

ISSN 0101-708X

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

G BOLETIM
GOIANO *de*
eografia

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS/GEOGRAFIA

VOL. 19 - N.º 2 - JAN./DEZ. 1999

A DIMENSÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA NO CURSO DE GEOGRAFIA

Eguimar Felício Chaveiro*

RESUMO

O estudo tomou como referência o cenário histórico no qual se insere o curso de geografia, isto é, o movimento de renovação da geografia brasileira e o cenário lógico, ou seja, os componentes epistemológicos, pedagógico-didáticos e psicocognitivos implicados no processo de ensino e aprendizagem, dentro da perspectiva de compatibilização entre ciência e matéria de ensino, ou seja, de pedagogização do científico.

UNITERMOS: Geografia brasileira; Princípios formativos; Componentes pedagógico-didáticos.

ABSTRACT

The research was the historical scenery in which the Geography course is inserted was considered as a reference, I. E., the Movement for the renewal of Brazilian Geography, and the logic scenery, I. e., the epistemological, didactical-pedagogical and psicho-cognitive components that the teaching and learning process imply, inside the perspective of compatibilization between science and teaching discipline, that is, the pedagogization of the scientific.

KEY WORDS: Geography, Didatic, Education.

1. INTRODUÇÃO

Eminentes geógrafos têm declarado que a geografia brasileira, nas últimas três décadas, passa por um estágio de evolução até então desconhecido em sua história. Se o repertório da produção geográfica, em termos de crescimento horizontal, proclama com os números a

* Professor assistente do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás.

aludida evolução – pois temos mais de duzentos cursos de graduação e mais de vinte de pós-graduação, em torno dos quais estão envolvidos milhares de alunos – em termos de conteúdo analítico e pedagógico e da intervenção social que realiza, pode-se dizer no mínimo que há muito ainda a evoluir.

Problemas levantados pelo movimento de renovação da década de 1970 – como a fragilidade teórica dos trabalhos geográficos, a dificuldade de encadear uma linguagem conceitual capaz de possibilitar a constituição de um pensar geográfico com densidade histórica e política, as fricções entre a chamada prática técnica do geógrafo-planejador e a performance teórica e política de uma geografia com razoável tonalidade de autonomia diante do mercado e do Estado burgueses, o uso ínfimo ou isolado de uma cartografia eminentemente técnica, descontextualizada da análise geográfica dos fenômenos socioterritoriais e, especialmente, a quase ignorância pedagógico-didática da imensa maioria dos geógrafos-professores que ministram aulas nos cursos de geografia – ainda não foram solucionados a contento.

Não resta dúvida que os obstáculos colocados pelo momento presente, no país e no mundo, reconfiguram os problemas, redimensionando-os em relação aos vetores que enformam a realidade atual. Os ímpetus neotecnista, burocrático e produtivista da universidade; a competição de alunos e professores por bolsas de pesquisa, lugares em mesas de simpósios e publicações rápidas; as demandas institucionais dos bancos de pesquisa, o que se tem convencionado de “geografia dos grandes projetos”; o ecletismo metodológico com desvario e descomedimento lógicos; a adesão aos filões temáticos e, principalmente, a renegação à pesquisa do ensino, ao ensino mesmo e a seus componentes – tudo isso atesta a necessidade de pensar os princípios pedagógico-didáticos que devem nortear os cursos de geografia.

2. ALICERCES PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA

Um curso de geografia que intenta uma produção de respeitabilidade de no que toca à formação de seus alunos, deve, de início, saber constituir seus objetivos. Trata-se de pensar uma geografia que propicie a leitura da

natureza sociohistórica do espaço geográfico, na complexidade em que o mundo atual o produz e o reproduz, dando ao profissional geógrafo, especialmente ao professor, condições para encaminhar a formação do aluno no sentido de ser capaz de caminhar sozinho, mover-se, embater, combater e, ainda, dispor de componentes que lhe outorguem a capacidade de desenvolver uma cidadania participativa.

Para isso, o curso precisa sair do estado de debilidade pedagógica, convocando seus professores para discutir, formular e colocar em prática um projeto pedagógico-didático que alimente a oferta dos serviços de ensino prestados e assegure a formação de um profissional autônomo, crítico, criativo, capaz de inserir-se no campo de estudo da ciência geográfica, na sua contextualização social e cultural.

Libâneo (1994, p. 25) aponta em seus textos o significado do termo *pedagógico*. Segundo esse autor, a atitude pedagógica significa a direção de sentido para a prática educativa. A base dessa proposta está na intencionalidade da ação pedagógica, definindo valores, opções e objetivos para a formação humana. Nesse sentido, atuar pedagogicamente é dar uma direção ao trabalho que se exerce. Ele escreve que o processo de ensino e aprendizagem é, fundamentalmente, “um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos. De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos”.

A compreensão pedagógico-didática de um curso adquire, assim, um poder significativo na potencialização das disposições cognitivas do aluno. Ou seja: a formação intelectual num sentido crítico, tendo como suporte a formação científica, só ocorre mediante os processos internos de assimilação de conhecimentos, métodos, técnicas, procedimentos e capacidades cognitivas. Há, inelutavelmente, a interpenetração entre a teoria do conhecimento, a mediação docente através dos objetivos, conteúdos e métodos, e os conteúdos da ciência geográfica.

A forma de concretizar essa interpenetração é que ajuíza o tipo de crítica que se estabelece. Um curso que opera com uma epistemologia pouco atenta ao que a realidade apresenta e dá pouca importância ao

processo pedagógico-didático só pode constituir um tipo de crítica: aquela exteriorizada ao conteúdo. O domínio do saber científico em sua contextualização histórico-social e a viabilização pedagógico-didática da formação de sujeitos pensantes é, ao nosso ver, a realização da dimensão política da instituição de ensino. Está aí a ligação do cognitivo com o político. Para fazer um *político* acurado, é necessário assumir algumas posições de natureza epistemológica, psicocognitiva e pedagógica. Isso quer dizer que o profissional, quando opta por amparar seu trabalho e sua reflexão numa vertente do sistemismo ou da dialética histórica, da fenomenologia, da complexidade, está tomando posição na forma de proceder o seu olhar sobre o mundo, sobre o homem e sobre a história humana. Sua geografia é o repertório de sua identidade política ou o sinal da contradição em que se vê imiscuído. A par disso, podemos edificar uma correlação de princípios:

1 - A *socioconstrução* do conhecimento implica promover um processo de aprendizagem baseado na interação social na sala de aula, encaminhado para ajudar os alunos a atribuir significados às coisas, aos fenômenos, aos objetos apreendidos na sua historicidade.

2 - Junto a isso, a aprendizagem significativa verbal contribui para que o aluno desenvolva sua capacidade de compreender uma situação, analisando os elementos, os nexos, as contradições e variáveis de maneira a conectar, necessariamente, a compreensão ao valor significativo que o conteúdo tem dentro da estrutura de conhecimento do indivíduo.

3 - O aluno torna-se cada vez mais sujeito do próprio conhecimento quanto mais é levado a lidar, independentemente, com os objetos do conhecimento, capacitando-se, com a ajuda do professor, a reconstruir as aprendizagens de maneira pessoal, nas diferentes situações e contextos em que se encontra, tornando-as, recorrentemente, instrumentos de sua intervenção na realidade, não apenas no campo profissional, mas também em sua vida particular.

4 - Importa bastante a elaboração conjunta do projeto pedagógico do curso. Ainda que silente, ele deve existir conformado na prática de cada professor na sala de aula e na sua posição diante da universidade e do mundo. Fazê-lo na coletividade, discutindo-o, é criar a oportunidade de estabelecer princípios comuns em torno de uma visão da geografia, do

papel do ensino, do bacharelado, do currículo, da avaliação, da profissão e da sociedade; não discutir o trabalho que é feito significa admitir o governo individual-segmentado no âmbito do curso de que todos participam.

Desse modo, uma das primeiras tarefas do curso é dominar, construir e interpretar premissas epistemológicas gerais, inserindo-se com acuidade no debate científico, enxergando posições, métodos, leis, princípios, lógicas de correntes e concepções variadas e unindo-as às premissas psicopedagógicas cujo papel é o de sintetizar e integrar o fator epistêmico e o cognitivo, envolvendo finalidades e meios.

Isso indica que a debilidade pedagógico-didática de um curso – qualquer que seja – afeta a formação dos alunos em cada programa de disciplina e no resultado de sua formação. Ou seja, se não há uma discussão sobre as posições dos professores quanto a uma epistemologia geográfica geral e às premissas pedagógico-didáticas, o aluno de geografia, a partir de sua participação no processo, não será capaz de dar direcionamento para, sozinho, entrar num universo cuja existência desconhece. Castorina (1995, p. 30) ajuda a entender:

Em um caso, a atividade é um caráter da internalização dos instrumentos de conhecimento, e no outro ela mesma constitui o conhecimento, porque os significados – sejam eles práticos ou conceituais – resultam da assimilação dos objetos aos sistemas de ação. Uma vez mais, o termo deve ser caracterizado no interior de cada programa.

Dentro da orientação sócio-interacionista que vimos adotando, as formas culturais são internalizadas pelos indivíduos e é isso que constitui, inicialmente, o material simbólico que medeia a relação do indivíduo com os objetos do conhecimento. Ora, o educativo – no caso específico, o curso de geografia – é eficiente se é capaz de oferecer possibilidades de reconstruir esses símbolos por meio da apropriação da linguagem científica da geografia. Salvador (1995, p. 58) explica:

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações

sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Ao professor do curso de geografia não basta compreender os elementos epistemológicos básicos, conhecer os métodos, as teorias, os conceitos da linguagem geográfica, para saber definir como enfrentar a questão geográfica. Precisa, também, entender os aspectos cognoscitivos da interação de si mesmo com os seus alunos. Da mesma forma, o aluno, a partir de sua potencialidade cognoscitiva, participa ativamente da interação. Todavia, não é ele quem diz o que fazer nem quem programa ou dá a direção ao projeto pedagógico-didático na sala de aula e fora dela.

Por outro lado, o aluno é real, concreto. Não se trabalha, em momento algum, com o aluno ideal. Capacitá-lo na linguagem geográfica requer que se saiba quem é esse aluno, o que pode e o que não pode ser trabalhado com ele. É necessário comunicar-se com ele. Os componentes pedagógico-didáticos fornecem os vetores para que se compreenda o processo dessa relação.

Observamos que há, na estrutura de quase todos os cursos de geografia do Brasil, uma quase exclusão do pedagógico na forma de organização do currículo. O mesmo ocorre na estruturação dicotômica da formação profissional – bacharelado e licenciatura – com reflexos nos programas e nas ementas das disciplinas. Considerando-se pertinentes essas colocações, poder-se-ia perguntar como seria o trabalho pedagógico-didático, por exemplo, numa disciplina como Geologia, ou Geomorfologia. Existe, ou deveria existir uma diferença no tratamento pedagógico-didático de disciplinas da área humana, como a Geografia Agrária ou a Formação Econômico-Social? Ou o pedagógico-didático deveria restringir-se apenas às denominadas disciplinas pedagógicas? Haveria distinção entre o bacharelado e a licenciatura quanto às preocupações de natureza pedagógica?

Inicialmente deve ser abordado o seguinte: a exclusão do pedagógico não se explica apenas porque a grade curricular foi feita na fórmula 3 x 1 (três anos de disciplinas científicas, geográficas, e um ano de matérias pedagógico-didáticas). A seqüencialidade de disciplinas, a quantidade delas em relação a determinados conteúdos e sua disposição no currículo implica resultados, sem, entretanto, comprometer todo o resultado do ensino e da aprendizagem. O que compromete é a concepção epistemológica do curso aliada à concepção pedagógico-didática, ou seja, a falta do entendimento de que em cada disciplina, qualquer que seja, existe uma questão pedagógico-didática. Para além do fato de o curso formar bacharéis ou licenciados, ele realiza ensino e aprendizagem, implicando, tanto no bacharelado quanto nas licenciaturas, métodos de ensino, desenvolvimento de habilidades cognitivas, estabelecimento de objetivos, conteúdos, práticas de avaliação, formas de relacionamento com os alunos, utilização de técnicas, interface com outros meios de comunicação etc.

Nesse sentido, todas as disciplinas, das áreas humana ou física, teriam implicações pedagógicas, pois todas elas são movidas, instituídas e celebradas por componentes pedagógico-didáticos, pois, em suas particularidades, desenvolvem conceitos, teorias e categorias pressupostamente fundantes da compreensão do espaço geográfico. A Geologia, por exemplo, além de permitir enxergar o geológico na questão geográfica e vice-versa, teria de instrumentalizar-se dos princípios, dos métodos e das bases pedagógico-didáticas. Da mesma forma deveria proceder a Geografia Agrária ou outra disciplina qualquer.

Assim, não haveria disciplinas pedagógicas e sim matérias, cujo aspecto pedagógico-didático se faz na condição de objeto: a Educação Brasileira, a Didática, a Estrutura e Funcionamento do Ensino, a Psicologia da Educação. Por estudarem o pedagógico, a linguagem, os métodos e mesmo os próprios professores diferenciam-se dos demais disciplinas.

O problema não consiste, prioritariamente, na localização dessas disciplinas dentro do curso. Ele se verifica na compreensão dos componentes pedagógico-didáticos trabalhados. Isso se reflete, sem dúvida, nas ações, nos processos do ensino e da aprendizagem e nos resultados.

Cabe aqui entender a especificidade do pedagógico, em se tratando de diferentes disciplinas. Embora a atividade de investigação se aproxime e dialogue com a atividade mental do aluno, cada disciplina possui uma atividade própria perante o educativo. O pedagógico não prima pela reprodução dos processos, dos métodos e das formas de investigação científica, mas por consubstanciá-los, operacionalizá-los, desenvolvê-los na forma própria de estudo. Isto evidencia que a epistemologia do geológico ou do espaço agrário se faz por métodos gerais, filosóficos e científicos que podem ser os mesmos, mas que diferem nos métodos de investigação dos objetos específicos que cada uma dessas disciplinas se ocupa em investigar, exigindo movimentos cognitivos específicos, além de métodos e técnicas próprias.

Com efeito, a partir daqui poder-se-ia indagar em que reside a diferença entre as formações na licenciatura e no bacharelado. Ora, sob o ponto de vista epistemológico, não há diferença nenhuma, pois tanto uma quanto outra se desenvolvem para formar o aluno, para potencializá-lo, no sentido de que, dominando os elementos constituidores da linguagem geográfica, seja capaz de desenvolver cognições ativas; ou seja, de pensar, interpretar, analisar e propor soluções à forma de produção e reprodução do espaço geográfico.

Mas há uma diferença importante, relacionada com as peculiaridades de cada uma dessas habilitações. O bacharel, além de dominar os elementos da linguagem geográfica que permitem a interpretação da leitura do espaço geográfico, deve conhecer os métodos, as formas de desenvolver quesitos, variáveis e componentes que o auxiliem a estruturar propostas de planejamento ambiental, urbano ou regional. Deve entender da epistemologia do planejamento, avaliar o que o planejamento pode e o que não pode; dominar os conceitos de ambiente, de região e de urbano e ter capacidade para propor metas, políticas, recursos, técnicas e formas de forjá-los, nas variadas situações em que se dá a realidade espacial. O licenciado, por sua vez, enquanto se apropria dos conteúdos e elementos constituidores da linguagem geográfica, deve compreender os processos concernentes aos aspectos pedagógico-didáticos para preparar-se para a docência. Em ambos os casos está presente a docência e a pesquisa, métodos de investigação geográfica e de ensino.

Esse entendimento rompe com a idéia falsa de que o bacharel deva se formar somente para a pesquisa, enquanto o licenciado deva se preparar para o ensino, como se este não fosse objeto, também, de pesquisa. Ambos – bacharel e licenciado – devem estar preparados para investigar a realidade, mediante o sistema de referência teórica da geografia, dentro de sua especificidade de atuação. Não se quer dizer, também, que o bacharel não possa e não deva estudar o educativo, pois em muitas de suas atividades profissionais está presente o elemento pedagógico. Assim como o licenciado precisa de sólidos conteúdos das várias disciplinas da geografia, como região, ambiente e meio urbano, porque fazem parte do pensamento geográfico. O que varia é a habilitação predominante, que é elo constituidor dos aspectos específicos do currículo. Sendo assim, o licenciado precisa de estudos sobre teoria da educação, didática, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, assim como de planejamento didático. Tais requisitos são também exigidos, obviamente, do professor de ensino superior, que deve ter, além da qualificação acadêmica, a qualificação pedagógica, pois isto faz parte de seu dia-a-dia de trabalho. A não compreensão da relação conteúdos – métodos na prática docente-educativa repercute decisivamente na formação e no desenvolvimento do pensamento geográfico, que é o objetivo precípua do curso de geografia, em ambas formações.

Não basta a um curso, em sua proposta de formação, apenas veicular o conteúdo geográfico. Os processos internos do pensamento são desenvolvidos através do ensino-aprendizagem, exigindo-se, portanto, a intervenção didática do professor na mediação entre o aluno – sujeito cognoscente – e a matéria de ensino – objeto cognoscível. Dizendo mais especificamente, é o próprio processo didático que assegura a compreensão da unidade entre o geral, o particular e o singular, entre o abstrato e o concreto, o todo e a parte; e não se trata, também, de memorizar o conceito ou de defini-lo, mas de dominar os procedimentos para construí-lo mentalmente e aplicá-lo na lógica de raciocínio que analisa os objetos, os fenômenos, os eventos e as situações geográficas.

É oportuno citar uma feliz síntese:

quanto mais estruturas cognitivas se conheçam de forma significativa por parte do professorado, quanto mais estratégias de pensamento se incorporem por parte do alunado, tanto mais funcionalidade e flexibilidade estas adquirirão em novas situações de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1994, p. 96).

Essa síntese coloca a necessidade de o professor entender como funciona o pensamento, ou seja, os processos que constituem o movimento cognitivo da aprendizagem, sem o que o ensino pode cair num vazio repetitivo ou num processo de reproduzir conteúdos, ensejado apenas para criar uma memória reprodutora.

3. DESDOBRAMENTOS DA PRÁTICA FORMATIVA DO CURSO

Há correntes de professores e alunos, movidos por uma preocupação com a sua profissionalidade, que insistem em fazer uma crítica veemente a uma certa concepção de formação do curso. A formação que, segundo eles, prima pela teoria os prejudica, futuramente, na sua relação com o mercado; em consequência dos prejuízos a essa relação, o curso pode parecer-lhes inútil. Embalados por esse raciocínio, advogam um curso com maior teor pragmático e técnico, sentenciam a necessidade do fazer, do operar, do praticar, contra o propósito de discutir, refletir, pensar. Alguns professores dessas correntes se auto-intitulam *práticos*, contra os que se percebem como *teóricos*.

Ainda que a preocupação com a sobrevivência, pelo recurso do trabalho com geografia, seja necessária, pertinente e digna, a concepção pragmática, ou praticista, além de criar um limite no próprio vínculo com o trabalho – pois sem uma base de raciocínio as dificuldades de aprovação em concursos são maiores –, ignora um aspecto central de qualquer formação universitária, que é dispor da teoria e da prática mediante a formação científica para desenvolver um trabalho que, ao mesmo tempo, seja uma operação intervencionista no mundo e uma realização do pensamento analítico, denso e criativo. Esse trabalho deve ser capaz de enfrentar peripécias, embargos, e de suscitar situações novas que outorguem prazer e beleza ao sujeito que age e transforma o movimento

do seu corpo no corpo do espaço e da história, não se confinando em ser uma máquina burocrática, conduzida pelos órgãos que o dirigem.

Enfrentar a debilidade prática, técnica ou intervencionista do curso é uma necessidade; enfrentar também as debilidades teóricas e metodológicas é urgente. Mais que isso: se fizermos um levantamento pormenorizado dos pontos principais levantados pelo movimento de renovação da geografia brasileira no que toca ao ensino, verificaremos que quase todos estão por resolver. Não se aclarou muito o objeto de estudo; o espaço se tem constituído muito mais numa palavra do que num objeto de estudo em torno do qual se referencia um sistema teórico; não há um razoável domínio conceitual da linguagem geográfica; falta capacidade para a instrumentalização dos recursos técnicos; a questão ideológica ficou embotada perante a crise do mundo instaurada nos meados da década de 1980. Além disso, não é possível a solução cabal de todos os problemas que ocorrem em um ou outro campo científico, sendo papel da ciência enfrentá-los, encantar-se com eles e colocar-se, constantemente, em busca de sua solução.

Há outros aspectos a considerar, além dos problemas antigos. Atualmente, a globalização apresenta novos desafios para professor, aluno e escola, e apresenta novas técnicas e tecnologias, novos recursos e símbolos. Cada vez mais sedimenta-se a educação a distância, os bancos de memória artificiais e as contradições sociais, como a violência das gangs, o parco recurso financeiro destinado às escolas, o despreparo político dos professores para enxergar suas demandas e lutar por elas etc. Paiva (1990, p. 114) explica o impacto das transformações contemporâneas na educação:

As novas condições da produção de bens e serviços conduzem à necessidade de revisão curricular, seja para tornar a formação mais geral, seja para transmitir habilidades e conhecimentos específicos capazes de facilitar a vida quotidiana no mundo moderno – mesmo para aqueles que serão excluídos do mercado de trabalho formal, posto que de qualquer modo terão acesso a muitos dos bens cuja utilização exige tais conhecimentos e precisarão saber manipulá-los em sua vida diária, na medida em que se verão “incluídos” na sociedade mais abrangente, devendo buscar dentro dela formas

alternativas de inserção. Mas, tanto para os países desenvolvidos quanto para os países periféricos, a possibilidade de uma visão de conjunto do desenvolvimento tecnológico e das qualificações específicas à produção, embora sempre tenha sido restrita, é hoje muito menor que no passado.

As lições expostas pela autora indicam que hoje, mais do que antes, há a necessidade de os cursos e os professores que os promovem acompanharem as novas tendências, entendê-las, participarem das discussões das mudanças internas das instituições; é necessário saber levantar os problemas que atingem o seu trabalho, procurar respostas práticas, teóricas, políticas; ler as artimanhas, as estratégias hegemônicas que incidem sobre as práticas diárias da universidade, reconhecer o seu papel na constituição da cultura e do imaginário social dentro da sala de aula. Também o aluno é convocado a ter mais informação, a saber fazer relações entre conceitos e fenômenos, a participar mais, a ter mais autonomia na capacidade de trabalho, na sugestão de atividades, na participação efetiva na vida do curso e da instituição.

Apesar das mudanças, os preceitos da teoria do conhecimento continuam vivos: o enfrentamento da realidade necessita de uma razão que explique a totalidade, apresentando princípios, causas e nexos entre os fenômenos, para que a prática não seja subordinada aos filões do mercado, e a teoria não seja um adorno retórico de pouca conquista reflexiva; necessita que os alunos desenvolvam um pensamento que se aproprie da realidade em movimento e do movimento da realidade; no ensino, há a necessidade de desenvolver processos intersubjetivos na problematização dos assuntos e de criar condições para que o conhecimento seja produzido e reproduzido de acordo com a realidade do local onde atua.

REFERÊNCIAS

CASTORINA, José A. et. al. *Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

DOMINGO, José Contreras. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madri: Akal, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando & Sancho, Juana Maria. *Para enseñar no basta con saber la signatura*. Barcelona: Paidós, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990

_____. Contribuições das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7 *Anais...* Goiânia: Vol. 2:65-78-1994.

_____. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da Escola, In: SEMINÁRIO NACIONAL INFÂNCIA ESCOLA MODERNIDADE. *Anais...* Curitiba, 1995.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, NEVES, MÁGDA, D. A et al. Campinas, São Paulo: Papirus, Cedes/Anped/ Andes, 1992.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: Franco, Maria L.P.B e Zibas D.Dagmar (Orgs.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.