

MAPEAMENTO DO PIBID DE GEOGRAFIA NO BRASIL: AS TEMÁTICAS DISCUTIDAS NOS SUBPROJETOS

Glauber Barros Alves Costa¹

Ana Luiza Salgado Cunha²

Fabiana Gomes Soares³

Edineide Maria de Souza Santos⁴

Cristiane Ferreira Pereira⁵

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo mapear as temáticas dos subprojetos do PIBID de Geografia, analisando, a partir dos subprojetos submetidos ao edital de seleção do programa, as temáticas mais trabalhadas e desenvolvidas pelos professores que escrevem os projetos. A pesquisa é um recorte do projeto “Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes”, financiado pela UNEB e CAPES. A pesquisa buscou analisar 156 projetos que ofereceram o PIBID na área de Geografia. Com esses dados, foi feita uma categorização dos subprojetos de Geografia, partindo da discussão teórica embasada em uma Geografia Crítica e em concepções de política pública estabelecidas na pesquisa e, a partir disso, um mapeamento com base em técnicas geocartográficas. Como resultados, verificou-se uma tendência na discussão de temáticas específicas da ciência geográfica, como as suas categorias basilares, mas também alguns projetos que dialogavam com a ciência histórica e que foram aceitos como Geografia. As categorias geográficas aparecem em 72% dos projetos do PIBID. Pode-se entender por categorias os objetos de estudo da ciência geográfica, sendo o espaço a categoria primeira e, na sequência, o território, a paisagem, a região e o lugar, concepções basilares da Geografia.

Palavras-chave: Geografia, PIBID, Mapeamento.

INTRODUÇÃO

A Geografia como ciência escolar tem se configurado, ao longo das últimas décadas, como um campo fértil para discussões que envolvem não apenas o conteúdo, mas principalmente os modos de ensinar e aprender a relação entre sociedade e natureza. Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal São Carlos - UFSCAR, gbcosta@uneb.br;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal São Carlos - UFSCAR, ana.luiza@uesb.edu.br;

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade -PPGELS/ UNEB, fgsoares@uneb.br;

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente – PPGEDUF/ UNEB, coautor3@email.com;

⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente – PPGEDUF/ UNEB, orientador@email.com.





como uma política pública que visa promover o diálogo entre universidade e escola, articulando a teoria acadêmica à prática docente. O programa tem contribuído significativamente para a formação inicial de professores, particularmente no campo da Geografia, ao fomentar experiências formativas que valorizam o território, o espaço, o lugar, a paisagem e a região como categorias centrais da construção do conhecimento geográfico na educação básica.

Ao longo de sua implementação, o PIBID tem oportunizado a estudantes de licenciatura o ingresso em escolas públicas, desenvolvendo atividades de ensino que envolvem não só o conteúdo disciplinar, mas a leitura crítica do espaço vivido. Essa inserção precoce no contexto escolar proporciona aos licenciandos a vivência concreta dos desafios da prática docente e favorece o contato direto com os sujeitos da educação básica, os currículos escolares e a complexidade dos contextos educativos, que aqui definimos como Saber de imersão (Costa, 2019).

No edital de 2013, o maior em número de subprojetos de Geografia aprovados, a diversidade temática e metodológica das propostas permite identificar tendências, abordagens e lacunas no ensino da Geografia escolar. Considerando a centralidade das categorias geográficas no processo de ensino-aprendizagem, este artigo propõe um mapeamento dessas temáticas a partir dos 156 subprojetos analisados, com o objetivo de compreender quais concepções de Geografia foram mobilizadas e quais conteúdos se destacaram nas propostas. A análise tem como horizonte a Geografia Crítica, que entende o espaço como lócus das relações sociais, conforme discutido por autores como Milton Santos (1998), Carlos (1996), Corrêa (2003) e Raffestin (1993).

Assim, o presente trabalho se ancora na hipótese de que a maioria dos subprojetos analisados se estrutura a partir de categorias geográficas, com ênfase naquelas que são mais recorrentes nos currículos escolares e nas diretrizes curriculares nacionais. Trata-se, portanto, de compreender como os licenciandos e seus coordenadores têm mobilizado o conhecimento geográfico em suas experiências formativas, em que medida o PIBID tem potencializado a construção de saberes docentes e como essas propostas têm contribuído para a ressignificação do ensino de Geografia nas escolas públicas brasileiras.

Ao mapear e categorizar as temáticas dos subprojetos, este estudo também busca contribuir para a avaliação crítica do PIBID enquanto política pública de formação docente,





sinalizando suas potencialidades e limitações. A partir de técnicas geocartográficas e análise qualitativa, pretende-se apresentar um panorama nacional das temáticas que são abordadas no

PIBID de Geografia no território nacional. Nesse sentido, este artigo se insere nos debates sobre formação inicial de professores, ensino de Geografia e políticas públicas educacionais, com o propósito de fortalecer a reflexão sobre o papel do PIBID na consolidação de uma docência crítica e comprometida com a transformação social.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e documental, ancorada em procedimentos de análise de conteúdo e técnicas de mapeamento geocartográfico. O corpus da investigação é composto por 156 subprojetos de Geografia aprovados no edital nº 061/2013 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e coletados entre os anos de 2014 e 2018, período de vigência do edital.

A escolha desse universo empírico se justifica pelo fato de o edital de 2013 ter concentrado o maior número de subprojetos na área de Geografia, representando uma amostra significativa da política pública de formação docente nesse campo. Os documentos foram organizados em planilhas e categorizados a partir de uma leitura flutuante inicial, seguida de uma análise mais aprofundada, utilizando como eixo de classificação as temáticas centrais abordadas por cada projeto.

O critério para categorização considerou a presença explícita ou implícita das cinco categorias clássicas da Geografia: espaço, território, paisagem, região e lugar, conforme discutidas nos referenciais teóricos de Santos (1988; 2005), Corrêa (2003), Carlos (1996) e Raffestin (1993). Além disso, foram observados outros elementos relevantes, como a inserção de temas interdisciplinares, a articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso de tecnologias e recursos didáticos, bem como as estratégias metodológicas adotadas pelos subprojetos.

A etapa seguinte consistiu na espacialização dos dados por meio do uso de softwares de geoprocessamento, com o objetivo de construir mapas temáticos que evidenciassem a distribuição dos subprojetos no território nacional, por região e por categoria geográfica trabalhada. A produção cartográfica permitiu visualizar tendências espaciais, lacunas territoriais e possíveis relações entre os temas abordados e os contextos regionais. Por fim, os





dados categorizados foram interpretados à luz de uma perspectiva crítica de análise documental, buscando compreender como os subprojetos expressam concepções de Geografia escolar e

práticas formativas vinculadas a uma docência comprometida com a transformação social. Essa etapa da pesquisa foi fundamental para estabelecer relações entre as propostas pedagógicas analisadas e os fundamentos epistemológicos da Geografia Crítica, possibilitando identificar não apenas o que se ensina, mas como e com que objetivos se constrói o ensino da Geografia no contexto do PIBID.

REFERENCIAL TEÓRICO

O espaço é a primeira categoria da Geografia. Por espaço, Corrêa (2003, p. 10) afirma que é “[...] como locus da reprodução das relações de produção, isto é, reprodução da sociedade.” Dessa forma, o espaço é o lugar da reprodução social; é nele que a relação ser humano e natureza se concretizam. Para Santos, “[o] espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de processos do passado e do presente” (Santos, 1988, p. 122).

Nessa concepção, o tempo deve ser levado em conta ao se estudar o espaço, visto que ele é uma categoria flexível e mutável ao tempo. Podemos explicar a partir daí, inclusive, a aproximação e os imbricamentos entre a História e a Geografia, já que o tempo é uma categoria cara à História. Para Oliveira o espaço:

[...] é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza (Oliveira, 2003, p. 142).

Ainda sobre o Espaço, que é mais conhecido como Espaço Geográfico, este deve ser entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (Lefebvre, 1991), composto pela inter-relação entre sistemas de objetos – naturais, culturais e técnicos – e sistemas de ações – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (Santos, 1994). Ao entendermos a relação entre o sistema de objetos e o sistema de ações, compreendemos mais facilmente a gênese do espaço geográfico e a sua ideia central. Em suma, o espaço se dá na relação entre o ser humano e a natureza ao seu redor, mimetizado pelo tempo.





Sobre o Território, outra categoria geográfica, Spósito (2004) afirma que tal instância esteve ausente das preocupações geográficas na última década do século XX, e que retornou como um elemento essencial e imprescindível para se entender as relações de poder e determinante das relações de produção. Sobre a temporalidade do espaço e Território: É

essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] (Raffestin, 1993, p. 143).

Raffestin ainda complementa o pensamento de Spósito, esclarecendo que “[...] os territórios são construídos espaço-temporalmente pelo exercício do poder. Desta forma podem ser temporários ou permanentes e se efetivarem em diferentes escalas” (Ibidem, p. 123). A luta pelo espaço e o acúmulo do mesmo nas relações sociais é também luta pelo poder. Território e poder estão imbricados; o território se configura na relação do ser humano com espaço na luta pelo poder. Atualmente, o território pode ser formado por lugares contíguos ou em redes, como descreve Santos:

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalizações diferentes, quiçá divergentes ou opostas (Santos, 2005, p. 16).

O Território é essa, portanto, uma categoria dinâmica e flexível, visto que as relações de poder na sociedade capitalista estão diretamente ligadas à apropriação e dominação do espaço. Logo, o Território vai se apresentando como uma categoria mutável. Ou seja, o modo de produção vigente é o que modela e subordina o Território. A reprodução material e simbólica exercida pelos seres humanos em um campo de disputa constante são os modeladores dessa instância.

A terceira categoria da Geografia que precisa ser compreendida e que aparece nos projetos do PIBID é a Paisagem. Muitos projetos utilizam a Paisagem como categoria centralizadora de suas ações, principalmente os projetos que acontecem no Ensino Fundamental II, pois a Paisagem, enquanto conteúdo da disciplina, aparece com mais ênfase nos currículos dos anos iniciais do Fundamental II. Sobre a Paisagem, temos o conceito de Santos, que esclarece que: “[...] O domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não formada



apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc” (Santos, 1988, p. 228 61).

Diferente do espaço, ela é “a materialização de um instante da sociedade”, conforme Santos (1988, p. 62). Geralmente, na sala de aula o professor tende a discutir a Paisagem somente como os elementos naturais, descaracterizando a dimensão humana ainda na perspectiva de um “naturalismo bucólico”. A paisagem é apresentada como estática, imutável

e, por vezes, excludente, pois, quando em seu conceito inicial tem-se a ideia de que é o visível aos olhos, os alunos com necessidades especiais podem ser deixados de fora desse grupo de seres que se relacionam com a paisagem.

Na verdade, a paisagem é dinâmica, flexível e, atualizando o conceito de Santos, ela é visível independente dos tipos de olhos que a enxerga. Fazemos essa atualização por entender que as pessoas com deficiência visual ou déficit de visão podem enxergar a Paisagem de formas diferentes da que estamos acostumados. Fazemos isso porque entendemos que o conceito de Santos (1988) acabava sendo excludente frente a essa possibilidade.

Compreendendo o conceito de região, outra categoria importante da Geografia, precisamos entender que, com a nova Divisão Internacional do Trabalho, que incorporou e subordinou novas áreas do planeta à lógica da expansão e reprodução do capital, há uma ressignificação do conceito de região para além da diferenciação de áreas: “[...] as regiões são o suporte e a condição de relações globais” (Santos, 2005, p. 196). Ainda sobre o conceito de região, Corrêa expõe que:

A Região pode ser vista como resultado da lei do desenvolvimento desigual e combinado, caracterizada pela sua inserção na divisão nacional e internacional do trabalho e pela associação de relações de produção distintas [...] como uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos (Corrêa, 2003, p. 45-46).

A ideia de que regionalizar é unir espaços iguais por características comuns é uma perspectiva simplista do conceito de região. A Região é uma categoria muito mais complexa e, no atual contexto de novas forças produtivas e de como o trabalho humano vem sendo inserido no sistema de produção, propõe à categoria Região novas possibilidades de análise e estudo. Sobre essas mudanças no conceito, Lencioni esclarece que [...] a região, portanto,





passou a ser vista não como constituindo uma realidade objetiva; ao contrário, ela foi concebida como uma construção mental, individual, mas também submetida à subjetividade coletiva de um grupo social, por assim dizer, inscrita na consciência coletiva (Lencioni, 2003, p. 155).

Na Educação Básica o conceito de Região ensinado durante muito tempo tem sido partindo da ideia de que são diversos espaços agrupados por similaridades, principalmente físicas, levando em conta relevo, vegetação ou hidrografia, que é a mesma lógica utilizada pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para regionalizar o Brasil e dividir os estados em regiões administrativas utilizando conceito de região fisiográfica da década de 40. Alguns professores pouco utilizam de novas formas de regionalização em suas aulas, como critérios históricos ou econômicos; eles sempre reforçam um ensino mnemônico ao utilizar os critérios do IBGE para trabalhar o conceito de região.

A última categoria, imprescindível na Geografia, é o Lugar, um espaço carregado de identidade, memórias e personalização dos seres humanos. No tempo da Geografia lablachiana, o Lugar era apenas uma localização. La Blache (1993) afirmava que a Geografia é a ciência dos lugares e não dos seres humanos. Na Geografia Humanista, o conceito de lugar mudou e se ampliou, deixando de ser apenas um local e recebendo autonomia como um espaço onde se dá as relações humanas. Segundo Carlos, o Lugar é a base da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. A pesquisadora define que

[...] o lugar se apresenta como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. Só é possível o entendimento do mundo moderno a partir do lugar na medida em que este for analisado num processo mais amplo (Carlos, 1996, p. 16).

Santos (1988, p. 121) complementa a concepção anterior afirmando que é a “[...] porção discreta do espaço total identificada por um nome”. A ideia de um Lugar com identidade é uma necessidade que a Geografia Crítica tem de desenvolver nas escolas, porque cada vez mais a identidade se torna uma instância importante para o aluno, visto que é também no espaço escolar que essa identidade vai se solidificando e concretizando. Enfim, o

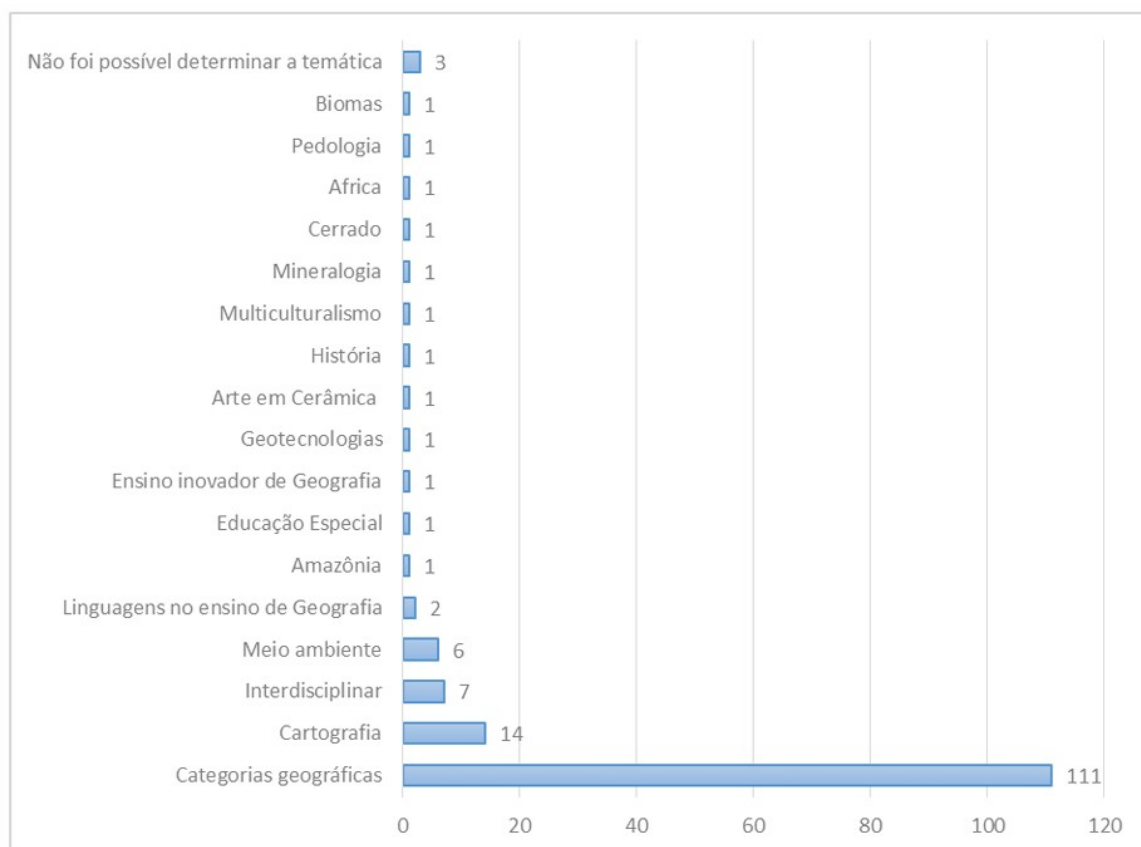


Lugar deixa de ser apenas uma localização para ganhar status de identidade, e recebe um nome.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender melhor quantitativamente os temas encontrados nos projetos de Geografia do PIBID, o Gráfico 01 apresenta os temas em números catalogados nos projetos.

Gráfico 01 - Temáticas encontradas nos subprojetos dos PIBID de Geografia – Edital 2013





Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta pesquisa.

Ao dividirmos os projetos por temas que foram abordados, alguns pontos podem ser pensados, como a notória preocupação na formação do professor de Geografia com o tema das categorias geográficas (espaço, território, lugar, paisagem e região), pois, dos 156 projetos analisados, 111 deles, ou seja, cerca de 71%, trazem como tema central da proposta as categorias geográficas. Está presente a discussão de que um curso de formação não pode abrir mão do conteúdo para não cair em uma prática acrítica ou tecnicista.

Os projetos que trabalham com as categorias centrais da Geografia são a maioria e podemos notar uma preocupação genuína em manter o foco na formação de professor de Geografia, apresentando a ciência e seu objeto de estudo como centralidades a serem compreendidas e pesquisadas nos processos formativos que a envolvam. Nas ações desses projetos é comum notar uma preocupação com a melhoria no ensino de Geografia, como podemos inferir no subprojeto de Geografia da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), campus de Tefé, que afirma:

Esta ação tem como finalidade refletir, compreender e despertar para um novo processo de ensino-aprendizagem, melhorando a qualidade do ensino de Geografia através de orientações teóricas metodológicas realizadas com os alunos do PIBID e os professores-supervisores das escolas, e assim contribuir para uma aprendizagem mais significativa e qualitativa da Ciência Geográfica (PIBID GEOGRAFIA, UEA, 2013).

Trabalhar as categorias principais da Geografia é importante, visto que é a preservação da essência geográfica e a possível promoção de um ensino crítico, mas somente isso não quer dizer que o ensino de Geografia melhorará ou agradará aos estudantes. Essa preocupação da qualidade aliada ao ensino das categorias aparece em vários projetos analisados. Alguns projetos focam em todas as categorias geográficas, enquanto outros optam por estabelecer um diálogo mais profundo com apenas uma ou outra categoria. Um exemplo disso é o projeto da UEPG, que afirma: “[...] Terão centralidade no desenvolvimento de práticas investigativas, do raciocínio geográfico e de conceitos como: paisagem, lugar, natureza e sociedade” (PIBID GEOGRAFIA, UEPG, 2013).

Algumas universidades incorporam outros conceitos gerais que não deixam de ser centrais à Geografia, como o da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que traz natureza e





sociedade também como categorias a serem trabalhadas em algumas ações do seu respectivo projeto.

Pluralizar a aprendizagem da geografia, enfocando diferentes escalas socioespaciais, com materiais educativos. Utilização de objetos vindos dos resíduos de consumos. Busca-se reduzir distâncias entre processos socioespaciais e contextos escolares, com noções de espaço geográfico, paisagem, lugar, território, região [...] (PIBID GEOGRAFIA, UERJ, 2013).

É possível notarmos nesse e em outros projetos a separação das categorias das linguagens, pois alguns projetos focaram não nas categorias, mas sim em como deixar o ensino menos mnemônico, propondo as ações no uso e na articulação de linguagens com o conteúdo,

como a articulação do cinema, da música, das artes e da Cartografia escolar. Sobre a importância de trabalhar as categorias geográficas, de acordo com Pontuschka et al.

[...] A Geografia contemporânea tem privilegiado o saber sobre o espaço geográfico em suas diferentes escalas de análise. Enquanto disciplina escolar, deve propiciar ao aluno a leitura e a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e natureza [...] (Pontuschka et al., 2007, p. 264).

Ou seja, não se deve deixar na periferia do conhecimento as categorias centrais da Geografia. Ao contrário, se faz importante levar para a escola, como afirma Pontuschka (2007), a compreensão do espaço geográfico e a interpretação desse espaço nos contextos histórico e social.

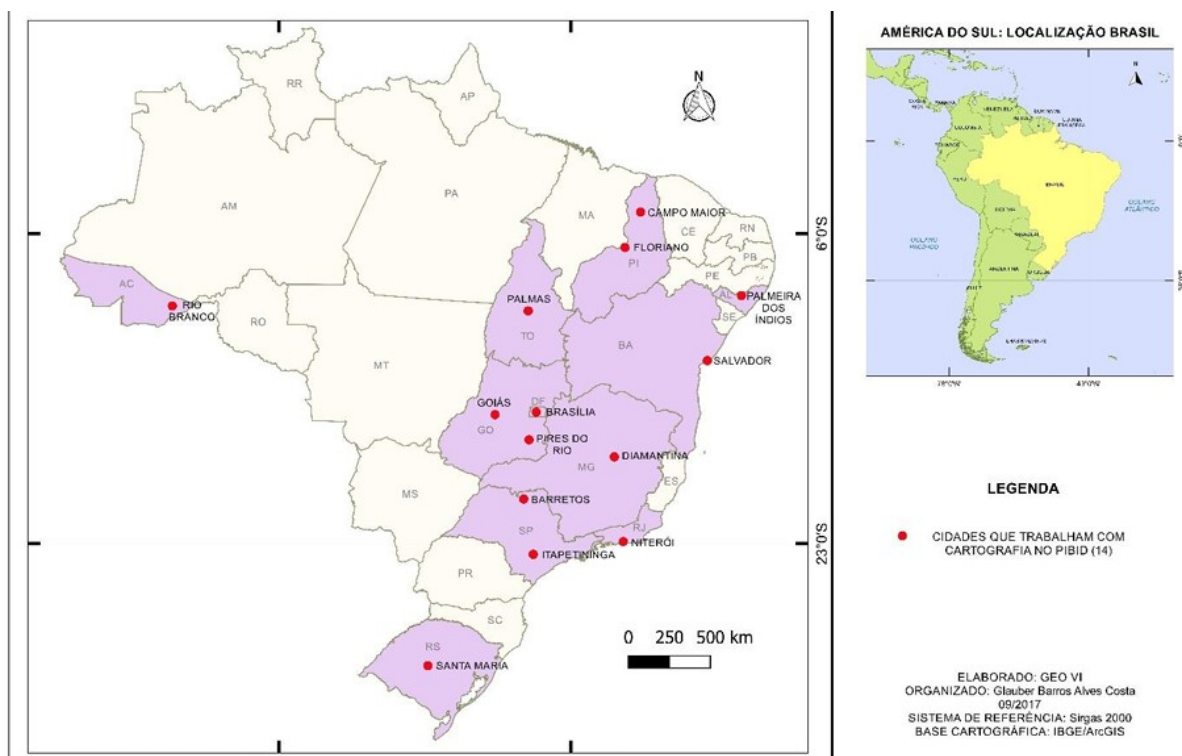
Outro conteúdo que os professores nas aulas de Geografia se preocupam bastante é a Cartografia (segundo tema mais encontrado nos projetos de PIBID). Ele é um dos conteúdos da geografia escolar que os alunos apresentam, geralmente, mais dificuldade. A presença de 10% dos projetos com esse tema se justifica por ser algo que precisa cada vez mais ser abordado não só na escola, mas principalmente na licenciatura; há uma demanda grande por esse tema em relação à formação, pois muitos professores, ao saírem da universidade, se sentem inseguros com relação a isso.

A Cartografia escolar tem assumido espaço na licenciatura por ser uma linguagem própria do ensino de Geografia e, como foi afirmado anteriormente, é um tema que facilmente se liga às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). A seguir, o Mapa 01 apresenta os projetos de PIBID que trabalham com Cartografia no Brasil.



O Mapa 1 apresenta os projetos nos quais a Cartografia aparece como ação importante na formação de professores e no desenvolvimento de alunos da Educação Básica, aliada às técnicas de geoprocessamento¹¹⁰. É importante salientar que se uniram dois dados aqui para produção do mapa: primeiro, aqueles projetos que trabalhavam Cartografia pelo tema e, depois, percebeu-se que, desse universo, de 14 projetos apenas 2 não correlacionavam o tema com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Ou seja, 1,56% dos projetos de Cartografia não usam as TIC como linguagem e como subtema, revelando assim as relações simbióticas entre a cartografia e as TIC no desenvolvimento de suas ações e atividades.

Mapa 01 – Distribuição dos projetos do PIBID que trazem a Cartografia na temática e no escopo teórico – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

Foram considerados projetos que tinham a preocupação com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) aqueles que utilizavam softwares de geoprocessamento,





como Google Earth, educação online, internet, aparelhos de GPS, celulares, entre outras ferramentas. A Cartografia escolar, como um conhecimento técnico e importante para o letramento dos alunos em mapas e cartas sempre se apresentou como um desafio para o professor. Porém, com o avanço das tecnologias, esse conteúdo também teve mudanças significativas com o geoprocessamento, tornando a Cartografia uma necessidade na formação do indivíduo que precisa ler, se orientar e se localizar a partir de mapas, principalmente em tempos tecnológicos.

Milton Santos define esses tempos como os de uma “sociedade técnica – científica e informacional” (Santos, 2008, p. 23). Na atualidade, trazer as TIC para a sala de aula é dialogar com alunos que, de modo geral, estão imersos no mundo tecnológico, no mundo das redes sociais, das máquinas, dos robôs e da comunicação constante. Para compreender as relações entre as TIC entendidas como processos comunicacionais e os processos educacionais é necessário entendermos que

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o mapeamento dos subprojetos revelou a centralidade das categorias geográficas clássicas — espaço, território, lugar, paisagem e região — como eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostas nos projetos analisados.

A predominância da categoria “espaço” nos subprojetos reforça sua relevância enquanto conceito fundante da Geografia escolar e científica, evidenciando o esforço dos docentes e licenciandos em ancorar suas ações formativas em uma perspectiva crítica e conceitual. Essa escolha teórica indica uma aproximação com a Geografia Crítica, que compreende o espaço como produto das relações sociais e como chave para a leitura do mundo e de suas contradições.

O estudo também permitiu identificar a valorização crescente de categorias como “lugar” e “paisagem”, principalmente em propostas voltadas ao Ensino Fundamental, o que pode estar relacionado à estrutura curricular vigente e às diretrizes da BNCC. Ainda assim,





categorias como “região” e “território” aparecem com menor frequência, o que sugere a necessidade de fortalecer a abordagem desses conceitos em propostas pedagógicas futuras.

Os resultados apontam, portanto, para a importância do PIBID como espaço de produção de saberes docentes e de inovação no ensino de Geografia. A experiência de imersão dos licenciandos nas escolas públicas, mediada pelas categorias da ciência geográfica, contribui não apenas para a consolidação da identidade docente, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e comprometidas com a transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Universidade do Estado da Bahia – UNEB pelo financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Relatório de Gestão DEB de 2009 a 2014. Volume I. CAPES. Brasília, 2015.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- CORRÊA, Roberto L. Espaço: um conceito chave da geografia. In: CASTRO, I. E. et al. (Org.) Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p 12 – 25
- COSTA, Glauber Barros Alves. A dimensão social ambiental na Educação do Campo em Vitória da Conquista – BA. 2011. 132f. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.
- COSTA, Glauber Barros Alves. Da Europa ao Brasil: Um estudo sobre a trajetória do Ensino Superior em Geografia. In: Anais do IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO. 5 a 7 de outubro de 2011, Vitória da Conquista. 2011.
- COSTA, Glauber Barros Alves. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de Geografia. In: Anais do XI ENPEG - Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino em Geografia, Goiânia: UFG, 2011.
- COSTA, Glauber Barros Alves; OLIVEIRA, N.A. Um Estudo sobre o Ensino Superior no Brasil. In: Anais do VIII Colóquio Nacional e I Internacional do Museu Pedagógico, Vitória da Conquista, 2009.





LA BLACHE, Paul Vidal de. Aula Inaugural do Curso de Geografia. In: HAESBAERT, Rogério et alii. (orgs.). Vidal, Vidal: textos de Geografia Humana, Regional e Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p 47- 65. 273

LEFEBVRE, H. O direito à cidade. São Paulo: Moraes, 1975, 1991.

LENCIONI, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: Edusp, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). Para onde vai o ensino de geografia? 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PIBID GEOGRAFIA, UEA. Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Estado do Amazonas, Campus de Tefé - UEA.

PIBID GEOGRAFIA, UEPG. Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

PIBID GEOGRAFIA, UERJ. Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus do Rio de Janeiro - UERJ.

PONTUSCHKA, N. N. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993. RISTOFF, Dilvo. Perfil econômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Cadernos GEA, n. 04, julho a dezembro, 2013.

SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton - Por uma outra Globalização – do pensamento único à consciência universal. 15ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Introdução. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Org.) Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-16.

