

A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Lana de Souza Cavalcanti¹

Esse texto aborda a questão da importância da formação didático-pedagógica do professor de Geografia. A análise da prática diária de professores de Geografia, nos momentos de planejamento, direção/ execução e avaliação do ensino, revela que esses não têm norteado seu trabalho por uma concepção teórica abrangente sobre a educação, a escola, o ensino e o potencial educativo da Geografia na formação do cidadão. A adoção consciente de tal concepção é de fundamental importância, na medida em que auxilia o professor na superação do formalismo didático presente na escola e na potencialização das condições que a escola oferece e que os alunos dispõem, para a melhoria da qualidade do ensino.

No exercício de minha profissão, enquanto professora de Didática e Prática de Ensino de Geografia, tenho lidado com a questão do papel da formação didático-pedagógica do professor na realização do ensino de Geografia em sala de aula. Frequentemente, essa questão é alimentada por diferentes entendimentos a respeito da relação teoria e prática, conteúdo e forma, finalidade e meio, no âmbito do ensino escolar. A problemática, objeto de debate entre teóricos da educação e do ensino (Candau, 1988; Libâneo, 1990; Veiga, 1989 e outros), é bastante complexa e não se restringe à área de

¹ Prof. Assistente da Faculdade de Educação/UFG.

Geografia. Neste texto, pretendo fazer uma reflexão, em linhas gerais, sobre meu entendimento da questão.

Início com uma afirmação que me parece sintetizar a compreensão que muitos professores têm sobre a questão: "... não adianta procedimentos pedagógicos, pois o professor sem conteúdo não vai a lugar nenhum". Em contraposição a essa afirmação e, ao mesmo tempo, complementando-a, afirmo o seguinte: não adianta, apenas, o domínio de conteúdo. Sem uma concepção político-pedagógica e didática, o professor também não vai a lugar nenhum. Isso, de certa forma, complementa o pensamento anterior, porque significa que é preciso que o professor tenha domínio de conteúdo e uma concepção política, pedagógica e didática para dirigir adequadamente o ensino.

Para demonstrar a pertinência dessa última afirmação, passo a descrever e analisar a prática diária de professores de Geografia, na segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), com base na minha experiência profissional e na pesquisa realizada para minha dissertação de mestrado².

1 - A Prática Docente de Geografia em Escolas de Ensino Fundamental

O processo de ensino realiza-se em três momentos fundamentais: no planejamento, na direção e na avaliação do ensino. Embora não se possa considerar esses momentos separadamente, dado que estão ou devem estar em estreita interdependência, é possível percebê-los na sua especificidade. Por essa razão, para efeitos de análise, pode-se destacar cada um deles.

planejamento de ensino

O planejamento de ensino, nas escolas de nível fundamental e médio, é feito, usualmente, no início do ano. Nessa ocasião, os professores de cada área se reúnem, após diretrizes gerais dadas pela direção da escola, para "refletirem" e "tomarem decisões" a respeito do ensino a ser realizado durante o ano. Mas, tenho percebido que os professores de Geografia, via de regra, planejam as atividades, mas não o processo de ensino propriamente dito.

² Refiro-me aqui à dissertação de mestrado intitulada "O ensino crítico de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental", defendida no Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em abril de 1991. A dissertação baseou-se em pesquisa tipo estudo de caso, mediante observação direta do trabalho docente de cinco professores de Geografia em três escolas públicas de Goiânia, e em entrevistas com as mesmas professoras.

Além de o planejamento ser encarado como uma tarefa formal e burocrática, que muitas vezes nem é utilizado de fato, sua elaboração não é resultado de um trabalho conjunto de professores de área - História, Geografia e Ciências Sociais - nem de reflexões e decisões conscientes acerca do processo de ensino. Muitas vezes, sua elaboração se reduz a distribuir o conteúdo, estipulado no programa da escola ou no livro didático adotado, pelo número de aulas previsto, procurando diversificar procedimentos, um pouco aleatoriamente.

O caráter formal do planejamento pode realmente limitar sua eficácia enquanto instrumento orientador do ensino. Mas, ainda assim, é possível elaborá-lo enquanto manifestação de uma concepção consciente e explícita do processo de ensino, das tarefas sociais da educação e do ensino e do papel da Geografia na escola. É com base nessa compreensão que o professor deve tomar decisões de modo a desencadear o ensino, nas condições concretas onde ele se realizará.

Ao propor um planejamento de ensino que supere sua concepção mecânica e burocrática, Lopes (1989) enfatiza que suas "partes" não poderão ser entendidas como distintas e estanques, devido à natureza contínua, dinâmica e globalizante do processo de ensino. E assinala as características dessas "partes" do ponto de vista de um planejamento de ensino "globalizante":

"Os objetivos de ensino precisarão estar voltados eminentemente para a reelaboração e produção de conhecimentos. Para tanto, deverão expressar ações tais como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a investigação e a criatividade (...). A organização dos conteúdos estará intimamente relacionada com o objetivo maior da educação escolar, que é propiciar a aquisição do saber sistematizado (ciência), tido como instrumento fundamental de libertação do homem (...). procedimentos deverão ser selecionados de forma a atenderem os diferentes níveis de aprendizagem desejados, bem como a natureza da matéria de ensino proposta (...). Num processo educativo onde a metodologia de ensino privilegia a criatividade dos alunos, a avaliação terá o caráter de acompanhamento desse processo, num julgamento conjunto de professores e alunos." (1989: 47/49).

Uma reflexão fundamental, no momento do planejamento, se refere ao objetivo geral do ensino. A definição clara e consciente de objetivos

de ensino possibilitará a intencionalidade na realização do ensino crítico, em todos os momentos. E os objetivos estão estreitamente vinculados aos conteúdos e aos métodos de ensino, na medida em que os orientam.

O objetivo mais geral do ensino na escola fundamental, vinculado a objetivos históricos, sociais e políticos numa perspectiva progressista, é o de contribuir com a instrumentalização necessária para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Nessa perspectiva, a tarefa da escola é transmitir elementos da herança cultural para que os alunos dominem conhecimentos, adquiram e desenvolvam habilidades, hábitos e capacidades com o objetivo de capacitá-los para a formação de convicções e atitudes necessárias à atuação produtiva na prática social.

O objetivo do ensino de Geografia, nesse contexto, é o de contribuir com a instrumentalização básica necessária ao desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos, naquilo que é específico da Geografia - a apreensão da realidade do ponto de vista geográfico. Essa apreensão se dá pela análise de fatos, fenômenos e acontecimentos na sua configuração espacial, na sua espacialidade.

direção/execução do ensino

Na direção/execução do ensino, em escolas do ensino fundamental, também predomina a formalidade. O processo de ensino realiza-se de forma mecânica - o professor apresenta e interpreta para o aluno o conhecimento sistematizado no livro didático. O ensino tem a função de requisito para se obter aprovação institucional. A "aprendizagem" é conseguida pela repetição, por diversas vezes e de diferentes formas, dos conteúdos transmitidos, o que possibilita sua reprodução mecânica.

O processo de ensino é um processo de conhecimento do aluno, mediado pelo professor. Essa concepção leva ao entendimento de que o aluno é o sujeito desse processo. Mas, leva também ao entendimento da necessidade de direção e condução desse processo pelo professor. Sendo assim, na realização das atividades de ensino, o aluno nem pode ser considerado sujeito autônomo desse processo, nem pode estar em posição de passividade.

A ação do aluno, no entanto, deve ser prioritariamente mental, de elaboração mental, o que não significa, necessariamente, que o aluno deva estar em permanente atividade física, realizando tarefas individuais ou em grupo. O mais importante é que ele esteja em atividade mental, ainda que pareça estar passivo, como nos momentos de exposição oral do professor.

Com efeito, o método de ensino mais utilizado é, sem dúvida, o de exposição oral. Mas, com frequência, predomina a exposição de forma unilateral, dogmática, com a função de interpretar o conteúdo para o aluno. Essa exposição, muitas vezes, é entremeada com perguntas formais, que objetivam a repetição, pura e simples, do conteúdo. Não sou contra a exposição, muito pelo contrário, mas ela deve ser feita buscando dirigir o pensamento do aluno, para suscitar a dúvida, o questionamento, o raciocínio, para que o aluno, sozinho, chegue às suas próprias conclusões.

O professor, na sala de aula, deve dar, então, um tratamento crítico ao conteúdo, tendo em vista sua assimilação ativa pelos alunos. A dimensão crítica dos conteúdos está na explicação científica de fatos, fenômenos e acontecimentos e na consideração de que esses têm um caráter histórico, social e prático. Para o tratamento crítico, o professor deve inserir nos conteúdos seus significados sociais, históricos e políticos e situar os objetos de estudo nas suas ligações com a prática humana geral e com as experiências reais e concretas vividas pelos alunos na sua prática cotidiana.

Mas, na prática de ensino ainda predomina a abordagem tradicional do conteúdo de Geografia, seguindo fundamentalmente a do livro didático, que aparece como autoridade instituída e inquestionável. Os livros mais utilizados, nas escolas de ensino fundamental, se estruturam conforme o padrão tradicional: há um tratamento mecânico entre as variáveis naturais e sociais do fenômeno geográfico, que gera a divisão dos conteúdos, sem interdependência, em aspectos físicos, humanos e econômicos da realidade espacial, predominando a preocupação com a descrição da paisagem.

A constatação de que o livro didático define, de certa forma, o trabalho docente do professor evidencia a necessidade de se produzir livros didáticos com base numa proposta crítica de ensino de Geografia. E, de fato, alguns desses livros entraram recentemente em circulação³, embora isso não garanta a existência de mudanças substanciais no que se refere ao tratamento dado ao conteúdo. Antes de tudo, é essencial que o professor assuma uma postura crítica diante do livro, compreenda a proposta do autor - enquanto construção teórico-metodológica da matéria Geografia, por ele elaborada - e opte por ela, integral ou parcialmente, conforme o caso, em função de sua própria concepção e proposta de ensino.

³ Como exemplo temos os livros de ensino fundamental de M. Adas... (1989), de C.W.F. Gonçalves e J.L. Barbosa (1989) e de J.W. Vessúti e V. Vlach (1990).

avaliação do ensino

Os alunos da 2ª fase do ensino fundamental, regularmente, são avaliados pelas provas, aplicadas mensal ou bimestralmente, e tem boas notas (ou boa avaliação) o aluno que se mostra capaz de reproduzir, o mais fidedignamente possível, o conteúdo trabalhado. Cada prova testa os conhecimentos memorizados num determinado período; conteúdos anteriores são esquecidos; o que evidencia a priorização, no ensino, do produto em detrimento do processo.

Os limites dessa forma de avaliação são claros, mas não impedem que ela seja utilizada como instrumento de análise do processo de ensino desencadeado no período a que se refere. Essa análise permite, por exemplo, diagnosticar "problemas" comuns de aprendizagem insuficiente ou não ocorrida, conceitos assimilados de forma equivocada, indicando a necessidade de uma retomada no processo. Nesse sentido, a avaliação pode e deve ser discutida com os alunos, para que juntos discutam as possíveis causas das dificuldades e as formas mais indicadas para superá-las. Isso significa voltar, eventualmente, ao conteúdo não assimilado e, de novo, procurar modos de promover sua assimilação ativa por parte dos alunos. A esse respeito, comenta Keuski (1989):

"Os resultados dessas atividades (de avaliação) precisam ser conhecidos não só pelo professor mas, também, por todos os alunos. Devem ser discutidos, analisados em classe e servirem para que, periodicamente, sejam redefinidos ou não os objetivos, sejam reorientados ou não os caminhos da ação educativa" (p. 142).

Há que ressaltar, ainda, que tanto a avaliação por prova como por pontos de participação em tarefas são freqüentemente utilizadas pelos professores como forma de manter a ordem no andamento das aulas, o silêncio dos alunos e a atenção na explicação do professor, ainda que essa atenção não seja resultado de real interesse pelo conteúdo explicado. Esse modo de agir também foi observado na prática dos professores da pesquisa de Caporalini (1989). Segundo ela:

"...com freqüência eles (os professores) lançavam mão da referência à prova e/ou conceito como forma de 'incentivo' ao estudo ou mesmo à atenção durante a aula. Repetiam mecanicamente os mesmos exercícios nas atividades em sala de aula, acabando, talvez, por levar o aluno a adquirir a capaci-

dade de reproduzi-los fielmente quando pedido, 'desde que' em idêntica situação" (p. 104).

As oportunidades de avaliação não podem estar desvinculadas dos outros momentos do processo de ensino. Ao contrário, a avaliação deve estar articulada a esses momentos, uma vez que é a eles que ela se refere. O professor, pela avaliação, reflete sobre o andamento do ensino, o que o auxilia na tomada de novas decisões. O professor deve estar cotidianamente atento às mudanças de comportamento dos alunos e deve, também, suscitar o julgamento deles quanto ao trabalho desenvolvido. Deve proporcionar momentos em que esse julgamento, do professor e de seus alunos, seja discutido, dando base a uma reorientação do processo educativo. Deve, igualmente, preocupar-se com a capacitação, dele e de seus alunos, para uma auto-avaliação. Essa avaliação, enquanto atividade permanente do ensino, não exclui, necessariamente, o momento específico da avaliação em que o aluno demonstrará em que fase de conhecimento se encontra. Nesse momento, o julgamento feito pelo professor poderá ser questionado pelo aluno. Enfim, todos esses "momentos" devem ser utilizados com o objetivo não de classificar, mas de promover professor e alunos para uma nova fase de seu desenvolvimento.

2 - A Importância da Formação Didático-Pedagógica de Professores de Geografia

Pelo acompanhamento do trabalho docente dos professores de Geografia em escolas de ensino fundamental, percebe-se que, de um lado, os professores, em geral, dominam os procedimentos mais elementares da docência e procuram realizar suas tarefas com seriedade. Mas, por outro lado, falta a eles uma concepção teórica abrangente sobre o trabalho docente, uma reflexão aprofundada sobre a realidade da estrutura e funcionamento da escola como um todo, um domínio pleno dos conhecimentos geográficos e de seu potencial educativo para a formação do cidadão e uma concepção sobre a função da educação e da escola numa sociedade determinada. Grande parte dos professores de Geografia não realizam seu trabalho conforme uma adoção consciente e explícita de um projeto político-pedagógico, nem o norteiam por uma concepção clara do ensino e da Geografia enquanto matéria de ensino.

A realização efetiva de um processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando embasada por teorias não críticas de ensino, requer uma formação profissional que ultrapasse esse limites. Além disso, mesmo que o professor não opte conscientemente por determinada orientação teórica para

fundamentar sua prática docente, ainda assim sua prática, materializada na seleção e organização de conteúdos, nos procedimentos utilizados, no modo de avaliar, demonstra alguma orientação teórica.

O problema é que, quando a prática não se orienta conscientemente por uma concepção de ensino, seus componentes (objetivos, conteúdos, métodos, e momentos - planejamento, direção/execução, avaliação) se estruturam desarticuladamente no decorrer do processo. Ou seja, as atividades muitas vezes são desconexas, os procedimentos e recursos utilizados de modo inadequado e pouco eficaz, e o resultado é que os objetivos do ensino não são alcançados, mesmo quando se restringem a simples reprodução de conhecimentos.

É a articulação dos componentes e momentos, observadas as condições em que o ensino se realiza, que assegura a efetivação de um ensino de melhor qualidade, com maior possibilidade de alcance de objetivos pretendidos, dado o seu caráter de intencionalidade.

Se isso é verdade para a realização do ensino, seja qual for a orientação pedagógica que se adote, com mais razão o é para o ensino numa perspectiva crítica. A intencionalidade do ato docente é uma dimensão fundamental do ensino crítico, na medida em que é ela que irá possibilitar o desenvolvimento articulado do processo, segundo propósitos sócio-políticos progressistas, desde que seja opção consciente do professor. Por essa razão, a proposta de ensino crítico, conforme aqui defendida, destaca a importância dos objetivos para a realização do ensino. Por outro lado, o que pode assegurar o alcance de objetivos progressistas é o domínio de conteúdo e de modos de tratá-lo no ensino. É esse domínio que irá permitir ao professor dirigir o ensino de modo a promover a atividade cognoscitiva dos alunos para que estes desenvolvam a capacidade de análise crítica da realidade (método), utilizando-se dos resultados da experiência social e cultural da humanidade (conteúdo), para que possam, enfim, participar ativamente da vida social (objetivo).

Sendo assim, é importante chamar a atenção para a questão da formação de professores. O curso de graduação e os cursos de treinamento e aperfeiçoamento têm papel importante na consolidação de convicções, por parte dos professores, a respeito da função social da educação, da ciência geográfica e do potencial educativo da Geografia, enquanto matéria de ensino, sobretudo nos níveis fundamental e médio.

Os cursos de graduação devem, assim, preparar seus licenciandos para o exercício competente e comprometido da profissão de magistério, o que requer uma formação acadêmica eficiente, adequada e crítica.

A *eficiência* dessa formação refere-se ao domínio técnico da profissão, o que significa prover os licenciandos de oportunidades para assimilarem ativamente os conteúdos veiculados. De um lado, devem ser considerados os conteúdos específicos de área de futura atuação: categorias, conceitos e princípios da análise geográfica, bem como fatos, acontecimentos e fenômenos geográficos analisados cientificamente. De outro, considerar-se-ão as referências de análise do fenômeno educativo mais amplo e, especificamente, do processo de ensino: natureza, componentes, momentos.

A *adequação* da formação consiste na referência aos objetivos da prática profissional para a qual os alunos se dirigem - a profissão de magistério. Isso implica assimilar os conteúdos específicos, apreender a realidade do ponto de vista geográfico e, ao mesmo tempo, compreender a potencialidade dessa apreensão para a formação de cidadãos conscientes, críticos e criativos. Os fatos, fenômenos e acontecimentos geográficos devem ser encarados pelos futuros professores como objeto material do trabalho docente que realizarão. É preciso que eles compreendam a relação de interdependência e relativa autonomia entre ciência geográfica (realidade analisada, apreendida do ponto de vista geográfico, fim em si mesma), e a matéria Geografia nas escolas dos diferentes níveis de ensino (as bases da ciência geográfica, meios necessários à formação do cidadão).

A *críticidade* significa a formação de convicções a respeito da necessidade de se articular a prática profissional a um projeto social mais amplo, da necessidade histórica de se realizar um ensino crítico de Geografia, das possibilidades e limites que a realidade sócio-educacional oferece ou impõe a essa realização. A formação dessas convicções está, por sua vez, na dependência da eficiência e adequação dos conteúdos que serão tratados no curso. Com base na apreensão crítica e, portanto, científica, de conhecimentos relevantes e imprescindíveis à análise do fenômeno educativo, da educação escolar, da ciência geográfica e da matéria Geografia, é que se formam convicções quanto ao papel social e político do ensino de Geografia e à natureza do compromisso político inerente à prática docente.

Em síntese, os cursos de formação de professores de Geografia devem ser estruturados de modo a levar os alunos - futuros professores - a formarem um quadro de referência teórico-prático para o exercício profissional competente e comprometido. Esse quadro deve consistir no domínio técnico da profissão - desenvolvimento da capacidade de dirigir, consciente e adequadamente, o processo de ensino no sentido de atingir objetivos pretendidos -, e na formação de convicções a respeito dos condicionantes sócio-políticos de sua prática profissional.

Nesse sentido, uma questão que se sobrepõe às demais é o problema da definição dos objetivos do curso de licenciatura. Essa definição é bastante relevante, sobretudo nos cursos em que há uma polarização bacharelado X licenciatura, na medida em que dela depende a estruturação do curso, a definição dos conteúdos e de métodos de ensino. Se a articulação entre objetivos, conteúdos e métodos de ensino deve ser considerada pelos professores do ensino fundamental e médio, igualmente o deve ser pelos professores do curso superior. O ensino crítico, para que seja realizado nas escolas de ensino fundamental e médio, deve ser realizado, também, no nível superior. Assim, é preciso que se faça uma reflexão em torno da especificidade dos cursos de licenciatura, da função social dos profissionais que formam e da área de conhecimento em que atuam, para que se definam objetivos sócio-políticos e pedagógicos do curso de licenciatura de Geografia. Daí, é possível ter clareza quanto às tarefas educativas desse curso, aos objetivos, conteúdos e métodos adequados ao ensino das diferentes disciplinas, num projeto progressista de formação profissional.

Nessa formação a disciplina Didática e Prática de Ensino de Geografia tem um papel especial. Ela não pode ser considerada como o único momento de articulação entre teoria e prática profissional, na medida em que todas as disciplinas do curso devam ter esse caráter. No entanto, aquela disciplina consiste num momento peculiar dessa articulação, pois deve concentrar e aglutinar os fundamentos teórico-práticos assimilados ativamente ao longo do curso, para que sejam materializados numa proposta de ensino de Geografia a ser implantada em escolas do ensino fundamental e médio. É um "coroamento" da formação, não podendo estar desarticulado dos demais momentos. Nessa disciplina os futuros professores devem ter a oportunidade de individualmente "experimentarem", na prática, as convicções que formaram ao longo do curso, a respeito daquilo em que consiste um projeto didático-pedagógico progressista e um ensino crítico de Geografia. Essa experiência deve ser supervisionada com vistas a orientá-los na passagem consciente e coerente da teoria para a prática, e para avaliar as experiências específicas.

Ainda se tratando da referida disciplina, deve-se destacar o estudos dos fundamentos da Didática, para além de sua dimensão técnica. A esse respeito, afirma Veiga (1989):

"... a Didática tem uma importante contribuição a dar em função de clarificar o papel sócio-político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino (...) o enfoque da Didática, de acordo com os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e

técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno." (1989:39)

A essa altura é pertinente reafirmar a importância do investimento na capacitação profissional do professor. Essa capacitação é um processo permanente na vida profissional - embora nesse texto se esteja privilegiando o momento de formação básica do professor, ou seja, do curso de graduação -, e consiste basicamente numa orientação teórico-prática para o exercício do magistério.

Uma efetiva e segura orientação teórico-prática poderá ajudar os professores a superarem o formalismo didático que permeia o cotidiano das escolas. Poderá ajudá-los a potencializar as condições que a escola oferece e que os alunos dispõem no sentido de realizar um ensino crítico. Poderá, enfim, ajudá-los a aproveitar melhor as atividades didático-pedagógicas já previstas e realizadas no dia-a-dia das escolas, relativas ao planejamento, direção/execução e avaliação.

A clareza na definição de objetivos sócio-políticos, por exemplo, auxiliará o professor na elaboração de um planejamento que reflita tomadas de decisão conscientes quanto ao processo de ensino como um todo significativo, na medida em que esses objetivos serão parâmetro real para a seleção e organização dos conteúdos específicos a serem veiculados nos cursos e para a escolha de métodos adequados dessa veiculação. Do mesmo modo, o domínio sólido de conteúdos, o raciocínio geográfico dos professores, bem como o entendimento da natureza, componentes e momentos do processo de ensino certamente contribuirão na transmissão de conteúdos abordados e, ao mesmo tempo, tratados criticamente, na direção de atividades de ensino-aprendizagem mais produtivas, com melhor aproveitamento do tempo das aulas, dos recursos didáticos, principalmente o livro didático, e com maior envolvimento dos alunos - atividades que sejam momentos de encontro efetivo dos alunos com a matéria Geografia, propiciando seu desenvolvimento intelectual. A avaliação, também, poderá, ainda que permaneçam os modos e critérios formais recomendados ou exigidos pela escola, servir de elemento de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem em andamento.

Portanto, se a formação sólida e adequada dos professores não garante, por si só, a realização do ensino crítico, é, no entanto, condição de possibilidade para tal realização. Essa afirmação tem como fundamento principal o entendimento de que o professor realiza seu trabalho de forma relativamente autônoma e de que o faz diretamente.

RESUMÉE

Ce texte montre la question de l'importance de la formation didactique-pédagogique du professeur en Géographie. L'analyse habituelle des professeurs en Géographie dans les instants d'établissement des plans, directionnement et de leur mise en marche en évaluant l'enseignement, nous montre qu'ils ne directionneront pas leur travail à partir d'une conception théorique élargissante sur l'éducation, l'école, l'enseignement et le potentiel éducationnel de la Géographie dans la formation du citoyen. L'adoption consciente de telle conception est tellement importante à la mesure où elle peut auxiliaire le professeur dans l'univers du potentiel des conditions que l'école nous offre et dont dispose par les élèves afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAS, Melhem. *Geografia*. São Paulo: Moderna, 4v., 1989.
- CANAU, Vera M. A didática e a relação forma/contéudo. In: *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 26-32.
- CAPORALINI, Maria Bernardes S. C. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, Ilma P. A. (Coord.). *Repensando a didática*. 2.ed., Campinas: Papirus, 1989. p. 97-130.
- CAVALCANTI, Lana de S. *O ensino crítico de Geografia em escolas públicas de ensino fundamental*. Goiânia, 1991. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFG, 283 p.
- GONÇALVES, Carlos W.P.; BARBOSA, Jorge L. *Geografia hoje*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989. 4v.
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. R. (Coord.). *Repensando a didática*. 2.ed., Campinas: Papirus, 1989. p. 131-144.
- LIBÁNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente; estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. São Paulo, 1990. Tese de Doutorado. PUC/SP, 506 p.
- LOPES, Antônia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma P.A. (Coord.). *Repensando a didática*. 2.ed., Campinas: Papirus, 1989. p. 41-52.
- VEIGA, Ilma P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: *Repensando a didática*. 2.ed., Campinas: Papirus, 1989. p. 25-40.
- VESENTINI, J.W.; VLACH, V. *Geografia crítica*. São Paulo: Ática, 1991. 4v.

FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Elionora Delwing Koff¹
 Maria Mitsuko Okuda²
 Maria Herminia M.S. Domingues³
 Mário Y. Okuda⁴

Pressupostos, princípios metodológicos e objetivos de uma proposta curricular para o ensino de Ciências, resultante de pesquisa realizada em escola pública de Goiânia.

Um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás realizou uma pesquisa de campo - Uma Proposta para o Ensino de Ciências para o 1º Grau⁵ - com o objetivo de verificar as condições do ensino de Ciências em Goiânia.

¹ Prof. Adjunto da FE/UFG.

² Prof. Titular da FE/UFG.

³ Prof. Titular da FE/UFG.

⁴ Prof. Titular do IMF/UFG.

⁵ Projeto financiado pelo SPEG/CAPES/PADCT.