

DIDÁTICA, PESQUISA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO, METODOLOGIA E PRÁTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosane Michelli de Castro (FFC-Unesp/Marília-SP)

Luciana Aparecida de Araújo Penitente (FFC-Unesp/Marília-SP)

Elieuzza Aparecida de Lima (FFC-Unesp/Marília-SP)

Eixo Temático: Formação Inicial e Continuada de Professores para a
Educação Básica

Introdução

O presente texto tem como objetivo central abordar aspectos do trabalho pedagógico realizado nas disciplinas de Didática II, Pesquisa Pedagógica, Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, a partir da nossa experiência sistematizada no ensino superior, particularmente com a docência e pesquisa no curso de Pedagogia, e, portanto, na formação de professore(a)s para a educação infantil e básica.

Tal formulação advém de nossa preocupação em explicitar aspectos do trabalho pedagógico por nós desenvolvido, de maneira a promover a articulação entre as áreas do conhecimento e o campo de saberes docentes.

Nossa preocupação recai sobre a busca de explicitação de aspectos do nosso trabalho pedagógico à luz das relações trabalho-educação, considerando-se que compartilhamos da crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao nosso sistema Educacional.

Nesse contexto, a formação de docentes em nível superior ganha relevância social e estratégica, tomando para si as tarefas de formar sujeitos da ação-reflexão-ação frente a uma sociedade historicamente constituída tendo como base as relações sociais que se estabelecem à luz das múltiplas determinações do capital.

Concluimos que o trabalho por nós realizado, nas três disciplinas mencionadas, tem como fundamento a prática docente concreta com

vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Daí, portanto, a nossa opção metodológica firmada nas dimensões de uma mesma unidade, o materialismo histórico e sua dialética, o que abordamos num primeiro tópico. Após, são apontados aspectos do trabalho desenvolvido em cada uma das disciplinas que ministramos e, finalmente, apresentamos algumas considerações.

Materialismo histórico: rigor e objetividade na formação de professores

Reafirmamos que a nossa opção por desenvolver o nosso trabalho pedagógico nas disciplinas Didática II, Pesquisa Pedagógica, Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, à luz das relações trabalho-educação, se deve à crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao nosso sistema Educacional.

Fundamentado no método dialético o materialismo histórico, cujas bases foram definidas por Marx e Engels, exige de quem o assume como postura, como concepção de mundo, a busca pela apreensão radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que nos é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram tal fenômeno.

Nesse sentido, adotar o quadro de referência do materialismo histórico implica em se trabalhar, rigorosamente, com categorias construídas historicamente, e, a partir das quais, o método adquire concretude, como: totalidade, contradição, mediação e alienação.

Significa dizer que, quando se adota o materialismo histórico como postura e método o pesquisador traz para o plano da realidade a dialética fundamentada nas referidas categorias pautadas que estão no modo humano de produção social da existência. Assim, enquanto método de análise, a dialética do materialismo histórico o vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade. “Constitui-se, pois, numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a

estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.” (PENITENTE; CASTRO; GARROSSINO, 2007, p. 214).

Porém, a explicitação de todo o processo de apreensão, exposição da estruturação de um dado fenômeno em suas mediações, ou seja, o conhecimento no materialismo histórico se concretiza na e pela práxis que expressa a unidade indissolúvel da teoria e da ação.

Tem-se, então, um ciclo em que o conhecimento de um dado fato, fenômeno anterior, aparente, é repostado e superado segundo uma nova interpretação à luz de categorias que desvelam as leis desse fenômeno e que permitem novas ações superiores em relação às anteriores.

Assim, como afirma Frigotto (2006), quando se adota o materialismo histórico e sua dialética enquanto visão de mundo, método e práxis, o pesquisador não se sente apreendido em uma “camisa de força” pela teoria, ou pelas categorias de análise, ou, ainda, por um referencial tomado ao acaso. O que há é uma construção histórica acerca do fenômeno real, falta de essência e fundamento teórico para se repor o ciclo da práxis pelo homem em todos os processos de produção da vida, portanto, distanciado do pseudoconhecimento decorrente das condições a ele impostas, pelas relações capitalistas em suas instituições geradas no âmbito da nossa sociedade.

A proposta é, segundo Gramsci (1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 77), romper com a lógica alienante impostas nas referidas instituições do nosso sistema social e, em particular, na nossa escola pública voltada para a formação do educador, e buscar promover um pensamento de crítica e investigação com base em diferentes concepções da realidade gestadas no mundo cultural, histórico, portanto, concreto.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homem coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário. (GRAMSCI, 1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 78).

A Didática e a formação docente na escola: uma preocupação central

Diante da concepção de mundo, método e práxis por nós assumida em Didática num curso de formação de professores em nível superior, a busca é para prepararmos os futuros educadores para a busca do conhecimento da escola, a partir do que se é possível pensar nos currículos e em referenciais para a construção da escola e da própria formação docente.

Significa ressaltar que estamos a encaminhar os nossos futuros professores para formar-se e atuarem no mundo concreto, das relações e mediações que ocorrem no lugar de trabalho dos professores e alunos, na escola. Privilegiar o local de trabalho docente, por sua vez, significa aproximar trabalho e educação também da perspectiva do discente.

Segundo Imbernón (2004, p. 80), em “Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza”, uma formação centrada na escola:

[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Deve-se entender, com isso, que a escola deverá transformar-se em lugar prioritário de formação, diante de outras ações ou instituições formativas.

Para Imbernón (2004, p. 80) “não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças.” É importante lembrarmos que não se trata de simples mudança de “[...] enfoque para redefinir conteúdos, estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.”

Pretende-se, portanto, desenvolver uma cultura colaborativa e de participação, que permita:

§ Processos de ação-reflexão-ação;

§ Mudança da realidade cultural;

§ Novos valores: propor a interdependência, abertura profissional, comunicação, fazer do ato educativo um ato público, a colaboração, a autonomia, a auto-regulação e a crítica colaborativa;

§ Colaboração não como estratégia de gestão, mas como filosofia de trabalho;

§ Processos de participação, envolvimento, apropriação e pertença;
§ Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores;

§ Busca do poder e capacidade pelos professores;

§ Redefinição e ampliação da gestão escolar.

Na busca dessa cultura identificam-se quatro fases, segundo Imbernón (2004):

§ Preparação: inclui o começo da experiência e a negociação sobre a participação e o controle;

§ Revisão: inclui o planejamento, instrumentação, mobilização de meios, obtenção de informação, conclusões, etc.

§ Desenvolvimento: planeja-se e implementa-se a inovação;

§ Institucionalização ou manutenção da inovação.

As fases acima podem ser associadas ao processo central de geração da cultura de uma escola, conhecido dentre os educadores e educadoras como Projeto Político Pedagógico.

Importa, nesse processo, trabalhar, centralmente, com o conjunto dos sujeitos da chamada “comunidade escolar” a idéia de que o percurso de construção da escola, mediante um projeto, faz-se na própria escola e por eles mesmos, movidos por necessidades e utopias próprias, cuja a satisfação destas últimas está condicionada aos meios e processos também da própria comunidade. E, tudo isso, há de estar materializado discursivamente de maneira sistematizada, e planificado, em formato de um projeto, para que nada se perca no percurso.

Daí que, uma primeira definição trabalhada com os alunos em formação docente, é a de Projeto da Escola ou Pedagógico, entendido, conforme Vasconcelos (1999, p. 169), como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Ainda, o Projeto Pedagógico da Escola pode ser definido como “[...] um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade” (VASCONCELOS, 1999, p. 169), cuja eficácia será decorrente da participação coletiva dos sujeitos da comunidade escolar, na construção desse instrumento, que, no limite, é o resultado da construção do conhecimento sobre a própria escola.

Um primeiro exercício de participação proposto é o de contextualização da escola e das práticas pedagógicas nela observáveis. Então, cabem as perguntas e as reflexões sobre:

§ cotidiano da sua escola e sobre as escolas atualmente;

§ as dificuldades e possibilidades de superação dessas dificuldades;

§ e, o papel pessoal de cada um em trabalho futuro para a superação das dificuldades encontradas.

Terminada tal etapa, cabe a proposição da reflexão sobre a importância da escola e da participação de cada um como educadores à luz das relações educação-trabalho, centralmente, após a década de 1990, impregnada pelos discursos de descentralização da educação, como resposta à crise de legitimidade do Estado, a partir do que se deve pensar e valorizar a escola como local de organização dos trabalhadores que ali devem construir sua identidade, e que, portanto, deve trabalhar mais com a totalidade, mais com o significado do que com os conteúdos específicos, tendo muita clareza sobre a questão da cultura e do poder local em suas relações com o global, e, no limite, essa nova escola terá que levar todos os sujeitos envolvidos a refletirem e a agirem em prol de uma escola pensante na organização de situações, atividades e ambientes potencializadores dos processos de ensino e de aprendizagem. Diante desse quadro, impõe-se a necessidade de:

§ um projeto de educação que traduza as concepções da escola a respeito da educação, da pessoa humana que se pretende formar, dos valores norteadores da vida em sociedade;

§ um projeto de gestão que dê corpo a essas concepções, criando condições para que o pedagógico aconteça no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, o projeto de uma escola só poderá ser pensado se for tecido no coletivo da comunidade escolar: centrando-se no aluno; considerando o contexto de inserção da escola; favorecendo a criação de estudo e reflexão e interferindo na articulação geral do currículo e, finalmente, exigindo dos professores e demais profissionais que atuam na escola o saber e o saber fazer.

Contribuições da Pesquisa Pedagógica na formação e trabalho docente: algumas reflexões

As discussões ocorridas em torno dos aspectos didáticos e teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa ocorrem no sentido de contribuir para a formação de professore(a)s que não apenas saibam assimilar e criticar conhecimentos, mas, sobretudo, pensar por conta própria, investigar, pesquisar e aprimorar a ciência do homem. Nesse sentido, o pensar sobre a relevância social das pesquisas em educação tem ocorrido em consonância com o pensar sobre os problemas do cotidiano escolar, as possibilidades de transformação social e a busca de parcerias entre a Universidade e as demais instâncias interessadas.

Dessa forma, ao discutir as tendências atuais de pesquisa, o aluno deve perceber que, por trás delas, se encontra uma constante preocupação com os problemas referentes ao ensino, a formação de professore(a)s e saberes que orientam a prática docente. Daí a necessidade da pesquisa prestar suas contribuições à educação.

Fazenda (2007) afirma que as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito educacional têm funcionado como “bons instrumentais”, aos(às) professore(a)s e pesquisadore(a)s, uma vez que favorecem o repensar de outras práticas. As pesquisas mais adequadas a esse propósito são àquelas que possibilitam novas interpretações, a partir de diferentes olhares teóricos e metodológicos, buscando novos caminhos para se pensar os problemas da prática pedagógica.

Tal situação pode ser evidenciada ao pesquisar o cotidiano escolar. Entretanto, pesquisar esse dia a dia de sala de aula, da escola e da prática do(a) professor(a) não é algo tão simples assim. Considerar a educação como um espaço de investigações implica buscar um diálogo entre o conhecimento já existente e o conhecimento novo; exige responsabilidade e comprometimento na busca de soluções para o problema investigado e na consolidação do conhecimento. Portanto, além de prático, o(a) professor(a) deve assumir uma postura reflexiva a fim de melhorar a sua prática. É nesse sentido que acreditamos que a educação se faz com qualidade.

Portanto, a pesquisa no âmbito educacional precisa ser de fato uma preocupação e postura adotada pelo professor. A investigação em seu

ambiente de trabalho altera a condição de um simples professor para produtor de conhecimentos.

Para Fazenda (2007, p. 80-81), os estudos que discutem a observação e interpretação dos fenômenos correntes no espaço escolar contribuem na construção de um novo olhar sobre a educação, trazendo contribuições significativas a compreensão do objeto escolar. Porém, esse cotidiano escolar vem sendo vivenciado sem merecer o devido crédito, o que faz com que os profissionais da área, sempre tenham que partir do zero em seus projetos de trabalho e ensino. Além disso, a carência na formação para a pesquisa, a ausência de uma linguagem pedagógica própria e a falta de tempo para a reflexão e estudo levam o professor ao seu isolamento.

André (2006) entende o estudo do cotidiano como fundamental a compreensão da escola no desempenho de seu papel socializador, tanto no que diz respeito à transmissão de conteúdos acadêmicos, como na veiculação de crenças, valores presentes nas ações, interações, rotinas e relações sociais e, como elas lidam com as contradições sociais presentes no dia a dia escolar. Segundo a autora, a importância do estudo do cotidiano está justamente aí, no dia a dia escolar. Este é o momento de por em prática pressupostos subjacentes à prática do professor e vivenciar experiências de socialização entre aluno(a)s, professore(a)s e demais profissionais desse campo de saber.

Além disso, os estudos do cotidiano envolvem três dimensões que se inter-relacionam, a saber; o clima institucional, o processo de interação de sala de aula e a história de cada sujeito. O clima institucional é responsável por mediar a práxis social e o que ocorre no interior da escola. Com base nas diferentes forças sociais (política educacional, diretrizes curriculares impostas ao trabalho docente e a cobrança dos pais) a práxis social acaba influenciando a práxis escolar. A sala de aula, espaço de trabalho entre professores e alunos incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social, enquanto que a história de cada sujeito facilita a compreensão de como se concretizam no dia-a-dia escolar, os valores, símbolos e significados que são transmitidos pela escola. Essas três dimensões favorecem a compreensão das relações sociais presentes no cotidiano escolar a partir de um enfoque dialético entre homem-sociedade. Esse movimento permite perceber os caminhos assumidos no

interior da escola sem a desvincular da práxis social mais ampla (ANDRÉ, 2006, p. 40).

Nesse sentido, pesquisar o cotidiano escolar significa estudar a escola na sua singularidade, compreendendo o cotidiano como momento singular do movimento social, o que exige na análise teórica o uso de categorias sociais como classe, cultura, hegemonia, entre outras. No campo metodológico requer complementar as observações de campo com dados retirados de outras fontes como, por exemplo; a política educacional do país que exerce tanta influência no contexto escolar. Desta forma, a pesquisa deve trabalhar nessa mediação entre o momento singular, presente no cotidiano escolar e o movimento social. Tal mediação pode ser efetivada mediante postura teórica consistente, a partir de uma concepção de escola clara e bem definida e de um rigoroso esforço analítico (ANDRÉ, 2006, p. 42).

Assim, com o intuito de compreender as implicações teóricas e práticas das atividades pedagógicas, os alunos são levados a observar, discutir e descrever o fazer pedagógico buscando estabelecer um constante diálogo com a teoria estudada. Pensar uma proposta com essas características significa abrir mão de posturas conservadoras e tradicionais por atividades investigativas, que despertem o interesse pela pesquisa, o desenvolvimento do espírito investigativo e possibilite a dialética entre objetividade e subjetividade, entre subjetividade e intersubjetividade, reconhecendo o diálogo como meio de aprender a aceitar o pensamento, o espaço e as diferenças do outro.

Currículo, Metodologia e Prática na Educação Infantil: Encaminhamentos para articulação de saberes e ações docentes

A articulação dos trabalhos no ensino superior em diferentes disciplinas exige ações compartilhadas e compromissos assumidos com a formação de um novo homem (de um novo professor), para uma nova sociedade. Implica revisitações de conceitos centrais para a formação docente, dentre as quais o papel da Didática e da Pesquisa Pedagógica nesta constituição de um novo professor, para uma nova escola, que se dirija à humanização de crianças, jovens e adultos.

Com essa perspectiva, o aprofundamento em Educação Infantil, particularmente as disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do

Trabalho Pedagógico para Crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 4 e 5 anos, se desafia a resgatar as implicações da Didática e da Pesquisa, bem como de outros fundamentos, para a formação docente na infância e suas especificidades.

No decurso da formação dessas especificidades da formação e atuação docente, nas disciplinas que ministramos, com os estudos realizados, reafirmamos que o trabalho docente consciente envolve a ousadia de desafiar o que é óbvio na prática pedagógica; a constatação de que os processos de ensino e de aprendizagem são únicos e complexos e, por isso, não se elaboram e se efetivam “como algo fácil”, sem reflexões, envolvimento e consciência do fazer pedagógico. Sobretudo, com defesas teóricas e encaminhamentos didático-metodológicos voltadas às ações de planejamento colaborativo e participativo potencializado e concretizado no cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com demarcação e clareza de que tipo de educação a que se projeta.

No processo de educação intencional e desenvolvvente, com a ação mediadora e intencional, portanto, planejada e refletida, a criança surge inteira como sujeito e protagonista de seu desenvolvimento. Essa noção de criança, que é criança hoje, na prática educativa e nos direitos de expressão, de comunicação, de relacionamentos, de atividade (brincadeiras), de prazeres e alegrias diárias, potencializa a formação humana desse sujeito, da sua individualidade constituída sócio e culturalmente nos espaços escolares.

Com base nisso, o próprio papel da educação se amplia e se redireciona, ao se concretizar como propulsora do desenvolvimento possível em cada momento da infância e da vida do homem; uma educação não para o ontem e nem para o amanhã: uma educação para o hoje, para “o aqui e o agora”, propulsora da aprendizagem de novos desejos de conhecimento na infância (LIMA, 2005).

Para a efetivação das aprendizagens infantis, a escola respeita os direitos e necessidades e amplia o processo de apropriação de novos interesses cognoscitivos na infância ao se pautar num ensino consciente. De maneira intencional pode ser criado um elo entre as reais possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantis e a formação, nesse processo educativo, de uma base orientadora de conhecimentos fundamental ao surgimento de novos desejos de

aprendizado e de expressão em momentos posteriores da formação cultural do homem.

A perspectiva de formação docente dirigida à atuação profissional e emancipadora de professor(a)s dedicado(a)s à constituição plena da humanidade nas pessoas implica, portanto, novas exigências e expectativas para a educação escolar, bem como às ações da Universidade dedicada à formação plena, consciente e potencializadora desses profissionais; especialmente, aquele(a)s profissionais dedicado(a)s à educação e à formação de uma nova criança (com direitos, particularidades, necessidades e potencialidades), numa nova escola e para um novo devir (CHAVES, 2008).

Considerações finais

Ao considerarmos que o plano de discussões proposto neste texto tem como fundamento a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, acreditamos que a nossa opção metodológica para desenvolvê-lo encontra-se, coerentemente, pautada nas dimensões do materialismo histórico e na sua dialética.

Aí, então, é que ressaltamos todo o rigor e a objetividade do trabalho pedagógico por nós desenvolvido nas disciplinas Didática II, Pesquisa Pedagógica, Currículo e Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, a fim de nunca isolar os fatos estudados para “dissecá-los” em laboratórios, mas, sim, situar constantemente tais fatos no contexto que os gera e os explica. Consiste, ainda, em analisar o potencial de suas práticas para a promoção da real igualdade de oportunidades para todos os setores da sociedade, a partir do que, acreditamos na importância da formação docente na escola.

E, é a essa tarefa que temos nos debruçado no campo de investigações e nas disciplinas mencionadas: buscar evidenciar as possibilidades que os educadores podem construir de mudar o modo de internalização de uma concepção de mundo “historicamente prevalente” e que deve ser expressa de uma forma concreta.

Refletindo sobre tudo que envolve a escola e as práticas educativas, procuramos observar que os seus processos de idealização, desenvolvimento e avaliação podem e devem ser apropriados pelos

professores e professoras como local e tempo para o início de processos de mudança da concepção de mundo, de homem, de educação, de escola, enfim, de todos os elementos que envolvem a formação do homem, principalmente, mediante conhecimento sistematizado, já que a aprendizagem ocorre durante toda a vida.

Por isso que o desafio a ser enfrentado por cada um dos sujeitos no interior de uma escola, e na própria vida, é sem paralelo na história, portanto, não há receitas prontas e nem um campo específico de receituário pedagógico como, errônea e historicamente, têm sido feitas às disciplinas dos cursos voltados para a formação de professores, particularmente, às disciplinas do curso de Pedagogia.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 35-45.
- CHAVES, Marta. Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EDUEM, 2008. p. 75-89.
- FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et al. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.75-84.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-90.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).
- LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**: (Des) Encontros da Teoria e da Prática. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.
- PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; CASTRO, Rosane Michelli de; GARROSSINO, Silvia Regina Barboza. Contribuições do método histórico dialético na pesquisa em educação. In: DEL ROIO, Marcos (Org.). **Trabalho, política e cultura em Gramsci**: os 70 anos da morte de Gramsci. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007, p. 213-216.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5.ed. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).