



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE GEOGRAFIA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A DISCIPLINA DE
ESTUDOS AMAZÔNICOS NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA

Marabá-PA

2018

Esmeraldo de Souza Cristo

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A DISCIPLINA DE
ESTUDOS AMAZÔNICOS NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para a obtenção dos títulos de licenciado e bacharel em Geografia.

Orientador: Professor Me. Gabriel Renan Neves Barros

Marabá - PA

2018

ESMERALDO DE SOUZA CRISTO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A DISCIPLINA DE
ESTUDOS AMAZÔNICOS NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA**

BANCA EXAMINADORA:

Professor Me. Gabriel Renan Neves Barros (Orientador)

Professor Me. Gustavo da Silva – Faculdade de Geografia/Unifesspa

Professor Me. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza – Faculdade de Geografia/Unifesspa

Resultado: _____

Conceito: _____

Marabá-PA, ____ de _____ de 2018.

*Ao meu Deus pela oportunidade de poder concluir o curso
de Geografia e permanecer comigo em todos os
momentos dessa caminhada e de minha vida.*

*À memória de Cácio Siqueira de Cristo, meu pai
À memória de Yago Vieira Cristo, meu filho
À Zenaide de Souza Cristo, minha mãe
À Odineia Pereira Sousa, minha esposa
Às minhas filhas e meu filho*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força em todos os momentos de minha caminhada acadêmica. Nos momentos em que estive vacilante. Ele não permitiu que eu me abatesse. Obrigado Senhor pela obra que tens feito em minha vida.

À minha mãe, Zenaide de Souza Cristo, que na simplicidade de seus conhecimentos, mas imensa sabedoria e fé, sempre rogou à Deus pela minha vitória.

À minha querida esposa Odineia Pereira Sousa, grande incentivadora dessa graduação, pela compreensão nos momentos de ausências pelas circunstâncias do curso e pelo apoio.

Aos meus irmãos e irmãs, que mesmo longe, foram fontes de inspiração para eu continuar na caminhada.

Ao meu orientador, Me. Gabriel Renan Neves Barros, pela dedicação, incentivo e paciência. Que a cada orientação acreditava que eu seria capaz, proferindo palavras de incentivo que elevavam minha autoestima e revigoravam minhas energias.

A banca examinadora, Me. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza e Me. Gustavo da Silva, pelos quais tenho grande admiração, por se disporem a compor a comissão responsável em avaliar meu trabalho.

Aos meus colegas de curso, companheiros dessa grande empreitada, sempre prontos a ajudar nas dificuldades.

Aos professores da Faculdade de Geografia, responsáveis pela construção do conhecimento para minha formação, pelos quais tenho muito carinho pela competência demonstrada com que desempenham a docência. E em especial ao professor Gustavo da Silva, que não mediu esforços para que eu chegasse a esse momento. Obrigado a todos por tudo.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho, para a consecução desse objetivo.

Obrigado a todos!

O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.

Paulo Freire

RESUMO

Esse trabalho de pesquisa tem por finalidade investigar se os professores que ministram a disciplina Estudos Amazônicos na rede municipal de ensino de Marabá, egressos do curso de Geografia da UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), possuem formação que os habilite a tal. Para isso vamos analisar o Projeto Político Curricular do curso e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação para a disciplina. Nosso intuito é averiguar, através de uma análise comparativa, a relação existente entre ambos. Para a aquisição do resultado em nosso trabalho, os procedimentos metodológicos se nortearam em princípios da análise documental e análise comparativa com fundamentação em Gil (2002). Além do estudo do desenho curricular do curso e da proposta curricular da Semed e de textos relativos à pesquisa, deu-se a análise dos documentos acompanhado de momentos de reflexão que permitiram uma análise comparativa dos documentos estudados. Finalizamos nossa pesquisa percebendo a importância da formação continuada para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o desenho curricular do curso não contempla integralmente as propostas curriculares da Semed.

Palavras-chave: Geografia, Estudos Amazônicos, Proposta Curricular, Formação de professores.

ABSTRACT

This research work has the purpose of investigating if the teachers who teach the Amazonian studies in the municipal education of Marabá, graduates of the Geography course of the UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), have training that enables them to do so. For this we will analyze the Curricular Political Project of the course and the Curricular Proposal of the Municipal Education Department for the discipline. Our intention is to investigate, through a comparative analysis, the relationship between the two. For the acquisition of the result in our work, the methodological procedures were based on principles of documentary analysis and comparative analysis with basis in Gil (2002). In addition to the study of the curricular design of the course and the curricular proposal of Semed and texts related to the research, the analysis of the documents was accompanied by moments of reflection that allowed a comparative analysis of the documents analyzed. We finish our research realizing the importance of the continuous formation for the teaching-learning process, since the curricular design of the course does not fully contemplate Semed's curricular proposals.

Keywords: Geography, Amazon Studies, Curricular Proposal, Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta Curricular do Curso.....	34
Quadro 2: Desenho curricular do curso de licenciatura e bacharelado.....	35
Quadro 3: Proposta Curricular para a disciplina Estudos Amazônicos.....	56

LISTA DE SIGLAS

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EA – Estudos Amazônicos

EAD – Educação a distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MC – Matriz Curricular

PPC – Projeto Político Curricular

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFPA – Universidade Federal do Pará

Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1: Panorama sobre a formação dos professores no Brasil e a criação da disciplina de Geografia.....	15
1.1 - O Debate Acerca da Formação do Professor.....	15
1.2 – O surgimento da disciplina de Geografia.....	19
Capítulo 2: As transformações da Geografia e o surgimento da disciplina de Estudos Amazônicos.....	23
2.1 – As transformações da Geografia.....	23
2.2 – O surgimento da disciplina de Estudos Amazônicos.....	27
Capítulo 3: Projeto Pedagógico do Curso de Geografia e Matriz Curricular da Disciplina de Estudos Amazônicos.....	31
3.1. - O Projeto Político Curricular da Unifesspa.....	31
3.2 - A Proposta Curricular do município para a disciplina Estudos Amazônicos.....	55
3.3 – Análise comparativa das propostas Curriculares.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	67

INTRODUÇÃO

Diante da importância da qualificação de profissionais de educação perante o desafio cada vez maior do processo de ensino/aprendizagem, essa pesquisa busca identificar como se dá a formação dos professores que atuam diretamente em sala de aula com a disciplina de Estudos Amazônicos.

Paralelo a isso, também buscamos compreender se a disciplina Estudos Amazônicos, atende aos objetivos propostos pela matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Marabá e ainda se a referida matriz dá conta das questões que envolvem a compreensão do que é a Amazônia e suas características. Uma vez que a disciplina surge com o intuito de resolver vários problemas identificados na década de 80 pela professora doutora Violeta Refkalefsky Loureiro¹, então conselheira do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, sendo o principal deles um problema secular que diz respeito a falta de conhecimento dos estudantes sobre a Amazônia, pensada como um lugar distante, onde os alunos muitas vezes não se reconhecem como sujeito amazônida.

Nesse sentido, estudamos as bases da formação do professor de Geografia e sua ação docente na disciplina Estudos Amazônicos, muito embora não seja o profissional dessa área do conhecimento o único responsável pela docência da disciplina no município, sendo isso um fator capaz de mudar os rumos da prática de ensino.

A presente pesquisa surge da inquietação acerca do grau de importância que é dado a disciplina Estudos Amazônicos, expresso através dos discursos de alunos e professores em conselhos de classe e de conceitos expressos em registros avaliativos, quando parece que ela não interfere de forma determinante na aprovação ou retenção de alunos. Inquieta-me também, como graduando do curso de Geografia, o fato de não ter havido na minha formação acadêmica um direcionamento específico para essa disciplina, que fosse capaz de nos habilitar por excelência a ser o profissional apto a ministrar os Estudos Amazônicos. Uma vez que não há um concurso específico para a referida disciplina, seria o professor de Geografia o profissional por excelência, indicado

¹ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1969), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1985) e doutorado em Sociologia - Institut Des Hautes Etudes de l'Amérique Latine (1994). Atualmente é professora voluntária da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Metodologia das Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: amazônia, desenvolvimento, direitos humanos, sociologia jurídica e educação.

para assumir essa carga horária? Aliado a isso, na condição de primeiro secretário da escola que atuo, estou diariamente ligado ao cotidiano da escola, na avaliação pedagógica em torno da disciplina Estudos Amazônicos e essas atribuições que me aproximam dos professores e corpo pedagógico. Observo através de lançamento de notas, conselhos de classes, digitação de atividades avaliativas, questões ligadas ao conteúdo específico da área, desempenho dos alunos, importância da disciplina no contexto da escola e outras questões relacionadas à qualificação, domínio de conteúdo, dimensão política e competência metodológica.

Ao mesmo tempo em que me deparo com tais questões, observo que o discurso de gestores da educação pública quando o tema se relaciona à Amazônia, tem como foco promover estudos das questões específicas da região, conteúdos ligados às questões socioambientais, econômicas e culturais. Também busca, entre outros aspectos, identificar o sujeito amazônico com o lugar, com as particularidades que compõem o ambiente amazônico. Nesse sentido, a disciplina Estudos Amazônicos surgiu a partir desse anseio, fazendo parte da grade curricular diversificada do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano na cidade de Marabá. E quem são os profissionais da educação aptos a atuar na disciplina de Estudos Amazônicos uma vez que, como dissemos anteriormente, não há concurso para a disciplina? De acordo com a professora Violeta Loureiro, idealizadora da disciplina no Estado do Pará, a disciplina foi pensada para ser trabalhada, inicialmente, por licenciados em Geografia, História e Sociólogos e na falta destes, bacharéis das respectivas áreas. No entanto, no caso específico de Marabá, por conta de certas práticas políticas locais, a Secretaria Municipal de Educação tem em seu quadro ministrando a disciplina, além de geógrafos e historiadores, o pedagogo. (Barros, 2016, p. 39)

Cabe ainda buscar resposta, ou pelo menos refletir, sobre a relação Estudos Amazônicos e a matriz curricular da disciplina, proposta pela Secretaria Municipal de Educação no que tange aos objetivos.

Ainda sobre a formação de professores de Geografia, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa – até pouco tempo ofertava o curso de bacharelado e licenciado em Geografia² em uma só graduação, colaborando assim com a formação inicial de professores para ministrar a disciplina Estudos Amazônicos, e com a formação

² A última turma nesse formato foi de Geografia 2013, cujos alunos ainda se encontram em fase de conclusão.

de profissionais “qualificados” para a disciplina, mais especificamente, também para abordar temáticas sobre a nossa região, a cidade de Marabá e suas diversidades inseridas no contexto amazônico.

Desta forma, em função dos debates em torno da formação docente, aspecto importante para a qualidade do ensino e aprendizagem no Brasil, considera-se importante verificar a qualificação dos professores de Estudos Amazônicos na cidade de Marabá no que se refere ao domínio de conteúdo, metodologias e a formação político-social destes, pois esse campo de conhecimento envolve temáticas relacionadas à resistência de práticas de exploração do ambiente, conflitos por estes espaços e a valorização da cultura, história e relações sociais.

A formação e valorização docente, considerada parte crucial para o desenvolvimento de práticas significativas no processo de ensino e aprendizagem, tem sido pauta de estudo e discussões nos dias atuais, desde a dimensão política da função até a competência em lidar com a mediação de conteúdo (objetos de estudo).

Em síntese, a problemática deste trabalho consiste em investigar se os egressos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará têm a formação necessária para ministrar a disciplina de Estudos Amazônicos no município de Marabá.

Portanto, partindo da análise do Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da Universidade Federal do Pará – UFPA³ e da análise da matriz curricular da disciplina de Estudos Amazônicos, esse trabalho possui por objetivo geral entender se o curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia oferece formação a estes professores para trabalharem com os Estudos Amazônicos.

Para alcançar o objetivo geral proposto, elencamos como objetivos específicos:

1. Analisar o PPC de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da Unifesspa, a fim de perceber sua contribuição para o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Estudos Amazônicos;
2. Analisar a matriz curricular da disciplina de Estudos Amazônicos proposta pela Semed e comparar com as ementas das disciplinas verificadas no PPC, afim de entender a contribuição dos conteúdos para formação do professor de Estudos Amazônicos;

³ A Unifesspa é o resultado do desmembramento do campus de Marabá da Universidade Federal do Pará. Foi instituída pela Lei nº 12.824 e sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 5 de junho de 2013.

3. Compreender se a disciplina de Estudos Amazônicos atende os objetivos propostos pela matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (Semed).

O Percurso Metodológico consistiu em trabalhar com revisão bibliográfica, pesquisa qualitativa, análise documental e estudo de caso.

O estudo concentrado neste trabalho refere-se inicialmente a uma revisão bibliográfica, que segundo Gil (2002) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, buscando as bases epistemológicas do conceito de formação de professores, formação de professores de Geografia e ainda a análise da matriz curricular da disciplina Estudos Amazônicos, a fim de perceber o quanto o seu objetivo proposto tem sido alcançado no processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de subsidiar os passos seguintes dessa pesquisa.

Ainda segundo Gil, no que se refere ao estudo de caso, seus resultados, de modo geral são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusão.

Assim a pesquisa apresenta como objeto de investigação o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e a Proposta Curricular para o ensino de Estudos Amazônicos, além de análise bibliográfica acerca da formação de professores, da disciplina Geografia e seus desdobramentos no campo educativo.

E, por fim, debruçar-nos-emos na pesquisa propriamente dita, analisando nosso objeto, buscando identificar o processo de formação de professores de Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e sua formação para trabalhar a disciplina Estudos Amazônicos na Rede Municipal de Ensino de Marabá.

CAPÍTULO 1: PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL E A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Segundo pesquisadores e autores renomados que trabalham e dissertam sobre formação de professores, essa prática está estritamente relacionada a relação de poder na história das sociedades em que, o ensino busca manter e reproduzir o sistema social, político e econômico. Na contramão, pesquisas buscam clarificar que, mesmo a educação cumprindo esse papel, é possível fertilizar discursos e práticas que instrumentalizem o professor a questionar e agir sobre estas formas de dominação.

1.1. O debate acerca da formação do professor

Em meios a estes embates teóricos e críticos acerca do ensino e da educação, se apresenta como ponto crucial na análise crítica da reprodução e manutenção do poder, a questão da formação do professor. O fato da natureza desta atividade ainda ser muito questionada quanto a sua especificidade, objetivos e funções é que, se atribui a ela o gargalo de uma das tantas questões que culpam o problema da qualidade do ensino no sistema educacional brasileiro e até mesmo global.

De acordo com Bernard Charlot (2006), a prática de formar professores não é tão fácil, justamente por não se ter uma definição sobre o ofício do professor. Segundo esse autor, a dificuldade de se estabelecer que a função da figura do professor se dá em função das dificuldades que se percebe entre a relação pesquisa educacional e a realidade das salas de aula e estabelecimentos de ensino, não parte do chão da escola, mas ao contrário, dos centros acadêmicos para a escola, o que acaba não refletindo a realidade da prática docente e suas especificidades, conseqüentemente, interferindo na relação teoria e prática, nas relações entre os sujeitos, como professores, alunos, estabelecimentos de ensino e gerência organizacional (Charlot, 2006, p.89).

A dificuldade de se estabelecer a real função da atividade docente faz com que situações do cotidiano da profissão não sejam resolvidas ou mediadas de forma a resolver conflitos e problemas, pois assumir responsabilidades, realizar intervenções e propor soluções ficam restritos à subjetividade dos professores, ocasionando, de certa forma, a fragilidade que é ser professor em contexto de intensas transformações sociais, de valores e expectativas.

Pesquisas sociológicas, filosóficas, psicológicas no campo educacional têm-se debruçado a fim de analisar a atividade do professor, buscando à luz de seus objetos de estudo definir ou revelar a real função desta prática. Um dos conceitos muito utilizados na busca por compreender e definir a função docente é o do “professor reflexivo”, conceito este utilizado por Schön (1983, apud PIMENTA, 2006, p. 18), seu principal formulador, e que têm suas bases em atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de professores. O referido autor propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, na valorização da prática profissional como momento da construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta. Este processo se daria através da prática refletida que lhes possibilitariam responder a situações novas, nas incertezas e definições: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHON, 1983, apud PIMENTA, 2006, p. 18).

Assim, segundo essa perspectiva, os cursos de formação de professores deveriam favorecer o desenvolvimento das capacidades de refletir. Tomar a prática existente desde o início da formação inicial de professores e não somente ao final, o que é recorrente nos meios acadêmicos superiores, responsáveis pela formação de professores.

Ainda sobre a natureza específica da função do professor, tem-se buscado apresentar definições que justificam a sua existência. Segundo Tardif (2012), a natureza da ocupação do trabalho docente fica subordinado a esfera da produção.

Qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação e esses postulados e ao ethos que eles impõem? Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados a esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho (TARDIF, 2012, p.17).

Assim, fica claro que é difícil analisar e compreender o contexto do ensino e da organização do trabalho docente sem considerar os modelos de gestão implementados no contexto industrial. É neste contexto social, político e econômico que se desdobra a reflexão sobre o significado da atividade docente, visto que o ensino serve a um sistema baseado na produção. Conceitos como profissionalização docente e proletarização docente tomam espaço na contramão de reformas utópicas que inviabilizam o protagonismo de professores, pois é visível a insatisfação visto se sentirem poucos valorizados, ver o desprestígio da profissão, diminuição da autonomia, formação

profissional deficiente, dispersiva e pouco relacionada ao exercício concreto, práticas e métodos tradicionais de ensino enquanto estabelecimentos tentam reformas em meio a dificuldades financeiras, materiais e pessoais.

Tardif (2012, p. 31), ainda explora a questão da prática docente ter como objeto de ensino o próprio ser humano, “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho docente pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”. Esta análise nos leva a refletir que este objeto de estudo está inserido num contexto de valores morais e éticos, questões biológicas e sociológicas, além de expectativas relacionadas à vida e recursos tecnológicos. Ou seja, o seu objeto de estudo, devido à natureza obrigatória de frequentar o Ensino Básico, pode apresentar resistência ao ato da aprendizagem, expondo essa relação, professor e aluno, aos conflitos e dilemas do dia a dia.

Perrenoud (2002, p. 15), teórico das competências para ensinar, afirma que os centros de formação precisam ter tempo de realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas que se dão nos estabelecimentos de ensino e sua relação com contextos mais amplos, porém o calendário político deixa de lado esta etapa.

Ainda segundo Perrenoud (2002, p. 16), essa distância entre realidade da profissão e o que leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões. Em diversos sistemas educacionais há queixa de absenteísmo, de falta de educação e até mesmo da violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa a cultura escolar. Em que os programas de formação inicial a amplitude desses problemas é levada em consideração?

Em suma, o trabalho docente não se restringe a uma prática somente de execução, cumpridora de questões técnicas, ela precisa ter sentido no que faz, visto que é uma ação que está relacionada a interação entre pessoas (alunos, colegas, pais, comunidade e dirigentes).

Neste contexto é que se observa sobre a qualidade dos cursos de formação de professores, visto que a formação de professores no Brasil, desde os anos 90, tem passado por momentos histórico-sociais que, de certa forma, tem apresentado fragilidades quanto a qualidade da produção dos saberes para a atuação de professores na educação básica. Com o objetivo de responder estatisticamente a demanda da necessidade da formação de professores, em virtude de se exigir formação superior, o Estado permitiu, com o intuito de resolver a curto prazo o problema, a expansão

desenfreada de Educação a distância (EADs), licenciaturas e institutos particulares sem compromisso com a formação docente.

Com isto, as novas políticas educacionais objetivavam, em curto prazo de tempo, resolver um problema numérico que, ao mesmo tempo, impactou diretamente na qualidade da formação desses educadores, pois paralela a este contexto também houve a redução de investimentos públicos demonstrando o total desinteresse na formação de qualidade de professores pautado na produção do saber e em uma concepção sócio-histórica, ao contrário, promovem uma concepção de caráter subordinado e conformam professores a uma formação exclusivamente pautada na prática de suas experiências docentes.

É preciso tornar eficaz a formação de professores na nova realidade que se tem de espaços de formação inicial que se valem de novas tecnologias, o espaço das universidades e as EADs. Essa concepção de universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão com o intuito de promoção do ensino de qualidade.

Devemos lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer, ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologias e de soluções; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimentos (Fávero, 2011, p. 58).

Ainda, segundo Fávero (2011, p. 62), o ensino em ambiente que não se faz pesquisa, em uma universidade sem laboratórios, com bibliotecas precárias e, sobretudo, sem o indispensável pessoal qualificado para a produção do conhecimento, para a elaboração de pensamento e a invenção de mecanismos originais, o ensino tende a se tornar estéril e obsoleto.

Vale ressaltar que é importante conhecer como se apresenta a formação do professor na atual conjuntura do contexto sócio-político e econômico, pois o quadro que se apresenta tem relação direta com as políticas públicas neoliberalistas. O capital internacional em busca do mercado brasileiro vai ter no espaço da escola, mecanismo ideal para responder as suas propostas, pois necessita de uma escola que, minimamente, habilite trabalhadores a lidar com as novas tecnologias.

Desta forma, passamos de um padrão de exploração taylorista/fordista em que a educação servia apenas para oferecer o mínimo de conhecimento para a população, para uma que agora se vê obrigada a munir o trabalhador de habilidades que dê conta

das novas demandas tecnológicas e novas formas de organização do trabalho. Com isto, a formação de professores também segue a mesma lógica quando na organização curricular dos cursos e nas novas modalidades de ensino superior, privilegiam a prática pela prática, reduzindo espaço para formação teórica. Percebe-se que, de forma intencional, é reduzido qualquer forma de investimento que instrumentalize o educador para tornar o seu trabalho uma atividade que promova a ascensão social, a criticidade e a escola cidadã.

Desta forma, é importante considerar a escola como o eixo estruturante da formação e o espaço central de promoção da aprendizagem e da reflexão teórico-metodológica sobre a prática, preconizando a autonomia dos estabelecimentos escolares. Para tal realidade é preciso rever o plano curricular da formação inicial e continuada de professores e, ao mesmo tempo, as formas diversas de espaço e organização de formação que tem se apresentado no atual contexto educacional. Currículo que priorize uma formação profissional e não proletária, crítica e não subordinada, contextualizada e não embasada em modelos tradicionais e sem sentido e, principalmente, pautada nas práticas existentes no chão da escola.

1.2. O surgimento da disciplina de Geografia

Desde que o ensino e a aprendizagem passaram a ser pensados e implantados formalmente, passaram por várias mudanças. Até o século XIX não havia a Geografia enquanto disciplina formalmente constituída, apenas conhecimentos geográficos cujos conteúdos não estavam organizados a ponto de constituírem uma disciplina escolar específica. De acordo com Rocha, “no período em que os jesuítas foram os responsáveis quase que exclusivamente pela educação formal ministrada no país, o ensino dos conhecimentos geográficos eram secundarizados no currículo previsto.” (Rocha, 2000, p. 129).

No modelo de educação formal da época, a cargo dos jesuítas, o conhecimento geográfico compunha factualmente o currículo estabelecido pelo programa. Uma prática adotada a fim de facilitar o entendimento dos alunos nas aulas de gramática, utilizando o que a geografia clássica oferecia em primeira mão, qual seja, o caráter descritivo. Rocha (2000, p. 130) afirma que, a descrição de um dado território, assim como de seu povo, era um dos recursos da Geografia utilizado pelos professores para melhor esclarecer um trecho de uma obra nas aulas de gramática.

A formação inicial dos professores das escolas jesuítas era Filosofia, cujo currículo era composto de Lógica e Introdução às ciências, no primeiro ano; Cosmologia, psicologia, física e matemática, no segundo ano e psicologia, metafísica e filosofia moral, no terceiro ano. Apesar da formação superior, os professores não possuíam autonomia para ensinar, pois estavam presos às doutrinas e regras do Ratio Studiorum (Rocha, 2000).

Sob forte influência da Matemática, o ensino dos conhecimentos geográficos eram transmitidos vinculados aos conhecimentos da astronomia, cosmografia, da cartografia e também da geometria. Nesse período, a partir dos conhecimentos geográficos produzidos pelos jesuítas, nasceu a distinção entre a geografia que deveria ser socializada nas escolas e a geografia exclusiva dos detentores do poder de Estado, o que Lacoste classificou posteriormente como “a Geografia dos Estados maiores” uma verdadeira geografia em oposição/detrimento à “geografia dos professores” considerada menos importante com objetivo inicial de mascarar a importância estratégica da Geografia. Corroborando com as ideias de Lacoste, Rocha afirma ser esse o momento histórico de início da geografia dos professores (Rocha, 2000).

A condição de saber não formalizado da Geografia e sua pouca divulgação nas salas de aula, perdurou por todo o período jesuítico da história da educação brasileira, não somente pelo fato de não haver professores formados para atuar na disciplina, mas também por se tratar de conhecimento de extremo interesse para a classe dominante.

O ensino da geografia só alcançou espaço no currículo da educação formal do país no século XIX, quando foi criado o Imperial Colégio de Pedro II (Rocha, 2000). Antes, porém, ainda no século XVIII, a educação brasileira, e com ela a geografia, passou por uma profunda transformação. Seco e Amaral (2017) chamam atenção para um novo problema vivido pela educação brasileira com o fim do período jesuítico, marcado pela expulsão dos missionários da colônia portuguesa em 1760, problema esse vivido em função de o sistema educacional jesuítico ser o único sistema educacional vigente no país e o governo português não ter se preocupado em estruturar imediatamente à saída dos jesuítas a educação no Brasil (Seco e Amaral, 2017). Essa fase da história da educação brasileira foi marcada pela secularização da educação brasileira e por uma grande lacuna deixada pela saída dos jesuítas. Após várias tentativas em vão de organizar e assegurar a continuidade das escolas brasileiras, a coroa portuguesa se convenceu de sua incompetência em impulsioná-la, no entanto, precisava responder aos clamores da “sociedade” brasileira que cobrava políticas

públicas voltadas para a construção de um novo sistema de ensino capaz de substituir o vazio deixado pelos jesuítas.

Nesse sentido, Seco e Amaral (2017) descrevem que se estabeleceu, em substituição a um sistema mais ou menos unificado baseado na seriação dos estudos, um sistema disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas ministradas por professores leigos e mal preparados. Sendo importante frisar que nesse momento Portugal precisava se firmar enquanto detentor da educação formal do Estado, apesar da educação ser ofertada a poucos, especificamente à elite brasileira. Devemos salientar também, que a secularização da educação no Brasil foi implementada num momento de crise econômica e política vivido por Portugal e que, portanto, há de se relacionar a dificuldade da metrópole em estabelecer um ensino minimamente capaz de atender os anseios de toda a sociedade ou especificamente parte dela formada pelas elites econômicas.

Enfim, as reformas no campo da educação que levaram a laicização do ensino promovidas por Portugal, na verdade significaram um retrocesso na educação escolar, pois houve o esfacelamento de um sistema oferecido pelos jesuítas que, grosso modo, apesar das mazelas apresentadas, mostrou-se bem mais eficaz que o novo sistema.

De volta ao século XIX, quando enfim a Geografia conseguiu “um lugar ao sol” a partir da criação do Colégio Pedro II, fato esse que podemos classificar como um marco na história da geografia na sua composição curricular na educação brasileira, o Brasil continuava a apresentar sérios problemas no campo educacional. Não apresentava um sistema de educação consistente voltada aos interesses públicos. Ao contrário, apesar dos esforços imperiais para universalizar o ensino, principalmente o ensino primário, estabelecido na Constituição outorgada em 1824, onde garantia o ensino primário gratuito para todos os brasileiros (Nascimento, 2004), na prática não se concretizava atendendo apenas uma pequena parcela da população representada pelas elites locais.

Sob influência do modelo curricular francês, o novo sistema se caracteriza pela adoção de um modelo de ensino predominantemente marcado pelos estudos literários, tendo sido a Geografia incluída nesse currículo, assim como outras disciplinas como a História. Essa nova realidade não trouxe mudanças significativas para o ensino num contexto geral e muito menos para a geografia que, segundo Rocha (2000) e Pessoa (2007), manifestaram, durante grande parte do período imperial até sua decadência pouco se alterou no conteúdo e na forma de ensinar, predominando uma geografia de evidente orientação clássica, qual seja, descritiva, mnemônica, enciclopédica, firmada

apenas na nomenclatura geográfica, distante da realidade do aluno. Perdurando esse modelo até as primeiras décadas do regime republicano (Rocha, 2000; Pessoa, 2007, apud Silva, 2014).

A criação do Colégio Pedro II significou um esforço sem sucesso do governo brasileiro em transformar o modelo de educação estabelecida, calcada na prática de profissionais não habilitados à docência oriundos de profissões diferentes, uma vez que não havia, até então, profissionais qualificados para exercer a docência, o que resultava em uma única didática de ensino onde os alunos anotavam e decoravam o conteúdo. Sendo essa realidade vivida não só pela geografia, mas por todas as disciplinas lecionadas. Foi somente a partir da implementação dos cursos de formação de professores de geografia que vamos vislumbrar mudanças no quadro do ensino da disciplina.

CAPÍTULO 2: AS TRANSFORMAÇÕES DA GEOGRAFIA E O SURGIMENTO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS AMAZÔNICOS

2.1 As transformações da Geografia

Antes de destacarmos as transformações pelas quais a Geografia passou, é importante que façamos um recorte, relativamente, pequeno na história da educação brasileira num período que vai de 1930 a 1964, período que antecede o governo dos militares assumido após o golpe militar de 64, isso nos permitirá entender melhor o contexto em que se dá as transformações na Geografia.

O período destacado na história da educação no Brasil é marcado por reformas significativas que tem como objetivo acompanhar as mudanças estruturais vigentes no processo desenvolvimentista em andamento no país, cuja educação, segundo Anselmo (2015), deveria cumprir o papel de orientadora da população no que concernia aos hábitos urbanos, mas o fundamental era a orientação para o trabalho. Também era recorrente o pensamento do ensino tendo um papel fundamental para a consolidação de uma nação e os movimentos em prol da Escola Nova⁴ buscaram implementar ações educacionais voltadas à vida em uma sociedade capitalista moderna.

Esse pensamento, pertencente a ala construtivista da educação, esbarra na pedagogia tradicional presente no ensino do Brasil desde o período jesuítico. Quanto a esse momento de polarização da educação brasileira, Xavier (1992) faz a seguinte colocação:

de um lado está a escola tradicional, aquela que dirige que modela, que é 'comprometida'; de outro está a escola nova, a verdadeira escola, a que não dirige, mas abre ao humano todas as suas possibilidades de ser. É portanto, 'descompromissada'. É o produzir contra o deixar ser; é a escola escravizadora contra a escola libertadora; é o compromisso dos tradicionais que deve ceder lugar à neutralidade dos jovens educadores esclarecidos. (XAVIER, 1992; Apud. Stigar, 2008,p. 13).

⁴ Uma proposta de inovação, na qual o aluno passa a ser o centro do processo. O professor se torna facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do educando, agora agente ativo, criativo e participativo no ensino-aprendizagem. Os conteúdos ganham significação, são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua principal característica é "aprender a aprender".

Gomide, Souza e Santos (2012), também analisam o embate travado por essas duas vertentes e nos trazem como pano de fundo desse embate o processo de industrialização e urbanização pelo qual o Brasil atravessa, marcado por um projeto de desenvolvimento econômico, social e cultural com necessidade crescente de estabelecer uma educação que acompanhe as mudanças no modo de produção e do consumo. Nesse sentido, a educação é vista pelos intelectuais, pela classe dominante e escolanovistas como o instrumento responsável em, grosso modo, “doutrinar” o indivíduo para uma vida social cada vez mais concentrada nos centros urbanos em expansão e por formar a mão-de-obra necessária para atender à crescente demanda do comércio e principalmente da indústria (Ibem). Desse modo, o ensino primário configura-se como o nível de ensino destinado à educação da população, a fim de formar o povo brasileiro, enquanto o ensino secundário e superior destina-se à educação das elites. Nesse cenário de transformações e implementações de novos conceitos pedagógicos, o Estado configura-se como o principal agente articulador das políticas públicas responsáveis pelas mudanças na educação para atender o projeto desenvolvimentista do país.

Embora esse período tenha sido bastante fértil para os movimentos que lutavam por uma educação com viés humanístico (escola nova) e ainda haver por parte do Estado um discurso de apoio a essa concepção educacional, como podemos ver no discurso de Clóvis Salgado, então ministro da Educação e Cultura entre 1956 e 1960.

A educação para o desenvolvimento não é, como a referência às transformações econômicas da sociedade pode deixar parecer, uma educação puramente técnica, sem objetivo ético e conteúdo humanístico. No que diz respeito ao objetivo ético, cumpre notar que a educação para o desenvolvimento requer, tanto o preparo intelectual do indivíduo, como a sua formação moral, o domínio de si próprio, o senso do bem-estar coletivo; a austeridade do consumir, a formação da gama de virtudes do realizador, que não é outra senão a das virtudes cristãs, a que a educação de hoje, completamente intelectualizada, voltou as costas inteiramente. No que diz respeito ao humanismo, cabe lembrar que o verdadeiro humanismo pressupõe integração do homem nas condições circunstanciais do seu meio e do seu tempo e procura a equação dessas condições e do que há de perene no próprio homem. Os que pensam que a educação humanística é uma educação intemporal, alheia às peculiaridades da época e da coletividade, onde o destino de cada indivíduo se insere e ganha significação, estão muito distanciados do verdadeiro humanismo. A educação para o desenvolvimento será, pois, um novo humanismo pedagógico em que cada indivíduo é visto como protagonista da sua época, como veículo de soluções comuns reclamadas pela coletividade, soluções em que se harmonizam o permanente e o circunstancial, a essência e a existência. (Brasil, Ministério da Educação e Cultura 1930-1967)

O que se via na prática docente adotada nas salas de aulas representava, ainda, uma resistência muito grande às inovações do pensamento da escola nova, isso porque

a prática docente tinha dificuldades para se livrar de uma prática arraigada na pedagogia tradicional e ainda contar com uma deficiente estrutura educacional sempre presente na nossa história. Não esquecendo também que corroborando com esse cenário temos ainda uma questão de natureza metodológica bastante comprometida pela formação, ou melhor, pela falta de formação dos professores que, ocasionalmente, utilizavam aspectos tanto da pedagogia tradicional como da escola nova (Silva, 2012).

Como ressaltado, grosso modo, é consenso que a educação brasileira precisa transformar-se a fim de acompanhar as mudanças que ora se apresentam. Com relação a isso, Ana Paula da Silva manifesta-se da seguinte maneira:

Esta educação é associada ao desenvolvimento da industrialização, à urbanização e ao entendimento de que haviam se formado novas necessidades sociais. A Escola Nova no Brasil surgiu vinculada à necessidade de expandir o ensino elementar, de superar a escola tradicional diante das exigências do mundo moderno. No final do século XIX se iniciava o escolanovismo, que já no século XX, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, representou um dos mais significativos e propositivos movimentos nacionais em prol da implantação do sistema de educação pública. Os intelectuais que se intitularam renovadores propõem um novo olhar sobre a função da escola, sobre a criança e sua inserção na sociedade, por entender que a educação oferecida não poderia estar alheia aos problemas sociais nem ao indivíduo partícipe do processo. (Silva, 2012, p. 3 e 4).

Várias reformas ocorreram na educação brasileira a partir do regime republicano, mas é a partir de 1930 com a era Vargas, que as reformas ganham contornos mais modernos, movidas, acompanhando o raciocínio que Silva nos coloca acima, pela emergência do mundo urbano e industrializado. Dentre as reformas desse período destacamos a Reforma Campos e a Reforma Capanema, como reformas motivadas por novos fatores sociais e políticos.

Enfim, buscava-se assim, solucionar um problema herdado dos tempos do Brasil colônia, cuja educação estava restrita às oligarquias dominantes, resultando num alto índice de analfabetismo ainda no século XX. Sabemos porém, que cada reforma visa atender aos interesses políticos daqueles que estão no poder em determinado período da história.

Este trabalho não tem a pretensão de adentrar mais profundamente na questão das reformas educacionais. Esse breve recorte visa apenas mostrar a mão (in)visível do Estado como mediador das mudanças, mudanças essas de cunho classista, que planeja sempre em prol de uma classe.

Voltando às transformações marcadas por avanços e retrocessos pelos quais o ensino e a formação do professor de geografia passaram, deparamo-nos com as

reformas da educação as quais mudaram definitivamente os rumos da Geografia no país, das quais nos interessa a que institucionalizou o curso de Geografia e a formação do professor.

Mas antes de adentrarmos nessa discussão não podemos deixar de citar a contribuição dos intelectuais brasileiros responsáveis pela preparação do terreno para a institucionalização da Geografia. A atuação desses atores foi decisiva não só para a institucionalização, mas também e principalmente para romper com a geografia tradicional. Quanto a isso Anselmo destaca

A década de 1920 é considerada um momento de profundas transformações para a Geografia, reflexo das transformações da sociedade. Tanto Backheuser quanto Delgado de Carvalho trabalharam diretamente na divulgação e na oficialização de novos paradigmas geográfico tanto no ensino secundário como no primário. O diálogo estabelecido entre esses dois professores é extremamente valioso para a compreensão do processo histórico de construção da Geografia no Brasil.[...] o que se conclui de antemão é que, antes da vinda das comissões francesas e da instalação dos cursos superiores de Geografia em São Paulo e no Rio de Janeiro, já se formava um clima favorável em relação à institucionalização desses cursos. De modo que Backheuser e Delgado de Carvalho estavam entre os maiores estimuladores da Geografia, que veio a se instalar no Brasil na década de 1930. (Anselmo, 2015, p. 250).

Ainda segundo Anselmo (2015), esses dois intelectuais brasileiros, mentores do rompimento com a Geografia mnemônica, descritiva, constituíram-se na mola propulsora da instalação da Geografia no Brasil e principais vertentes epistemológicas dessa ciência na década de 1920.

Nesse sentido, através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o então ministro Francisco Campos renovou o ensino superior com a introdução do sistema universitário, a Reforma Campos (Rocha, 2000). O referido decreto criou as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, cujos espaços abrigaram o curso de Geografia, tendo ocorrido a institucionalização da Geografia em 1934 em São Paulo e 1935 no Rio de Janeiro, nas Universidade de São Paulo e Universidade do Distrito Federal, respectivamente, sob as novas regras estabelecidas pela reforma (Rocha, 2000; Anselmo, 2015).

Rocha (2000) nos traz ainda o novo paradigma no ensino da Geografia estabelecido pelo trabalho dos primeiros professores licenciados oriundos de um novo conceito de ensino superior baseado na pesquisa e na docência, o ensino da geografia na educação secundária, para a qual foram destinados os formandos, ganha um novo status uma vez que doravante será ministrada por profissionais qualificados para o

exercício do cargo, qualificação pautada numa nova pedagogia assistida pela concepção científica de geografia.

Consideramos árduo o caminho percorrido pela ciência geográfica até sua institucionalização, porém esse ainda corresponde a uma pequena parte do longo caminho a ser percorrido e dos embates a serem travados a fim de se consolidar uma Geografia capaz de dar conta de formar indivíduos com capacidade de agir frente aos desafios colocados pela complexidade da sociedade moderna. Consideramos que esse desafio não é apenas da Geografia, mas de todo o sistema educacional, no entanto, pensamos não haver dúvidas da importância da Geografia nesse contexto, que de sua atuação dependerá os rumos da educação.

2.2 O surgimento da disciplina de Estudos Amazônicos

Em meados da década de 80 do século XX, houve a necessidade da inclusão das disciplinas História do Pará e Estudos Paraenses na grade de disciplinas da Secretaria Estadual de Educação do estado do Pará e Secretaria Municipal de Educação de Belém, com a justificativa do fortalecimento dos conteúdos concernentes ao estado do Pará e baseados em um programa do MEC que instituiu um programa chamado “Educação para Todos – Caminho para Mudança”. A partir da implementação deste programa o curso acadêmico de História, principalmente na Universidade Federal do Pará (UFPA), reorganizou sua grade curricular e, posteriormente, sugeriu a implementação das disciplinas supracitadas.

Como as disciplinas História do Pará e Estudos Paraenses não são o foco desta pesquisa, vamos partir para o surgimento da disciplina de Estudos Amazônicos, deixando claro que houve sim, importância das disciplinas, mas em um outro período, já no final da década de 80 do século XX, começou-se a pensar na possibilidade de uma disciplina com abrangência regional, sem desmerecer os conteúdos locais.

Segundo entrevista concedida por Loureiro (2016), a disciplina de Estudos Amazônicos começou a ser pensada em meados da década de 80 a partir da elaboração de um livro chamado 'Amazônia estudos e problemas sociais', onde vários professores foram convidados para sua elaboração e o mesmo visava elucidar temas referentes à Amazônia. O livro foi desenvolvido para os professores do Ensino Médio, especificamente para os professores de Geografia, História e Sociologia, para que os temas relacionados à Amazônia fossem disseminados no Ensino Básico.

Você só consegue defender uma região, do ponto de vista de agressões ambientais e mesmo agressão de direitos humanos e tudo, se você conhece os problemas da região e os alunos conheciam muito pouco, então, eu comecei a discutir duas questões básicas: era a falta de conhecimento sobre a Amazônia e a importância da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio. (LOUREIRO, 2016. Apud. Barros, 2016, p. 38)

Partindo desse pressuposto, entendemos que o surgimento da disciplina se deu em um período oportuno no qual a professora Violeta Loureiro era diretora de ensino na Seduc/PA e, segundo Alves (2016):

Os debates na Secretaria de Educação do Estado do Pará e a elaboração da disciplina Estudos Amazônicos, começaram a ser discutidos em 1987, quando esta secretaria organizou um evento em Belém voltado para os professores da rede estadual, neste encontro os professores ressentiam-se da falta de material didático, que dialogasse com temas amazônicos para a escola. Neste sentido a SEDUC em parceria com o IDESP (Instituto de Desenvolvimento Econômico-social do Pará), publicou uma coletânea de textos voltados para os professores da rede estadual, que discutisse alguns acontecimentos recentes na região amazônica, processos sociais que até então eram silenciados no espaço escolar. (ALVES, 2016. Apud. Barros, 2016, p 38).

A partir da resolução nº 630/97, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), a disciplina de Estudos Amazônicos passar a existir em substituição à disciplina Estudos Paraenses. Vale ressaltar que a professora Violeta Loureiro também era membro do CEE/PA e, prioritariamente, tinha-se pensado que a disciplina seria ofertada para o Ensino Médio. Entretanto, por falta de recursos a disciplina foi e continua sendo ofertada apenas no Ensino Fundamental II, com exceção de algumas escolas com jurisprudência do governo do Estado do Pará que ofertam a disciplina no Ensino Médio, fruto de muitas lutas e conquistas por parte de professores e alunos. Apesar da resolução ter sido publicada no ano de 1997, segundo Alves (2016), somente no ano de 1999 a disciplina torna-se obrigatória no Ensino Fundamental II:

Em Ofício encaminhado para as escolas públicas do Estado do Pará a diretora de Ensino deste estado Violeta Refkalefsky Loureiro encaminha as novas matrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio para o ano de 1999, no qual faz uma alteração na parte diversificada do currículo com a inclusão da disciplina Estudos Amazônicos em substituição a disciplina Estudos Paraenses, com duas aulas semanais na 5ª e 6ª séries e três aulas semanais na 7ª e 8ª séries, tendo a seguinte justificativa "pela imperiosa necessidade da escola contribuir para a formação de uma consciência nos cidadãos sobre a Amazônia como uma questão nacional e ser a Amazônia o maior e mais rico sistema natural do planeta Terra" (ALVES, 2016. Apud. Barros, 2016, p. 39)

A Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA) propõe um novo modelo curricular para o Ensino Fundamental e Médio, com base no Artigo 26 da LDB/96 e nas

novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. As referidas Diretrizes estabelecem uma Base Nacional Comum a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, lançando-se mão da interdisciplinaridade e da contextualização como recursos para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre as disciplinas e entre as áreas de conhecimento.

A LDB/96 destaca que a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada por alguns pressupostos onde a formação básica se realizará bem mais pela constituição de competências, habilidades e disposição de condutas do que pela quantidade de informações. Assim, aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta, são desafios que a nova matriz curricular pretende dar conta.

A Seduc-PA elencou alguns critérios para que os estabelecimentos de ensino escolhessem disciplinas da parte diversificada do currículo. Nesta proposta o profissional de Estudos Amazônicos habilitado para lecioná-la seriam os que possuísem licenciatura plena em História, Geografia ou Ciências Sociais ou, na falta destes profissionais, é possível acolher os bacharéis da mesma área.

Baseando-se na resolução nº 630/97 que criou a disciplina de Estudos Amazônicos a nível estadual e, segundo Jaíde das Graças Barreiros, na municipalização do Ensino Fundamental, a Prefeitura Municipal de Marabá publicou a Resolução nº 01 de 20 de fevereiro de 2003⁵, normatizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que estabelece a disciplina de Estudos Amazônicos na grade de disciplinas da proposta curricular do município de Marabá, no estado do Pará (Barros, 2016, p. 40).

Em nível municipal, a disciplina foi normatizada com intuito de atender as especificidades regionais, locais, e aspectos relacionados à cultura dos discentes. Porém, ao ser criada, não são estabelecidos critérios para escolha do professor habilitado para lecioná-la. Todavia, professores com licenciatura em Geografia

⁵ Ver anexo A - Instrução normativa que regulamenta a criação da disciplina Estudos Amazônicos em Marabá.

costumam ser os mais lotados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Marabá para ministrar a disciplina.

A proposta curricular de 2003 da disciplina, elaborada pela SEMED, trata da sua finalidade que deve, entre outras coisas, levar o aluno a:

[...] conhecer e compreender o espaço amazônico a partir da perspectiva regional, ou seja, o processo de ocupação/integração da Amazônia ao mercado nacional e global, analisando e refletindo sobre suas múltiplas inter-relações; contribuído assim para a construção de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade sócio-ambiental em que vive, de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade em escala local e global. Para isso é necessário desmistificarmos mitos e preconceitos interligados em nossas mentes, mais do que isto: propormos a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (MARABÁ, 2003. Apud. Barros, 2016, p. 40)

Assim, pela proposta curricular referida, não há nenhuma restrição legal que impeça professores de outras áreas (que não seja a Geografia) a lecionarem a disciplina, pois a lei entende a Amazônia como uma temática abrangente e um ambiente tão complexo, não um saber restrito a nenhuma área de conhecimento, o que permite entender que não apenas os licenciados em História ou Geografia estão aptos a assumirem única e somente a responsabilidade de ministrar a disciplina. Desta maneira, podemos compreender a afirmação de Vilson Leffa “O grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece” (LEFFA, 2011, p. 21).

CAPÍTULO 3: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA E MATRIZ CURRICULAR DA DISCIPLINA DE ESTUDOS AMAZÔNICOS

Nesse capítulo 3 estaremos analisando o Projeto Político Curricular do curso de Geografia da Unifesspa e comparando com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação para a disciplina Estudos Amazônicos. A análise do PPC tem como objetivo averiguar se a formação proposta pela Unifesspa para a graduação em Geografia contribui para habilitar o egresso desse curso a atuar como docente na disciplina Estudos Amazônicos. A comparação visa estabelecer a relação existente entre a formação do professor de Geografia egresso da Unifesspa, e o conteúdo programático sugerido pela Semed para a disciplina.

Embora saibamos que o professor de Geografia não é o único a ministrar a disciplina Estudos Amazônicos no município de Marabá, pois segundo Barros (2016, p. 49) “[...] os profissionais que ministram aula de Estudos Amazônicos no município de Marabá, em sua grande maioria, são professores de Geografia 73%, seguido de professores de História 18% e Pedagogia 9%”. Nossa escolha pelo professor de Geografia se justifica pelo maior percentual de profissionais dessa ciência. Corroborando com essa justificativa e demonstrando a importância de nossa escolha colocamos como exemplo a Escola Anísio Teixeira, na qual sou Secretário Titular, cujos docentes da disciplina são 3 Geógrafos. Isso nos dá uma dimensão de como o profissional da ciência geográfica tem obtido prioridade nas seleções da Semed.

Não temos aqui a intenção de subestimar a importância dos historiadores e pedagogos no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas do município de Marabá concernente a disciplina, simplesmente nos atemos ao fato presente que coloca os geógrafos em vantagem em relação àqueles, sendo tanto a participação de historiadores quanto de pedagogos na docência da disciplina Estudos Amazônicos, objetos de investigações futuras e ainda os critérios adotados pela Semed para a escolha dos professores.

3.1. O Projeto Político Curricular da Unifesspa

O Projeto Político Curricular do curso de Geografia foi implantado no ano de 2008, no então campus de Marabá da Universidade Federal do Pará – UFPA - atual

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, inspirado pelo projeto do campus de Belém, conforme o documento:

Inspirado no trabalho de formação profissional desenvolvido há cinco décadas pela UFPA no Campus do Guamá, pelo hoje, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, o Campus Universitário de Marabá/UFPA, para elaborar esta proposta, tomou-se como base o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, desse Campus, com algumas adaptações, no que concerne às concepções teóricas e a proposta curricular do PPP do Curso de GEOGRAFIA do Campus de Belém. (UFPA, 2008, p. 8)

As adaptações instituídas no PPC do campus de Marabá refletem as necessidades e peculiaridades da nossa região, baseado principalmente pela formação de seu quadro demográfico, resultado de ciclos econômicos e projetos de integração idealizados por governos militares, atraindo contingente de várias regiões do país. Isso trouxe à essa região uma dinâmica que não permite uma convivência pacífica entre os diversos atores sociais que dividem/lutam pelo espaço, caracterizado pela posse da terra, principal foco de conflito. A luta pela posse da terra também descreve um modelo econômico que traz consigo um forte problema ambiental.

Compreender essas diferenças foi primordial para se pensar as adaptações no projeto para o campus de Marabá

Diante desse quadro urge a iniciativa de implantar cursos que possam fazer a síntese do conhecimento sobre os processos sócio-econômico-ambientais que se desenrolam na região, e promover a formação de profissionais capacitados para apontar soluções que integrem as necessidades inerentes a um desenvolvimento social de qualidade.

Diante disso, o objetivo da elaboração desta proposta de Projeto Político Pedagógico para a implantação efetiva do Curso Regular de GEOGRAFIA visa reforçar o papel da UFPA em geral e do Campus Universitário de Marabá em particular, para esta região, quanto a sua intervenção competente no quadro educacional regional e no processo de desenvolvimento social, econômico e ambiental. (UFPA, 2008, p. 8)

Com base nessas premissas e considerando a importância da disciplina Estudos Amazônicos para a consecução dos objetivos propostos, entendemos o aprofundamento na temática do meio ambiente ser imperativo, o carro-chefe das ações voltadas para a recuperação da paisagem natural degradada. Quanto a isso Barros afirma que

Baseando nesta perspectiva da temática ambiental, acreditamos que a disciplina de Estudos Amazônicos é fundamental para debater e conscientizar os discentes da relevância de explorar os recursos naturais de uma forma a não prejudicar as presente e futuras gerações e, segundo a resolução Nº 2, de 15 de julho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, a Constituição Federal (CF), de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, impondo-se

ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Barros, 2016, p. 56-57)

Acreditando na contribuição positiva do processo de formação dos professores de Geografia pela Unifesspa afim de que seus egressos estejam habilitados a atuar como docentes de Estudos Amazônicos, passemos então à análise do projeto propriamente dito.

De um modo geral, a proposta do projeto para o curso de Geografia traz em seu bojo a preocupação em contribuir com o desenvolvimento da região, porém essa contribuição tende a ser qualitativa, não de forma mecânica, e sim

[...] procurará se desenvolver dentro de um contexto que coloca a Universidade não como mera reprodutora do conhecimento já consolidado, mas como uma instituição na qual se promoverá o enriquecimento deste conhecimento, através da produção científica tanto no campo da ciência geográfica, como na área educacional. Esta produção científica deverá estar direcionada na perspectiva da construção de uma nova consciência social, obtida através de uma postura crítica e reflexiva sobre o contexto social em que vivemos, enfatizando-se inclusive os aspectos específicos que marcam a realidade regional na qual nos inserimos, ou seja, as particularidades que imprimem na Amazônia, o seu caráter de fronteira de recursos e de espaço de novas oportunidades, marcado por um contexto de conflitos e contradições sociais, resultantes das diferentes modalidades de apropriação da natureza e da própria dinâmica espacial. (UFPA, 2008, p. 8)

Nessa perspectiva, o projeto traz os seguintes objetivos gerais

1. Formar licenciados plenos em Geografia, detentores de habilidades e competências, tanto na área específica, como na área educacional;
2. Produzir novos conhecimentos no campo da educação voltados para a Geografia, capazes de orientar a prática profissional de geógrafos educadores.

E como objetivos específicos os seguintes

1. Formar licenciados plenos em Geografia, detentores de habilidades e competências para atuarem na realidade regional;
2. Capacitar profissionais para a análise e crítica das políticas e práticas educacionais;

3. Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia;
4. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Observemos que os objetivos sintetizam a proposta do Projeto e estão em sintonia com o discurso estabelecido em prol de uma formação capaz de habilitar o profissional a agir na realidade, no caso a Amazônia, e mais especificamente na nossa região, capacitando-o a intervir de forma quantitativa e qualitativa.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que instituiu novas bases para a educação, promovendo mudanças significativas em todos os níveis da educação no Brasil, vários são os documentos legais editados pelo governo federal representado pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação para a elaboração das propostas curriculares por todos os entes federados. Desses documentos vamos nos ater ao Parecer nº 492/2001 de 03 de abril de 2001 sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Geografia, cujo teor embasa a elaboração da proposta curricular em questão, que definiu-se da seguinte forma:

Quadro 1: Proposta Curricular do Curso

<p>Pressupostos Curriculares do Curso de Geografia</p>	<p>a) A universidade como <i>locus</i> da formação do profissional-educador em Geografia;</p> <p>b) A educação continuada;</p> <p>c) Integração entre as áreas disciplinares do conhecimento e a não fragmentação do saber.</p> <p>d) Não fragmentação entre o profissional e o educador;</p> <p>e) Integração das atividades de pesquisa, ensino e extensão.</p>
<p>Princípios Curriculares</p>	<p>a) O trabalho pedagógico como eixo da formação;</p> <p>b) Sólida formação teórica;</p> <p>c) A pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade escolar;</p>

	<p>d) Trabalho partilhado/coletivo;</p> <p>e) Trabalho interdisciplinar e multidisciplinar;</p> <p>f) Articulação teoria e prática;</p> <p>g) Flexibilidade curricular.</p>
<p>Organização Curricular O Curso de Geografia está constituído em duas modalidades, Licenciatura Plena em Geografia e Bacharelado em Geografia, sendo sua organização estruturada em núcleos que se exercem em sistema seriado. A duração do Curso será de cinco (5) anos, divididos em dez (10) semestres, e integralizará uma Carga Horária Total de 3.804 horas, distribuídas nos seguintes núcleos curriculares.</p>	<p>1. Núcleo de Formação Básica = 544 h</p> <p>2. Núcleo de Formação Específica = 1.938 h</p> <p>3. Núcleo de Formação Pedagógica = 544 h</p> <p>4. Núcleo de Estágios Profissionais = 510 h</p> <p>5. Núcleo de Atividades Científicas Complementares = 268 h</p>
Bacharelado e Licenciatura	Carga Horária Total: 3.804 h

Fonte: UFPA, 2008. Elaboração: CRISTO, 2018.

Dessa proposta curricular concebeu-se a seguinte grade curricular:

Quadro 2: Desenho curricular do curso de licenciatura e bacharelado

SEMESTRE	ATIVIDADES CURRICULARES	CH	CH TOTAL SEMESTRAL
1º	HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO	68	340
	INTRODUÇÃO À ECOLOGIA	68	
	FUNDAMENTOS DE GEOCIÊNCIAS	68	
	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	68	
	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	68	
2º	GEOGRAFIA DOS PROCESSOS HUMANOS	68	340
	GEOGRAFIA DOS PROCESSOS FÍSICOS	68	
	TEORIA REGIONAL E REGIONALIZAÇÃO	68	
	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (L)	68	
	ANTROPOLOGIA CULTURAL	68	
3º	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO (*)	68	340
	INTRODUÇÃO À CARTOGRAFIA (*)	68	
	CLIMATOLOGIA (*)	68	
	GEOGRAFIA DOS PROCESSOS ECONÔMICOS	68	
	INTRODUÇÃO AO ENSINO DA GEOGRAFIA (L*)	68	
4º	POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL (L)	68	357
	GEOGRAFIA DOS PROCESSOS POLÍTICOS	68	
	GEOGRAFIA REGIONAL DO ESPAÇO MUNDIAL	68	
	GEOGRAFIA GERAL DO BRASIL	68	
	SENSORIAMENTO REMOTO	68	
	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO I	17	

5º	GEOGRAFIA DOS PROCESSOS URBANOS	68	357
	SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS	68	
	GEOGRAFIA DOS PROCESSOS AGRÁRIOS	68	
	GEOGRAFIA REGIONAL DO BRASIL	68	
	DIDÁTICA DA GEOGRAFIA (L)	68	
	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO II	17	
6º	ESTATÍSTICA APLICADA À GEOGRAFIA (B)	68	340
	HIDROGRAFIA (*)	68	
	CARTOGRAFIA TEMÁTICA (*)	68	
	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA (*)	68	
	GEOMORFOLOGIA	68	
7º	POLÍTICAS E ORDENAMENTO TERRITORIAL (B)	68	357
	BIOGEOGRAFIA	68	
	CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA (L)	68	
	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA (L)	68	
	GEOGRAFIA DO PARÁ	68	
	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO III	17	
8º	PLANEJAMENTO E GESTÃO URBANA (B)	68	425
	FUNDAMENTOS DE PEDOLOGIA	68	
	POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO (B)	68	
	ANÁLISE DE BACIAS HIDROGRÁFICAS (B)	68	
	ESTÁGIO DOCENTE I (L)	136	
	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO IV	17	
9º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO (B)	102	442
	AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO AMBIENTAL (B)	68	
	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM GEOGRAFIA	68	
	EDUCAÇÃO AMBIENTAL (L)	68	
	ESTÁGIO DOCENTE II (L)	136	
10º	EDUCAÇÃO ESPECIAL (L*)	68	306
	ESTÁGIO DOCENTE III (L)	136	
	T.C.C. - LICENCIATURA E/OU BACHARELADO	102	
BACHARELADO E LICENCIATURA: CH TOTAL = 3.804 h			
LICENCIATURA PLENA: CH TOTAL = 3.294			
BACHARELADO: CH TOTAL = 2.852			
<p>1. As disciplinas com atributo (B) são específicas do Bacharelado, as com atributo (L) são específicas da Licenciatura Plena.</p> <p>3. As disciplinas com atributo (*) distribuirão suas cargas horárias entre 51 horas/aula de fundamentos teóricos e 17 horas/aula de dimensão prática aplicada ao ensino.</p> <p>4. Na carga horária total estão acrescentadas 200 horas de Atividades de Formação Complementar (AFC)</p>			

Fonte: UFPA, 2008. Elaboração: CRISTO, 2018.

Entendemos que todas as atividades propostas no desenho curricular são importantes e contribuem de forma direta ou indireta para habilitar o egresso do curso de Geografia a trabalhar com a disciplina Estudos Amazônicos, no entanto elencamos abaixo as atividades e suas respectivas ementas que julgamos capitais para o embasamento do profissional-educador:

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO A ECOLOGIA

CÓDIGO: **CARGA HORÁRIA:** 68

1. O surgimento da ciência ecológica, sua relação com outras ciências e sua importância para a Geografia. 2. Biosfera e processos globais. Fatores naturais que influenciam a Biosfera. 3. Evolução da Vida. 4. Ecossistema. Definição. Processos bióticos e abióticos e Suas relações. Dinâmica: fluxos de matéria e energia, ciclos biogeoquímicos. 5. Comunidades. Definição. Interações Intra e Inter-específicas. Habitat. Nicho Ecológico. 6. Populações. Definição. Fatores bióticos e abióticos que influenciam na população. Interações Intra e Inter-específicas. 7. Impactos da ação antrópica nos processos ecológicos.

Bibliografia:

CHARBONNEAU, J-P. et al. 1979. Enciclopédia de Ecologia. São Paulo, Edusp. 479 p.

CURTIS, H. 1977. Biologia. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara Koogan S.A. 964 p.

DAJOZ, R. Ecologia Geral. Petrópolis, Vozes. 472 p.

FUTUYMA, D.J. 1992. Biologia evolutiva. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Genética/CNPq. 646 p.

HUNSAKER, C.T.& CARPENTER, D.E. 2002. Ecological indicators of the Environmental Monitoring and Assessment Program. North Carolina, Office of Research and Development, Research Trinagle Park. I-17.

LAPORTE, L.F. 1996. Ambientes antigos de sedimentação. São Paulo, Ed. Edgard Blucher Ltda. 145 p.

LAROCCA, S. 2004. Ecologia: princípios e métodos. Petrópolis, Vozes. 197 p.

MARGALEF, R. 2002. Ecologia. Barcelona, Ediciones Omega. 951 p.

ODUM, E. 2002. Fundamentos de Ecologia. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. 927 p.

OMETTO, J.C. 1981. Bioclimatologia vegetal. São Paulo, Ed. Agronômica Ceres. 440 p.

Nas atividades sugeridas para o 1º semestre, Introdução a Ecologia traz em sua ementa conteúdos que classificamos diretamente ligados à natureza, que permitem uma visão geral sobre o ecossistema e ação do homem no mesmo, portanto, contribui para o ensino de Estudos Amazônicos.

DISCIPLINA: CLIMATOLOGIA

CÓDIGO: CARGA HORÁRIA: 68

1. Conceito, definições e princípios básicos da Climatologia. Relações com a Meteorologia. A importância da Climatologia para a Geografia. 2. Radiação solar na atmosfera terrestre. Distribuição e variação global. Insolação e cobertura do céu. Balanço de energia. Temperatura do ar e do solo. Umidade e precipitação. Balanço hídrico. 3. Sistemas de circulação atmosférica. Circulação tropical e subtropical. 4. Classificação dos climas e regimes climáticos: Köppen, Thorntwaite e Strahler. 5. Processos de desertificação, arenização e savanização. 6. Clima urbano e ilha de calor. 7. Mudanças climáticas globais. Paleoclimas do Quaternário e suas implicações geográficas na Amazônia. Mudanças atuais.

Bibliografia:

AYODE. Introdução à Climatologia nos Trópicos.

BLOOM, Arthur. Superfície da Terra. São Paulo, 2002, Edgerd Blücher, 182 p.

HARE, F. Kenneth *et alli*. Desertificação: causas e conseqüências. Lisboa, 1992, Calouste Gulbenkian, 678 p.

KIRCHHOFF, Volker W.J.H. Queimadas na Amazônia e efeito estufa. São Paulo, 1992, Editora Contexto, INPE, SET/CNPq, 118 p.

OMETTO, J.C. 1981. Bioclimatologia vegetal. São Paulo, Ed. Agronômica Ceres. 440 p.

OMETTO. Bioclimatologia. São Paulo, Editora Agronômica Ceres.

STRAHLER, A.N. 1992. Geología Física. Barcelona, Ediciones Omega. 629 p.

SUGUIO, K. 1999. Geologia do Quaternário e mudanças ambientais. Passado + Presente + Futuro? São Paulo, Paulo's Comunicação e Artes Gráficas. 366 p.

VIANELLO, Rubens Leite e Adil Rainieri. Meteorologia Básica e Aplicações. Viçosa,

WALTER, Heinrich. Vegetação e zonas climáticas. Tratado de Ecologia Global. São Paulo, 2001

Analisando o conteúdo programático proposto para Climatologia, vimos tratar-se de material pertinente e extremamente relevante para o trabalho do professor de EA no que concerne ao conteúdo da MC da Semed para o 6º Ano/1º Ano do 3º Ciclo e 9º Ano/2º Ano do 4º Ciclo, quando este refere-se à: "A dinâmica urbana em Marabá e suas contradições", onde se aborda os impactos ambientais no município, as enchentes, a poluição da água e o assoreamento dos rios.

DISCIPLINA: GEOGRAFIA DOS PROCESSOS URBANOS

CÓDIGO: CARGA HORÁRIA: 68 HORAS

1. A noção de cidade e de urbano na geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. Vertentes teórico-metodológicas da análise urbana. 4. Rede urbana e organização do espaço. 5. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos. 6. A especificidade da urbanização no Brasil: (re) estruturação da rede urbana e dinâmicas intra-urbanas. 7. O processo de urbanização na Amazônia: (re) definição da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecno-ecológica.

Bibliografia:

BECKER, Bertha K. Amazônia. São Paulo: Ática, 2002. Cap. 3. (Série Princípios).

BECKER, Bertha K. et alii. Fronteira amazônica: questões sobre a gestão do território. Brasília: UnB, 2002.

BECKER, Bertha. Novos rumos da política regional: por um desenvolvimento sustentável da fronteira amazônica. In: BECKER, Bertha; MIRANDA, Mariana (Orgs). A geografia política do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997. p. 421-44. BECKER, Bertha. Novos rumos da política regional: por um desenvolvimento sustentável da fronteira amazônica. In: BECKER, Bertha; MIRANDA, Mariana (Orgs). A

geografia política do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997. p. 421-44.

CASTRO, Edna et alii (Orgs). Industrialização e grandes projetos: desorganização e reorganização do espaço. Belém: Editora da UFPa, 2004. p. 91-120.

CORRÊA, Roberto Lobato. A periodização da rede urbana da Amazônia. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 39-68, jul./set. 1987.

_____. A organização urbana. IN: IBGE. Geografia do Brasil: região Norte. Rio de Janeiro, IBGE, 2002, p.255-71, v. 3.

COELHO, Maria Célia. Cidades da Amazônia em busca de novas interpretações e de novos rumos. In: FATHEUR, Thomas et alii (Orgs). Amazônia: estratégias de desenvolvimento sustentável. Belém: FASE, 1998. p. 47-53. CORRÊA, Roberto Lobato. A periodização da rede urbana da Amazônia. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 39-68, jul./set. 1987.

_____. A organização urbana. IN: IBGE. Geografia do Brasil: região Norte. Rio de Janeiro, IBGE, 2002, p.255-71, v. 3.

COELHO, Maria Célia. Cidades da Amazônia em busca de novas interpretações e de novos rumos. In: FATHEUR, Thomas et alii (Orgs). Amazônia: estratégias de desenvolvimento sustentável. Belém: FASE, 1998. p. 47-53.

FERREIRA, José Freire et alii Rede urbana amazônica: subsídios para uma política de desenvolvimento regional e urbano. Belém: NAEA/UFPa, 1977. (Cadernos NAEA, 3).

FREIRE, Ana Lucy. Porto Velho: o migrante no espaço novo. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) - FFLCH, USP.

LEFEBVRE, Henri. La révolution urbaine. Paris: Gallimard, 1979. LEFEBVRE, Henri. La révolution urbaine. Paris: Gallimard, 1979.

MACHADO, Lia Osório. Sistemas "longe do equilíbrio" e reestruturação espacial na Amazônia. In. MAGALHÃES, Sônia Barbosa et alii (Orgs). Energia na Amazônia. Belém: MPEG, 1996. p. 835-59.

MITSCHEIN, Thomas et alii. Urbanização selvagem e proletarização passiva na Amazônia: o caso de Belém. Belém: Cejup, 2002. FREIRE, Ana Lucy. Porto Velho: o migrante no espaço novo. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) - FFLCH, USP.

MITSCHEIN, Thomas et alii. Urbanização selvagem e proletarização passiva na Amazônia: o caso de Belém. Belém: Cejup, 2002. FREIRE, Ana Lucy. Porto Velho: o migrante no espaço novo. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) - FFLCH, USP.

OLIVEIRA, José Aldemir. Cidades na selva: urbanização das Amazonas. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) - FFLCH, USP.

OLIVEIRA, Janete Marília G. C de. Produção e apropriação do espaço urbano: a verticalização em Belém (Pa). São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, Edmilson B. Aventura urbana: urbanização, trabalho e meio ambiente em Belém. Belém: NAEA, 1996.

RIBEIRO, Miguel Ângelo C. Amazônia: a dinâmica do urbano e a qualidade ambiental. Rio de Janeiro: IBGE, [1994?]. (mimeo.) RIBEIRO, Miguel Ângelo C. Amazônia: a dinâmica do urbano e a qualidade ambiental. Rio de Janeiro: IBGE, [1994?]. (mimeo.)

TORRES, Haroldo da Gama. Migração e o migrante de origem urbana na Amazônia In: LÉNA, Philippe; OLIVEIRA, Adélia. Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois. Belém:MPEG, 1991. p. 291-304.

TOURINHO, Helena. Planejamento urbano em área de fronteira econômica: o caso de Marabá. Belém, 1991. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - NAEA, UFPa.

TRINDADE JR, Saint-Clair C. Easter Amazon: the new regional dynamics and urban restructuring. The European Geographer Reviw: the practice of geography in Brasil - an overview, Lisboa, v.9, p.79-89, jan./dec. 2004.

_____. Produção do espaço e uso do solo urbano em Belém. Belém: NAEA/UFPa, 1997.

_____. A cidade dispersa: os novos espaços de assentamentos em Belém e a reestruturação metropolitana. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - FFLCH, USP.

_____. Faces da urbanização na fronteira: a dinâmica metropolitana de Belém no contexto da urbanização amazônica. Revista Experimental, São Paulo, v. 4, n.1, 1998.

_____. A natureza da urbanização na Amazônia e sua expressão metropolitana. Revista Humanitas, Belém, v. 16, n.1, 1998.

_____. Assentamentos urbanos e reestruturação metropolitana: o caso de Belém. *Revista Geousp*, São Paulo, v. 4, n.1, p. 39-52, 1998.

VICENTINI, Yara. Cidade e história na Amazônia. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

Aqui nos deparamos com uma proposta que permite ao professor de Estudos Amazônicos conhecer a gênese do processo de urbanização na Amazônia, suas características e peculiaridades, isso a torna uma atividade de extrema importância para o trabalho do professor frente aos conteúdos propostos pela Semed para a disciplina.

DISCIPLINA: **GEOGRAFIA DOS PROCESSOS AGRÁRIOS**

CÓDIGO: CARGA HORÁRIA: 68

1. A Geografia e a questão agrária: os clássicos no mundo e no Brasil. 2. A dimensão agrária de geografia: abordagens teórico-metodológicas; 3. O Espaço agrário: a relação homem e natureza e modos de produção; 4. A questão agrária: revoluções e contra-revoluções. 5. A formação do espaço Agrário Brasileiro; 6. Apropriação capitalista da terra e a territorialidade camponesa. 6. O espaço agrário na Amazônia. 7. O novo mapa agrário do espaço paraense.

Bibliografia:

AGB (ORG.) Geografia e lutas sociais. Ed. terra Livre, S. Paulo, 2002.

AMIN, Samuel. A questão agrária e o capitalismo. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

ANDRADE, Manuel Correia de. "Lutas Camponesas no Nordeste". Ed. Ática, Série Princípios, São Paulo, 2001.

_____, Terra e Homem no Nordeste. Ed. Ática, S. Paulo, 2002.

_____, Geografia Econômica. Ed. Ática, S. Paulo, 2000.

_____, O nordeste e a questão regional. Ed. Ática, série princípios, S. Paulo, 1996.

_____, Capítulos de Geografia do Nordeste. União Geográfica Internacional Comissão Nacional do Brasil, Recife, 2000.

BECKER, B. "O Uso Político do Território: Questões a partir de uma Visão do Terceiro Mundo". In: Abordagens Políticas da Especialidade, UFRJ, Deptº de Geografia, 1985, p. 01-21.

BLINKHORN, M. A guerra civil espanhola..Ed. Ática, série princípios, 1994.

- CASTRO, E. & HEBETE, J. (Org.). "Na Trilha dos Grandes Projetos". Cadernos do NAEA, 10, Belém, 1988.
- DERRAU, MAX. Os gêneros de vida, os mecanismos e os sistemas econômicos, In: Tratado de Geografia Humana, Lisboa, 1954.
- DEPTº DE ECONOMIA RURAL (Org.) FCA-Botucatu - "A Mão-de-Obra volante na Agricultura". CNPq/UNESP, Livraria e Editora Polis, São Paulo, 1982.
- DINIZ, José A.F. "Geografia da Agricultura". Ed. DIFEL, São Paulo, 1984.
- ENGELS, Friederich. "Barbárie e Civilização". In: Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, cap. IX, pp. 213-237.
- GANCHO, K.V. (Org.) A posse da terra. Ed. Ática, 2004.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. "Da Revolução Agrícola a Revolução Industrial". In: A Crise Agrária Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979, pp. 25-37.
- IANNI, Otávio. "A Luta pela Terra". Ed. Vozes, Petrópolis, 1981.
- LA BLACHE, Paul V. Tratado de Geografia Humana, Ed. Cosmos, Lisboa, 1954.
- LEAL, Laurindo (Coord.). "Reforma Agrária da Nova República - Contradições e Alternativas". Cortez/EDC, 2ª Edição, São Paulo, 2001.
- LINHARES, Maria Yeda... "História da Agricultura Brasileira". Combate e Controvérsias, Brasiliense, São Paulo, 1981.
- LOUREIRO, Violeta R. Amazônia, estado homem, natureza. Ed. CEJUP, Belém, 1992.
- MARIGUELA, Carlos... "A Questão Agrária" - Textos dos Anos Sessenta. Brasil Debates, Col. Brasil Estudos, 2ª edição, 1980.
- MARTINEZ, Paulo. "Reforma Agrária - Questão da Terra ou de Gente?". Ed. Moderna, S/P, 1987.
- MARTINS, José de Souza. "A Militarização da Questão Agrária no Brasil". Ed. Vozes, Petrópolis, 2000
- _____. "Os Camponeses e a Política do Brasil". Ed. Vozes, Petrópolis, 1981.
- MEGALE, Januário Francisco. "Geografia Agrária - Objeto e Método". USP, Instituto de Geografia, Métodos em Questão, 12, São Paulo, 1976.
- NUNES, A. As revoluções do México. Ed. perspectiva, S. Paulo, 1980.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. "A Geografia das Lutas no Campo". Ed. Contexto, Col. Repensando a Geografia, 2ª Edição, São Paulo, 2002.
- _____. "Modo Capitalista de Produção e Agricultura". Ed. Ática, Série Princípios, 2ª Edição, São Paulo, 1987.

_____. “Amazônia, Monopólio, Expropriação e Conflitos”. Ed. PapirusCampinas, 2003.

_____. Agricultura Camponesa no Brasil, Ed. Ática, S.Paulo, 1991.

OLIVEIRA, A.E. e LENAP. “Amazônia: A Fronteira Agrícola 20 anos depois”. Museu Paraense Emílio Goeldi, 2ª Edição, 1992.

ROSSINI, Rosa Ester. “A Produção do Espaço Rural: Pressupostos Gerais para a Compreensão dos Conflitos Sociais no Campo”. In: A Construção do Espaço. Organizadores: Maria Adélia de Souza e Milton Santos, Nobel, São Paulo, 2001, pp. 97-119.

SILVA, José Graziano. “A Modernização Dolorosa”. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 2000.

_____. “Progresso Técnico e Relações de Trabalho na Agricultura”. Ed. Hucitec, São Paulo, 1981.

SOUZA, Carlos Henrique L. de . O processo de territorialização camponesa no sul/sudeste do Pará, Meio-ambiente e sociedade. In : anais XI Encontro nacional de geografia agrária, Maringá-PR, 1992.

SZMRECSÁNYI, T.(ORG.) Vida rural e mudança social . Cia Editora Nacional, terra Livre, S.Paulo, 1979.

VEIGA, José Eli. “O Que é Reforma Agrária”. Ed. Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 11ª Edição, São Paulo, 2001.

O que dizer de uma atividade curricular voltada à discussão dos processos agrários para quem vive em uma cidade na Amazônia, cuja economia tem como ponto forte a pecuária e a agricultura?

Consideramos dois pontos dessa atividade muito importante para os nossos objetivos nessa análise, diretamente ligados à Amazônia e à nossa região: 1 O espaço agrário na Amazônia, e 2 O novo mapa agrário do espaço paraense. Isso tudo torna essa atividade importantíssima para o ensino de EA.

DISCIPLINA: GEOGRAFIA REGIONAL DO BRASIL

CÓDIGO: CARGA HORÁRIA: 68

1. As desigualdades territoriais e as primeiras divisões regionais propostas para o espaço territorial brasileiro; 2. A divisão regional do IBGE: Origem, caracterização críticas e atualização; 3. A divisão do Brasil em Domínios morfoclimáticos de Aziz Ab'Saber: Amazônico, Cerrado, Caatinga, Mares de morros, Pradarias e Zonas de transição; 4. A regionalização do espaço territorial brasileiro proposta por Pedro Geiger: as macro-regiões geoeconômicas (Centro-Sul, Nordeste e Amazônia); 5. A divisão territorial do trabalho e a regionalização do espaço brasileiro de Roberto Lobato Corrêa; 6. A divisão regional do Brasil de Bertha Becker e Cláudio Egler: A core-área e sua periferia integrada, os domínios tradicionais e a grande fronteira; 6. A difusão do meio técnico científico informacional e as diferenciações do território brasileiro - Os quatro Brasis: A região concentrada (Sudeste e Sul) do Brasil sua estruturação e dinâmica; o Centro-Oeste suas particularidades; o Nordeste e suas peculiaridades regionais; a Amazônia: uma introdução.

Bibliografia:

ANDRADE, Manuel C. de . "O Nordeste e a questão regional". 2 ed. São Paulo, Ática, 2000. (série princípios)

BECKER, Bertha K. & EGLER, Cláudio E. G. "A Economia-Mundo e as Regiões Brasileiras". In: "Brasil. Uma nova potência Regional na economia-mundo". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1993.

_____ "A Emergência do Brasil como Potência Regional na Economia-Mundo". In: "Brasil. Uma nova potência Regional na economia-mundo". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

_____ "O legado da Modernização Conservadora e a Restruturação do Território". In: "Brasil. Uma nova potência Regional na economia-mundo". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

BENAKOUCHE, Tamara. "Redes de Comunicação Eletrônica e Desigualdades Regionais". In: GONÇALVES, Maria Flora (org.). "O novo Brasil urbano". Porto Alegre, Mercado Aberto, 2004.

BERNARDES, Júlio Adão . "As Estratégias do Capital no Complexo da Soja". In: CASTRO, Iná E., GOMES, Paulo César da Costa & LOBATO CORRÊA, Roberto (org.) . "Brasil: Questões atuais da reorganização do território". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.

CASTRO, Iná Elias de. "Seca versus seca. Novos interesses, novos território, novos discursos no nordeste". In: CASTRO, Iná E., GOMES, Paulo César da Costa & LOBATO CORRÊA, Roberto (org.) . "Brasil: Questões atuais da reorganização do território". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,1996.

_____. "A Organização Regional do Espaço Brasileiro". In: "Trajetórias Geográficas" . Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

DIAS, Leila C. "Redes eletrônicas e novas dinâmicas do território". In: CASTRO, Iná E., GOMES, Paulo César da Costa & LOBATO CORRÊA, Roberto (org.) . "Brasil: Questões atuais da reorganização do território". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,1996.

EGLER, Cláudio E. G. "Crise e Dinâmica das Estruturas Produtivas Regionais no Brasil". In: CASTRO, Iná E., GOMES, Paulo César da Costa & LOBATO CORRÊA, Roberto (org.) . "Brasil: Questões atuais da reorganização do território". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,1996.

GEIGER, Pedro P. "Regionalização". In: Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro, 1 (01), 5-25, jan/mar,1969.

GOLDENSTEIN, Lea & SEABRA, Manoel. "Divisão Territorial do Trabalho e nova regionalização". In: Revista Orientação. São Paulo - USP ,1(1), 21-47,1982.

GUIMARÃES, Fábio M. S. "Divisão Regional do Brasil". Rio de Janeiro, 1(02), 318-73, abr/jun,1945.

HAESBAERT, Rogério. "Gaúchos e baianos no novo nordeste entre a globalização econômica e a reinvenção das identidades territoriais". In: CASTRO, Iná E., GOMES, Paulo César da Costa & LOBATO CORRÊA, Roberto (org.) . "Brasil: Questões atuais da reorganização do território". Rio de Janeiro, Bertrand Brasil,1996.

MARTINS, Paulo H. "O Nordeste e a questão regional". In: SILVA, Marcos A. da. (coord.) "República em migalhas. História regional e local". São Paulo, Marco Zero/CNPQ ,1990.

OLIVEIRA, Francisco de. "Elegia para uma re(li)gião. Sudene, Nordeste Planejamento e conflitos de classes". 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2003.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura. "O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI". Rio de Janeiro/São Paulo, Record, 2001.

VAINER, Carlos B. "Regionalismos: anacronismos ou pós-modernidade". In: GONÇALVES, Maria Flora (org.). "O novo Brasil urbano". Porto Alegre, Mercado Aberto,2004.

ZAIDAN FILHO, Michel. "O fim do nordeste & outros mitos". São Paulo, Cortez, 2001. (coleção questões da nossa época: v.82)

A disciplina Geografia Regional do Brasil traz em seu cerne as discussões referentes às várias divisões regionais propostas para o território brasileiro. Isso é primordial para o professor que trabalha com a turma de 6º Ano, conforme a proposta curricular da Semed. Nesse sentido essa atividade curricular contribui sim, de maneira capital para o ensino de EA.

DISCIPLINA: GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA

CÓDIGO: CARGA HORÁRIA: 68

1. A Amazônia como fronteira. 2. O Domínio Amazônico. Os recursos naturais. potencialidade; 3. As diferentes formas de regionalização da Amazônia. 4. Organização do território dos séculos XVII a XX; 5. O espaço da circulação: do meio natural ao meio técnico científico-informacional; 6. (Re) organização e Modernização produtiva do espaço amazônico; 7. As Políticas Territoriais e os grandes projetos; 8. Os vetores do Desenvolvimento Regional; 9. A apropriação e uso pelos diversos grupos sociais dos Recursos Naturais e suas implicações ambientais. 10. A organização territorial da Amazônia Oriental nos séculos XX e XXI.

Bibliografia:

BECKER, Berta K., MIRANDA, Mariana & MACHADO, Lia Osório. Fronteira Amazônica. Questões sobre a Gestão do Território. Brasília/Rio de Janeiro: UNB/UFRJ, 1990.

BECKER, Berta K. "Os deserdados da terra". In: Ciência Hoje. Rio de Janeiro, 3(17), Mar/abr, 1985. p: 25-32.

CARDOSO, Fernando H. & MULLER, Geraldo. Amazônia: expansão do capitalismo. S.P. : Brasiliense, 1977.

CASTRO Edna Maria R. & MARIN, Rosa E. Acevedo. Estado e Poder Local: dinâmica das transformações na Amazônia brasileira. In: Pará Desenvolvimento. Belém: IDESP, nº 20/21, 1986-87. p: 09-14.

CASTRO, Edna *et alli*. Industrialização e Grandes projetos. Belém: EDUFPA, 2004

CASTRO, Iná Elias de *et alli*. BRASIL: Questões atuais da reorganização do território. R.J.: BertrandBrasil, 1996.

- CORRÊA, Roberto Lobato. Algumas considerações sobre análise regional. In: RGB. R.J. :IBGE, v. 49, out/dez, 2002. p; 47-52.
- COSTA, José Marcelino M. (coord.). Amazônia: Desenvolvimento ou Retrocesso. Belém :CEJUP, 1992.
- EMMI, Marília. A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais. Belém:CFCH/NAEA/UFPA, 1987
- ESTEVES, Antônio R. A ocupação da Amazônia. S.P.: Brasiliense, 2000. (Col. Tudo é história).
- FIGUEIREDO, Adma Haman. Uma visão geográfica acerca da questão ambiental. In: RGB.R.J. : IBGE,v. 52, n° 03, jul/set, 1990. p: 91/98.
- FILHA, Irene Garrido. O Projeto Jari e os capitais estrangeiros na Amazônia. Petrópolis : Vozes, 1980.
- GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. S.P. : Marco Zero, 1994.
- HALL, Anthony L. Amazônia. Desenvolvimento para quem?. S.P. : Zahar, 1991.
- IANNI, Octávio. Ditadura do grande capital. R.J. : Civilização Brasileira, 1981.
- _____. Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia. Petrópolis : Vozes, 1979.
- LÉNA, Philippe & Oliveira, Adélia Engrácia (org.) Amazônia. A fronteira agrícola 20 anos depois. Belém : MPEG, 1991.
- LIMA, Afonso Augusto A. *et alli*. Problemática da Amazônia. R.J. : Biblioteca do Exército, 1971.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia. Estado - Homem - Natureza. Belém : CEJUP, 1992.
- MACHADO, Lia Osório. A Amazônia brasileira como exemplo de uma combinação geoestratégica econoestratégica. In: Turbinger Geographise Studien. n° 95, 1987. p: 189-204.
- _____. Mitos e realidades da Amazônia brasileira no contexto geopolítico internacional (1540-1912). Barcelona : Dept° Geografia Humana/Universidade de Madri, 2002.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. Amazônia. Monopólio, expropriação e conflitos. Campinas : Papyrus, 2002.
- _____. Integrar para (não) entregar: políticas públicas e Amazônia. Campinas: Papyrus, 2002.
- _____. A geografia das lutas no campo. S.P. : Contexto/EDUSP, 2002.

PANDOLFO, Clara. Amazônia Brasileira. Ocupação, desenvolvimento e perspectivas atuais e futuras. Belém : CEJUP, 1994.

PARÁ DESENVOLVIMENTO. Planejamento e ocupação recente. Belém : IDESP, nº 18, jan, 1986.

PROCÓPIO, Argemiro. Amazônia. Ecologia e degradação social. S.P. : ALFA-OMEGA, 1992.

REIS, Arthur César Ferreira. Limites e demarcações na Amazônia brasileira. Belém ; SECULT, 2000.

_____. A política de Portugal no Valle Amazônico. Belém : SECULT, 2000.

_____. A Amazônia e a cobiça internacional. 4 ed. R.J. : Companhia Editora Americana, 1972.

SILVA, José Graziano da. A modernização dolorosa. R.J.: Zahar, 2000.

THÉRY, Hervé. Conquista, controle e exploração da Amazônia: interpretação geográfica de quatroséculos de história. In: Revista Geográfica. México, IPGH, nº 93, enero-junio, 1981. p: 79-91.

VALVERDE, Orlando. A devastação da floresta amazônica. In: RGB. v. 52, nº 3, jul/set, 2002. p: 11-24.

VALVERDE, Orlando & FREITAS, Tácito Lívio R. O problema florestal da Amazônia brasileira. Petrópolis: Vozes, 1980.

VELHO, Otávio Guilherme. Capitalismo autoritário e Campesinato. S.P.: DIFEL, 1976.

VELHO, Otávio Guilherme. Frentes de expansão e estrutura agrária. R.J.: Zahar, 1972.

DISCIPLINA: **GEOGRAFIA DO PARÁ**

CODIGO: CARGA HORÁRIA: 68

1. O processo de formação e fragmentação territorial do espaço paraense: Territorialização e desterritorialização; 2. A Geografia da borracha e das frentes pioneiras no território paraense; 3. Reorganização e modernização do espaço paraense: estratégias de ocupação e integração; 4. A problemática ambiental no espaço paraense: o papel do Estado e da sociedade local; 5. Diferenças espaciais, identidades territoriais e emancipação; 6. O município no Pará; 7. Gestão, regiões e recortes territoriais no espaço paraense. As propostas de regionalização do Território. 8. Redes Urbanas e Metropolização. 9. A Dinâmica Populacional. As populações tradicionais: formas de organização sócio-espacial e novas territorialidades.

Bibliografia:

- BECKER, Bertha K; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia Osório. Fronteira Amazônica. Questões sobre a gestão do território. Brasília: UNB; Rio de Janeiro; UFRJ, 2002. 219p.il.
- CRUZ, Ernesto. A estrada de ferro de Bragança: visão social, econômica e política. Belém: SPEVEA, 1955.
- DIAS, Sérgio da Fonseca (Coord.) Zoneamento ecológico-econômico do estado do Pará. Belém: IDESP, 1991 (Estudos Paraenses).
- MACHADO, Lia Osório. Mitos e realidades da Amazônia brasileira no contexto geopolítico internacional (1540-1912). Barcelona, Depto. de geografia Humana, 2002. 512p. (Tese de Doutorado)
- MIRANDA NETO, Manoel José de. O Dilema da Amazônia. 2ed. Belém:Cejup, 2001. 154p.
- _____. Marajó: desafio da Amazônia. 2ed. Belém: Cejup, 2000. 190p.
- PINTO, Lúcio Flávio. Jari. Toda a verdade sobre o projeto de Ludwig. As relações entre estado e multinacional na Amazônia. Belém, ed. Marco Zero, 1986. 219p.
- ROCHA, Gilberto de Miranda. Reflexões sobre a região e a redivisão Territorial da Amazônia: o caso do Sudeste Paraense. Belém: FIPAM VII, 2002 (impresso)
- _____.A construção da usina hidrelétrica e a redivisão político-territorial na área deTucuruí-PA. São Paulo: USP, 1999. (Tese de Doutorado)
- SILVA, João Márcio Palheta da. Exercícios do Poder: as experiências de gestão e autonomia financeira de Parauapebas e Curionópolis no Sudeste do Pará. Belém:NAEA, 1999. (Dissertação de Mestrado)
- SOUZA, Carlos Henrique Lopes de. Elementos para compreensão da territorialidade Camponesa da Amazônia: a experiência dos trabalhadores rurais em Araras e Ubá (PA). Recife: UFPE, 1994. (Dissertação de Mestrado)
- TAVARES, Maria Goretti da Costa Tavares. O Município no Pará: A Dinâmica territorial Municipal de São João do Araguaia – PA. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 1992 (Dissertação de Mestrado)
- _____. A Dinâmica espacial da rede de distribuição de energia elétrica no estado do Pará (1968-1996). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 1999. 321p. (Tese de Doutorado)

TRINDADE, José Raimundo Barreto Trindade. A Metamorfose do Trabalho na Amazônia: Para além da Mineração Rio do Norte. Belém: UFPA/NAEA/PDTU, 2001.

TRINDADE Jr, Saint-Clair Cordeiro da & ROCHA, Gilberto de Miranda (Org). Cidade e empresa na Amazônia: gestão do território e desenvolvimento local. Belém: Paka-Tatu, 2002. 312p.

Para as atividades curriculares Geografia da Amazônia e Geografia do Pará julgamos redundante falar de suas importâncias para EA. Os títulos por si só já demonstram suas relevâncias.

DISCIPLINA: POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO (BACHARELADO)

CÓDIGO: CARGA HORÁRIA: 68

1. Planejamento e Organização do Espaço Agrário: Conceito, princípios básicos e metodologia. 2. As Políticas Públicas, a Reforma Agrária e a Organização do Espaço Agrário. 3. Projetos e Programas de Assentamento e colonização oficial e privada. 4. As Políticas Públicas para o campo brasileiro. 5. Elementos de Planejamento e Elaboração de Planos Diretores e de Desenvolvimento Rural. 6. Os Movimentos Sociais, o Planejamento e a Organização do Espaço Agrário.

Bibliografia:

AGB (ORG.) Geografia e lutas sociais. Ed. terra Livre, S. Paulo, 2002.

AMIN, Samuel. A questão agrária e o capitalismo. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

ANDRADE, Manuel Correia de. "Lutas Camponesas no Nordeste". Ed. Ática, Série Princípios, São Paulo, 1986.

_____, Terra e Homem no Nordeste. Ed. Ática, S. Paulo, 2002.

_____, Geografia Econômica. Ed. Ática, S. Paulo, 1982.

_____, O nordeste e a questão regional. Ed. Ática, série princípios, S. Paulo, 1996.

_____, Capítulos de Geografia do Nordeste. União Geográfica Internacional Comissão Nacional do Brasil, Recife, 1982.

- BECKER, B. "O Uso Político do Território: Questões a partir de uma Visão do Terceiro Mundo". In: *Abordagens Políticas da Especialidade*, UFRJ, Deptº de Geografia, 1985, p. 01-21.
- BLINKHORN, M. *A guerra civil espanhola*. Ed. Ática, série princípios, 1994.
- CASTRO, E. & HEBETE, J. (Org.). "Na Trilha dos Grandes Projetos". *Cadernos do NAEA*, 10, Belém, 1988.
- DERRAU, MAX. *Os gêneros de vida, os mecanismos e os sistemas econômicos*, In: *Tratado de Geografia Humana*, Lisboa, 1954.
- DEPTº DE ECONOMIA RURAL (Org.) FCA-Botucatu - "A Mão-de-Obra volante na Agricultura". CNPq/UNESP, Livraria e Editora Polis, São Paulo, 1982.
- DINIZ, José A.F. "Geografia da Agricultura". Ed. DIFEL, São Paulo, 1984.
- ENGELS, Friederich. "Barbárie e Civilização". In: *Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, cap. IX, pp. 213-237.
- FIGUEIRA, Ricardo Resende. *Rio Maria Canto da Terra*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1993.
- GANCHO, K.V. (Org.) *A posse da terra*. Ed. Ática, 2004.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. "Da Revolução Agrícola a Revolução Industrial". In: *A Crise Agrária Paz e Terra*, Rio de Janeiro, 1979, pp. 25-37.
- IANNI, Otávio. "A Luta pela Terra". Ed. Vozes, Petrópolis, 1981.
- LA BLACHE, Paul V. *Tratado de Geografia Humana*, Ed. Cosmos, Lisboa, 1954.
- LEAL, Laurindo (Coord.). "Reforma Agrária da Nova República - Contradições e Alternativas". Cortez/EDC, 2ª Edição, São Paulo, 2001.
- LINHARES, Maria Yeda... "História da Agricultura Brasileira". *Combate e Controvérsias*, Brasiliense, São Paulo, 1981.
- LOUREIRO, Violeta R. *Amazônia, estado homem, natureza*. Ed. CEJUP, Belém, 1992.
- MARIGUELA, Carlos... "A Questão Agrária" - *Textos dos Anos Sessenta*. *Brasil Debates*, Col. Brasil Estudos, 2ª edição, 1980.
- MARTINEZ, Paulo. "Reforma Agrária - Questão da Terra ou de Gente?". Ed. Moderna, S/P, 2003.
- MARTINS, José de Souza. "A Militarização da Questão Agrária no Brasil". Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.
- _____. "Os Camponeses e a Política do Brasil". Ed. Vozes, Petrópolis, 1981.
- MEGALE, Januário Francisco. "Geografia Agrária - Objeto e Método". USP, Instituto de Geografia, *Métodos em Questão*, 12, São Paulo, 1976.

NUNES, A. As revoluções do México. Ed. perspectiva, S. Paulo, 1980.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. "A Geografia das Lutas no Campo". Ed. Contexto, Col. Repensando a Geografia, 2ª Edição, São Paulo, 2002.

_____. "Modo Capitalista de Produção e Agricultura". Ed. Ática, Série Princípios, 2ª Edição, São Paulo, 2003.

_____. "Amazônia, Monopólio, Expropriação e Conflitos". Ed. Papirus Campinas, 2003.

_____. Agricultura Camponesa no Brasil, Ed. Ática, S. Paulo, 1991.

OLIVEIRA, A.E. e LENAP. "Amazônia: A Fronteira Agrícola 20 anos depois". Museu Paraense Emílio Goeldi, 2ª Edição, 1992.

ROSSINI, Rosa Ester. "A Produção do Espaço Rural: Pressupostos Gerais para a Compreensão dos Conflitos Sociais no Campo". In: A Construção do Espaço. Organizadores: Maria Adélia de Souza e Milton Santos, Nobel, São Paulo, 1986, pp. 97-119.

SILVA, José Graziano. "A Modernização Dolorosa". Zahar Editores, Rio de Janeiro, 2000.

_____. "Progresso Técnico e Relações de Trabalho na Agricultura". Ed. Hucitec, São Paulo, 1981.

SORJ, Bernardo. "Estado e Classes Sociais na Agricultura Brasileira". Ed. Guanabara, 2ª Edição, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Carlos Henrique L. de. O processo de territorialização camponesa no sul/sudeste do Pará, Meio-ambiente e sociedade. In: anais XI Encontro nacional de geografia agrária, Maringá-PR, 1992.

SZMRECSÁNYI, T.(ORG.) Vida rural e mudança social . Cia Editora Nacional, terra Livre, S.Paulo,1979.

VEIGA, José Eli. "O Que é Reforma Agrária". Ed. Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 11ª Edição, São Paulo, 2001.

Assim como a Geografia dos Processos Agrários, Política e Organização do Espaço Agrário é uma disciplina bem significativa para o docente de EA tendo em vista nossa condição de amazônida do interior do Estado. Seus temas contemplam principalmente os conteúdos previstos para o 8º e 9º Anos. Nesse sentido, essa atividade curricular do curso de Geografia se caracteriza como uma das que contribuem diretamente para o sucesso do professor de Estudos Amazônicos.

Disciplina: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL (LICENCIATURA)**

CÓDIGO: CARGA HORÁRIA: 68

1- Os diferentes conceitos e significados da educação ambiental; 2- a história da educação ambiental; 3- a educação ambiental no Brasil; 4- atividades interdisciplinares para a educação ambiental; 5- estudo de atividades de educação ambiental desenvolvidas por órgãos, instituições e/ou escolas públicas ou privadas; 6- o ensino de geografia e a educação ambiental;

Bibliografia:

CASCINO, F. (1999). Educação ambiental: princípios, história, formação de professores. São Paulo: Editora do SENAC.

DIAS, G.F. (1996). Atividades interdisciplinares de educação ambiental. 2ªed. São Paulo: Global.

_____. (1994). Populações marginais e ecossistemas urbanos. 2ª ed. Brasília:IBAMA.

_____. 1994). Educação ambiental: princípios e práticas. 4ª ed. São Paulo: Gaia.

DIAS, D. (1997).Enunciações de um educador ambiental- o utópico é possível em educação. Belém: UFPA.NUMA.SECTAM

DEL RIO, V & OLIVEIRA, L. (1996). Percepção ambiental – a experiência brasileira. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos: Editora da UFSCAR.

GRÜN, M. (1996). Ética e educação ambiental. – a conexão necessária. Campinas: Papirus.

GUIMARAES, M. (2004). A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papirus.

LEFF, E. (2001). Saber ambiental. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002). Epistemologia ambiental. 2º ed. São Paulo: Cortez.

LOUREIRO, C.F.B. et al. (2000). Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez.

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

PEDRINI, A. G. (org) (2002). O contrato social da ciência – unindo saberes na educação ambiental. Petrópolis: Vozes.

REIGOTA, M.(1997). Meio ambiente e representação social. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, W.C. (2001). A ordem ambiental internacional. São Paulo: Contexto.

ROCCO, R. (2002). Legislação brasileira do meio ambiente. Rio de Janeiro: DP&A editora.

TAUK, S.M. (2004). Análise ambiental: uma visão multidisciplinar. 2ª ed. São Paulo: Editora da UNESP.

VIEZZER, M & OVALLES, O. (1994) Manual Latino-Americano de Educação Ambiental. São Paulo: Gaia

VIOLA, E.J.et al. (1998). Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais. 2ªed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC.

A preocupação com os problemas ambientais vem se intensificando a cada ano. Mudanças de comportamentos são requisitos necessários visando menor impacto da ação humana na exploração dos recursos naturais. Diante disso a Educação Ambiental tem sido um tema recorrente no Brasil, principalmente após a Eco/92 (já se vão quase três décadas), com isso, essa disciplina é frequentemente objeto de trabalho interdisciplinar pela abrangência de sua temática e conteúdo, como bem propõe a Semed:

Assim, as reflexões dos estudos amazônicos devem ter como referência, o trabalho transversal e interdisciplinar com a temática ambiental, valorizando e contribuindo por uma educação ambiental que incorpore a perspectiva dos sujeitos sociais, permitindo estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explica os problemas estruturais da nossa região, as causas do baixo padrão qualitativo de vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma “externalidade” em relação a nós. (Semed, 2006, p. 96)

Em EA, a disciplina mencionada contribui sobremaneira, no momento em que permiti ao docente trabalhar nessa linha, uma vez que o aporte desta viabiliza a discussão da temática. E em nossa região com tantos problemas ambientais, ela ganha destaque.

3.2. A Proposta Curricular do município para a disciplina Estudos Amazônicos

A fim de superar as dificuldades discentes referentes ao conhecimento sobre a Amazônia, as especificidades regionais e locais, a disciplina Estudos Amazônicos é instituída no município de Marabá através da Resolução nº 01 de 20 de fevereiro de 2003 da prefeitura municipal, compondo a parte diversificada do currículo.

A preocupação com a falta de conhecimento dos alunos sobre as questões que envolvem a Amazônia já era uma preocupação da professora Violeta Loureiro, que em meados da década de 1980, enquanto Secretária-Adjunta Estadual de Educação já esboçava trabalho voltado para a discussão de problemas regionais

Você só consegue defender uma região, do ponto de vista de agressões ambientais e mesmo agressão de direitos humanos e tudo, se você conhece os problemas da região e os alunos conheciam muito pouco, então, eu comecei a discutir duas questões básicas: era a falta de conhecimento sobre a Amazônia e a importância da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio. (LOUREIRO, 2016. Apud. Barros, 2016, p. 38)

Diante dessa preocupação e necessidade, em 1997 o Conselho Estadual de Educação (CEE/PA) aprova a Resolução nº 630/97 que institui a disciplina Estudos Amazônicos na educação do Estado do Pará, tornando-a obrigatória no Ensino Fundamental II no ano de 1999.

Nesse sentido, a disciplina é instituída em Marabá com o objetivo de quebrar esse estigma e proporcionar aos discentes

[...] conhecer e compreender o espaço amazônico a partir da perspectiva regional, ou seja o processo de ocupação/integração da Amazônia ao mercado nacional e global, analisando e refletindo sobre suas múltiplas inter-relações." (Marabá, 2006, p.96).

Também pretende formar sujeitos ativos e conscientes de sua participação no processo de construção dos espaços na escala local e global e

[...] para isso é necessário desmistificarmos mitos e preconceitos interligados em nossas mentes, mais do que isto: propomos a trabalhar com atitudes, com formação de valores com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos." (Ibid.)

Pensando atingir esses objetivos e superar os desafios que se apresentam, a Semed lançou uma Proposta Curricular para o Ensino de Estudos Amazônicos, fazendo parte de um todo destinado a subsidiar os professores na sua prática pedagógica, de forma a padronizar um sistema de educação voltado para atender as necessidades do município de Marabá.

Quadro 3: Proposta Curricular para a disciplina Estudos Amazônicos

ANO/CICLO	CONTEÚDOS
6º ANO / 1º ANO DO 3º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Espaço Geográfico Amazônico: <ul style="list-style-type: none"> • O que é o espaço geográfico; • O trabalho do homem constrói o espaço geográfico; ❖ As Várias Amazônias:

	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo IBGE: Amazônia Legal, Amazônia Internacional, Região Geoeconômica da Amazônia; ❖ O Processo de Construção do Espaço Marabaense: <ul style="list-style-type: none"> • O espaço geográfico marabaense; • Aspectos naturais; • Os índios: verdadeiros donos da terra; • A chegada do homem branco: conflitos e perda de identidade; • O burgo do Itacaiúnas e a gênese do município de Marabá; • As lutas políticas no processo de emancipação do município; • Atividades econômicas: caucho, castanha, pecuária, garimpagem, etc.. ❖ As transformações recentes e suas implicações sócio-ambientais: <ul style="list-style-type: none"> • O Projeto de Integração Nacional e seus reflexos na construção do espaço regional. ❖ A dinâmica urbana em Marabá e suas contradições: <ul style="list-style-type: none"> • O processo de ocupação espontânea; • O surgimento de núcleos; • As conseqüências dessas ocupações: social, econômica e cultural; • Os impactos ambientais no município; • As enchentes; • Poluição (da água, ar, lixo; visual e sonora); • Assoreamento dos rios.
<p style="text-align: center;">7º ANO / 2º ANO DO 3º CICLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ As sociedades indígenas na Amazônia antes do contato com os europeus; ❖ Belém na conquista da Amazônia: antecedentes à fundação e os primeiros anos; ❖ A vida nas cidades da Amazônia; ❖ Uma colônia de ocupação (do início do século XVII a meados do século XVIII); ❖ As primeiras atividades econômicas; drogas do sertão; ❖ A política pombalina na Amazônia e o projeto de transformação do índio em colono; ❖ A importação da mão-de-obra negra na região (substituição da mão-de-obra indígena pela negra); ❖ O Pará: a independência e o império; ❖ Do patriotismo à revolução: história da Revolução Cubana; ❖ A Amazônia em meados do Séc. XIX e XX; ❖ O extrativismo da borracha; ❖ A castanha do Pará: um produto precioso que durou tão pouco; ❖ Nosso estado, nossa gente; ❖ Dividindo as terras do Pará para produzir; ❖ Meso regiões e micro-regiões paraenses; ❖ Formação das cidades paraenses; ❖ As maiores cidades; ❖ Demografia Paraense; ❖ A miscigenação do povo paraense.
<p style="text-align: center;">8º ANO / 1º ANO DO 4º CICLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Amazônia: Espaço e Região; ❖ As diversas maneiras de regionalizar o espaço amazônico;

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Divisão Política do Brasil. Região Amazônica Oriental e Ocidental; Região Amazônica Internacional; Região de Planejamento e Região Geoeconômica da Amazônia; ❖ O Espaço Amazônico de Ontem: ciclo da borracha; ❖ O Espaço Amazônico de Hoje; ❖ Órgão Federal de Planejamento; ❖ SUDAM, SUFRAMA, Distrito Industrial de Manaus, Refinaria RENAN; hidrelétrica de Balbina e Tucuruí; ❖ Pólo Petrolífero de Coari; ❖ Polamazônia; ❖ Impactos e conseqüências sócio-ambientais dos grandes projetos. <p>A Produção econômica e a apropriação da natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A Amazônia e suas relações econômicas; ❖ A produção extrativista: madeireira, garimpeira; ❖ Agricultura; ❖ Pecuária. <p>A questão ambiental na Amazônia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Muitas áreas da Amazônia estão desmatadas; ❖ Conseqüências do desmatamento para os solos, os rios e para a população local; ❖ Políticas públicas voltadas para a questão sócio-ambiental dos Grandes Projetos.
<p>9º ANO / 2º ANO DO 4º CICLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A Amazônia na divisão territorial do trabalho; ❖ A Amazônia no contexto global; ❖ A política da integração da Amazônia ao resto do Brasil: abertura da Belém-Brasília; ❖ Crescimento urbano; ❖ Explosão demográfica; ❖ Ocupação militar: A Guerrilha do Araguaia; ❖ A estrutura agrária: <ul style="list-style-type: none"> • Conflitos fundiários Chico Mendes; • Movimentos Sociais - MST; • Trabalho escravo; ❖ Impactos Ambientais: ❖ Queimadas; ❖ Biodiversidade; ❖ Assoreamento dos rios; ❖ Poluição da água e do ar; ❖ Biopirataria; ❖ O narcotráfico na Amazônia; ❖ Desenvolvimento sustentável na Amazônia; ❖ Industrialização na Amazônia pós-90; ❖ Incentivos fiscais e investimentos em infra-estrutura; ❖ Agropecuária mecanizada.

Fonte: Semed, 2006. **Elaboração:** Cristo, 2018.

3.3. Análise comparativa das Propostas Curriculares

Buscando compreender até que ponto a Proposta Curricular do curso de Geografia da Unifesspa dá conta de habilitar seus egressos para ministrar a disciplina de Estudos Amazônicos na rede municipal de ensino do município de Marabá, a partir da Proposta Curricular elaborada pela Semed para a disciplina, debruçamo-nos sobre a análise comparativa das propostas a fim de responder ao problema colocado por este trabalho.

Serão destacados a seguir, informações extraídas da Proposta Curricular para a disciplina EA por Ano/Ciclo, comparativamente às atividades curriculares do PPC elencadas como as que mais contribuem para o trabalho do professor em questão.

Conteúdos sugeridos para o 6º Ano/1º Ano do 3º Ciclo

❖ **Espaço Geográfico Amazônico:**

- O que é o espaço geográfico;
- O trabalho do homem constrói o espaço geográfico;

❖ **As Várias Amazônias:**

- Segundo IBGE: Amazônia Legal, Amazônia Internacional, Região Geoeconômica da Amazônia;

❖ **O Processo de Construção do Espaço Marabaense:**

- O espaço geográfico marabaense;
- Aspectos naturais;
- Os índios: verdadeiros donos da terra;
- A chegada do homem branco: conflitos e perda de identidade;
- O burgo do Itacaiúnas e a gênese do município de Marabá;
- As lutas políticas no processo de emancipação do município;
- Atividades econômicas: caucho, castanha, pecuária, garimpagem, etc..

❖ **As transformações recentes e suas implicações sócio-ambientais:**

- O Projeto de Integração Nacional e seus reflexos na construção do espaço regional.

❖ **A dinâmica urbana em Marabá e suas contradições:**

- O processo de ocupação espontânea;
- O surgimento de núcleos;
- As consequências dessas ocupações: social, econômica e cultural;
- Os impactos ambientais no município;
- As enchentes;
- Poluição (da água, ar, lixo; visual e sonora);
- Assoreamento dos rios.

Para o conteúdo sugerido para o 6º Ano/3º Ano do 1º Ciclo, podemos associar as atividades curriculares INTRODUÇÃO AO ENSINO DE GEOGRAFIA, cuja ementa destaca a construção de conceitos básicos da Geografia, essencial para os primeiros passos rumo ao entendimento sobre a produção do espaço geográfico e suas

implicações; GEOGRAFIA REGIONAL DO BRASIL, que discute entre outras coisas a divisão do Brasil proposta pelo IBGE; GEOGRAFIA DO PARÁ também contribui para o professor trabalhar esse conteúdo, pois sua ementa trabalha de forma mais ampla a dinâmica urbana e suas contradições.

Conteúdos sugeridos para o 7º Ano/2º Ano do 3º Ciclo

- ❖ As sociedades indígenas na Amazônia antes do contato com os europeus;
- ❖ Belém na conquista da Amazônia: antecedentes à fundação e os primeiros anos;
- ❖ A vida nas cidades da Amazônia;
- ❖ Uma colônia de ocupação (do início do século XVII a meados do século XVIII);
- ❖ As primeiras atividades econômicas; drogas do sertão;
- ❖ A política pombalina na Amazônia e o projeto de transformação do índio em colono;
- ❖ A importação da mão-de-obra negra na região (substituição da mão-de-obra indígena pela negra);
- ❖ O Pará: a independência e o império;
- ❖ Do patriotismo à revolução: história da Revolução Cubana;
- ❖ A Amazônia em meados do Séc. XIX e XX;
- ❖ O extrativismo da borracha;
- ❖ A castanha do Pará: um produto precioso que durou tão pouco;
- ❖ Nosso estado, nossa gente;
- ❖ Dividindo as terras do Pará para produzir;
- ❖ Meso-regiões e micro-regiões paraenses;
- ❖ Formação das cidades paraenses;
- ❖ As maiores cidades;
- ❖ Demografia Paraense;
- ❖ A miscigenação do povo paraense.

Para o conteúdo sugerido para o 7º Ano/2º Ano do 3º Ciclo, Barros (2016) afirma que nos conteúdos referentes ao 7º ano, é possível percebermos que as temáticas são predominantemente de cunho da disciplina de História, com pequenos momentos de abertura para a disciplina de Geografia. Nesse sentido, destacamos as seguintes atividades curriculares, que julgamos contribuir efetivamente para o trabalho docente: GEOGRAFIA DOS PROCESSOS URBANOS, principalmente com o tópico “O processo de urbanização na Amazônia”; além das atividades curriculares que entendemos como clássicas para o processo de formação do professor de Geografia para atuar com EA.

Conteúdos sugeridos para o 8º Ano/1º Ano do 4º Ciclo

- ❖ Amazônia: Espaço e Região;
- ❖ As diversas maneiras de regionalizar o espaço amazônico;
- ❖ Divisão Política do Brasil. Região Amazônica Oriental e Ocidental; Região Amazônica Internacional; Região de Planejamento e Região Geoeconômica da Amazônia;
- ❖ O Espaço Amazônico de Ontem: ciclo da borracha;
- ❖ O Espaço Amazônico de Hoje;

- ❖ Órgão Federal de Planejamento;
- ❖ SUDAM, SUFRAMA, Distrito Industrial de Manaus, Refinaria RENAN; hidrelétrica de Balbina e Tucuruí;
- ❖ Polo Petrolífero de Coari;
- ❖ Polamazônia;
- ❖ Impactos e consequências sócioambientais dos grandes projetos.

A Produção econômica e a apropriação da natureza:

- ❖ A Amazônia e suas relações econômicas;
- ❖ A produção extrativista: madeireira, garimpeira;
- ❖ Agricultura;
- ❖ Pecuária.

A questão ambiental na Amazônia:

- ❖ Muitas áreas da Amazônia estão desmatadas;
- ❖ Consequências do desmatamento para os solos, os rios e para a população local;
- ❖ Políticas públicas voltadas para a questão sócioambiental dos Grandes Projetos.

Nesse seguimento, “as relações da sociedade com o espaço já ficam mais evidentes” (Barros, 2016, p. 55), essa constatação evidenciada no trabalho do professor Barros por si só já nos remete a concluir que o desenho curricular do curso de Geografia, pela sua proposta, fornece as bases necessárias para o egresso da Geografia da Unifesspa ministrar EA. E para ilustrar essa conclusão destacamos algumas atividades curriculares e suas respectivas ementas:

- DISCIPLINA: GEOGRAFIA DOS PROCESSOS AGRÁRIOS

1. A Geografia e a questão agrária: os clássicos no mundo e no Brasil. 2. A dimensão agrária de geografia: abordagens teórico-metodológicas; 3. O Espaço agrário: a relação homem e natureza e modos de produção; 4. A questão agrária: revoluções e contra-revoluções. 5. A formação do espaço Agrário Brasileiro; 6. Apropriação capitalista da terra e a territorialidade camponesa. 6. O espaço agrário na Amazônia. 7. O novo mapa agrário do espaço paraense.

- DISCIPLINA: GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA

1. A Amazônia como fronteira. 2. O Domínio Amazônico. Os recursos naturais. potencialidade; 3. As diferentes formas de regionalização da Amazônia. 4. Organização do território dos séculos XVII a XX; 5. O espaço da circulação: do meio natural ao meio técnico científico-informacional; 6. (Re) organização e Modernização produtiva do espaço amazônico; 7. As Políticas Territoriais e os grandes projetos; 8. Os vetores do Desenvolvimento Regional; 9. A apropriação e uso pelos diversos grupos sociais dos

Recursos Naturais e suas implicações ambientais. 10. A organização territorial da Amazônia Oriental nos séculos XX e XXI.

- DISCIPLINA: **GEOGRAFIA DO PARÁ**

1. O processo de formação e fragmentação territorial do espaço paraense: territorialização e desterritorialização; 2. A Geografia da borracha e das frentes pioneiras no território paraense; 3. Reorganização e modernização do espaço paraense: estratégias de ocupação e integração; 4. A problemática ambiental no espaço paraense: o papel do Estado e da sociedade local; 5. Diferenças espaciais, identidades territoriais e emancipação; 6. O município no Pará; 7. Gestão, regiões e recortes territoriais no espaço paraense. As propostas de regionalização do Território. 8. Redes Urbanas e Metropolização. 9. A Dinâmica Populacional. As populações tradicionais: formas de organização sócio-espacial e novas territorialidades.

Conteúdos sugeridos para o 9º Ano/2º Ano do 4º Ciclo

- ❖ A Amazônia na divisão territorial do trabalho;
- ❖ A Amazônia no contexto global;
- ❖ A política da integração da Amazônia ao resto do Brasil: abertura da Belém-Brasília;
- ❖ Crescimento urbano;
- ❖ Explosão demográfica;
- ❖ Ocupação militar: A Guerrilha do Araguaia;
- ❖ A estrutura agrária:
 - Conflitos fundiários Chico Mendes;
 - Movimentos Sociais - MST;
 - Trabalho escravo;
- ❖ Impactos Ambientais:
- ❖ Queimadas;
- ❖ Biodiversidade;
- ❖ Assoreamento dos rios;
- ❖ Poluição da água e do ar;
- ❖ Biopirataria;
- ❖ O narcotráfico na Amazônia;
- ❖ Desenvolvimento sustentável na Amazônia;
- ❖ Industrialização na Amazônia pós-90;
- ❖ Incentivos fiscais e investimentos em infra-estrutura;
- ❖ Agropecuária mecanizada.

Aqui nos deparamos com conteúdos já observados, conforme Barros destaca

Nos conteúdos referentes ao 9º ano é possível identificar uma mescla entre os conteúdos já visto no 6º, 7º e 8º anos e o aprofundamento com a temática do meio ambiente. É possível acreditar que este aprofundamento se deve às grandes questões na qual a Amazônia está inserida, gerando preocupações para os moradores da região e também do Brasil e do mundo (Barros, 2016, p. 56).

Percebemos então, que o aprofundamento com a temática do meio ambiente é contemplada principalmente pelas atividades curriculares INTRODUÇÃO A ECOLOGIA e EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Outras atividades ainda, além das que classificamos como clássicas (GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA e GEOGRAFIA PARAENSE), são recorrentes para orientação do geógrafo no trabalho deste conteúdo, como podemos ver na ementa de POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO:

1. Planejamento e Organização do Espaço Agrário: Conceito, princípios básicos e metodologia.
2. As Políticas Públicas, a Reforma Agrária e a Organização do Espaço Agrário.
3. Projetos e Programas de Assentamento e colonização oficial e privada.
4. As Políticas Públicas para o campo brasileiro.
5. Elementos de Planejamento e Elaboração de Planos Diretores e de Desenvolvimento Rural.
6. Os Movimentos Sociais, o Planejamento e a Organização do Espaço Agrário.

Na análise comparativa a qual nos propomos realizar afim de responder se os professores de Estudos Amazônicos do município de Marabá egressos do curso de Geografia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará possuem a formação necessária para ministrar a disciplina, constatamos, dentro de nossas limitações, que os graduados em Geografia dessa Instituição de Ensino Superior possuem sim, uma formação que os habilita a exercer o cargo, pois entendemos que em seu conjunto a proposta curricular da Unifesspa para o curso de Geografia, contempla grande parte dos conteúdos da Proposta Curricular da Semed para a disciplina. Grande parte porque parte do conteúdo é de competência do licenciado em História (Barros, 2016).

Mesmo sendo detentor da competência da maior parte do conteúdo, o licenciado/bacharelado da Geografia precisa ter consciência que sua formação é apenas o primeiro passo em busca do conhecimento. As disciplinas propostas pelo PPC são apenas o fio condutor, o norte para que o formado busque mais informações, mais conhecimento daquilo que ele julga importante para a realização de um trabalho minimamente satisfatório que atenda as exigências do trabalho docente.

Aliado a essa necessidade do professor estar em constante movimento em busca do conhecimento, a Semed tem promovido ao longo dos anos letivos, ações visando a

formação contínua do professor, como é o caso das Formações Continuadas, a nível de município e as Horas Pedagógicas (HP) a nível de Escola.

Esses espaços de discussões são importantes para se refletir sobre o que, como e porque ensinar a disciplina EA. Segundo Freire, é por isso que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade se exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (Freire, 1996, p. 22)

Como Secretário de Escola, tive a oportunidade de participar de algumas Horas Pedagógicas, onde constatei *in loco* a importância desses espaços, onde o professor tem a oportunidade de expressar-se e minimamente promover mudanças metodológicas a partir de suas práticas, pois não resta dúvidas de que o trabalho docente para ser bem executado não poder abrir mão da instrumentalização da prática do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido neste trabalho, através da análise documental e pesquisa bibliográfica, embasaram-me na proposta de análise comparativa entre o PPC e a Proposta Curricular para a disciplina de EA. Ajudou também a discorrer sobre a formação de professores de Geografia e os próprios caminhos da ciência geográfica e os percalços enfrentados para se estabelecer enquanto ciência. Contribuiu ainda para o conhecimento da gênese da disciplina em questão, e trouxe não só uma resposta à problemática da pesquisa, mas também uma afirmação.

As reflexões resultantes do comparativo levaram-me a concluir que o egresso da Geografia da Unifesspa possui a competência necessária para atuar como professor da disciplina Estudos Amazônicos na rede municipal de ensino de Marabá.

Embora parte do conteúdo (uma menor parte) seja de competência do licenciado em História, concordamos com Barros (2016) que os conteúdos da matriz curricular de EA tem uma afinidade maior com o Desenho Curricular da Geografia.

Para uma disciplina instituída sem os devidos critérios para seleção dos docentes (acreditamos que isso se deve ao fato de compor a parte diversificada da grade de disciplina curricular do município, tornando-a uma disciplina eminentemente interdisciplinar), é mister afirmar categoricamente ser a Formação Continuada estabelecida pela Semed a nível global, envolvendo todos os professores da rede e as Horas Pedagógicas a nível local realizada nas Unidades de Ensino, condição *sine qua non* para o processo de ensino-aprendizagem, pois de acordo com esta pesquisa, apesar da grande afinidade com a matriz curricular da disciplina, o Desenho Curricular não o contempla integralmente.

É característica da ciência a busca da construção de novos conhecimentos através da pesquisa e extensão e o trabalho docente, pautado nessa ciência, dinamiza-se nessa busca incessante de aprimoramento profissional através da formação continuada que também está em constante transformação.

Nesse sentido, as disciplinas e suas respectivas ementas do curso de Geografia não possui um fim em si mesmo em termo de formação de professores, pois não se concebe uma formação fechada/completa, mas trata-se de um primeiro passo em

direção àquilo que se pretende um profissional da docência comprometido com uma educação de qualidade voltada para a construção de sujeitos conscientes, aptos a atuar na realidade social em que vivem.

Estou convencido que ideias inovadoras levam a avanços e inevitavelmente à melhoria no processo de formação, possibilitando aos educadores compreender e enfrentar os desafios colocados pelo exercício da profissão. Com isso, percebo que a Secretaria de Educação do Município tem buscado, apesar das dificuldades que se apresentam às ações de melhoria do ensino, implementar um trabalho sério de apoio ao professor não só de Estudos Amazônicos e suas especificidades, mas a todos os profissionais da educação, inclusive os de apoio, como merendeiras, agentes de serviços gerais, secretaria, ou seja, todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois a educação não é responsabilidade apenas do professor em sala de aula, mas de todos que transitam por esse espaço chamado escola.

A Formação Continuada não foi objeto de nossa pesquisa, mas sem dúvida não há como discutir formação de professor e conteúdo curricular sem referir-se a ela. As reflexões acerca partem não apenas da pesquisa bibliográfica, mas também da minha experiência enquanto servidor público lotado na Escola Municipal Anísio Teixeira, onde, como discente do curso de Geografia, tive a oportunidade de participar de alguns processos de formação continuada e momentos pedagógicos na escola, a fim de perceber os espaços de discussão da prática docente e a importância da prática do professor na elaboração das metodologias e estratégias educacionais.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. 4. Ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

BARROS, Gabriel Renan Neves. A disciplina de Estudos Amazônicos e a formação de professores do ensino fundamental: uma experiência no município de Marabá-PA. São Paulo, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Principais atividades e realizações 1930 a 1967. Acessado em 25/01/2018 em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001573.pdf>

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e apolítica educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. – São Paulo. Cortez, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 30).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GOMIDE, Denise Camargo. SOUZA, Daniela Moura Rocha. SANTOS, Wilson da Silva. ESTADO E EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO: 1945 – 1964. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Acessado em 25/01/2018 em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/index.html

MARABÁ. Proposta Curricular: Os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem. Marabá/PA: Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Diretoria de Ensino. Ensino Fundamental, 2006.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional. Acessado 27/12/2017 em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html.

PERRENOUD, Phlippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. – São Paulo. Cortez, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Para ensinar e aprender Geografia / Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Lyda Paganelli, Núria Hanglei Cacete. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

SOUZA, Vanilton Camilo de. *A formação do professor de geografia: dimensões teóricas*. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 – 320 p. - (Coleção Ciências Sociais).

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. UMA BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NO BRASIL. Acessado 14/11/2017.

SCHUCK, Neivor. O problema da educação no Brasil. Acessado em 10/01/2018 em <https://www.webartigos.com/artigos/o-problema-da-educacao-no-brasil/4645>.

SECO, Ana Paula. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Acessado 19/12/2017 em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html.

SILVA, Aline Luzia da. Uma breve reflexão sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil: uma discussão metodológica dos professores e alunos da EEEFM Estevam Marinho. Acessado em 27/12/2017.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). Acessado no dia 27/01/2018 em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13>

TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Campus Universitário de Marabá. Projeto Pedagógico do curso de Geografia. Marabá, 2008.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 4. Ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.