cultural, a interação, a igualdade e a justiça em escala local, regional e global; todos os estudantes têm direito à oportunidade de desenvolver seus valores sociais, culturais e ambientais através da educação geográfica que promoverá seu desenvolvimento como pessoas geograficamente informadas; [...] os geógrafos profissionais e educadores geográficos [devem] promover a educação geográfica global para fazer frente aos futuros desafios do desenvolvimento e o entorno natural.<sup>10</sup>

Nessa perspectiva, ressalta-se o significado da educação geográfica na formação de um indivíduo crítico para o exercício da vida cidadã. A Geografia como ciência, possibilita, com seu arcabouço teórico e metodológico, compreender o espaço construído pelos seres humanos, situados num tempo e espaço. Oferece ainda, subsídios para a observação, descrição e análise da dimensão espacial da vida humana, visível pela paisagem, e encaminha a “ver por detrás” da mesma, considerando a dimensão histórica da materialização dos processos sociais que a formaram. Portanto, a concepção que se pretende hoje da ciência geográfica, considerando o que foi exposto, é fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, tanto física quanto humana, e no contexto de suas transformações, velocidade e complexidade, posto ser esta a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino e à própria vida.

---

<sup>10</sup>Ver: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir\\_ef\\_geografia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_ef_geografia.pdf)

A educação geográfica pode ser vista em princípio pelo simples fato de que todos nós ocupamos um determinado lugar-espço. Neste espaço cada um tem seus limites e as características que são suas marcas específicas. Movimentar-se nele, passa a ser o desafio para o aluno e, para tanto, ele precisa conhecer, identificar os objetos e as relações entre os mesmos. É importante, também, a representação de tudo isso. A leitura do espaço passa a ser condição para que o aluno consiga fazer a leitura do mundo, desenvolvendo habilidades de observação, descrição, análise, interpretação e da representação dos lugares e das paisagens. A contribuição da Geografia é exatamente oferecer ao aluno a possibilidade de ler e escrever o mundo da vida. A educação geográfica, desde os anos iniciais, introduz sua linguagem e conceitos específicos. Para Castrogiovanni (2003, p.15) "A construção da noção de espaço requer longa preparação e está associada à liberação progressiva e gradual do egocentrismo". A construção da noção de espaço pelas crianças vai do espaço da ação/espço vivido, passando pela construção do espaço representativo, e chegando às relações espaciais topológicas, isto é, as relações de ordem, vizinhança, separação, sucessão, envolvimento e continuidade; projetivas que são direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo e ao lado; e euclidianas, que têm como base a noção de distância.

Por sua vez, os processos de representação social e espacial são reflexos sintomáticos de um poder sobre a natureza, e não podem ser entendidos fora de uma sociedade dividida em camadas sociais; assim, categorias-chave da Geografia, como o território, são importantes instrumentos para desenvolver a compreensão do mundo contemporâneo.

Não compreendendo território apenas como um mero substrato fixo ou uma parte qualquer da superfície terrestre em que o Estado-Nação exerce seu poder e estabelece seus limites, mas território como conceito acima da noção estática, biológica, apontada pela Geografia Política e pela Geopolítica (RAFFESTIN, 1993), o estudo do mesmo parte da compreensão do território sob um prisma mais subjetivo, simbólico, de um espaço no qual o homem estabelece um vínculo afetivo, constrói sua história e concretiza suas relações e fatos sociais.

Seguindo este mesmo pensamento, a desterritorialização significa o rompimento dessas condições, conforme mostra Haesbaert (1997:181): "... pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades,

quanto concreto, material - político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração".

A reterritorialização, segundo Hasbaert, é a forma encontrada pelo grupo de excluídos para reconstruírem sua história, estabelecendo novamente as relações sociais, econômicas, políticas e efetivas no espaço que ele (re)conquistou.

Nesse sentido, categorias como espaço, tempo, território e territorialidade abarcam dinâmicas que a Geografia incorpora para a compreensão da realidade do mundo atual. Tais categorias englobam o conhecimento a partir de contribuições de diversas áreas da ciência, estabelecendo o diálogo entre ciências e entre geografias, no sentido de permitir o entendimento mais próximo do real. A grade curricular que aqui propomos tem como intuito o desenvolvimento da interdisciplinaridade entre campos do conhecimento, buscando abarcar as diversas faces da realidade, tendo como ponto de partida, no entanto, a espacialidade humana na Terra. Segundo Pontuschka (2000):

Continuamos a afirmar que um professor de Geografia, por melhor que seja a sua formação do ponto de vista do conhecimento da ciência geográfica e da disciplina escolar e dos caminhos teórico-metodológicos que hoje existem, se trabalhar disciplinarmente, de forma isolada, não conseguirá promover mudanças substantivas na maneira com que o seu aluno percebe o mundo e na maneira como nele se movimenta.

O docente pode dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado; ele pode realizar a leitura do espaço geográfico ou dos espaços geográficos que deseja analisar; pode saber como realizar a transposição da essência da estrutura da disciplina, de suas noções e conceitos estruturantes; pode selecionar métodos de aprendizagem adequados, mas se permanecer restrito à preocupação com sua disciplina, sem interação com os companheiros nessa "viagem pedagógica", poderá estar distante dos objetivos por ele almejados.

Vemos nessa premissa a possibilidade de dinamizar o pensamento, no sentido de reunir os fragmentos que caracterizam as sociedades atuais, hiperurbanizadas, saturadas de informações, segregadas e explodidas em frações que só o pensamento bem preparado pode abarcar.

Segundo a geógrafa e professora de Geografia da Unicamp Arlete Moysés Rodrigues “o compromisso social da Universidade deveria ser o da qualidade, a procura do saber inédito e novo” [...] “o de compreender o mundo” “[...] desenvolver a capacidade de pensar”. **(1)**

## **2.2 À guisa de conclusões**

Este projeto busca esse compromisso com a excelência como premissa para o curso de formação de professores de Geografia que se pretende implantar no IFSP.

Por isso, não pode ficar atrelado exclusivamente aos interesses do mercado. É evidente que a criação de um Curso de Geografia como outros cursos de licenciatura se vincula com o mercado visto que atende uma demanda existente, mas o mercado como diz Cristóvam Buarque (1992) “não é eficiente na definição de prioridades inovadoras, mas na concorrência ou na competição”. **(2)** A sua preocupação maior com certeza não é com a compreensão crítica do mundo e com ações necessárias para uma maior justiça social.

Orientando-se prioritariamente pela acumulação de capital, o mercado tem pleno interesse na competência técnica apoiada em novas tecnologias que possam favorecer o seu lucro e a sua competitividade. Por isso, se tem algum interesse em relação ao geógrafo, este é pelo bacharel. O bacharel em Geografia, geralmente, formado em Universidade Públicas, domina a tecnologia pretendida pelo mercado e tem condições de competir até com profissionais de outros campos de saber. Mas, mesmo assim, notamos que há uma tendência de o mercado influenciar na formação deste profissional tentando romper com uma tradição. O seu interesse está na fragmentação do saber geográfico através de especializações como de geógrafo ambiental, geógrafo planejador, geógrafo climatólogo, geógrafo urbano, etc. Ou seja, há uma tendência de abandonar a tradição de uma formação abrangente, totalizante, pela especialização requerida pela conjuntura econômica atual marcada pela globalização e reestruturação produtiva.

Não há, porém, o mesmo interesse em relação à licenciatura que tem como campo de atuação o ensino. Por isso, não se preocupa com a deficiência na formação de professores de Geografia e nem com o número insuficiente desses profissionais. Este não atendimento à demanda obriga muitas escolas a contar com

outros profissionais de ensino, como professores de sociologia e história, para ministrar aulas de geografia.

O ensino não é considerado como investimento para o mercado.

Por conta de toda esta realidade, concluímos que não podemos deixar os cursos de formação de professores de geografia sujeitos aos humores do mercado. Se, hoje, se reconhece a importância do espaço, objeto de estudo da geografia, para a compreensão do mundo, é necessário que esta importância seja reconhecida na prática.

Precisamos mudar urgentemente a situação vigente na qual as universidades e faculdades particulares se destacam na formação de professores de geografia. E sabemos: elas se orientam pelos interesses do mercado: formação rápida, com os menores custos possíveis já que tradicionalmente o Estado não vem exigindo a qualidade necessária.

Se é necessária uma maior fiscalização do Estado sobre elas, se é necessária maior exigência na qualificação do profissional do ensino de geografia nas instituições privadas, é somente com um maior número de cursos e faculdades estatais e públicos que podemos avançar na qualidade dos cursos de licenciatura em geografia dentro da política de considerar o ensino como investimento.

É fundamental a presença do Estado nesta formação, pois entendemos que o Estado não deve agir exclusivamente de acordo com os interesses do mercado, geralmente, imediatistas, mas se pautar por ações de médio e longo prazo e que se caracterizam pela subordinação do interesse particular ao interesse público. Somente através de ações do Estado podemos resgatar o ensino como investimento.

Os CEFETs, instituições estatais e públicas, vinham cumprindo razoavelmente a tarefa de possibilitar uma formação de qualidade nos vários cursos existentes nestas escolas. Porém, temos poucos cursos de formação de professores nestas instituições.

O IFSP quer procurar abarcar essa demanda a partir da oferta de um Curso de Licenciatura de Geografia que se inicia nesta instituição a partir de 2007 e com o objetivo de se somar esforços com o intuito de dar mais qualidade aos cursos de formação de professores e de manter a tradição de assegurar uma visão mais ampla e totalizante deste campo de saber.

## NOTAS

(1) “Algumas Reflexões: Graduação em Geografia”, pág. 102 *Arlete Moysés Rodrigues*, in *Reforma no Mundo da Educação – parâmetros curriculares e Geografia*, organizadores: Ana Fani Alessandri Carlos e Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Ed. Contexto, 1999

(2) *Ibidem*, pág. 102

### 3. OBJETIVO

#### 3.1 Objetivo Geral

O Curso de Geografia se estrutura a partir de uma concepção que prioriza o patrimônio cultural, o desenvolvimento técnico-científico, a história e os princípios humanistas como referências para uma compreensão integrada de mundo. Nesse sentido, procura compor e recompor fragmentos e totalidade num plano que permita ao aluno exercer, de forma crítica, criativa e participativa, sua função, enquanto profissional. Busca, portanto, formar um professor que esteja plenamente habilitado a participar da difícil tarefa de consolidar a cidadania no país.

O magistério é uma das poucas profissões onde o exercício da docência pode se dar concomitante à formação profissional inicial. Essa ocorrência permite uma maior aproximação com a realidade do ensino básico, aproximação essa que fornece pistas e facilita a consecução de um projeto em nível de 3º grau mais próximo das necessidades do professor/futuro professor. Nesse sentido, pode-se reconhecer a importância de uma formação específica e exclusiva para o professor de Geografia, partindo da premissa de que existe uma identidade própria, uma individualidade nos requisitos fundamentais para o exercício da docência na área das ciências sociais. Assim, procura-se estabelecer um currículo que leve em conta as determinações da legislação vigente num plano que possa compor com a filosofia acima explicitada, considerando, principalmente, a “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” e seus fundamentos mais significativos.

Dessa forma, é possível garantir os conteúdos específicos, articulados a uma proposta curricular que prestigia os temas mais significativos da Ciência Geográfica numa perspectiva que valoriza a realidade, voltada para o exercício da docência na Educação Básica, tendo a pesquisa como princípio político norteador desse

processo. Portanto, o objetivo principal desse Curso é o de formar professores que, no exercício da docência, contribuam de maneira crítica, criativa e participativa para a construção de uma sociedade democrática que valorize o exercício pleno da cidadania com equidade, solidariedade e justiça social.

### **3.2 Objetivo Específico**

O curso deve propiciar uma análise socio-espacial que contemple a integração entre teoria e prática, com o intuito de articular o conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiência refletida, como requisito indispensável à atuação do professor nos vários níveis de ensino. Portanto, o que se pretende assegurar é uma proposta de curso que estimule a reflexão e o debate estabelecidos no plano coletivo, tendo a pesquisa como princípio político educativo fundamental para a consecução desses objetivos.

## **4. REQUISITO DE ACESSO**

Os estudantes deverão passar por uma avaliação de vestibular constando testes de múltipla escolha referentes ao conhecimento das áreas de História, Geografia, Matemática, Física, Biologia, Química, Português, Inglês e uma dissertação. O curso será público e gratuito e oferecido aos jovens estudantes que concluíram o médio. A licenciatura deverá ser oferecida no período matutino e noturno, considerando-se a possibilidade de aulas aos sábados.

## **5. PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO**

Os requisitos fundamentais para a formação do professor determinam o caráter específico da sua profissionalização a partir de um contexto que deve considerar a articulação entre conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiência, indicando um permanente processo de aprimoramento e revisão dos pressupostos fundamentais à sua prática docente. Trata-se de uma dimensão do conhecimento e da pedagogia que perpassa a concepção de mundo do professor: suas crenças e seu papel político, enquanto elemento difusor de uma nova maneira de entender e pensar o mundo.

Isso significa que, no âmbito da formação inicial, o futuro professor deve ter assegurado um processo contínuo de reflexão e discussão, em que os conteúdos

específicos sejam referências que forneçam bases para, num plano educativo, essas serem (re)elaboradas juntamente com seus alunos.

Portanto, essa “visão de educação” indica que a formação inicial deva ser muito mais do que a mera incorporação de conteúdos específicos. Requer sim, que o conhecimento seja tratado num patamar que possibilite ao futuro professor emancipação para fazer do conteúdo, apenas, um instrumento para a leitura da realidade. Dessa forma, não se espera do professor a valorização de técnicas identificadas com a “didática”.

É importante que o papel do conhecimento, objeto fundamental do trabalho docente, seja concebido como parte da reflexão e conseqüente articulação de conceitos. Para tal, é necessário que o professor consiga romper com a prática da transmissão do conhecimento mecânico, um simples transporte daquilo que foi sistematizado fora do seu contexto e do contexto do aluno. O professor deve adquirir autonomia, capacidade possível a partir de uma formação inicial que valoriza a pesquisa como recurso indispensável à produção do conhecimento em todos os níveis, um exercício que apresenta ao professor os requisitos fundamentais ao trabalho docente.

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura de Geografia Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSP pretende formar um professor capaz de reconhecer a realidade na qual que está inserido, suas contradições e opinar, refletir e questionar sobre esse contexto social numa perspectiva de (re)elaboração, criação e crítica contribuindo, dessa forma, para a formação do cidadão consciente. Nesse sentido, deverá saber lidar com uma abordagem específica, própria da Ciência Geográfica e, ao mesmo tempo, vincular com os demais campos do conhecimento, visando uma análise integrada e contextualizada à realidade escolar.

## **6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Levando em conta que as Diretrizes de Formação de Professores do Ensino Básico requerem quatro dimensões de formação, vale destacar que os Conteúdos-Acadêmico-Científicos são referências para as propostas contidas nas “Práticas como Componentes Curriculares”, conforme pode ser verificado no quadro demonstrativo e nas ementas de curso, que seguem, em algumas disciplinas, essas

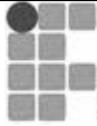
práticas são desenvolvidas com destaque, pois são momentos de exercício da prática docente atrelado aos conteúdos Acadêmicos Científicos os quais estão disposto abaixo:

História e Teoria do Pensamento Geográfico, Formação Territorial Brasileira e Territorialidade, Cartografia e Astronomia, Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos, Organização do Espaço Industrial, Cartografia Temática, Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas, Mundialização da Economia e as Formações Sócio-Econômicas – Espaciais, Paisagens Brasileiras e Mundiais I, Geografia de São Paulo I, Dinâmica Sócio-Espacial da População, Biogeografia I, Paisagens Brasileiras e Mundiais II, Geografia do São Paulo II, Dinâmica Sócio - Espacial de População II, Biogeografia II, Geopolítica I e II e Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica I e II.

Vinculadas a essas disciplinas e práticas são desenvolvidas atividades de campo que buscam articular projetos e conteúdos contemplados nas Atividades Acadêmicos Científico Culturais e estruturar uma dinâmica pedagógica que consolida a formação docente. Nesse sentido, no Curso de Licenciatura em Geografia, as práticas como Componente Curriculares permeiam o curso de formação de professores de Geografia ao longo dos 4 (quatro anos).

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura de Geografia atende, assim, à Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que resolve sobre a carga horária e parecer CNE/CP28/2001 e parecer CNE/CP9/2001 de 2002.

## 6.1 Matriz Curricular

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO														Carga horária do curso: 3321,75	
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO  (Criação: Lei nº 11.892 de 29/12/2008)  <b>Campus: São Paulo</b>  (Criação: Decreto nº. 7566/1909; Lei nº. 3.552/1959; Lei nº. 8.948/1994; Decreto nº. 2.406/97; Decreto de 18 de janeiro de 1999 e Lei nº. 11.892 de 29/12/2008)  Base Legal: Resolução CNE/CP nº. 2 de 19/02/2002 e Resolução CNE/CP nº. 14 de 13/03/2002  Resolução de autorização do curso no IFSP: Resolução nº. 129/06  Código do Curso: 12003 Habilitação Profissional: licenciado em Geografia Início: maio de 2010														Número de semanas: 19	
	Componente curricular	Códigos	Teoria	PCC	Nº Profs	SEMESTRES - Aulas/semana								Total Aulas	Total Horas
						1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
1º Semestre	História e Teoria do Pensamento Geográfico	HPTG1	4	2	2	6	-	-	-	-	-	-	-	6	85,50
	Teorias da História e Ensino	THEG1	5		1	5	-	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	História e Epistemologia da Educação	HEEG1	5		1	5	-	-	-	-	-	-	-	5	71,25
	Teoria do Conhecimento	TCOG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Sociologia I	SC1G1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I	ESNG1	3		1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
	Produção e Leitura de Texto I	PT1G1	3		2	3	-	-	-	-	-	-	-	3	42,75
2º Semestre	Formação Territorial Brasileira e Territorialidades	FTTG2	4	2	2		6							6	85,50
	Formação da Sociedade Brasileira	FSBG2	5		1		5							5	71,25
	Educação no Brasil - Leitura Sócio-Política	LSPG2	5		1		5							5	71,25
	Teoria das Ciências Humanas	TCHG2	3		1		3							3	42,75
	Sociologia II	SC2G2	3		1		3							3	42,75
	Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza II	ESNG2	3		1		3							3	42,75
	Produção e Leitura de Texto II	PT2G1	3		2		3							3	42,75

3º Semestre	Cartografia e Astronomia	CATG3	4	2	2			6	-	-	-	-	6	85,50
	Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas	FMTG4	4	2	2			6	-	-	-	-	6	85,50
	Geografia e Recursos Didáticos I	GRTG3	1	2	1			3	-	-	-	-	3	42,75
	Organização do Espaço Industrial	OETG3	4	2	2			6	-	-	-	-	6	85,50
	Psicologia e Educação I	PE1G3	2		1			2	-	-	-	-	2	28,50
	História da Cultura	HCTG3	3		1			3	-	-	-	-	3	42,75
	Educação e Gestão Ambiental	EGAG3	3		1			3	-	-	-	-	3	42,75
4º Semestre	Cartografia Temática	CTTG4	4	2	2	-	-	-	6	-	-	-	6	85,5
	Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos	EITG3	4	2	2	-	-	-	6	-	-	-	6	85,50
	Espaço, Cultura e Vivência Corporal	ECPG4	1	2	1	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Mundialização da Economia e as Formações Sócio Econômica Espaciais	MEPG4	4	2	2	-	-	-	6	-	-	-	6	85,50
	História Econômica do Brasil	HEBG4	3		1	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Antropologia e Relações Etno-raciais	AREG4	3		1	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Psicologia e Educação II	PE2G4	2		1	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Paisagens Brasileiras e Mundiais I	PBPG5	2	1	1	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
5º Semestre	Geografia de São Paulo I	GSTG5	2	1	1	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea I	DETG5	2	1	1	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	História de São Paulo I	HS1G5	2		1	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Biogeografia I	BGTG5	2		1	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75
	Prática Pedagógica I	PPTG5	2		1	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Noções de Estatística	NETG5	2		1	-	-	-	2	-	-	-	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico I	MEIG5	3		2	-	-	-	3	-	-	-	3	42,75

6º Semestre	Paisagens Brasileiras e Mundiais II	PBTG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Geografia de São Paulo II	GSTG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea II	DEPG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	História de São Paulo II	HS2G6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
	Biogeografia II	BGPG6	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	3	42,75
	Prática Pedagógica II	PPTG6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico II	ME2G6	3		2	-	-	-	-	-	3	-	-	2	42,75
	Estatística Aplicada à Geografia	EAGG6	2		1	-	-	-	-	-	2	-	-	2	28,50
7º Semestre	Geopolítica I	GPPG7	2	1	1	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
	Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica I	CCPG7	2	1	1	-	-	-	-	-	-	3	-	3	42,75
	Planejamento Territorial I	PT1G7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	3	28,50
	História Contemporânea	HCTG7	3		1	-	-	-	-	-	-	3	-	2	42,75
	Prática Pedagógica III	PPTG7	2		1	-	-	-	-	-	-	2	-	3	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico III	ME3G7	3		2	-	-	-	-	-	3	-	-	2	42,75
8º Semestre	Geopolítica II	GPTG8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica II	CCTG8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Planejamento Territorial II	PT2G8	2		1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	28,50
	Relações Internacionais	RITG8	3		1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Prática Pedagógica IV	PPTG8	2		1	-	-	-	-	-	-	-	2	2	28,50
	Metodologia do Trabalho Científico IV	ME4G8	2		2	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75
	Introdução à Libras	LIBG8	3		1	-	-	-	-	-	-	-	3	3	42,75

TOTAL ACUMULADO DE AULAS	28	28	29	29	21	21	16	19	191	
TOTAL ACUMULADO DE HORAS	399,00	399,00	413,25	413,25	299,25	299,25	228	270,75		2721,75
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO										400
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIÊNTIFICO CULTURAIS										200
TOTAL GERAL										3321,75
AULAS COM DURAÇÃO DE 45 MINUTOS										
PCC - PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR										

## 6.2 Ementas

1º. Sem. m.	História e Teoria do Pensamento Geográfico	Teoria/Prática	6 aulas	85.50 h
<p>Desenvolver uma historiografia da ciência geográfica recorrendo aos processos históricos e sociais em que se organiza como corpo científico; com base no contexto cultural e social mais amplo dos paradigmas que lhes oferecem premissas teóricas. Enfocar seus principais representantes e suas concepções, na perspectiva da construção de uma história de ciência moderna e crítica, abarcando esse processo no Brasil. Estudar as bases epistemológicas, os métodos e conceitos desenvolvidos ao longo da história do pensamento geográfico: positivismo, determinismo, funcionalismo e estruturalismo. Orientações contemporâneas: positivismo lógico, fenomenologia e marxismo. Materialismo dialético e a Geografia como ciência crítica. O espaço geográfico e a dimensão temporal: forma, processo, estrutura e função no método da Geografia são conteúdos voltados para uma reflexão crítica necessária para a educação básica a partir de pesquisas sobre livros didáticos em que aparecem tais conteúdos.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ANDRADE, M. C. de. <i>Uma Geografia para o século XXI</i>. Campinas: Papyrus, 1994.  MONBEIG, P. <i>Ensaio de Geografia humana brasileira</i>. São Paulo: Martins, 1940.  QUAINI, M. <i>A construção da Geografia Humana</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1992.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>CAPEL, H. <i>Filosofia y Ciencia en la Geografía Contemporánea</i>. Barcelona: Barcano Temas Universitários.</p>				

MOARES, A. C. *A gênese da Geografia Moderna*. São Paulo: Hucitec, 1989.

RATZEL, F. *Geografia do Homem (Antropogeografia)* In: MORAES, A. (org.) *Ratzel*. São Paulo: Ática, 1990.

RECLUS, E. *A Natureza da Geografia*. In: ANDRADE, M.C. (org.) *Elisée Reclus*. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, M. *Por Uma Geografia Nova*. São Paulo: Edusp, 2002.

1º. Sem.	Teoria da História e Ensino	Teoria	5 aulas	71.25 h
<p>Refletir sobre as teorias da História nas suas implicações metodológicas e ideológicas sobre a prática dos historiadores. Ao mesmo tempo, discutir os relacionamentos da ciência histórica com o conhecimento escolar, com vistas à reflexão sobre as finalidades educacionais das ciências sociais na escola. Apreender a contribuição das várias Escolas Históricas e os seus referenciais teóricos, em relação às noções de objeto de estudo, cientificidade, documento histórico, História e memória, Tempo e Espaço.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BITTENCOURT, C.M.F. <i>Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas</i>, 1917/1939. São Paulo: Loyola, 1990.</p> <p>BITTENCOURT, C.M.F. <i>O Ensino de História e a Criação do Fato</i>. São Paulo, Contexto, 2009, Edição Revista e Atualizada, 142 pp.</p> <p>HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). <i>A Invenção das Tradições</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>NOGUEIRA, F.H. G. <i>Entre teorias e prescrições. O ensino de história nos periódicos educacionais paulistas na primeira república</i>. São Paulo: FFLCH-USP, 2002, dissertação de mestrado.</p>				

FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação de massa*. São Paulo: Ibrasa, 1981..

FURET, F. O Nascimento da História. In: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s/d.

SCHAFF, A. *História e Verdade*. Tradução de: Duarte, M. P. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Brasília: UNB, 1992.

1º. Sem.	História e Epistemologia da Educação	Teoria	5 aulas	71.25h
<p>A evolução dos processos educacionais como um aspecto fundamental da História da Cultura. As concepções teóricas de educação. Aspectos conceituais e filosóficos da epistemologia da educação e sua integração à prática docente. As contribuições das teorias psicológicas e sociológicas na constituição da teoria da educação e na formação de professores. O processo de sistematização e produção do conhecimento na universidade. A Escola como espaço de produção do conhecimento.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática pedagógica</i>. São Paulo: Paz e Terra, 2003.</p> <p>MANACORDA. M. A. <i>História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias</i>. São Paulo: Cortez, 1989.</p> <p>SAVIANI, D. <i>História e história da educação: o debate teórico- metodológico atual</i>. Campinas: Autores Associados, 2000.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. <i>Tendências atuais da pesquisa na escola</i>. Cad.</p>				

CEDES, Dez 1997, vol.18, no.43, p.46-57.

CARRAHER, Terezinha Nunes. (Org.). Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. 11. edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. Livro 1: Fundamentos de uma teoria da violência.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. SP: Cortez/Instituto Paulo Freire. 2002..

ROSA, M. da Glória de. A história da educação através dos textos. São Paulo: Cultrix, s. d.

1º. Sem.	Teoria do Conhecimento	Teoria	3 aulas	42.75 h
-------------	------------------------	--------	------------	---------

Proporcionar a reflexão filosófica sobre a problemática do conhecimento através das principais correntes filosóficas.

I – A problemática do conhecimento: O conhecimento e os primeiros filósofos

II - A filosofia moderna e contemporânea e a Teoria do Conhecimento: Racionalismo e Empirismo, Criticismo kantiano, Positivismo, Materialismo marxista

III - O século XX e a crise da razão: Nietzsche e Escola de Frankfurt

#### **Bibliografia Básica:**

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

HESSER, J. *Teoria do conhecimento*. Coimbra: Armênio Amado, 1968.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

#### **Bibliografia Complementar:**

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia*: Brasiliense, 1994.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*: Abril Cultural, 1980.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*: Abril Cultural, 1973.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*: Rocco, 1984.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*: Hucitec, 1984.

1º. Sem.	Sociologia I	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>O curso visa o aprofundamento das teorias sociológicas clássicas de Émile Durkheim e a Formalização Sociológica; Max Weber e a Sociologia Compreensiva; Karl Marx e a crítica à sociedade capitalista. A Sociologia deve ser apresentada por meio das teorias sociológicas que explicam o processo de transformação social e o comprometimento político que a ciência sociologia deve ter com a sociedade.</p>				
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>DURKHEIM, É. <i>As Regras do Método Sociológico</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>MARX, K.; ENGELS, F. <i>A Ideologia Alemã</i>. São Paulo: Hucitec, 1996.</p> <p>MARX, K. <i>Manuscritos Econômico-Filosóficos</i>. São Paulo: Martin Claret, 2006.</p>				
<p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>DURKHEIM, O <i>Suicídio</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2000.</p> <p>LIANNI, O. (org.) Marx. São Paulo: Ática, 1979.</p> <p>MARX, K. <i>O Capital</i>. São Paulo: Difel, v. I e II, 1987.</p> <p>WEBER, M. <i>Economia e Sociedade</i>. Tradução, com revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Ed.Universidade de Brasília, v. 1, 1994.</p> <p>WEBER, M. <i>A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo</i>. São Paulo: Pioneira, 1996.</p>				

1º Sem.	Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Fundamentos teóricos e filosóficos da relação sociedade-natureza e a abordagem geográfica da questão ambiental. Estudo do pensamento sobre natureza, cultura, ciência, tecnologia e processos produtivos. Natureza e cultura: a produção da natureza. Meio ambiente como elemento da cultura e da natureza. A importância da contribuição da Geografia no conhecimento da natureza e a especificidade da metodologia geográfica. Afinidades entre as Ciências da Terra e a originalidade da abordagem geográfica. A questão das escalas temporais e espaciais nos estudos da natureza.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>CLASTRES, P. <i>A Sociedade contra o Estado. Pesquisas de Antropologia Política</i>. São Paulo: Cosac &amp; Naify, 2003.</p> <p>MARTINS, J. de. S. <i>O cativo da Terra</i>. São Paulo: Hucitec, 1996.</p> <p>QUAINI, M. <i>Marxismo e Geografia</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>HARVEY, D. A justiça social e a cidade. III parte: <i>Sobre a natureza do urbanismo</i>. São Paulo: Hucitec, 1980.</p> <p>LA BLACHE, V. de Perspectivas da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, A. As características próprias da geografia. São Paulo: Difel, 1982.</p> <p>LENOBLE, Robert. <i>História da idéia de natureza</i>. Lisboa: Edições 70, 1990.</p> <p>MONTEIRO, C. A. de F. <i>Geossistemas: a história de uma procura</i>. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>THOMAS, K. <i>O homem e o mundo natural</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.</p>				

1º Sem.	Produção e Leitura de Texto I	Teoria	3 aulas	42.75h
<p>O curso objetiva a leitura proficiente e autônoma de textos de modalidades discursivas variadas e de tipologias diversas, priorizando a instrumentalização dos alunos com técnicas de análise do discurso com apreensão das nuances internas de textos científicos. Além disso, visa-se a coesão da escrita e argumentação de textos, a percepção de noções de variantes lingüísticas, o estudo das diversas classes gramaticais, problematizando os critérios adotados pela gramática tradicional.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>CUNHA, C.; CINTRA, L. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.</p> <p>ECO, U. <i>Seis passeios pelos bosques da ficção</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.</p> <p>LUFT, C. P. <i>Moderna gramática brasileira</i>. Porto Alegre: Globo, 1979.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>FIORINI, J. L. e SAVIOLLI, F.P. <i>Para entender o texto: Leitura e Redação</i>, São Paulo: Ática.</p> <p>GARCIA, O. M. <i>Comunicação e Prosa Moderna</i>. Rio de Janeiro: Fundação GV, 15ª edição.</p> <p>PARENTE, André. <i>O virtual e o hipertextual</i>. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.</p> <p>PINKER, S. <i>O instinto da linguagem</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2002.</p> <p>SERAFINI, M.T. <i>Como escrever textos</i>. Rio de Janeiro: Globo, 1988.</p>				

2º Sem.	Formação territorial brasileira e territorialidades	Teoria	6 aulas	85.50h
<p>Análise da formação territorial brasileira e sua relação com a construção das identidades nacional, regional e local. Estudo das dinâmicas socioeconômicas, identidades e territorialidades que articulam diferentes grupos e populações na construção territorial. Identificação de processos de qualificação espacial nos contextos: econômico, social, cultural e ambiental que constroem novas territorialidades culturais. São conteúdos voltados para pesquisas e desenvolvimento de exposições didáticas que relacionam o território e a realidade do aluno do ensino básico.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>CARRIL, L. F. B. <i>Terras de Negros no vale do Ribeira: Territorialidade e Resistência</i>. Dissertação (Mestrado em História Social). FFLCH/USP, São Paulo, 1995.</p> <p>MORAES, A. C. R. <i>Território e História no Brasil</i>. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.</p> <p>SANTOS, M. <i>O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI</i>. São Paulo: Record, 2001.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. In: E. C. O'Dwyer. <i>Quilombos: identidade étnica e territorialidade</i>. São Paulo: ABA/FGV, 2002.</p> <p>ANJOS, R. S. A. <i>Territórios das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. Primeira Configuração Espacial</i>. Brasília: Mapas Editora &amp; Consultoria, 2000.</p> <p>COELHO, E. M. B. <i>Territórios em confronto. A dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão</i>. São Paulo: Hucitec, 2002.</p> <p>FELIX, S. A. <i>Geografia do Crime. Interdisciplinaridade e relevâncias</i>. Marília: UNESP, 2002.</p> <p>SOUZA, M. A. A. de. <i>Território brasileiro. Usos e Abusos</i>. Campinas: Edição Territorial, 2003.</p>				

2º Sem.	Formação da Sociedade Brasileira	Teoria	5 aulas	71.25h
<p>A disciplina tem por objetivo compreender as principais correntes teóricas que se debruçaram acerca do processo de construção da realidade social brasileira. Desse modo, busca abordar as diferentes perspectivas historiográficas, sociológicas e antropológicas que, ao longo dos séculos XIX e XX contribuíram na construção da chamada “identidade nacional”. Os modelos teóricos propostos, representativos de sua época, são confrontados visando analisar criticamente o modelo de nacionalidade. Abre-se, assim, a perspectiva de se contemplar as continuidades e rupturas históricas, necessárias para o entendimento da diversidade que se apresenta na sociedade brasileira.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>FREYRE, G. <i>Casa Grande &amp; Senzala</i>. São Paulo: Cia das Letras, 1995.</p> <p>HOLANDA, S. B. de. <i>Raízes do Brasil</i>. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.</p> <p>PRADO Jr., C. <i>Formação do Brasil contemporâneo. Colônia</i>. São Paulo: Brasiliense, 1945.</p> <p><b>Bibliografia complementar:</b></p> <p>CANDIDO, Antonio. <i>Literatura e sociedade</i>. São Paulo, Companhia Editora Nacional,</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. 1834 – 1839. <i>Viagem pitoresca e histórica ao Brasil</i>. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.</p> <p>FREYRE, Gilberto. <i>Ordem e Progresso</i>. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.</p> <p>HOLANDA, Sérgio Buarque de. <i>Monções</i>. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p> <p>MARTINS, José de Souza. <i>A Sociabilidade do Homem Simples</i>. São Paulo: Ed. Hucitec, 2000.</p>				

2º. Sem.	Educação no Brasil - Leitura Sócio-Política	Teoria	5 aulas	71.25 h
<p>Análise da educação brasileira em diferentes momentos históricos. O direito à educação e o dever de educar nas Constituições. Política educacional, organização e gestão do sistema escolar brasileiro. Análise crítica da educação básica na perspectiva da legislação educacional. Abordagem dos fundamentos filosófico-educacionais presentes na práxis educacional brasileira.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b>  CAMBI, F. <i>História da Pedagogia</i>. São Paulo: UNESP, 1999.  CUNHA, L. A. <i>Política Educacional no Brasil</i>. São Paulo: Cortez, 1995.  FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia</i>. São Paulo.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b>  CUNHA, Luis Antonio. <i>Educação Brasileira: projeto em disputa</i>. São Paulo: Cortez, 1995.  GENTILI, Pablo. (Org.). <i>Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação</i>. Petrópolis: Vozes: 1995.  GHIRALDELLI JR, P. <i>História da educação</i>. São Paulo: Cortez, 1994.  ROMANELLI, O. <i>História da Educação no Brasil</i>. Petrópolis: Vozes, 1987.  SAVIANI, D. <i>Escola e Democracia</i>. São Paulo: Cortez, 1984.</p>				

2º. Sem.	Teoria das Ciências Humanas	Teoria	3 as	42.75 h
<p>Proporcionar a reflexão filosófica sobre as diferenças entre as ciências humanas e ciências naturais no que tange ao método e à explicação:</p> <p>I – O conhecimento científico e o conhecimento do senso comum  II – Ciência e método  III – A explicação científica: causalidade, teorias e leis</p>				

IV - A explicação nas ciências humanas: positivismo, estruturalismo, fenomenologia e marxismo

**Bibliografia Básica:**

BONOMI, A. *Fenomenologia e Estruturalismo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CARVALHO, M. C. M. de. *Construindo o saber*. Campinas: Papyrus, 1994.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

COLLINGWOOD, R. G. *Ciência e Filosofia*. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1976.

DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. São Paulo: Ensaio, 1993.

**Bibliografia Complementar:**

LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

KNELER, George F. *A ciência como atividade humana*: Edusp, 1980

KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica*: Vozes, 1997

LOWY, Michel. *Ideologias e Ciência Social. Elementos para uma análise marxista*: Cortez, 1985

POPPER, Karl R.. *Ciência: conjecturas e refutações. As origens do conhecimento e da ignorância*: Universidade de Brasília, s/d.

2º. Sem.	Sociologia II	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Diante das aceleradas mudanças sociais em curso e suas implicações nas ciências sociais hoje, o objetivo deste curso é analisar as contribuições de alguns autores clássicos e contemporâneos sobre a modernidade, pós-modernidade e as "velhas" e novas utopias. Portanto, visa analisar os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais das sociedades modernas e contemporâneas de modo transdisciplinar, no âmbito da pesquisa e do ensino.</p>				

**Bibliografia Básica:**

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

NEGRI, A.; HARDT, M. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

**Bibliografia Complementar:**

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

ROUANET, S. P. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B.S.( Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

2º. Sem tura za II	Fundamentos do Estudo da Sociedade e	Teoria	3 aulas	42.75 h
Evolução histórica das relações homem x natureza. A complexidade da sociedade e realidade atual. Impactos ambientais: conseqüências da ocupação e uso da Terra. Processos e interpretações contemporâneas sobre o meio ambiente A racionalização do uso do patrimônio histórico-ecológico no contexto do desenvolvimento econômico e social. A problemática do meio ambiente e suas repercussões no campo das teorias do desenvolvimento e do planejamento. Conceitos do desenvolvimento sustentável. Promover uma visão globalizante e integradora entre natureza e sociedade. A incorporação dos constrangimentos ecológicos à lógica capitalista. Sustentabilidade sócio-ambiental.				
<b>Bibliografia Básica:</b>				
ACOT, P. <i>História da ecologia</i> . Rio de Janeiro: Campus, 1990.				

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Cap. 3: "O verdejar' do ser: o movimento ambientalista". São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SMITH, N. *Desenvolvimento desigual. Natureza, capital e a produção de espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.

**Bibliografia Complementar:**

BENSAÏD, D. *Marx, o intempestivo*. Cap. 11 "Os tormentos da matéria. Contribuição à crítica da ecologia política". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DUPUY, J. P. *Introdução à crítica da ecologia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: Edifurb, 2000.

LEIS, H. R. *A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Petrópolis/ Florianópolis: Vozes/ UFSC, 1999.

MACNEILL, J.; WINSEMIUS, P.; YAKUSHIJI, T. *Para além da interdependência (A relação entre a economia mundial e a ecologia da terra)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

2º. Sem.	Produção e Leitura de Texto II	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Desenvolver uma leitura interpretativa de textos pertinentes da área de formação, aprofundando as características gerais de superestruturas com ênfase à dissertação acadêmica. Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, de acordo com normas metodológicas oficiais.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ECO, U. <i>Seis passeios pelos bosques da ficção</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.</p> <p>LÉVY, P. <i>As tecnologias da inteligência</i>. São Paulo: Editora 34, 1990.</p> <p>LUFT, C. P. <i>Moderna gramática brasileira</i>. Porto Alegre: Globo, 1979.</p> <p>PINKER, S. <i>O instinto da linguagem</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2002.</p>				

**Bibliografia Complementar:**

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520 (Citações).  
 BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1989.  
 MARINHO, Marildes (Org.) Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001.  
 PARENTE, André. O virtual e o hipertextual. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.  
 SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

3º.S em	Cartografia e Astronomia	Teoria/Prática	6 aulas	85.50 h
------------	--------------------------	----------------	------------	---------

Fundamentações teóricas do binômio geografia/cartografia, da representação dos fenômenos e fatos da realidade física e humana da Terra. Projeções, escala, símbolos ou convenções e curvas de nível. Tecnologia cartográfica (aerofotogrametrias e sensoriamento remoto). Fundamentos de geodésia, posição astronômica e geográfica da Terra. Astronomia do dia-a-dia (calendário, movimentos do Sol e da Terra). Desenvolvimento de conteúdos didático-pedagógicos considerando a especificidade da cartografia a partir da leitura de cartas e mapas, elaboração de cartas e maquetes, considerando a especificidade da cartografia no ensino básico.

**Bibliografia Básica:**

ALMEIDA, R. D. de. Do desenho ao mapa. Iniciação cartográfica na escola. In: *Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2003.  
 JOLY, F. *A cartografia*. Campinas: Papirus, 1997.  
 LIBAULT, A. *Cartografia Geral*. Rio de Janeiro: Científica, 1969.

**Bibliografia Complementar:**

ALMEIDA, R. D. *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007

FARIA, R. P. *Fundamentos de astronomia*, São Paulo, Papirus

LIBAULT, A. *Geocartográfica*. São Paulo: Edusp, 1975.

MENDONÇA, F. *Mapas de Geografia e Cartografia Temática*. São Paulo: Contexto, 2008

OLIVEIRA, C. de. *Curso de Cartografia Moderna*. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

3º. Sem.	Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas	Teoria/Prática	6 aulas	85.50h
<p>Analisar os eventos mais importantes ao longo das eras geológicas. Comparação e dinâmica física da crosta terrestre. As exigências econômicas e o esgotamento dos depósitos minerais. Distribuição e exploração de recursos energéticos e a importância geopolítica. Exploração dos recursos minerais e energéticos e os impactos ambientais. Recursos tecnológicos capazes de identificar e prever os fenômenos e catástrofes naturais. Reconhecer o trabalho de campo como “laboratório” fundamental para a compreensão dos fenômenos da natureza que devem ser base para a prática docente no âmbito da produção do conhecimento.</p> <p><b>1 Bibliografia Básica:</b></p> <p>ROSS, J. L. S. (Org.). <i>Geografia do Brasil</i>. São Paulo: Edusp, 1995.          TEIXEIRA, W. e FOURCHID, T. R. <i>Decifrando a Terra</i>, São Paulo: Nacional, 2009; 2ª edição.          GUERRA, A. T. e CUNHA, S.B. <i>Geomorfologia do Brasil</i>, Rio de Janeiro, Bertrand.</p> <p><b>2 Bibliografia Complementar:</b></p>				

Ab'Sáber, A. N. 1970. *Províncias geológicas e domínios morfoclimáticos no Brasil. Geomorfologia*, São Paulo, 20. 26p.

BROWN, James H; LOMOLINO, Mark V. **Biogeografia**. 2<sup>ª</sup> ed. [Tradução: Iulo Feliciano Afonso]. São Paulo: FUNPEC.

CHOAY, F. *O urbanismo*. 3<sup>ª</sup> ed.. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CONTI, J.B. *Clima e o Meio Ambiente*, (Coleção Meio-Ambiente). São Paulo: Atual; 1998

GUERRA, Antonio Teixeira. *Coletânea de Textos Geográficos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

3 <sup>o</sup> . Sem.	Geografia e Recursos Didáticos	Teoria/Prática	3 aulas	42.75 h
<p>Estudo das escolas do pensamento pedagógico no contexto do ensino-aprendizagem da geografia. Metodologias do ensino-aprendizagem de Geografia a partir de experiências pedagógicas e curriculares. Elaboração de técnicas e métodos de organização de materiais colhidos em estudo de campo, articulando as atividades de laboratório com vistas a fundamentar o trabalho do ensino básico.</p> <p><b>3 Bibliografia Básica:</b></p> <p>CUNHA, M. I. <i>O bom professor e sua prática</i>. Campinas: Papirus, 1994.</p> <p>DEMO, P. <i>Pesquisa - princípio científico e educativo</i>. São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p>DIAS, G. F. <i>Educação ambiental: princípios e práticas</i>. São Paulo: Global, 1998.</p> <p><b>4 Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ARCHELA, R. S.; GOMES, M. F. V. B. <i>Geografia para o ensino médio: manual de aulas práticas</i>. Londrina: Ed. UEL, 1999.</p> <p>DEMO, P. <i>Desafios modernos da educação</i>. Petrópolis: Vozes, 1993.</p> <p>DIAS, G. F. <i>Atividades interdisciplinares de educação ambiental</i>. São Paulo: Global,</p>				

1996.

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

NOAL, F. O; REIGOTA, M., BARCELOS, V.H.L. (Orgs.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

3º. Sem.	Organização do Espaço Industrial	Teoria/Prática	6 aulas	85.5h
<p>Analisa o desenvolvimento do capitalismo industrial e as transformações na produção e organização do espaço econômico mundial e brasileiro; os impactos das reestruturações produtivas na dinâmica territorial cingindo a atual dinâmica de fragmentação espacial entre gestão e produção. Estudo da organização do espaço industrial brasileiro; a polarização espacial derivada do processo de industrialização brasileira; a concentração industrial em São Paulo; o aprofundamento da crise da economia brasileiro com a crise pós-anos 70 e 80 e a emergência de novos fatores locacionais. A análise em foco tem como pressuposto a compreensão da realidade urbano-industrial que substancia a reflexão da geografia no ensino básico a partir de projetos que facilitem tal transposição didática.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BENKO, G. <i>Economia, Espaço e Globalização</i>. São Paulo: Hucitec, 1996.</p> <p>BREKER, B.; EGLER, C. <i>Brasil: Uma potência regional na economia-mundo</i>. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1993.</p> <p>TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. <i>Desajuste Global e Modernização Conservadora</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>AFFONSO, R. B. A. e BARROS SILVA, P. L. (org.). <i>Desigualdades Regionais e</i></p>				

*Desenvolvimento*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

BECKER, B. K.; EGLERT, C. A. G. *Brasil: uma potência regional na economia-mundo*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993;

CANO, Wilson. *Raízes da Concentração Industrial em São Paulo*. T.A. São Paulo: Queiroz Editor, 1981.

CARLOS, A. F. *Espaço e indústria*. (Coleção Repensando a geografia). São Paulo: Contexto, 1988.

CASTRO, E. M. R, MOURA, E. A. F- NIAIA, M. L. S. (Orgs.) *Industrialização e grandes projetos*. Belém: UFPA/NAEA, 1995.

3º. Sem.	Psicologia e educação I	Teoria	2 aulas	28.50h
<p>Proporcionar o estudo de conhecimentos psicológicos que auxiliem os alunos a compreender a complexidade psíquica que caracteriza o comportamento e as relações humanas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>I – As relações entre Psicologia e Educação: Introdução</p> <p>II - Bases das teorias psicológicas: o inatismo, o empirismo, o interacionismo</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ALENCAR, E. S. <i>Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem</i>. São Paulo : Cortez, 1992.</p> <p>COLL, C. e outros. (Org.). <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação</i>. v.1 a 3. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.</p> <p>DELVAL, J. <i>Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola</i>. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.</p>				

**Bibliografia Complementar:**

ALVES, Maria Leila e outros. (Org.). *Construtivismo em Revista*. São Paulo: F.D.E., 1994.

COLL, C. (Org.). *Psicología Genética y educación: recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de la teoría de Jean Piaget*. Barcelona : Oikos-tau, 1991.

FIGUEIREDO, L.C. M.; DE SANTI, P.L. *Psicologia : uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ, 1997.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LARROCA, P. *Psicologia na Formação Docente*. Campinas : Alínea, 1999.

3º. Sem.	História da Cultura	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Analisar a cultura como uma configuração ordenada da estrutura histórica da humanidade. As origens do indivíduo moderno e o Humanismo. A era das revoluções burguesas, o desenvolvimento industrial capitalista e a afirmação da nacionalidade ocidental. Os confrontos ideológicos dos séculos XIX e XX, a rediscussão da nacionalidade ocidental e seus efeitos na produção cultural: a “modernidade” e a “pós-modernidade”. Esforço de intelectuais na construção da identidade cultural. As manifestações populares de cultura e a sua transmissão.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>AZEVEDO, F. <i>A Cultura Brasileira</i>. Brasília: Unb, 1960.</p> <p>CHAUÍ, M. <i>Convite à filosofia</i>. São Paulo: Ática, 2001.</p> <p>LÈVY, P. <i>As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática</i>. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p>				

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DARNTON. *O grande massacre de gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

ELIAS, Norbert. *O processo Civilizatório*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. v.1 e 2

SANTOS, Milton. *Ser intelectual na era da globalização*. In: *Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Águas de Lindóia- SP, 1998.

3º. Sem.	Educação e Gestão Ambiental	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Analisar e compreender as atribuições teóricas de alguns autores contemporâneos sobre os temas da modernidade e da pós-modernidade. Considerando as aceleradas mudanças da sociedade e suas necessidades de alterações do meio. Será dado um destaque à discussão da ética ecológica, tanto na esfera internacional, quanto na latino-americana. Compreender a ordem da gestão ambiental nacional e internacional, os principais acordos internacionais sobre meio ambiente a sociedade de risco e segurança ambiental.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>HARVEY, D. <i>A condição do pós-moderna</i>. São Paulo: Loyola, 1992.</p> <p>LEFF, E. <i>Epistemologia ambiental</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>LEFF, E. <i>Saber Ambiental</i>, Petrópolis: Vozes, 2001.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BECKER, Berta K. <i>Geografia e Meio Ambiente no Brasil</i>. Editora Hucitec, p.371-395.</p> <p>RIBEIRO, Wagner Costa. <i>A ordem ambiental internacional</i>. São Paulo: Contexto,</p> <p>RIBEIRO, Wagner Costa. <i>O Brasil na ordem ambiental internacional</i>. In: Ribeiro Wagner Costa (Organizador). <i>Patrimônio ambiental brasileiro</i>, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003, v.1,</p>				

p.601-619.

NEVES, Estela; TOSTES, André, *Meio Ambiente. A lei em suas mãos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1998.

*A implantação da Educação Ambiental no Brasil*, Brasília: MEC-Unesco-DF. 1998.

SOSA, Bicolás, *Ética ecológica*. Madrid: Libertarias/Prodhufo, 1999. pp.79-129.

4º Sem .	Cartografia Temática	Teoria/Prática	6 aulas	85.50 h
<p>Aplicabilidade dos recursos teóricos na interpretação e elaboração de mapas e cartas temáticos, construção de maquete e bloco diagrama, elementos fundamentais como recurso necessário à prática do professor no ensino básico.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ALMEIDA, R. D. de. Do desenho ao mapa. Iniciação cartográfica na escola. In: <i>Revista Caminhos da Geografia</i>. São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>JOLY, F. <i>A cartografia</i>. Campinas: Papyrus, 1997.</p> <p>LIBAULT. A. <i>Cartografia Geral</i>. Rio de Janeiro: Científica, 1969.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ALMEIDA, R. D. de. <i>Do desenho ao mapa. Iniciação cartográfica na escola</i>. (Caminhos da Geografia). São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>BERTIN, J. <i>Semiologie graphique: lês diagrammes, lês réseaux, lês cartes</i>. 2ª. Ed. Paris, Mouton, Gauthier-Villars, 1973.</p> <p><b>LACOSTE, Y.</b> <i>A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra</i>. Campinas: Papyrus, 1988. 263 p.</p> <p><b>RAISZ, Erwin.</b> <i>Cartografia geral</i>. Rio de Janeiro: Ed. Científica. 1969.</p> <p>SLOCUM, T. A. et al. <i>Cartography and Geographic Visualization</i>. New Jersey: Prentice</p>				

Hall, 2003.

4º. Sem.	Produção do espaço e impactos geomorfológicos	Teoria/Prática	6 aulas	85.5 h
-------------	--	----------------	------------	--------

Relação da geomorfologia com o processo e a dinâmica de ocupação, distribuição e aproveitamento do espaço geográfico pelas sociedades humanas. Estabelecer a importância de se conhecer os fundamentos geomorfológicos para minimizar os danos que a humanidade vêm causando ao meio ambiente, tais como desgaste e erosão do solo através de práticas agrícolas impróprias; o desmatamento; traçado de redes materiais; urbanização; desvios de curso d'água; ocupação de vales e vertentes de morros e encostas; construções destinadas ao lazer e ao turismo. Os conteúdos têm uma dimensão pedagógica voltados à educação básica e são desenvolvidos a partir de trabalho de campo e visitas didáticas a laboratórios de ensino de geomorfologia.

**Bibliografia Básica:**

CHRISTOFOLETTI, A. *Geomorfologia*. São Paulo: Edgard Blucher, 1980.

ROSS, J. L. S. *Geomorfologia: Ambiente Planejamento*. São Paulo: Contexto, 1990.

FLORENZANO, T.G. *Geomorfologia – Conceitos e Tecnologias Atuais*. São Paulo: Oficina de textos, 2008.

**Bibliografia Complementar:**

ROSS, J. L. S. (Org.). *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

BLOOM, A. - *Superfície da Terra*. São Paulo, Edgard Blucher, 1970.

GUERRA, A.T. e CUNHA, S.B. *Geomorfologia do Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand

PENTEADO, M.M. - *Fundamentos de Geomorfologia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: IBGE, 1979.

VENTURI, L. - *Praticando Geografia – Técnicas de Campo e Laboratório*. São

Paulo:2004

4º. Sem.	Espaço, Cultura e Vivência Corporal	Teoria/Prática	3 aulas	42.75
<p>A espacialidade corporal e suas implicações com as relações sociais. Desenvolver manifestações culturais, artísticas e vivências corporais na percepção do espaço através da Arte, da Música e do Esporte.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>AZEVEDO, S.M. de. <i>O papel do corpo no corpo do ator</i>. São Paulo: Perspectiva, 2002.</p> <p>BOURDIEU, P. ;DARBEL, A. <i>O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público</i>. São Paulo: EDUSP/ ZOUK, 2003.</p> <p>BURNIER, L. O. <i>A arte do ator: da técnica à representação</i>. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>FORTUNA, T.R. <i>Formando professores na universidade para brincar</i>. In: SANTOS, S.M.P. (org.) <i>A ludicidade como ciência</i>. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 115-119.</p> <p>GREINER, C. <i>Corpo</i>. São Paulo: Annablume, 2005.</p> <p>GIL, J. <i>Movimento total. O corpo e a dança</i>. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.</p> <p>KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre como educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. (org.) <i>Infância e produção cultural</i>. Campinas: Papyrus, 1998, p.199-215.</p> <p>LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.) <i>Museu, educação e cultura: encontros de professores com a arte</i>. Campinas: Papyrus, 2005, p. 19-54.</p>				

4º. Sem.	Mundialização da economia e as formações sócio-econômica-espaciais	Teoria/Prática	6 aulas	85.50h
<p>Entender o processo de globalização em curso e as implicações de ordem econômica, política e cultural que resultam na reorganização dos espaços geográficos, bem como em redefinições territoriais. Estudar os reordenamentos espaciais decorrentes da inserção dos países e suas formações sociais econômicas na economia-mundo. Compreender que o processo de globalização contraditoriamente gera fragmentações e tem contribuído para fazer surgir e manter regiões consideradas periféricas e por isto mesmo “excluídas” dos principais acordos e vantagens decorrentes da nova organização econômica e política mundial. Possibilitar ao professor o estabelecimento da relação entre singularidade e totalidade, elemento fundamental para a análise geográfica no ensino básico.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BENKO, G. <i>Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI</i>. São Paulo: Hucitec, 1996.</p> <p>HARVEY, D. <i>A condição pós-moderna</i>. São Paulo: Edições Loyola, 1992.</p> <p>SANTOS, M. et alli (Orgs.). <i>Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal</i>. São Paulo: Record, 2000.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BECKER, B. K.; EGLER, C. A. G. <i>Brasil: uma potência regional na economia-mundo</i>. (Col. Geografia). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.</p> <p>HARVEY, D. <i>Espaços de esperança</i>. São Paulo: Edições Loyola, 2004.</p> <p>LENCIONI, S. <i>Região e geografia</i>. São Paulo: EDUSP, 1999.</p> <p>LÔBO, M. A. <i>Estado e capital transnacional na Amazônia: o caso da Albrás/Alunorte</i>. Belém: NAEA/UFPA, 1996.</p> <p>KURZ, R. <i>Os últimos combates</i>. Petrópolis: Vozes, 1997.</p>				

4º Sem .	História Econômica do Brasil	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Estudo de temas e problemas desenvolvidos no campo da História Econômica, proporcionando ao aprimoramento teórico-histórico. Objetiva-se instrumentos para entender a gestação das novas relações econômicas inserindo-as na evolução econômica do Brasil, valendo-se de conceitos da Teoria da Economia Política e da produção historiográfica. Segundo, promover a leitura crítica dos autores, de modo a que o aluno compreenda o debate historiográfico em que cada autor se insere, a metodologia adotada por ele e o seu referencial teórico. A disciplina História Econômica compõe, juntamente com a disciplina História Contemporânea, a linha básica para a compreensão do estudo da história econômica brasileira. Elas são organizadas de forma complementar para o entendimento da evolução econômica capitalista e a inserção do Brasil no contexto internacional.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>DOBB, M. <i>A evolução do capitalismo</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1983.</p> <p>FURTADO, C. <i>Formação Econômica do Brasil</i>. São Paulo: Cia. Editora Nacional, Cap. 1 a 6, 8 a 12, 1959.</p> <p>HUBERMAN, L. <i>História da riqueza do homem</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>PRADO JR., C. <i>Formação do Brasil Contemporâneo</i>. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>RICARDO, David. <i>Princípios de Economia política e tributação</i>. São Paulo: Abril Cultural, 1982.</p> <p>SODRÉ, N. W. <i>Introdução à Revolução Brasileira</i>. São Paulo: Ed. Liv. Ciências Humanas, 1978.</p> <p>SWEEZY, P. M. <i>Do feudalismo ao capitalismo</i>. Lisboa: Dom Quixote, 1971.</p> <p>Paulo: HUCITEC, 1995.</p> <p>SMITH, Adam. <i>A riqueza das Nações</i>. São Paulo: Abril cultural, 1983.</p>				

4º Sem.	Antropologia e Relações Etno-Raciais	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>O curso objetiva abordar vários aspectos introdutórios da Antropologia. A Antropologia e as demais ciências sociais. As noções de natureza e cultura. As concepções de Sociedade e Cultura. A antropologia e seu caráter científico, os campos de estudo. A Antropologia como ferramenta para o estudo da diversidade e do relativismo cultural. O problema do etnocentrismo. O trabalho etnográfico como metodologia. O método evolucionista e a crítica ao evolucionismo. A antropologia política.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>CLASTRES, P. <i>A sociedade contra o Estado</i>. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Cap. II, III, XI, 1978.</p> <p>DAMATTA, R . <i>Carnavais, malandros e heróis – para uma sociologia do dilema brasileiro</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.</p> <p>LÉVI-STRAUSS, Claude. <i>Antropologia estrutural</i>. Ed. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro.1975.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BOAS, Franz. <i>Antropologia Cultural</i>. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2004.</p> <p>LAPLANTINE, F. <i>Aprender Antropologia</i>. Ed. Brasiliense. S.P. 1988</p> <p>MAUSS, M. <i>Sociologia e Antropologia</i>. São Paulo : Edusp.</p> <p>MELO, L. G. <i>Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas</i>. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.</p> <p>RIBEIRO, Gustavo Lins. <i>Cultura e Política no mundo contemporâneo</i>. Brasília: Ed. UnB, 20</p>				

4º. Sem	Psicologia e Educação II	Teoria	2 aulas	28.50 h
<p>Estudo das principais contribuições da Psicologia para a Educação: Skinner (comportamentalismo), Freud (Psicanálise), Piaget (construtivismo).</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ALENCAR, E. S. <i>Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem</i>. São Paulo : Cortez, 1992.</p> <p>COLL, C. e outros. (Org.). <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação</i>. v.1 a 3. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.</p> <p>KUPFER, M. C. <i>Freud e a Educação: o mestre do impossível</i>. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BAUM, W..M. <i>Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura</i>. Porto Alegre : Artes Médicas, 1999.</p> <p>FIGUEIREDO, L.C. M.; DE SANTI, P.L. <i>Psicologia : uma (nova) introdução</i>. São Paulo: Educ, 1997.</p> <p>FONTANA R.; CRUZ, N. <i>Psicologia e Trabalho Pedagógico</i>. São Paulo : Atual, 1997.</p> <p>LARROCA, P. <i>Psicologia na Formação Docente</i>. Campinas : Alínea, 1999..</p> <p>PIAGET, Jean. <i>Problemas de Psicologia Genética</i>. Rio de Janeiro: Forense, 1976.</p>				

5º sem	Paisagens Brasileiras e Mundiais I	Teoria/Prática	3 aulas	42.75 h
<p>Fundamentação teórica do estudo do conceito de paisagem como categoria temporal, sócio-espacial e ambiental. Estudo das dinâmicas de formação das paisagens e seus componentes. Entendimento da paisagem como representação e sua relação com os aspectos econômicos, culturais, políticos e físicos. O desenvolvimento dessas premissas se relaciona diretamente com a necessidade do professor do ensino básico estabelecer relações entre fenômenos, priorizando as várias realidades presentes no Brasil em diversas escalas, valorizando-se o trabalho de campo como recurso didático fundamental.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BAUMAN, Z. <i>O Mal-estar da pós-modernidade</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 14.</p> <p>GUATTARI, F. <i>As Três Ecologias</i>. Campinas: Papirus, 1991.</p> <p>ODUM, E. P. <i>Ecologia</i>. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. In: CRUZ, O.(trad.) <i>Caderno de ciências da Terra</i>, 13. São Paulo: IGEOG-USP, 1971.</p> <p>CHRISTOFOLETTI, A. Geografia Física. <i>Boletim de Geografia</i>. Rio Claro: <i>Teorética</i>, v. 11, n. 21 e 22, 1981, p 5-18.</p> <p>MORIN, E. <i>O método: o conhecimento do conhecimento</i>. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1986.</p> <p>MONTEIRO, C. A. de F. <i>Geossistemas. A história de uma procura</i>. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>MYANAKI, J. A. <i>A paisagem no ensino de geografia: Uma estratégia didática a partir da arte</i>. Dissertação de mestrado (Geografia Física). São Paulo: FFLCH/SP, USP, 2003.</p>				

5ºS em.	Geografia de São Paulo I	Teoria/Prática	3 aulas	42.75 h
<p>Estudar a configuração geográfica do espaço paulista. Analisar São Paulo no contexto da economia colonial. A cafeicultura e a produção do espaço paulista. Elementos da história afro-brasileira e sua participação nos processos de organização do espaço paulista: rupturas, resistências e dominação. A gênese da industrialização. A diversificação da agricultura e a intensificação do capital no campo. A produção do espaço urbano. A metrópole paulistana: entender o processo de metropolização e fragmentação. Os novos centros de desenvolvimento regional. A posição de São Paulo no contexto nacional e internacional. Possibilitar ao aluno – futuro professor – a análise de realidades próximas e sua vinculação com a totalidade por meio de projetos de pesquisa sobre fenômenos sócio-espaciais presentes no entorno da Instituição de Ensino.</p>				
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p>				
<p>FRANCO, M. S. C. <i>Homens livres na ordem escravocrata</i>. São Paulo: UNESP, 1997.  MARCÍLIO, M. L. <i>A cidade de São Paulo</i>. São Paulo: EDUSP, 1973.  PRADO Jr., C. P. <i>História Econômica do Brasil</i>. São Paulo: Brasiliense, 1961.</p>				
<p><b>Bibliografia Complementar:</b></p>				
<p>CADERNOS de História de São Paulo: São Paulo na Virada do Século: Espaços Públicos e Privados, 1994-1995. Vários Autores. São Paulo: Museu Paulista.  CARLOS, A.F.A.; OLIVEIRA, A.U. de. (org.) <i>Geografias de São Paulo: A metrópole do século XXI</i>. São Paulo: Contexto, 2004.  DAMIANIA, A. “A metrópole e a indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica”. In: <i>Revista Terra Livre</i>. São Paulo: AGB, n.15, 2000, p. 21-27.  MOMBEIG, P. <i>Pioneiros e fazendeiros de São Paulo</i>. São Paulo: Hucitec/Polis, 1998.  VILLAÇA, F. <i>Espaço intra-urbano no Brasil</i>. São Paulo: Studio Nobel/ FAPESP/ Lincoln Institute of Land Policy, 2005.</p>				

5º. Sem.	Dinâmica sócio-espacial da população contemporânea I	Teoria/ Prática	3 aulas	42.75h
<p>Estudo das concepções teóricas que enfocam a dinâmica populacional mundial e brasileira. Análise da população e a produção do espaço geográfico. Compreensão dos fatores históricos, econômicos, políticos e culturais que influenciam a dinâmica populacional e sua espacialidade.</p> <p><b>Bibliografia Básica</b></p> <p>CASTRO, I. E. de. et alli (Orgs.). <i>Geografia: conceitos e temas</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.</p> <p>CERTEAU, M. de. <i>A invenção do cotidiano: artes de fazer</i>. Petrópolis: Vozes, 1996.</p> <p>DAMIANI, A. <i>População e Geografia</i>. São Paulo: Contexto, 1991.</p> <p><b>Bibliografia Complementar</b></p> <p>BERQUÓ, E. S. Fatores estáticos e dinâmicos – mortalidade e fecundidade. In: SANTOS, J. L.</p> <p>CORRÊA, R.L. <i>A geografia cultural</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.</p> <p>GUATARI, F.; ROLINK, S. <i>Micropolítica: cartografias do desejo</i>. Petrópolis: Vozes, 1996.</p> <p>HALL, S. <i>Da diáspora. Identidades e mediações culturais</i>. Belo Horizonte/ Brasília: Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.</p> <p>MAGNANI, J.G.C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In:</p>				

5º. Sem.	História de São Paulo I	Teoria	2 aulas	28.5 h
<p>Evolução histórica do estado de São Paulo. Problematização do desenvolvimento econômico e social paulista. A industrialização e a nova configuração urbana. As espacializações do processo colonizatório e industrial.</p>				

### Bibliografia Básica

- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz Terra, 2000.
- DEAN, W. *Industrialização de São Paulo, 1880- 1945*. São Paulo: Difel, 1971.
- SCHWARCZ, L. K. M. *Retrato em branco e negro*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

### Bibliografia Complementar

- AMARAL, Antonio Barreto do. *Dicionário de história de São Paulo*. São Paulo: Governo do Estado, 1980. (Coleção paulística, 19)
- FRAGOLI JÚNIOR, Heitor. *Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Cortez/EDUSP, 2000. 254 p.
- MORSE, Richard M. **Formação histórica de São Paulo (de comunidade à metrópole)**. São Paulo: Difel, 1970.
- OPPIDO, Gal. São Paulo, 2000. *São Paulo: São Paulo Imagem Data, 1999*. 240 p. (fotografia ).
- SEGAWA, Hugo. *Prelúdio da metrópole: arquitetura e urbanismo em São Paulo na passagem do séc. XIX ao XX*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000. 184 p.

.5° sem	Biogeografia I	Teoria/Prática	3aulas	42.75 h
------------	----------------	----------------	--------	------------

Estudo das correntes teóricas sobre a distribuição geográfica da fauna e flora nas diversos ambientes do globo, com ênfase na América do Sul e, principalmente no Brasil. Compreensão das propostas de análise espacial para estudo desses fenômenos. Biogeografia insular e aplicações. Padrões e determinantes da diversidade de espécies; Princípios biogeográficos. Biogeografia e Ecologia. Relacionar a dinâmica da natureza como elemento importante na estruturação da sociedade: conflitos e contradições. A análise desses conteúdos possibilita ao aluno – futuro professor – estabelecer vínculos entre uso e degradação.

### Bibliografia Básica:

CONTI, J. B. *Clima e meio Ambiente*. (Coleção Meio Ambiente). São Paulo: Atual, 1998.

WALTER, H. *Vegetação e zonas climáticas: tratado de ecologia global*, tradução de Anna Terzi Giosa e Hildegard T. Buckup. São Paulo: Ed. Pedagógica Universidade, 1986.

VENTURI, L. *Praticando Geografia – Técnicas de Campo e Laboratório*, São Paulo, 2004.

#### **Bibliografia Complementar:**

AYOADE, J. O. *Introdução à climatologia para os trópicos*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1992.

DOUROJEANNI, M., PADUA, M.T.J. *Biodiversidade. A hora decisiva*. Curitiba: Editora UFPR, 2001

FURLAN, S A. *Unidade de Conservação Insular: considerações sobre a dinâmica insular, planos de manejo e turismo ambiental*. In LEMOS, A. I.G. (org.). *Turismo: impactos socioambientais*, São Paulo: Hucitec, 1996, p. 114-136.

GUERRA, A.T. *Geomorfologia e Meio Ambiente*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2000.

TRICART, J. *Ecodinâmica*. Rio de Janeiro: Supren/ IBGE, 1977. [com numerosas referências às formações superficiais e às variações climática quaternárias da Amazônia.]

5º. Sem.	Prática Pedagógica I	Teoria	2 aulas	28.50 h
A função social e política do professor de Geografia. A geografia e o ensino: saber geográfico e sua relação com o saber geográfico escolar. Objetivos de ensino e conteúdos geográficos. A noção tempo-espço nas primeiras séries da Educação Básica. Orientação e representação geográficas. Organização e formas de aprendizagem em geografia. Concepções e pluralidade cultural nas abordagens da				

geografia Cultural. Os alunos e a aprendizagem de conteúdos geográficos. Avaliação e auto-avaliação na prática pedagógica do professor de geografia.

Levantamento do campo de estágio. Procedimentos didáticos, planejamento das atividades e preparo do material necessário às aulas. Regência de classe, participação nas atividades extra-classe desenvolvidas pela escola alvo do estágio. Avaliação e relatório das atividades

Esse componente curricular tem como principal objetivo definir os projetos que deverão nortear o estágio supervisionado.

### **8.2 Bibliografia Básica:**

BRASIL.MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais-1º. e 2º. Ciclos. Brasília: MEC, 1996.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.

FREINET, C. *Pedagogia do bom-senso*. Coleção Psicologia e Pedagogia. Tradução de Baptista, J. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

### **8.3 Bibliografia Complementar:**

ALMEIDA, R.D. de.; PASSINY, E.Y. O espaço geográfico – ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.

FORACCHI, M.; PEREIRA, L. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, A. (Orgs.). *Geografia e educação, geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo (SME). *Tema Gerador e a Construção do Programa – uma nova relação entre currículo e realidade*. São Paulo: SME, 1991.

VESENTINI, J. W. *Para uma Geografia Crítica na Escola*. São Paulo: Contexto, 2000.

5ºS	Noções de Estatística	Teoria	2 aulas	28.50h
-----	-----------------------	--------	---------	--------

em				
<p>Noções de probabilidade e estatística descritiva. Variáveis aleatórias. Amostragem. Análise de regressão e correlação. Análise de variância. Estatística não paramétrica. População e amostras. Levantamento e apuração de dados. Dados registrados e não registrados: censo e estimativa de população. Descrição de dados amostrais: tabelas, gráficos, medidas de posição e de validade. Noções elementares de probabilidade. Análise de uma distribuição de frequência de natureza qualitativa: coeficientes e índices mais usados. Elementos de demografia. Noções de Intervalo de Confiança. Testes de Hipóteses. Tabelas de Contingência e Associação entre variáveis qualitativas</p>				
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ANDREAZZA, P. E.; OLIVEIRA, H. <i>Pestatis for Windows 1.0</i>. Pelotas: Educat/Ucpel, 1997.</p> <p>MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A.C.P. <i>Noções de Probabilidade e Estatística</i>. São Paulo: USP, Instituto de Matemática e Estatística, 2002.</p> <p>SPIEGEL, M.R. <i>Estatística</i>. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil Ltda, 1969.</p>				
<p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>WILTON O.; MORETTIN, P. A. <i>Estatística básica</i>. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.</p> <p>SILVEIRA Jr., P. et alli. <i>Estatística geral</i>. Pelotas: UFPEL, 1º fascículo, 1979.</p> <p>TRIOLA, M. F. <i>Introdução à Estatística</i>. Tradução de Alfredo Alves de Farias. Rio de Janeiro: LTC, 1999.</p> <p>WILD, C.J.; SEBER, G.A.F. <i>Encontros com o acaso: um primeiro curso de análise de dados e inferência</i>. Tradução de Cristiana Filizola Carneiro Pessoa e revisão técnica de Djalma Galvão Carneiro Pessoa. Rio de Janeiro: LTC, 2004.</p>				

5º. Sem.	Metodologia do Trabalho Científico I	Teoria	3 aulas	42.75h
<p>Apresentar os principais tipos de pesquisa quanto ao delineamento, ou seja: descritiva (levantamento e correlacional), inferenciais (quase – experimentais e experimentais); normas para elaboração de projetos de pesquisa, interface com estatística para a análise dos dados de pesquisa utilizando recursos da informática. Vale destacar que esses pressupostos são referências para a consolidação das monografias de final de curso que reconhecem o conhecimento científico como requisito à prática do professor.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BOAVENTURA, E. <i>Como ordenar as idéias</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>OLIVEIRA, P. de. S. <i>Metodologia das Ciências Humanas</i>. São Paulo : Hucitec, 1998.</p> <p>BRANDÃO, C. R .- <i>Introdução á metodologia do trabalho científico</i>, São Paulo: Brasiliense,1998</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>EZPELETA, J.; ROCKWEL, E. <i>Pesquisa Participante</i>. São Paulo: Cortez, 1986.</p> <p>VIEIRA, C. L. <i>Pequeno Manual de divulgação científica: dicas para cientistas e divulgadores de ciência</i>. São Paulo: CCS/USP, 1998.</p>				

6º. Sem.	Paisagens Brasileiras Mundiais II	Teoria/Prática	3 aulas	42.75h
<p>Estudo e interpretação das paisagens mundiais e brasileiras. Os grandes domínios físicos mundiais e brasileiros; os domínios morfoclimáticos brasileiros; o estudo da vegetação, clima, solo, hidrografia e o relevo brasileiro. A relação dos agrupamentos humanos com as paisagens. Representação das paisagens para as populações tradicionais, urbanas e rurais. O desenvolvimento dessas premissas se relaciona</p>				

diretamente com a necessidade do professor do ensino básico estabelecer relações entre fenômenos, priorizando as várias realidades presentes no Brasil em diversas escalas, valorizando-se o trabalho de campo como recurso didático fundamental.

#### **Bibliografia Básica:**

CASTRO, J. *Geografia da Fome*. Rio de Janeiro: Editora O Cruzeiro, 1946. Última Edição – Rio de Janeiro: Gryphus, 1992. Prêmio José Veríssimo da Academia Brasileira de Letras.

DEAN, W. *A Ferro e Fogo: A História e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROSS, J. L. S. (Org.). *Geografia do Brasil*. Coleção Didática, 3. São Paulo: Edusp, 1995.

#### **Bibliografia Complementar:**

AZEVEDO, A. *Regiões e Paisagens do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1954.

BELLUZZO, A. M. de. M. *O Brasil dos Viajantes. A construção da paisagem*. São Paulo Salvador: Metalivros / Fundação Emílio Odebrecht, v. 3, 1994.

BICARELLA, J. J. *Estrutura e Origem das Paisagens Tropicais e subtropicais*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

DIEGUES, A. C. S. *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec, 2000.

LANG, S. e BLASCHKE – *Análise da Paisagem com sig*. Tradução do alemão. 2009

6º. Sem.	Geografia de São Paulo II	Teoria/Prática	3 aulas	42.75 h
Analisar o crescimento da cidade de São Paulo focando a questão da multidão e identidade, o processo de segregação sócio-espacial e os territórios da cidade; abordar identidades político-culturais e espaciais decorrentes do crescimento horizontal da cidade de São Paulo através do estudo do bairro. Discutir a metodologia de estudo do bairro e sua relação com a metrópole. Compreender o padrão de crescimento urbano				

da terceira maior cidade do mundo: as relações centro-periferia com a vida cotidiana de seus moradores. Compreender as várias questões ligadas aos desequilíbrios sócio-ambientais, tais como o crescimento da violência, clima urbano, manifestações culturais e movimentos sociais urbanos.

**Bibliografia Básica:**

BERMAN, M. *Tudo que é Sólido desmancha no Ar*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.

CAMPOS, A. *Do quilombo à favela. A produção do "Espaço criminalizado no Rio de Janeiro"*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARVALHO, J. M. de. Bestializados ou Bilontras? In: *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 140-160.

**Bibliografia Complementar:**

COLANGES, F. de. *A cidade antiga*. Lisboa: Livraria Clássica, 1941.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

VALADARES, L. do. P. *A invenção da favela*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

ANDRADE, M. de. *Paulicéia Desvairada*. São Paulo: Landmark, 2003.

SOUSA, R. L. *Punk: cultura e protesto*. São Paulo: Edições Pulsar, 2002.

6º. Sem.	Dinâmica sócio-espacial da população contemporânea II	Teoria/Prática	3 aulas	42.75 h
Estudo da demografia mundial e brasileira. Fluxos migratórios, crescimento populacional mundial e brasileiro, fecundidade, crescimento vegetativo. Análise de dados espaciais dos fenômenos demográficos contemporâneos. Aspectos culturais, sócio-econômicos e políticos que influenciam essa dinâmica em regiões do globo terrestres. Levando em conta que o tema da população é importante na análise geográfica, pretende-se a continuidade da reflexão crítica sobre a constituição da geografia da população, priorizando elementos fundamentais da formação social brasileira através de estudo de caso como apoio metodológico para o trabalho do				

professor da educação básica.

**Bibliografia Básica:**

BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D.P.A, 2001.

**Bibliografia Complementar:**

AQUINO, E.; BARBOSA, R.; HEILBORN, M.L. (coord.). "Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva: a constituição de um novo campo na Saúde Coletiva." *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

CARDOSO, A. F. *Migrações internacionais*. Os blocos regionais e a mobilidade mundial de mão-de-obra. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: SPP, v.16, n.2, Abr./Jun., 2002.

GUIMARÃES, R. B. *Saúde pública e política urbana: memória e imaginário social*. Tese (Doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

PATARRA, N. L. *Movimentos migratórios no Brasil: Tempos e Espaços*. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, n. 7. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

SPOSATI, A. *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo: dinâmica dos anos 90*. São Paulo: PÓLIS/INPE/PUC/SP, 2000.

6º. Sem.	História de São Paulo II	Teoria	2 aulas	28.50 h
<p>Continuação da discussão empreendida em História de São Paulo I. A construção da paisagem urbana. A formação dos mercados de consumo e de trabalho. História e memória coletiva de São Paulo.</p> <p style="text-align: center;"><b>8.3.1 Bibliografia Básica:</b></p> <p>CASTELLS, M. <i>A sociedade em rede</i>. São Paulo: Paz Terra, 2000.</p> <p>DEAN, W. <i>Industrialização de São Paulo, 1880- 1945</i>. São Paulo: Difel, 1971.</p> <p>Memória da cidade de São Paulo: depoimentos de moradores e visitantes: 1553-1958. Registros, 4. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1981.</p> <p>SCHWARCZ, L. K. M. <i>Retrato em branco e negro</i>. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.</p> <p style="text-align: center;"><b>8.3.2 Bibliografia Complementar:</b></p> <p>FRAGOLI Jr., H. <i>Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole</i>. São Paulo: Cortez/EDUSP, 2000.</p> <p>PORTO, A. R. <i>História urbanística da cidade de São Paulo: 1554 a 1988</i>. São Paulo: Carthago &amp; Forte, 1992.</p> <p>ROLNIK, R. São Paulo início da industrialização: espaço e a política. In: KOWARICK, L. (org). <i>As lutas sociais e a cidade</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.</p> <p>SEGAWA, H. <i>Prelúdio da metrópole: arquitetura e urbanismo em São Paulo na passagem do séc. XIX ao XX</i>. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.</p> <p>SEGAWA, H. <i>Alguns aspectos da arquitetura e do urbanismo de São Paulo na passagem do século</i>. São Paulo: T.G.I./FAUUSP, 1979.</p>				

6º. Sem.	<b>8.3.2.1.1.1 Biogeografia II</b>	Teoria/Prática	3 aulas	42.75 h
<p>Compreensão da distribuição geográfica da fauna e flora nas diversos ambientes do globo, com ênfase na América do Sul e, principalmente no Brasil. Os ecossistemas e biomas. As grandes regiões climatobotânicas do mundo. Estudo dos fatores geográficos, climáticos, pedológicos e biológicos que incidem sobre a distribuição de fauna e flora no planeta. Análise dos riscos ambientais e das políticas de preservação. Principais ameaças aos ecossistemas nativos do Brasil.</p> <p>Relacionar a dinâmica da natureza como elemento importante na estruturação da sociedade brasileira: conflitos e contradições. A análise desses conteúdos possibilita ao aluno – futuro professor – estabelecer vínculos entre uso e degradação a partir de um projeto estruturado com trabalho de campo.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>DOUROJEANNI, M.,PADUA,M.T.J. <i>Biodiversidade. A hora decisiva</i>.Curitiba:Editora UFPR:2001</p> <p>VENTURI, L. – <i>Praticando geografia: Técnicas de Campo e Laboratório</i>.</p> <p>GUERRA, A. T. - Geomorfologia e o Meio Ambiente .Rio de janeiro: Bertrand ;2000.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>LORENZI, H. <i>Árvores brasileiras – manual de identificação de plantas arbóreas do Brasil</i>. São Paulo: Ed. Plantarum, v. 1 e 2, 2001.</p> <p>AB’SABER,. <i>Amazônia: do discurso à práxis</i>. São Paulo: Edusp, 1994.</p> <p>BROW JR., K. S. "Centros de Dispersão, Refúgios Quaternários e Conservação de Patrimônios Genéticos na Região Neotropical. In: <i>Revista Acta Amazônica</i>. Rio de Janeiro: IBBD/INPA, v. 7, n.1, 1979, p. 75-137.</p> <p>BRUCK, E. C. et al. Cadastramento e Vegetação Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, Unidades de Conservação do Brasil. DIRPED - Centro de Sensoriamento Remoto. Brasília: IBAMA , 1992.</p> <p>LIMA, A. R.; CAPOBIANCO, J. P. (orgs). Mata Atlântica: avanços legais e institucionais para sua conservação.In: <i>Instituto Sócio-ambiental</i>. São Paulo: ISA, 1997.</p>				

6º. Sem.	Prática Pedagógica II	Teoria	2 aulas	28.50h
<p>Metodologias de ensino de geografia presentes na história da educação brasileira. A necessidade da aplicação de novas metodologias da Geografia no ensino e na pesquisa. Sugestões de métodos e técnicas aplicadas ao ensino da Geografia. Levantamento e reflexão da literatura didática paradidáticas em Geografia. Geografia e questão ambiental. Espaço geográfico e suas múltiplas paisagens. A leitura da paisagem: instrumental teórico e metodológico. Estudo do meio e os trabalhos interdisciplinares. Levantamento do campo de estágio. Procedimentos didáticos, planejamento das atividades e preparo do material necessário às aulas. Regência de classe, participação nas atividades extra-classe desenvolvidas pela escola alvo do estágio. Avaliação e relatório das atividades.</p> <p>Esse componente curricular tem como principal objetivo definir os projetos que deverão nortear o estágio supervisionado, incluindo o início da observação e regência.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>FLORENZANO, T. G. <i>Imagens de satélite para estudos ambientais</i>. São Paulo: Oficina de Textos, 2002.</p> <p>FREINET, C. <i>Pedagogia do bom senso</i>. Tradução de: Batista, J. São Paulo: Martins Fontes, 1985.</p> <p>FREIRE, P. <i>Ação cultural para a liberdade e outros escritos</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>FREIRE, P. <i>Educação e Mudança</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.</p> <p>BRASIL. <i>Secretaria de Educação Fundamental</i>. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2000.</p> <p>BRUNNER, J. <i>O processo da educação</i>. São Paulo: Nacional, 1968.</p> <p>CAVALCANTI, L. de. S. <i>Geografia, Escola e a Construção de Conhecimentos</i>. Campinas: Papyrus, 1998.</p> <p>GEORGE, P. <i>Os métodos da Geografia</i>. Rio de Janeiro: Difel, 1972.</p>				

6º. Sem .	Metodologia do Trabalho Científico II	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Apresentar os principais tipos de pesquisa quanto ao delineamento, ou seja: descritiva (levantamento e correlacional), inferenciais (quase – experimentais e experimentais); normas para elaboração de projetos de pesquisa, interface com estatística para a análise dos dados de pesquisa utilizando recursos da informática. Vale destacar que esses pressupostos são referências para a consolidação das monografias de final de curso que reconhecem o conhecimento científico como requisito à prática do professor.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b>  BOAVENTURA, E. <i>Como ordenar as idéias</i>. São Paulo: Ática, 1995.  Oliveira, P. de. S. <i>Metodologia das Ciências Humanas</i>. São Paulo : Hucitec, 1998.  SEVERINO. A. J. <i>Metodologia do Trabalho Científico</i>. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b>  ECO, U. <i>Como se faz uma tese</i>. São Paulo: Perspectiva, 2002.  EZPELETA, J.; ROCKWEL, E. <i>Pesquisa Participante</i>. São Paulo: Cortez, 1986.</p>				

6º. Sem .	Estatística Aplicada à Geografia	Teoria	2 aulas	28.50 h
<p>Organização e interpretação de dados estatísticos aplicados à temas específicos da geografia. Coleta, análise e apresentação de dados geográficos. Construção de gráficos, tabelas, pirâmides e de outras representações de dados estatísticos a partir de uma certa situação da realidade geográfica.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b>  LEVIN, J. <i>Estatística Aplicada à Ciências Humanas</i>. Rio de Janeiro: <u>HARBRA</u>, 1987.  MAROCO, J.; BISPO, R. <i>Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas</i>. Lisboa: Climepsi, 2003.  SILVA, M. da. <i>Estatística Aplicada à Psicologia e às Ciências Sociais</i>. São Paulo: Mcgraw Hill Education, 1994.</p>				

**Bibliografia Complementar:**

FOX, J. A. *Estatística Para Ciências Humanas*. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2004.

7º. Sem.	Geopolítica I	Teoria/ Prática	3 aulas	42.75h
<p>Geografia política e geopolítica. Situar a Geografia Política e a Geopolítica na Geografia e apresentar os contornos teóricos e empíricos do seu objeto de estudos. Formação do pensamento geopolítico. A natureza geográfica do Estado. Expor e problematizar as teorias sobre o Estado Moderno e suas relações com as políticas territoriais internas e externas. As Fronteiras nacionais e mundiais. Considerando a geografia no ensino básico requer uma análise do espaço mundial regionalizado, este componente tem a pretensão de articular as diferentes dinâmicas desse processo de regionalização.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>COSTA, W. M. <i>O Estado e as políticas territoriais no Brasil</i>. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.</p> <p>MARTIN, A. <i>Fronteiras e Nações</i>. São Paulo: Contexto, 1994.</p> <p>WEFORTH, F. C. (org.) <i>Os clássicos da Política</i>. São Paulo: Ática, v. I e II, 2003.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>GRAMSCI, A. <i>Maquiavel, a política e o Estado moderno</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.</p> <p>HELLER, H. <i>Teoria do Estado</i>. São Paulo: Mestre Jou, 1968.</p> <p>RAFFESTIN, C. <i>Por uma Geografia do Poder</i>. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>RAMONET, I. <i>Geopolítica do caos</i>. Petrópolis: Vozes, 1998.</p> <p>WEIGERT, H. W. <i>Geopolítica, gerais e geógrafos</i>. México: Fondo de Cultura Econômica, 1943.</p>				

7º. Sem.	Campo e cidade numa perspectiva histórica I	Teoria/Prática	3 aulas	42.75h
<p>Compreender os aspectos teórico-históricos norteadores dos conceitos de cidade e campo, discutindo as contribuições teóricas, clássicas e contemporâneas para o entendimento da natureza da construção dessas noções. A produção cultural do espaço e sua interferência na formação de determinadas práticas sociais, constitutivas de culturas e representações na sociedade. Esta análise deve embasar a necessária articulação entre rural e urbano no âmbito das noções básicas presentes no ensino fundamental, sobretudo, nas séries iniciais.</p> <p style="text-align: center;"><b>8.3.2.2 Bibliografia Básica:</b></p> <p>BOURDIEU, P. <i>O poder simbólico</i>. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.</p> <p>CANDIDO, A. <i>Os parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida</i>. São Paulo: Duas Cidades, 1982.</p> <p>MUNFORD, L. <i>A cidade na história</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1982.</p> <p style="text-align: center;"><b>8.3.2.3 Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ARGAN, G. C. <i>História da Arte Como História da Cidade</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2005.</p> <p>LINHARES, M. Y. L.; SILVA, F. C. T da. <i>História da agricultura brasileira. Combates e controvérsias</i>. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>BENJAMIN, W. "Pequena história da fotografia". In: KOTHE, F. R. (org.). <i>Walter Benjamin - Sociologia</i>. São Paulo: Ática, 1985.</p> <p>JAMESON, F. <i>Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio</i>. São Paulo: Editora Ática, 1996.</p> <p>KUMAR, K. <i>Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.</p>				

7º Sem	Planejamento Territorial I	Teoria	2 aulas	28.50h
<p>Introdução ao planejamento territorial. Planejamento territorial. Políticas públicas, programas, planos, objetivos, teorias, métodos e instrumentos de planejamento urbano. O Plano Diretor Municipal: conceitos, métodos de elaboração, implantação e controle.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ANDRADE, M. C. de. <i>Espaço, Polarização e Desenvolvimento</i>. São Paulo: Brasiliense, 1970. CORAGGIO, J. L. Possibilidades de um planejamento territorial para a transição na América Latina. <i>Espaço e Debates</i>. São Paulo: NERU, n.20, 1987, p. 63-94.</p> <p>KLEIN, J. L. Do Materialismo Histórico as Desigualdades Regionais - O Caso da Região de Quebec In: <i>Seleção de Textos nº 08</i>. São Paulo: AGB, 1981.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BIRKHOLZ, L. B. - Evolução do Conceito de Planejamento Territorial. In BRUNA, G. C. (org.). <i>Questões de Organização do Espaço Regional</i>. São Paulo: EDUSP/Nobel, 1983, p.5–24.</p> <p>BIRKHOLZ, L. B. et alli. A Evolução do Planejamento Regional no Estado de São Paulo. In: <i>Boletim Técnico n. 8</i>. São Paulo: FAUUSP, 1992.</p> <p>LEMOS, M. B. O problema da regionalização dificuldades teóricas e uma metodologia alternativa. In: LAVINAS, L. e Outros (orgs.). <i>Reestruturação do Espaço Urbano e Regional no Brasil</i>. São Paulo: HUCITEC, 1993, p. 59-86.</p> <p>OLIVEIRA, A. U. de. O Modo Capitalista de Pensar e Suas "Soluções Desenvolvimentistas" para os Desequilíbrios no Brasil. Reflexões Iniciais. In: <i>Revista do Departamento de Geografia n. 3</i>. São Paulo: FFLCH-USP, 1984.</p> <p>OLIVEIRA, F. de. <i>Elegia para uma Re(li)gião</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1977.</p>				

7º. Sem.	História Contemporânea	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Introdução ao estudo da História Contemporânea. Discussão dos processos que nortearam a construção da realidade contemporânea. A Evolução política no século XIX. A Europa na época da Revolução Francesa. O período napoleônico. A Revolução Industrial: a evolução do capitalismo e da sociedade do trabalho. As organizações trabalhistas. As doutrinas sociais e políticas do século XIX. As revoluções do século XIX. As unificações. O imperialismo. Análise dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais que caracterizaram o século XX. Periodização de 1914 aos dias atuais. A I Guerra Mundial. O período entre-guerras e a crise do capitalismo. A Revolução Russa, Os totalitarismos. A II Guerra Mundial. O Mundo da Guerra-Fria e os conflitos políticos e militares. A Nova ordem mundial.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BENJAMIN, W. <i>Magia e Técnica, Arte e Política</i>. São Paulo: Brasiliense, 1985.  GAY, P. <i>A Cultura de Weimar</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.  HOBSBAWM, E. <i>A Era dos Extremos. 1914-1991</i>. São Paulo: Cia das Letras, 1995.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ARENDT, H. <i>Origens do Totalitarismo</i>. São Paulo: Cia das Letras, 1989.  HOBSBAWM, E. <i>A Era das Revoluções. Europa 1789-1848</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.  HOBSBAWM, E. <i>A Era dos Impérios. 1874-1914</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.  JAMESON, F. <i>As Marcas do Visível</i>. Rio de Janeiro: Graal, 1995.  SONTAG, S. <i>Ensaio Sobre a Fotografia</i>. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.</p>				

7º Sem	Prática Pedagógica III	Teoria	2 aulas	28.50h
<p>As políticas públicas educacionais. Verificação da legislação educacional e suas implicações sócio-educacionais na sala de aula. Estudo e análise das diversas propostas curriculares oficiais existentes – CENP, PCNs. Levantamento do campo de estágio. Procedimentos didáticos, planejamento das atividades e preparo do material necessário às aulas. Regência de classe, participação nas atividades extra-classe desenvolvidas pela escola alvo do estágio. Avaliação e relatório das atividades de regência de classe. Esse componente curricular tem como principal objetivo dar continuidade aos projetos que norteiam o estágio supervisionado, incluindo o início da aplicação de um projeto político-pedagógico.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>FREITAG, B. <i>Escola, Estado e Sociedade</i>. São Paulo: Editora Moraes, 1980.</p> <p>PENTEADO, H. D. <i>Metodologia do Ensino de História e Geografia</i>. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>SILVA JR., C. A. <i>A escola pública como local de trabalho</i>. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>CASTRO, M. H. G. de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. In: São Paulo em perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, Mar., 2000.</p> <p>CUNHA, L. A. <i>Educação, Estado e Democracia no Brasil</i>. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>CDORF, M. L. S. H. <i>História da educação brasileira: Leituras</i>. São Paulo: Pioneira, 2003.</p> <p>HILSDORF, M. L. S. <i>História da educação brasileira: Leituras</i>. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.</p> <p>LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n.º 9394/96. Rio de Janeiro: DPSA Editora, 1998.</p> <p>: <i>Cadernos de pesquisa</i>. São Paulo: FCC, Dez., 2004.</p>				

7º. Sem.	Metodologia do Trabalho Científico III	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Ciência, teoria e método. Conhecimento científico. A teoria na investigação científica. Principais métodos de conhecimento. Principais tradições de pesquisa em geografia. Instrumentos e técnicas de pesquisa utilizados em geografia. Orientação à pesquisa; coleta, análise de dados; catalogação e revisão bibliográfica para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Vale destacar que esses pressupostos são referências para a consolidação das monografias de final de curso que reconhecem o conhecimento científico como requisito à prática do professor.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>KHUN, T. S. <i>A Estrutura das Revoluções Científicas</i>. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982. LEFEBVRE, H. <i>Lógica formal, lógica dialética</i>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979</p> <p>POPPER, K. R. <i>A Lógica da Pesquisa Científica</i>. São Paulo: Cultrix, 1985.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>DEMO, P. <i>Metodologia científica em ciências sociais</i>. São Paulo: Atlas, 1981.</p> <p>GEORGE, P. <i>Os Métodos da Geografia</i>. São Paulo: Difel. 1986.</p> <p>JAPIASSU, H. <i>O Mito da Neutralidade Científica</i>. Rio de Janeiro: Imago, 1975.</p> <p>LITHOLDO, A. <i>Metodologia científica e geografia</i>. Presidente Prudente: UNESP/IPEAPP, 1980.</p> <p>PINTO, A. V. <i>Ciência e existência. Problemas filosóficos da pesquisa científica</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.</p>				

8º. Sem.	Geopolítica II	Teoria/Prática	3 aulas	42.75h
<p>As relações geopolíticas internacionais. O imperialismo dos séculos XIX e XX. Território e poder. Divisão geopolítica do mundo. Análise das transformações do mapa-múndi no século XX. Análise das principais zonas de tensão. Conflitos internacionais. Balanço do mundo atual. A geopolítica brasileira. A geografia no ensino básico também requer uma análise do espaço mundial regionalizado, articulando as diferentes dinâmicas desse processo de regionalização e sua vinculação histórico, inserindo no contexto a realidade brasileira.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ANDRADE, M. C. de. <i>Imperialismo e fragmentação do espaço</i>. São Paulo: Contexto, 1997.</p> <p>HAESBAERT, R. <i>Blocos internacionais de poder</i>. São Paulo: Contexto, 1994.</p> <p>HOBSBAWN, E. <i>A era dos extremos. O breve século XX (1914-1991)</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BECKER, B. <i>Geopolítica da Amazônia</i>. (Dossiê Amazônia Brasileira). In: <i>Revista Estudos Avançados</i>. São Paulo: IEA-USP, v. 19, n. 53, 2005.</p> <p>COUTO E SILVA, G. do. <i>Geopolítica do Brasil</i>. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.</p> <p>MELLO, L. I. A. <i>Quem tem medo da Geopolítica?</i> São Paulo: Edusp/Hucitec, 1999.</p> <p>POLANYI, K. <i>A Grande transformação</i>. Rio de Janeiro: Campus, 1980.</p> <p>VESENTINI, J. W. <i>Imperialismo e geopolítica global</i>. Campinas: Papius, 1987.</p>				

8º. Sem.	Campo e cidade numa perspectiva histórica II	Teoria/Prática	3 aulas	42.75h
<p>Utilizar os aspectos teórico-históricos no conceito de cidade e de campo no processo capitalista contemporâneo. Compreender as características econômicas, sociais, políticas e culturais da modernidade, tendo como referência a cidade e o campo. Entender o relacionamento entre a cidade e o campo no processo histórico em curso. Esta análise deve embasar a necessária articulação entre rural e urbano no âmbito das noções básicas presentes no ensino fundamental, neste momento, valorizando-se o estudo da urbanização brasileira.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BOURDIEU, P. <i>O poder simbólico</i>. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.</p> <p>CANDIDO, A. <i>Os parceiros do Rio Bonito. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida</i>. São Paulo: Duas Cidades, 1982.</p> <p>MUNFORD, L. <i>A cidade na história</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1982.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ARGAN, G. C. <i>História da Arte Como História da Cidade</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2005.</p> <p>JAMESON, F. <i>Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio</i>. São Paulo: Editora Ática, 1996.</p> <p>KUMAR, K. <i>Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.</p> <p>COULANGES, F. <i>A Cidade Antiga</i>. São Paulo: Martin Claret, 1999.</p> <p>WALLERSTEIN, I. <i>Capitalismo histórico &amp; civilização capitalista</i>. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.</p>				

8º. Sem.	Planejamento Territorial II	Teoria	2 aulas	28.50h
<p>A cidade enquanto espaço de intervenção e o papel do urbanista. Legislação urbana e ambiental. Análise da rede urbana regional. Metropolização. Metodologias e técnicas de planejamento regional. Avaliação ecológica de <i>habitats</i> urbanos. Metodologias de levantamento de dados e diagnóstico do espaço urbano, rural e ambiental. Ferramentas do planejamento ambiental (zoneamentos, planos diretores, processos de gestão, áreas de proteção ambiental, estudos de bacia hidrográfica, relatórios de impacto ambiental).</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>ARAUJO, T. B. de. A experiência de planejamento regional no Brasil. IN: LAVINAS, L. e outros (org.). <i>Restruturação do Espaço Urbano e Regional no Brasil</i>. São Paulo: HUCITEC, 1993, p. 87-96.</p> <p>BECKER, B. Novos rumos da política regional: por um desenvolvimento sustentável da fronteira amazônica. In: BECKER, B. K.; NFIRANDA, M. <i>A geografia política do desenvolvimento sustentável</i>. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997, p. 421-44.</p> <p>GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. da. (orgs.). <i>Impactos Ambientais Urbanos no Brasil</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.</p> <p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BRITO, M. C. W. de. <i>Unidades de Conservação. Intenções e Resultados</i>. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2000.</p> <p>CAIRNCROSS, F. <i>Meio Ambiente: Custos e Benefícios</i>. São Paulo: Nobel, 1991.</p> <p>CARLOS, A. F. A. (org.). <i>Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano</i>. São Paulo: EDUSP, 1994.</p> <p>DIEGUES, A. C. <i>O mito da natureza intocada</i>. São Paulo: Hucitec, 2001.</p> <p>MARCONDES, M. J. de. A. <i>Cidade e Natureza. Proteção dos mananciais e exclusão social</i>. São Paulo: FAPESP/Edusp/Studio Nobel, 1999.</p>				

8º. Sem.	Relações Internacionais	Teoria	3 aulas	42.75h
<p>Introdução às relações internacionais. Teoria das relações internacionais. Evolução, do ponto de vista histórico, das escolas de pensamento desde as correntes teóricas clássicas. Padrões hegemônicos das relações internacionais contemporâneas. Discussão de novos enfoques e a estruturação do sistema internacional. O papel do Brasil nas relações internacionais. Globalização, regionalização e interdependência como temas fundamentais dos Estados Nacionais contemporâneos. Temas fundamentais da história das relações internacionais. A Liga das Nações e a política internacional no entre-guerras. As grandes conferências do final da Segunda Guerra Mundial. O papel dos órgãos internacionais como a ONU. A ordem internacional no pós-Guerra Fria. A “globalização” e as relações internacionais. Os novos conflitos e configurações. A nova agenda internacional.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>MAQUIAVEL, N. <i>O Príncipe</i>. São Paulo: Martin Claret, 1998.</p> <p>MICHELENA, J. A. <i>A crise do sistema mundial</i>. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.</p> <p>NYE JR., J. <i>O paradoxo do poder americano: porque a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada</i>. São Paulo: Editora UNESP, 2002.</p> <p>SANTOS, M. et alli (orgs.). <i>Para uma outra globalização</i>. São Paulo: Hunttec/ANPUR. 1993.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>KENNEDY, P. <i>Preparando para o século XXI</i>. Rio de Janeiro: Campus, 1993.</p> <p>KURZ, R. <i>O colapso da modernização</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992..</p> <p>CHOMSKY, N. <i>Novas e velhas ordens mundiais</i>. São Paulo: Scritta, 1996.</p> <p>HOBBS, T. <i>O Leviatã</i>. Brasília: UnB/Imprensa Oficial, 2000.</p> <p>WALLERSTEIN, I. <i>Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo</i>. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.</p>				

8º. Sem.	Prática Pedagógica IV	Teoria/Prática	2 aulas	28.50 h
<p>Movimentos sociais e educação popular. Democracia participativa e poder popular. Organizações não-governamentais e Estado. Evolução da Educação Especial: diferentes enfoques. Educação da pessoa portadora de necessidades especiais no movimento histórico-social. Educação de jovens e adultos como sujeitos agentes e a necessidade de inserção na sociedade brasileira. Educação étnico racial e suas implicações na recriação de nossas raízes culturais, geradas nas tradições milenares dos povos-nações indígenas, dos portugueses e dos afro-brasileiros. Levantamento do campo de estágio. Procedimentos didáticos, planejamento das atividades e preparo do material necessário às aulas. Regência de classe, participação nas atividades extra-classe desenvolvidas pela escola alvo do estágio. Avaliação e relatório das atividades.</p>				
<p>Esse componente curricular tem como principal objetivo concluir os projetos que nortearam o estágio supervisionado, incluindo a observação, a regência e a constituição de um projeto político-pedagógico.</p>				
<p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Básica:</b></p>				
<p>AZENHA, M. da. G. <i>Construtivismo, de Piaget a Emília Ferreiro</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p>				
<p>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre alfabetização</i>. São Paulo: Cortez, 1992.</p>				
<p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.</p>				
<p style="text-align: center;"><b>Bibliografia Complementar:</b></p>				
<p>BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. <i>Atividades e recursos pedagógicos para deficientes da audição</i>. Centro Nacional de Educação Especial. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1983.</p>				
<p>AGNE, J.; QUADROS, R. M. de. Alfabetização: o contexto da pessoa surda. In: <i>Revista de Ensino Especial</i>. Brasília: MEC/UNESCO.</p>				
<p>BÓGUS, L. et al. <i>Desigualdade e a questão social</i>. São Paulo: Educ, 1997.</p>				
<p>BOTELHO, P. <i>Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos</i>. Belo Horizonte: Editora Autentica, 1998, p.7-12.</p>				
<p>CARVALHO, R. E. <i>A nova LDB e a educação especial</i>. Rio de Janeiro: WVA, 1997.</p>				

8º. Sem.	Metodologia do Trabalho Científico IV	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Orientação à elaboração, conclusão e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>JAPIASSU, H. <i>O Mito da Neutralidade Científica</i>. Rio de Janeiro: Imago, 1975.</p> <p>KHUN, T. S. <i>A Estrutura das Revoluções Científicas</i>. São Paulo: Perspectiva, 1982.</p> <p>POPPER, K. R. <i>A Lógica da Pesquisa Científica</i>. São Paulo: Cultrix, 1985.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BEAJEU-GARNIER, J. <i>Methods and Perspectives</i>. In: <i>Geography</i>. London: Longman, 1976.</p> <p>CHRISTOFOLETTI, A. <i>Análise de sistemas em geografia</i>. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1979.</p> <p>GOMES, H. <i>Reflexões sobre teoria e crítica em geografia</i>. Goiânia: Cegraf/UFG, 1991.</p> <p>PINTO, A. V. <i>Ciência e existência; problemas filosóficos da pesquisa científica</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.</p> <p>SANTOS, M. <i>Espaço e Método</i>. São Paulo: HUCITEC, 1985.</p>				

8º. Sem.	Introdução a Libras	Teoria	3 aulas	42.75 h
<p>Enfoque dos aspectos histórico-sociológicos e gramaticais da Língua Brasileira de Sinais. Busca intercâmbio com instituições relacionadas diretamente à questão. Vincula o estudo de Libras às Práticas pedagógicas norteadoras do estágio supervisionado, inserindo o componente curricular no contexto das práticas educativas.</p> <p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>BRASIL. MEC/CENESP. Princípios básicos da educação especial. Brasília: MEC/CENESP, 1974.</p> <p>CAPOVILLA, F. C. &amp; RAPHAEL, W. D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira</i>. (vol. 12). SP: EDUSP, 2001.</p> <p>PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. de. <i>Curso de Libras 1: iniciantes</i>. RJ: LSB Vídeo, 2007.</p> <p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>BOTELHO, P. <i>Segredos e silêncio na educação dos surdos</i>. BH: Autêntica, 1998.</p> <p>PERLIN, G. T. T. História dos Surdos. <i>Caderno Pedagógico. Pedagogia para Surdos</i>. Florianópolis: UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina/CEAD, 2002).</p> <p>QUADROS, R. M. de &amp; KARNOPP, L. B. <i>Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.</p> <p>SACKS, O. <i>Vendo vozes – Uma viagem ao mundo dos surdos</i>. SP: Companhia das Letras, 1989.</p> <p>SKLIAR, C. (org.) <i>A surdez: um olhar sobre as diferenças</i>. Porto Alegre: Mediação, 1998.</p>				

## 7. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

O Estágio Supervisionado, segundo a proposta do Curso está diretamente relacionado ao conjunto de disciplinas e atividades que compõem o Projeto Pedagógico. Nesse sentido, as novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, fornecem os subsídios para que, num plano articulado, se possa vincular **Prática (como componente curricular) e Estágio**. Esse contexto possibilita a melhor estruturação das disciplinas de natureza científico-cultural, ressignificadas pelos preceitos que devem nortear a prática docente do futuro professor. Por outro lado, é possível elencar um conjunto de outras disciplinas que, por sua especificidade, se apresentam como integradoras entre os conteúdos científicos-culturais e a prática de ensino. Tais disciplinas permitem o trânsito entre o saber sistematizado e o papel do conhecimento enquanto instrumento de leitura e interpretação do mundo. Na grade curricular algumas se destacam:

- Produção e leitura de texto I e II;
- Geografia e recursos didáticos (teoria e prática);
- Psicologia da educação I e II;
- Educação e gestão ambiental;
- Metodologia do trabalho científico I, II, III.

Os conteúdos específicos e os seus desdobramentos pedagógicos deverão ter uma dimensão de aplicabilidade, possíveis de serem aferidos/aplicados nos vários procedimentos constantes do Projeto de Estágio. Assim, a **Prática como componente curricular** e o **Estágio** se apresentam a partir de um conjunto de mais de 400 horas cada, organizadas segundo critérios que se explicitam no Projeto Político Pedagógico do Curso.

O **Estágio Supervisionado** está diretamente vinculado às disciplinas: **Prática Pedagógica I, II, III e IV** e indiretamente ao conjunto que sistematiza a prática como componente curricular. Tem por objetivo colocar o licenciando em situação real do que ocorre no Ensino Básico, explicitando o contexto onde se constrói/produz a aprendizagem. Deve permitir também que o estagiário vivencie/desvende as

estruturas de conhecimento e de poder que permeiam a Escola, reforçando a análise das condições concretas de aquisição e sistematização o saber. Nesse sentido, busca condições para que os alunos avaliem e incorporem uma postura crítica e criativa, levando em conta:

- conhecer a realidade complexa das redes de ensino (pública e privada);
- entender e participar das relações e tensões presentes na unidade educacional de ensino básico;
- analisar os anseios dos diversos segmentos envolvidos no processo educacional;
- compreender o papel social, político, cultural e educacional que a escola tem desempenhado na sociedade;
- reconhecer o papel do professor na elaboração dos projetos veiculados na comunidade escolar.

Assim, a realização do estágio supervisionado deverá permitir ao aluno vivenciar o cotidiano que permeia as ações didático-pedagógicas nas escolas e levar a incorporação de um repertório que contribua para uma discussão mais abrangente e significativa no plano de sua formação. Dessa forma, teoria e prática emergem de uma *praxis* que vai produzindo uma identidade para as concepções didático pedagógicas e materializando procedimentos possíveis de serem incorporados no cotidiano escolar da educação básica tendo a Geografia como elemento aglutinador dessa reflexão.

#### **A PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO:**

O aluno desenvolve suas atividades de estágio contando com um Projeto de Estágio que incorpora a observação/regência/participação a partir da possibilidade de vivenciar e interagir com uma Escola/sala de aula e buscar nexos que possam estruturar seu pensamento e sua prática. Assim, enquanto elemento atuante de uma experiência de ensino, o licenciando pode se tornar capaz de compreender o processo da aprendizagem em todos os seus aspectos e, dessa forma, analisar o

seu papel enquanto veiculador de um conhecimento que expressa uma maneira de compreender o mundo, compartilhando com o grupo que compõe a Escola seus conflitos e contradições numa perspectiva crítica que expressa autonomia frente ao conhecimento e a tarefa de ensinar.

A elaboração desse **Projeto de Estágio** pressupõe, num primeiro momento, o inventário das situações que conformam a realidade escolar, a partir de um processo coletivo de discussão, remetendo para a construção de documentos diagnósticos que devem subsidiar a consecução de uma proposta de atuação do estagiário na denominada **Unidade de Estágio**, o que permite sistematizar a teoria explicitada no Curso Superior de Licenciatura em Geografia e os preceitos significativos da prática educativa. É nesse contexto que se organiza a filosofia, as concepções e a estrutura desse Projeto. Trata-se, portanto, de uma tarefa coletiva que dialeticamente se altera na medida em que novas questões vão se explicitando.

De posse desse **Projeto**, o Estágio Supervisionado assume uma dimensão mais estruturada na formação do futuro professor de Geografia, visto que as atividades nele contidas têm caráter experiencial e compõem a disciplina: **Prática Pedagógica**. Essa conduta possibilita ao aluno do Curso discutir, opinar e rever todos os aspectos voltados ao conhecimento e à aprendizagem, assim como intervir e estruturar o contexto onde se insere a prática educativa e sua dimensão social. Assim, a observação/regência/participação torna-se, nesse momento, mais efetiva e diretamente vinculada ao projeto político pedagógico da Unidade na qual o aluno é estagiário. Dessa maneira, este aluno não se restringe mais, apenas, em observar as aulas de Geografia, mas, sobretudo, encontrar os vínculos de cada disciplina com a proposta da escola, através de seus “projetos” e sua articulação com a comunidade a que está inserida.

Nas aulas de **Prática Pedagógica (teoria e prática) e no período destinado à orientação de estágio** busca-se depurar as análises feitas na Escola, tendo como meta a elaboração de relatórios preliminares à construção de um **projeto de ensino** que é o documento produzido pelo aluno, como síntese da sua compreensão sobre o processo da aprendizagem numa relação entre a teoria, a prática e o compromisso político.

Dessa forma, a pesquisa apresenta-se como princípio pedagógico que norteia a elaboração desses **projetos de ensino** que evidenciam, entre outros, o conteúdo, a interdisciplinaridade, a metodologia e a avaliação como mecanismos de compreensão da realidade. Fechando esse circuito, a análise e discussão desses **projetos de ensino** são referências para uma discussão mais ampla relacionada as políticas educacionais e pelos currículos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais , Propostas Curriculares do Governo do Estado de São Paulo entre outras.

Assim, o conjunto de atividades relacionadas ao Estágio Supervisionado é discutido pelos alunos, a partir de uma proposta esboçada e encaminhada no que está se denominando de **projeto de ensino**.

**Para a realização desse projeto de ensino é necessário:**

- conhecer a estrutura e o trabalho em uma escola (da Região Metropolitana de São Paulo): seus problemas e perspectivas concretas de atuação;
- reconhecer o trabalho do professor enquanto difusor de um conhecimento reiterativo (mantenedor) ou emancipatório (transformador);
- refletir sobre a produção do conhecimento em geral e o ensino de Geografia, em particular;
- tomar contato e observar o encaminhamento / desenvolvimento de projetos educacionais disciplinares e interdisciplinares;
- discutir e propor formas de atuação dos professores de Geografia em nível de outras metodologias;
- compreender a relevância de projetos no exercício da prática profissional do professor;
- instigar a reflexão no âmbito da interdisciplinaridade enquanto requisito fundamental na realização de projetos educacionais.

Esses objetivos deverão relacionar conteúdos, assinalados no programa da disciplina Práticas Pedagógicas que no âmbito da teoria indica reflexões que articulam propostas concretas relacionadas a:

- o conhecimento geográfico e sua relação com o saber estruturado em sala de aula do ensino básico;
- metodologias do ensino da Geografia;
- políticas públicas e sua inserção na organização da realidade escolar;
- movimentos sociais e educação popular.

Tais objetivos e os conteúdos dependem, para a sua realização, de alguns procedimentos que se tornam referências para a estruturação do trabalho. Dentre os necessários é possível destacar:

- noções de metodologia do trabalho científico como referencial para o desenvolvimento da pesquisa como princípio político educativo;
- fundamentação teórico-metodológica a partir da análise da literatura afeta à projetos políticos pedagógicos e pedagogia de projetos;
- discussão sobre metodologia de ensino e sua importância no cotidiano do trabalho docente;
- análise da Unidade de estágio através:
  1. leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola
  2. leitura e discussão do Regimento da Escola
  3. entrevistas com a comunidade (alunos, pais e moradores)
  4. entrevistas com o pessoal diretamente envolvido com a Escola (funcionários, professores, direção entre outros);
- análise dos programas do Ensino Básico e em particular dos programas de Geografia;
- entrevista com professores envolvidos com os Projetos da Escola – Unidade de Estágio: entrevista encaminhada a partir da elaboração coletiva de questionários;
- elaboração de atividades que estejam em consonância com a metodologia utilizada pelos Projetos da Escola – Unidade de Estágio;
- observação de aulas de Geografia nas Escolas;
- relatório de regência;
- análise crítica e avaliação das propostas de trabalho.

*Atividades sugeridas para o estágio supervisionado:*

<b>ATIVIDADES</b>	
Caracterização da escola	(observação e da análise crítica das condições físicas da escola)
Caracterização da comunidade escolar	(pesquisa através da aplicação de questionários)
Análise do Projeto Pedagógico da Escola	(leitura e crítica do Projeto da Escola)
Análise do Regimento da Escola	(leitura e crítica do Regimento da Escola)
Análise do plano curricular	(análise dos programas das disciplinas / séries)
Observação e Análise de projetos oficiais da Escola	(reconhecimento dos projetos encaminhados pelas Escolas e discussão da relevância dos mesmos para os objetivos da Educação Básica)
Observação e avaliação preliminar de aulas do Ensino Fundamental	(observação do cotidiano das aulas)
Elaboração de Atividade Temática para a aplicação na Escola selecionada / aula trabalho	(organização de atividade que esteja de acordo com os pressupostos encaminhados para o estágio)
Aplicação da Atividade	(regência)

Procedendo dessa maneira, pode-se dispor do estágio num patamar mais amplo e diretamente relacionado ao Curso como um todo, ou seja: não é uma atividade complementar nem acessória, mas suporte para uma proposta que entende o professor como definidor de um trabalho de construção social. Tal construtor deve ser autônomo para encaminhar o conhecimento numa perspectiva crítica e inovadora e é esse o principal objetivo do Curso em questão.

Sua realização depende de uma estrutura que considera o regulamento de estágio curricular do Curso Superior de Licenciatura em Geografia do IFSP, aprovado pela portaria nº 1.503/GAB, de 31 de outubro de 2008.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

As discussões mais recentes sobre a formação do professor dão conta de salientar o caráter específico da sua profissionalização a partir de um contexto que

deve considerar a articulação entre conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiência, indicando um permanente processo de aprimoramento e revisão dos pressupostos fundamentais à sua prática docente. Trata-se de uma dimensão do conhecimento e da pedagogia que perpassa, obrigatoriamente, pela concepção de mundo do professor: suas crenças e seu papel político, enquanto elemento difusor de uma nova maneira de entender e pensar o mundo.

Nessa perspectiva o estágio se apresenta como o momento destinado ao reconhecimento, análise e crítica das diferentes dimensões da atuação profissional dos envolvidos com a realidade escolar, buscando a construção de um processo que se conclua pela docência compartilhada sob a supervisão do IFSP. Para tanto, é necessário a consecução de um Projeto de Estágio que assegure o relacionamento entre a escola de formação (IFSP) e a escola de educação básica, com vistas a uma troca mútua onde a formação inicial seja, ao mesmo tempo, ambiente de reflexão do licenciando e estímulo para o projeto de capacitação de professores estáveis ou regulares da unidade escolar.

Abaixo apresentamos os documentos necessários para a elaboração do estágio supervisionado, ressaltando que para a execução deste é necessário credenciamento do aluno junto à Coordenadoria de Integração Escola Empresa – CIE..

## **8. CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A Proposta dos novos cursos de licenciatura a seguir tem como base experiência pioneira da Licenciatura de Física implantada no CEFETSP, com base nas “diretrizes” aponta para uma forma especial de avaliação dos alunos.

Com o objetivo de operacionalizar algumas das questões relacionadas a avaliação de desempenho dos alunos e na tentativa de amenizar alguns dos impactos negativos ao andamento do curso relacionado ao aproveitamento por vezes insatisfatório dos alunos ou à inadequação dos instrumentos de avaliação, propomos algumas medidas:

- a- diversificação dos instrumentos de avaliação;
- b- promoção de trabalho em equipe e de pesquisa;

- c- atividades de campo e de laboratório;
- d- estudo de meio;
- e- avaliação processual e continuada;
- f- adoção da escala de notas de 0,0 a 10,0, com intervalos de 0,5 pontos;
- g- nota mínima final de 6,0 pontos;
- h- haverá a adoção de provas substitutivas, exame final e dependência para os alunos que não atingirem 6,0 pontos, em até duas disciplinas, sem prejuízo do semestre, conforme as normas acadêmicas.

No curso, as aulas serão distribuídas entre teóricas e práticas com seminários, preparação e construção de materiais didáticos em laboratórios, atividades de campo e estudo do meio.

## 9. MODELOS DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS

ANEXOS PROJETO DE CURSO

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda



Endereço C:\Documents and Settings\Usuário\Desktop\KIT GRADUAÇÃO 10032010\ANEXOS PROJETO DE CURSO

**Tarefas de imagens**

- Exibir como apresentação de slides
- Encomendar cópias on-line
- Imprimir imagens
- Copiar todos os itens para um CD

**Tarefas de arquivo e pasta**

- Criar uma nova pasta
- Publicar esta pasta na Web

**Outros locais**

- KIT GRADUAÇÃO 10032010
- Minhas imagens
- Meu computador
- Meus locais de rede

**Detalhes**

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**

O Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em virtude das atribuições e tendo em vista a conclusão do Curso Superior de *\_\_\_\_\_* do Campus *\_\_\_\_\_*, em *\_\_\_\_\_* de *\_\_\_\_\_* de *\_\_\_\_\_*, confere o grau de

**NOME DO ALUNO**

*\_\_\_\_\_* brasileiro, natural de São Paulo, Estado de São Paulo, nascido em *\_\_\_\_\_* de *\_\_\_\_\_* de 19 *\_\_\_\_\_*, RG *\_\_\_\_\_* - *\_\_\_\_\_*, e outorgando-lhe a fim de que possa gozar de todos os direitos e prerrogativas legais.

São Paulo, de *\_\_\_\_\_* de *\_\_\_\_\_* de *\_\_\_\_\_*.

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO**

\_\_\_\_\_  
Diretor Geral do Campus

\_\_\_\_\_  
Diplomado(a)

\_\_\_\_\_  
Assalado

## 10. ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (Licenciaturas)

Articular ensino e pesquisa na formação do professor de Geografia é ponto de referência para o desenvolvimento do Curso. Nesse sentido, as atividades encaminhadas, as pesquisas de campo, as Semanas Culturais, a participação em seminários e congressos, apresentam-se para o curso de Licenciatura em Geografia do IFSP, como expressão de uma proposta que traz um pressuposto definitivo, uma concepção de conhecimento e de educação, marcado pela busca da autonomia do aluno /futuro professor na Educação Básica. Trata-se de uma prática que rompe com os limites da sala de aula e volta o Curso para a comunidade ao qual ele está inserido, devendo completar 200 horas ao longo do curso, conforme determinação legal. Dentre as mais importantes, se destacam:

**Atividades de Campo:** Procurando confrontar na prática os conteúdos ministrados em sala de aula, o Curso prevê atividades regulares de campo, realizadas fora do horário escolar. Essas atividades, geralmente encaminhadas nos finais de semana, apresentam um cronograma pré-estabelecido.

**Projeto de Ensino:** Os projetos são organizados e ministrados por docentes e pesquisadores numa proposta interdisciplinar que valoriza a dupla docência. Até 2009 foram desenvolvidos os seguintes projetos: Cinema e Educação, Arte no mundo Clássico: Grécia. Para Compreender a Geografia do Ensino Básico, Física e Astronomia, Introdução ao Sensoriamento Remoto e Teorias Quantitativas em Geografia.

**Atividades de laboratório de Geografia Física e Cartografia:** As disciplinas da área de Geografia Física (Geologia, Geomorfologia, Climatologia e Biogeografia) e as disciplinas vinculadas à Cartografia utilizam os espaços do Laboratório para desenvolver seus trabalhos práticos e atividades relacionadas às pesquisas de campo, que envolvem coletas de amostras e mapeamentos, desenvolvidos ao longo do Curso. Além dessas atividades, o laboratório também é utilizado pelos alunos, durante a disciplina: Prática de Ensino em Geografia para a elaboração de materiais didáticos a serem encaminhados no Projeto Pedagógico por ela desenvolvida. O mesmo ocorre com as atividades de Orientação à Pesquisa em Geografia.

**Semanas Culturais de Geografia:** Atividade já considerada fundamental, essas “Semanas” buscam, dentro de uma concepção interdisciplinar, levantar questões relacionadas à realidade brasileira e mundial e suas expressões geográficas, valorizando não só as discussões mais recentes produzidas nas Universidades e Centros de Pesquisa, mas também veiculando a produção interna dos professores e alunos.

**Atividades promovidas pela Instituição voltadas ao aprimoramento das discussões cotidianas do curso:** A dinâmica interna do Curso indica a necessidade de aprimorar as discussões através de palestras e debates com especialistas ou visitas organizadas à Exposições ou Centros de Pesquisa.

**Apoio às atividades desenvolvidas pelos alunos:** Muitas vezes, o trabalho desenvolvido no Curso de Geografia desencadeia uma série de atividades no âmbito da realidade profissional dos alunos que se vinculam aos princípios estabelecidos no transcorrer do seu curso de formação.

**Visitas técnicas de apoio às atividades cotidianas do curso:** Não raro, o cotidiano do trabalho exige que extrapolemos as fronteiras da sala de aula e participemos de atividades que são encaminhadas por várias Entidades e setores que promovem atividades de cunho científico e cultural.

**Participação em Encontros, Simpósios, Congressos e Debates:** A proposta desenvolvida pelo Curso de Geografia indica a necessidade da revisão constante da prática docente; esse compromisso requer dos professores a participação permanente nas discussões próprias da Educação e da Geografia. Assim, temos participado não só como ouvintes mas também como organizadores, palestristas e debatedores dos “Encontros” e “Debates” promovidos por Entidades Científicas de cunho nacional e internacional.

**Cursos Extra-Curriculares:** O trabalho desenvolvido pelo Curso de Geografia indica a necessidade de promover cursos extra-curriculares com o intuito de ampliar

a discussão sobre temas relevantes à formação do professor e o ensino de Geografia.

**Atividades voltadas para a Comunidade:** O Curso de Geografia deve encaminhar e participar, conjuntamente com outros Cursos de atividades que ressaltam questões emergentes sobre a realidade brasileira e mundial, atividades importantes para o aprimoramento da vida acadêmica da Instituição.

**Vínculos com Entidades, Instituições e Grupos Organizados:**

- participação comissão de ensino nacional da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB,
- participação nos debates sobre Educação encaminhadas pela APEOESP, SINPRO / São Paulo entre outras,
- participação nos debates encaminhados pelo Movimento dos “Sem Terra” – MST.

Todas essas atividades são referências para a formação de professores e consolidam as denominadas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Essas, devem ser registradas a partir de uma rotina explicitada no **anexo 4** deste Projeto.

## 11. NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE

O Núcleo Docente Estruturante - NDE, responsável pela formulação do Projeto Pedagógico do Curso, sua implementação e desenvolvimento é representado pelos seguintes docentes:

Prof.º Ms. Fausto Henrique Nogueira.

Prof.º MS. Jonas Justino dos Santos.

Prof.º Esp. Laerte Moreira dos Santos.

Prof.ª Dra. Lourdes F. B. Carril.

Prof. Esp. Luis Fernando de Freitas Camargo.

Profª Ms. Maria Patrícia Candido Hetti.

Prof.º Dr. Márcio Fernando Gomes.

Prof.ª Esp. Vânia do Amparo

Vale destacar que os materiais pesquisados: fundamentos teórico-metodológicos de apoio, os dispositivos legais, bem como a análise da demanda e vinculação com a comunidade escolar contam com um empenho significativo desses profissionais que concretizaram o presente projeto como produto de um processo intenso que envolve a efetivação de um Colegiado que encaminha democraticamente todo o processo de implementação (**anexo 1**). Dessa forma, os professores têm consolidado avaliações sistemáticas com vista a aprimorar o Projeto e as dimensões mais significativas presentes no dia a dia do Curso (**anexo 2**).

Assim, a relação entre Ciência e Pedagogia se materializa numa proposta que busca integrar a técnica e educação, o que justifica uma Instituição de Ensino Tecnológico como o IFSP apresentar um curso de Licenciatura como este. Por outro lado, o compromisso social da Área de Sociedade e Cultura se articula com as necessidades da Escola Pública do Ensino Básico que apresenta nos seus quadros mais de 90% formados em instituições privadas. à história recente da Instituição e representa uma antecipação às atuais determinações de ampliação de ofertas de cursos de licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

## **12. CORPO DOCENTE: COORDENADOR E DOCENTES**

Coordenação: Prof. Luís Fernando de Freitas Camargo

Corpo Docente:

Prof. Ms. Andréa M. Uglar

Prof. Esp. Daniel Soares da Silva

Prof. Ms. Fausto Henrique Gomes Nogueira

Prof. Ms. Hermínia Belmira de Almeida Santos

Prof. Ms. Jonas dos Santos Justino

Prof. Esp. Laerte Moreira dos Santos

Prof. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril

Prof. Esp. Luís Fernando de Freitas Camargo

Prof. Ms. Luiz Alves Brígido Maia

Prof. Esp. Maria Aparecida Rodrigues Pinto

Prof. Ms. Maria Patrícia Cândido Hetti

Prof. Dra. Márcia D'Ângelo

Prof. Dr. Márcio Fernando Gomes

Prof. Dr. Paulo Roberto Albuquerque Bomfim

Prof. Ms. Ricardo Vicente Ferreira

Prof. Dr. Valério Arcary

Prof. Esp. Vânia Ferreira do Amparo

### **13. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS**

É importante ressaltar que a estrutura do IFSP prevê a adoção de monitores para o desenvolvimento de atividades técnicas relacionadas à estrutura e funcionamento dos cursos.

No caso do Curso de Formação de Professores de Geografia, a Instituição possibilitou a adesão de um coordenador de laboratório que deve atuar em conjunto com os monitores no sentido de colocar em prática um Projeto de Laboratório que possibilite a sistematização dos trabalhos diretamente relacionados à dimensão prática do Curso. No caso dos monitores, estes são recrutados no universo dos próprios alunos da Licenciatura, representando o compromisso da Instituição com a articulação formação, acompanhamento técnico, estrutura e funcionamento do curso.

O **anexo 7** procura explicitar esse Projeto de Laboratório.

#### **13.1 Infraestrutura física**

O presente curso mantém seu funcionamento a partir das instalações gerais disponibilizadas pela Instituição no que se refere a: salas de aula, laboratórios (das mais variadas áreas do conhecimento), salas de recursos áudio-visuais, biblioteca, quadras poliesportivas, sala de informática, espaços de convivências, auditórios, refeitório, entre outros.

Os ambientes do IFSP, incluindo salas de aula, passaram por reformas e a manutenção é regular. As salas destinadas ao Curso de Licenciatura de Geografia são definidas pela Administração em todo início de semestre letivo. Os laboratórios são designados pela Diretoria de Sede e se definem como local de atividades regulares. Tais atividades envolvem: cartografia, climatologia, geomorfologia, planejamento urbano, recursos didáticos, entre outros.

Os materiais de apoio se constituem como permanentes e fazem parte de uma relação solicitada anualmente através das coordenadorias.

A administração do curso é feita pela Área de Sociedade e Cultura que ocupa uma sala de reunião de professores, incluindo um estagiário que atende a parte administrativa. O curso dispõe ainda de uma sala-ambiente destinada às atividades diretamente ligadas às Ciências Humanas, que envolve material áudio-visual, mapas, computadores, entre outros.

As instalações voltadas para o funcionamento do curso se ampliam. Nessas discussões, se valoriza um plano de atendimento aos portadores de necessidades especiais, conforme define a legislação, sendo que a preocupação faz parte da administração geral da Instituição. No contexto dessas mesmas necessidades, a coordenação do curso tem buscado ampliar debates entre os professores e a Diretoria Pedagógica do IFSP com vistas a incorporar ao quadro docente especialistas na linguagem – Libras, com a sua inclusão no 8º semestre (3 aulas) como disciplina obrigatória, atendendo o Decreto 5626/2005.

Já existem rampas de acesso a portadores de necessidades especiais, tais com cadeirantes, às salas de aula e aos laboratórios de ensino de geografia no pavimento superior. Esta ação visa atender ao decreto 5296/2004.

Portanto, as dependências do curso de Licenciatura de Geografia no IFSP compreendem: Sala Administrativa (01), Sala para Professores (01), Sala de Reuniões (01), Laboratórios (02) e salas de aulas (04). A pretensão assinalada neste Projeto de Curso indica a necessidade de garantir as demais infra-estruturas adequada ao desenvolvimento das atividades, conforme o que se pretende nos objetivos de formação já assinalados nesse arrazoado.

### **Salas de aula**

As salas de aula foram projetadas para comportar no máximo 40 alunos, conforme dinâmica da estrutura geral do IFSP. As disciplinas da área física (Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos, Biogeografia e Geologia e Recursos Energéticos e Minerais), são atualmente oferecidas em sala de aula simples, sem equipamento multimídia, apenas 01 sala com TV e videocassete. Não possui materiais visuais, mapas, modelos tridimensionais, e faltam equipamentos

como data shows, TVs, demonstrativos específicos, também para as outras disciplinas que necessitam destes materiais. É importante destacar que os recursos didáticos se apresentam, na atualidade, como dispositivos fundamentais nas atividades de formação de professores, visto que asseguram um potencial informativo fundamental para a articulação de conceitos que se estrutura a partir de um processo reflexivo e acionado pelo ambiente formativo.

### **13.2 Laboratórios de Informática**

O Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP possui três laboratórios: Laboratório de Geologia e Geomorfologia, Laboratório de Geoprocessamento e Cartografia, Laboratório de Produção de Material Didático

As disciplinas ligadas à área de Geologia e Cartografia (Cartografia Geral, Cartografia Temática, Análise de Imagem, Sensoriamento Remoto), são lecionadas em laboratórios que possuem carteiras e materiais apropriados, porém, faltam materiais necessários como: estereoscópios, lupas, imagens de satélites, mapoteca, mapas, fotografia áreas, etc). Na perspectiva dessas disciplinas é importante considerar que a Cartografia é recurso que, apesar de ser discutida exclusivamente nas suas disciplinas de estrutura, perpassa o conjunto das atividades científico-culturais próprias das disciplinas de formação específica; assim, é importante relacionar produção e didática visto que essas duas dimensões completam as pretensões da orientação, localização e representação. No âmbito da Geologia, especificamente a área da Mineralogia requer um conjunto de materiais de petrografia que podem valorizar a análise das características físico-químicas de minerais e rochas.

## **18. BIBLIOGRAFIA**

BUENO, N. de L. *O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica*. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1

CACETE, N. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação. A referência*

- da formação do professor de Geografia*. Tese (Doutorado em Geografia). FFLCH-USP, São Paulo 2003.
- GHIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- HAESBAERT, R. *Des-territorialização e identidade: a rede "gaúcha" no Nordeste*. Niterói: Eduff, 1997.
- MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Cadastro das Instituições de Educação Superior*. Disponível em: <http://inep.gov.br/>. Acesso em 28 jul.2002.
- BUENO, N. de L. *O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica*. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1, s/data.
- PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre*, n. 15. São Paulo. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 2000.
- RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, n. 15. São Paulo. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 2000.
- RODRIGUES, A. M. "Algumas Reflexões: Graduação em Geografia". In: CARLOS, A. F. A. & OLIVEIRA, A. U. O. (orgs.) *Reforma no Mundo da Educação – parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.
- RODRIGUES, J.L. *Um retrospecto: subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.
- SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova: da crítica à Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.
- SANTOS, M. *Técnica Espaço Tempo – Globalização e meio-técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

## ANEXOS

### Anexo 1



INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 02/PRE, DE 26 DE MARÇO DE 2010

**Dispõe sobre o colegiado do curso**

### CAPÍTULO I

#### **DAS COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO COLEGIADO DO CURSO**

**Art. 1** Compete ao Colegiado de Curso:

- I. Conduzir e aprovar em primeira instância os trabalhos de reestruturação do Projeto de Curso, inclusive, a grade curricular, o perfil do egresso, o projeto de estágio supervisionado, estrutura de pré-requisitos para apreciação e aprovação de instâncias superiores do IFSP.
- II. Emitir parecer quando solicitado, sobre: aproveitamento de estudos, de competências acadêmicas e profissionais; aceleração de estudos, transferências e adaptações, mediante requerimento dos interessados e apresentação dos documentos comprobatórios.
- III. Estabelecer, semestralmente, ou anualmente, os critérios de seleção para preenchimento de vagas remanescentes ociosas a partir do segundo semestre/ano.
- IV. Elaborar e aprovar regulamento de Atividades Complementares.
- V. Estabelecer critérios e procedimentos de acompanhamento e avaliação do Curso.
- VI. Organizar o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso.