



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-476-4 DOI 10.22533/at.ed.764191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS REFLEXIVOS	
Diego Bechi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910071	
CAPÍTULO 2	17
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO	
Liamara Baruffi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910072	
CAPÍTULO 3	27
A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Luiz Carlos Lückmann	
DOI 10.22533/at.ed.7641910073	
CAPÍTULO 4	39
CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM SANTARÉM-PARÁ	
Adriane Panduro Gama	
Tânia Suely Azevedo Brasileiro	
DOI 10.22533/at.ed.7641910074	
CAPÍTULO 5	56
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	
Patrícia Aparecida da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.7641910075	
CAPÍTULO 6	64
DESIGN EDUCACIONAL NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS ONLINE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Edilene Cândido da Silva	
Juliana Teixeira da Câmara Reis	
Raiane dos Santos Martins	
DOI 10.22533/at.ed.7641910076	
CAPÍTULO 7	72
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O PROJETO VISITANDO A BIOLOGIA DA UEPG	
Fernanda Mendes Ferreira	
Fernanda Verônica Fleck Pereira	
José Fabiano Costa Justus	
DOI 10.22533/at.ed.7641910077	

CAPÍTULO 8	83
FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	
Eridan Rodrigues Maia	
Aída Maria da Silva	
Marcia Betania de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7641910078	
CAPÍTULO 9	99
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS	
Graciele Alice Carvalho Adriano	
Ana Clarisse Alencar Barbosa	
Mônica Maria Baruffi	
Patrícia Cesário Pereira Official	
DOI 10.22533/at.ed.7641910079	
CAPÍTULO 10	110
FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rosemeri Henn	
Marlene da Rocha Migueis	
DOI 10.22533/at.ed.76419100710	
CAPÍTULO 11	122
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, CULTURA DE MOVIMENTO E JOGOS INDÍGENAS	
Camila Ursulla Batista Carlos	
Glycia Melo de Oliveira	
Moaldecir Freire Domingos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.76419100711	
CAPÍTULO 12	132
LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO: EVENTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE CONDUTORES DE VEÍCULOS	
Klébia Ribeiro da Costa	
Ana Maria de Oliveira Paz	
DOI 10.22533/at.ed.76419100712	
CAPÍTULO 13	144
NAS RUAS E NAS DELEGACIAS O MUNDO É OUTRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DO POLICIAL CIVIL	
Elton Basílio de Souza	
José Geraldo Pedrosa	
DOI 10.22533/at.ed.76419100713	

CAPÍTULO 14	156
O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB	
Bruna Tavares Pimentel Heytor de Queiroz Marques Raphaella Ferreira Mendes Weverson Bezerra Silva	
DOI 10.22533/at.ed.76419100714	
CAPÍTULO 15	166
O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA	
Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.76419100715	
CAPÍTULO 16	172
POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO: RECORTE VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE	
Luciane Helena Mendes de Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.76419100716	
CAPÍTULO 17	184
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	
Giovanna Rodrigues Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.76419100717	
CAPÍTULO 18	195
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Mateus De Souza Coelho Filho Evandro Luiz Ghedin	
DOI 10.22533/at.ed.76419100718	
CAPÍTULO 19	211
TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Jacir Mario Tedesco Filho Matilde Dias Martins Pupo Sandra Terezinha Urbanetz Simone Urnauer	
DOI 10.22533/at.ed.76419100719	
CAPÍTULO 20	216
CEALE: SIGNIFICADOS APRESENTADOS POR DOCENTES ALFABETIZADORES	
Bernarda Elane Madureira Lopes Cristiana Fonseca de Castro Elisa Carneiro Santos de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.76419100720	

CAPÍTULO 21	229
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Andréa Cristina Maggi	
Ivo de Jesus Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.76419100721	
CAPÍTULO 22	243
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA E O CONCEITO DE FUNÇÃO DOCENTE FORMATIVA: NARRATIVA DE MEMÓRIA	
Fernando Lucas Oliveira Figueiredo	
Santuza Amorim da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.76419100722	
CAPÍTULO 23	258
VISÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E FORMADOR ANTE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Marta Rosa Borin	
Neida Maria Camponogara de Freitas	
Heliana de Moraes Alves	
DOI 10.22533/at.ed.76419100723	
CAPÍTULO 24	269
CUIDAR E EDUCAR:UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE CUIDADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	
Bianca Cristina dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.76419100724	
CAPÍTULO 25	278
ME FORMANDO PROFESSORA: MAGISTÉRIO, PEDAGOGIA E O PIBID	
Pamela Fonseca Costa	
DOI 10.22533/at.ed.76419100725	
CAPÍTULO 26	284
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Malcus Cassiano Kuhn	
Michele Roos Marchesan	
Naiara Dal Molin	
Helena Miranda da Silva Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.76419100726	
CAPÍTULO 27	295
O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DE APRESENTAÇÃO	
Suellen Cristina Marciano	
Daniela Paula da Silva Mariano	
Roberta Negrão de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.76419100727	
SOBRE O ORGANIZADOR	307

FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemeri Henn

DEP/Universidade de Aveiro
Aveiro - Portugal

Marlene da Rocha Migueis

DEP/Universidade de Aveiro
Aveiro - Portugal

RESUMO: A partir do trabalho desenvolvido com um grupo de 12 professoras de Educação Infantil, em uma escola do Rio Grande do Sul, Brasil, verificou-se uma tendência para um olhar evasivo sobre a prática e sobre a sua relação com o desenvolvimento do bem estar e da implicação da criança. No âmbito de um doutoramento, procurou-se articular por meio da formação em contexto, a reflexão sobre a oferta educativa e sobre o bem estar e a implicação das crianças, tendo como suporte teórico o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). A metodologia de formação caracterizou-se pela realização de reuniões semanais de reflexão sobre as práticas e sobre o Sistema de Acompanhamento das Crianças, direcionando-se o trabalho para a atenção às potencialidades da criança e à melhoria da oferta educativa. A análise dos resultados parece mostrar que a dinâmica de formação em contexto favorece a tomada de consciência sobre a importância de uma oferta educativa diversificada e de qualidade no desenvolvimento do bem-estar

e da implicação da criança, bem como, no desenvolvimento de uma atitude crítica sobre o papel do professor na melhoria dessa oferta.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em contexto. Oferta educativa. Bem-estar. Implicação.

ABSTRACT: This paper has been developed based on a work carried out with a group of 12 teachers of Early Childhood Education in a local school, in Rio Grande do Sul, Brazil. There was found a tendency for an evasive look at the practice and its relation to the development of well-being and of the involvement of the children. Within the scope of a PhD, it was sought to articulate, through training in context, the reflection on the educational offer and on the well-being and the implication of the children, having as theoretical support the Children Follow-up System (SAC). The training methodology was characterized by weekly reflection sessions on practices and on the actual Child Follow-up System, focusing the work on attention to the child's potential and improving the educational offer. The analysis of the results seems to show that the dynamics of in-context training promotes awareness of the importance of a diversified and quality educational offer in the development of the child's well-being and involvement, as well as in the development of a critical attitude about the teacher's role in improving this offer.

KEYWORDS: Contextual training. Educational

offer. Well-being. Implication.

1 | COMO TUDO INICIOU...

Este trabalho decorreu da necessidade de desenvolver uma formação contínua em contexto com um grupo de professoras de Educação Infantil, em uma instituição localizada no sul do Brasil. O facto de que, até então, o que se vivenciava nessa instituição eram reuniões “pedagógicas” de planejamento que se restringiam a datas cíclicas e comemorativas e que as práticas relacionadas à oferta educativa eram distantes da noção de bem-estar e de implicação da criança, tendencialmente pouco construtivas e arraigadas num ensino tradicional, evidenciou a necessidade de uma reflexão sistemática sobre a prática. Procurou-se, no âmbito de uma pesquisa de doutoramento, investigar sobre a formação em contexto como estratégia para a melhoria da oferta educativa e sua articulação com o bem-estar e a implicação da criança.

Adinâmica de formação contínua em contexto teve como suporte a implementação e a reflexão sobre o instrumento SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças.

2 | FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO

No Brasil, a formação do professor tem estado em evidência, tanto na sociedade em geral como na própria classe do professorado, existindo uma demanda tanto na procura por formação como na oferta. Isto causa a proliferação de seminários, congressos, conferências e publicações sobre diferentes temáticas envolvendo a educação, cujo intuito, a princípio, é melhorar a formação do profissional. Essa formação, geralmente, não têm em conta os contextos de prática e inserem-se no paradigma da racionalidade técnica, não tendo a formação contínua em contexto como pressuposto de base.

Segundo Nóvoa (1992), não podemos entender a formação contínua como algo construído através do acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, mas como algo que deve “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos” (NÓVOA, 1992, p. 27), de forma a possibilitar a superação do ato mecânico e linear entre a teoria e a prática, substituindo, assim, o modelo da racionalidade técnica (NÓVOA, 1999). Os programas de formação contínua, além de procurarem desenvolver competências técnicas, devem valorizar as dimensões da prática profissional que envolvem as particularidades de cada pessoa e as referências de práticas instituídas que são partilhadas no trabalho (LIMA, 2002). Também nesta perspectiva, Garcia (1999) afirma que a formação profissional docente implica a formação tanto inicial como contínua em serviço, a qual é construída ao longo da carreira, ou seja, uma formação integrada à ação, que tenha em conta a reflexão sobre a prática e que promova progressivas melhorias, mudanças e transformações na

ação pedagógica. Isto exige a necessidade de uma interconexão “entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores” (GARCIA, 1992, p.55), com o objetivo de superar as lacunas, prospectar e construir novos conhecimentos que promovam mudança nas práticas de ensino através da reflexão e da análise sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a própria prática.

A formação contínua não deve ser simplesmente uma formação esporádica, sem continuidade ou convencional e teórica, mas deve procurar corresponder às necessidades advindas dos próprios professores e do contexto em que os mesmos atuam, alicerçadas em cursos que geram mudanças na qualidade da prática. Com base nessa compreensão, Gadotti (2005, p.17) afirma que a formação contínua “deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”. Assim, deve-se assegurar uma oferta diferenciada na formação contínua em contexto, que “corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes” (GARCIA, 1992, p.67).

A formação contínua em contexto, só se configura como tal, se houver a desacomodação dos professores, os quais necessitam sair da zona de conforto (zona real) e trabalhar na zona proximal, desenvolvendo atitudes, valores e capacidade de trabalho colaborativo que levam a uma (re)construção constante dos saberes. Essa dimensão da formação em contexto permite a reorganização do pensamento e do conhecimento, estabelece a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, (GADOTTI, 2005; NÓVOA, 1992, 1999).

A reflexão desencadeada pelo diálogo e pelas interrogações que surgem no próprio local de trabalho, correspondentes às necessidades do grupo, evidenciam a importância do outro na aprendizagem, pois “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro” (IMBERNÓN, 2000, p.78). Ocorre, então, uma partilha do conhecimento que corresponde às expectativas do próprio grupo e voltada para auxiliar e melhorar a prática, reconhecendo-se a troca de experiências entre os pares como algo importante (LIMA, 2002) e que possibilita a reorganização do pensamento e da aprendizagem.

No âmbito da educação, a formação contínua em contexto deve centrar-se na instituição educacional, sendo este o local que, segundo Barroso (2003), tem o objetivo de “identificar os problemas, construir soluções e definir projetos” (BARROSO, 2003, p. 57). A formação centrada na realidade da escola desafia o professor a construir a sua aprendizagem, a aprender a sua profissão (CANÁRIO, 1998), já que é na escola, o “lugar onde se aprende a ser professor” (CANÁRIO, 1997, p.9). Assim, “é no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando a escola como um todo” (ALMEIDA, 2013, p.12).

3 | OFERTA EDUCATIVA – BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO DAS CRIANÇAS

A qualidade na Educação Infantil deve ser direcionada para o próprio contexto, no qual todas as crianças possam experienciar níveis de bem-estar elevados e com atividades nas quais todas as áreas de desenvolvimento deverão estar representadas (LAEVERS, 2005).

Laevers (2004), ao desenvolver a perspectiva da educação experiencial, identificou indicadores de qualidade que se centram no processo vivenciado pela criança e que consideram dois aspectos: o contexto (meios – como fazer) e o resultado (objetos, porquê fazer). É aqui que se encontram as dimensões de bem-estar emocional e implicação, que fornecem elementos capazes de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional. Conforme Laevers (2005, p.4), “the most economic and conclusive way to assess the quality of any educational setting (from the pre-school level to adult education) is to focus on two dimensions: the degree of ‘emotional well-being’ and the level of ‘involvement’”.

O bem-estar emocional é um estado interior expressado por sentimentos de satisfação e prazer, sendo este momento marcado com energia e vitalidade, onde a criança está aberta a todo contexto que a circunda. Os indicadores de bem-estar emocional são abertura e receptividade ao contexto; flexibilidade frente a situações novas; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria; e ligação consigo próprio. Níveis elevados nestes indicadores representam bem-estar emocional e satisfação das necessidades no âmbito físico, social e afetivo. (LAEVERS, VANDENBUSSCHE, KOG, & DEPONDT, 1997; LAEVERS, 2004; 2011).

O nível de implicação é definido por Laevers (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2004; LAEVERS, 2004; 2005) como uma qualidade da atividade e não se traduz em um processo linear. Os indicadores são concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; e satisfação. Auxiliam na operacionalização que vai de nenhuma atividade até um conjunto intensivo de experiências. Assim, a dimensão da implicação está ligada ao ambiente desafiador criado pelo adulto para o desenvolvimento da criança (LAEVERS, 2004; 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2004), ou seja, à oferta educativa.

Através dos níveis do bem-estar emocional e implicação, o professor tem em suas mãos parâmetros para poder melhorar a qualidade do seu trabalho e da oferta educativa, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para uma oferta educativa de qualidade se faz necessário o planejamento e o replanejamento, o rever o trabalho e reorganizá-lo, reformulá-lo, desenvolvendo-o através da análise e da reflexão crítica sobre o próprio trabalho, com base na perspectiva e necessidades das crianças. Trata-se de uma atitude profissional que tem como objetivo a criação de um ambiente estimulador, convidativo, pensado e voltado para a criança. Portanto, quando falamos em oferta educativa de qualidade, reportamo-

nos ao planejamento feito com afinco, onde ocorre a reflexão-ação-reflexão sobre as atividades desenvolvidas, como foram executadas e recebidas pelas crianças e reavaliar se o objetivo foi alcançado, direcionando a análise para um replanejamento. Este movimento na ação docente deve ser um ato de constante desafio para o professor. A oferta educativa deve ter em conta a zona de desenvolvimento proximal da criança, ampliar o seu conhecimento, fornecer diferentes atividades que sejam importantes para a vida da criança, sendo um processo de aprendizagem que alcance níveis de implicação sempre mais elevados. (VYGOTSKY, 1988; OLIVEIRA, 2006).

Nesta perspectiva, identificamos o SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças, como um instrumento que tem como objetivo apoiar o professor na prática pedagógica, facilitando “a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular” (PORTUGAL, 2012, p.599) condições para a melhoria da oferta educativa.

Através do SAC o professor faz uma auto-avaliação de suas ofertas para as crianças, podendo através desta ferramenta, inserir mudanças no seu próprio planejamento, identificando problemas e soluções, procurando encontrar uma maior qualidade, tanto no desenvolvimento curricular quanto no profissional.

O SAC é uma proposta de Avaliação do Desenvolvimento da criança – guiado pelo referencial teórico da educação experiencial e pelos princípios socioconstrutivistas (PORTUGAL & LAEVERS, 2010; LAEVERS, 2005). A educação ocorre através da interação e o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 2006). Para tanto, a utilização do SAC auxilia o professor na planificação, na “organização do contexto, na concepção de experiências a disponibilizar à criança” (PORTUGAL, 2013, p.241), através da proposta de organização em áreas que configuram o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

4 | CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito da Educação de Infância, numa escola particular, localizada no sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul. Procurou-se desenvolver uma formação contínua em contexto, analisando as narrativas das professoras sobre a oferta educativa, decorrentes da reflexão sobre o SAC e sobre as práticas educativas desenvolvidas na instituição. Cumpre lembrar que a formação contínua sustentou-se no estudo feito com o Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC, alicerçado na educação experiencial e nos princípios socioconstrutivistas. (LAEVERS, 2005; PORTUGAL & LAEVERS, 2010; PORTUGAL, 2013).

Definiram-se como objetivos:

- Analisar se uma dinâmica de formação contínua em contexto promove a melhoria da oferta educativa;
- Identificar contributos no desenvolvimento de uma prática voltada para ofertas educativas tendo em vista o bem-estar e a implicação da criança, atra-

O presente estudo insere-se numa metodologia qualitativa interpretativa-descritiva e enquadra-se no estudo de caso único (STAKE, 2012), na medida em que se centra no acompanhamento e descrição profunda sobre um caso – o grupo de trabalho e suas dinâmicas. Cumpre lembrar que no estudo de caso, ocorre um maior interesse do investigador pelo processo do que pelo resultado ou produto. O grupo é constituído por 12 professoras de educação infantil e pela coordenadora, que participaram da formação contínua em contexto. As participantes foram codificadas de P1 a P12 de modo a serem respeitadas as questões éticas e de confidencialidade das mesmas.

A participação da investigadora no processo foi constante e os dados coletados foram de cunho descritivo, resultante de encontros quinzenais com o grupo de professoras, somando um total de 38 sessões de 60 minutos, durante dois anos letivos. Assim, o corpus do trabalho constituiu-se pela transcrição das reuniões quinzenais, gravadas em vídeo, e pelas reflexões escritas realizadas pelas professoras e pelas notas de campo da investigadora.

A análise dos dados foi feita com recurso ao software de análise qualitativa WebQDA, com a definição de categorias de análise.

4.1 Resultados

A dinâmica de formação contínua em contexto desencadeou mudanças nas reuniões pedagógicas. Estas deixaram de ser unicamente reuniões de planeamento de atividades e assumiram um cunho pedagógico, com estudo teórico, troca de ideias, compartilhamentos, conforme o relato das professoras:

Se a gente falava ano passado “toda a segunda tem reunião pedagógica”, nossas reuniões não eram pedagógicas, estão sendo agora, que a gente está refletindo sobre o que a gente faz (REFLEXÃO ORAL, P6).

[...] a gente cresceu muito, a gente evoluiu muito como grupo, não ficou só aquelas “fofocas”, perdão, “fofocas” de aluno na reunião, mas sim a gente foi pra uma teoria, a gente conseguiu discutir assuntos [...] a gente se comprometeu mais, até pra mostrar pras colegas, pra comentar com elas, pra discutir no grupo (REFLEXÃO ORAL, P1).

No que diz respeito à categoria Oferta Educativa, analisando a dinâmica de formação contínua em contexto, identicou-se o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva tanto sobre as práticas individuais como as do grupo (práticas dos colegas) e sobre o bem-estar e a implicação das crianças perante a oferta educativa. Observou-se uma valorização da partilha de experiências, do compartilhamento e da reflexão sobre como fazer e o que fazer para melhorar a prática, bem como, uma atitude questionadora sobre a própria prática, ou seja, o (re)configuramento das práticas, gerando planeamentos e atividades diferenciadas, enriquecedoras do espaço educativo como podemos observar nos excertos seguintes:

Eu acho todas as nossas atividades diferentes, eu vejo que o nosso trabalho em sala de aula teve mais significado, o porquê de eu estar fazendo isto (REFLEXÃO ESCRITA, P7).

Nesse estudo aprendemos a nos [...] posicionar melhor, ter mais atenção, procurando atividades diferenciadas (REFLEXÃO ESCRITA, P9).

Na minha prática com certeza houve mudanças, pois, meu olhar está mais atento às necessidades dos educandos. Ver e explorar as possibilidades e utilidades que cada ser, de cada objeto, descobrir de onde vem, para que serve... Posso dizer que este estudo veio ao encontro das minhas convicções, educar pelos sentidos, pelas descobertas, pelo fazer, o experimentar, o vivenciar e o brincar sempre. (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

Os professoras tomaram consciência da importância do brincar na Educação Infantil, e do seu papel na promoção de situações que desencadeiam o brincar e a aprendizagem da criança:

[...] Hoje eu brinquei[...] e vou fazer uma outra brincadeira, vou mudar, na verdade. Só que como muda utilizando o lúdico (REFLEXÃO ORAL, P3).

Porque às vezes a gente vai puxar, puxar, puxar e deixar o brincar de lado. Isso tem que cuidar bastante (REFLEXÃO ORAL, P9).

O desenvolvimento e aprendizagem nessa fase se dá basicamente por meio da ação, da interação com colegas e adultos, da brincadeira, da imaginação, do faz de conta (REFLEXÃO ESCRITA, P8).

Não é nesta idade que eles tem que aprender a ler. Eles ainda são crianças, tem que brincar (REFLEXÃO ORAL, P10).

Novamente tive a certeza da importância do brincar com materiais simples, no desenvolvimento da criatividade, ver o brilho nos olhos me deixa muito feliz (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

Observaram-se, também, alguns contributos da reflexão sobre o SAC no desenvolvimento da prática voltada para a oferta educativa, gerando uma melhoria na qualidade das práticas pedagógicas, segundo alguns excertos:

Nossa prática vem mudando constantemente, o que nos faz sentirnos melhores enquanto pessoas e também como profissionais. Concluimos por tanto que o SAC, nos faz avaliar nossa pratica diária, nos desestabiliza profissionalmente o que nos torna mais pesquisadores e questionadores de nossa prática (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

As nossas práticas mudaram, sim, a gente está pensando mais coisas de fazer com a criança, de brincar com a criança (REFLEXÃO ORAL, P8).

O SAC mexeu com a nossa comunidade, abriu nossa mente em busca de organização de espaço e de planejamento. Em minha opinião o SAC foi um meio de estudos com muita abrangência aperfeiçoando nossos conhecimentos, e a maneira de aplicar nosso planejamento para as crianças(REFLEXÃO ESCRITA, P9).

Os estudos realizados e o SAC me respaldaram teoricamente para muitas coisas que faziam parte da prática. E, me levou a perder o medo de estruturar a sala em

espaços de ação. Sempre tinha muita vontade, mas, minha formação tradicional não me permitia, pois, tinha receio de perder o “domínio” de turma (REFLEXÃO ESCRITA, P3).

Mudei totalmente minha sala, a partir do SAC, fiz várias áreas de livre iniciativa (REFLEXÃO ESCRITA, P 10).

A análise das narrativas das professoras sobre a oferta educativa e sobre as experiências relativas à formação contínua em contexto indica influência destas na organização dos espaços, como se observa no depoimento:

Eu vou projetar a minha sala. Agora eu estou percebendo que isto precisa... na sala só há uma “área” de brincar, onde estão todos os brinquedos, não são divididos (REFLEXÃO ORAL, P8).

Tentei organizar espaços diferenciados para brincar, e realizar as atividades por mim propostas, e também tentei ouvir mais o que eles tinham para me dizer, realizando as atividades com mais tempo e explorando o que estava sendo feito, com qualidade e não quantidade de atividades realizadas (REFLEXÃO ESCRITA, P5).

O espaço para iniciativa: a turma escolhe nos momentos livres o que quer brincar e os brinquedos estão bem acessíveis, materiais reciclados são ofertados para criatividade e imaginação, com ajuda da P2, que está sempre cheia dos materiais reciclados”. (REFLEXÃO ORAL, P12)

Então aspectos positivos, “novas atividades mais lúdicas criativas”, que eu tenho tentado desenvolver. Acho que depois de tudo isto que a gente fala, uma dando ideia pra outra. Então estou pegando muito a ideia da P2, acho a P2 muito criativa nas atividades dela. Eu tenho tentado fazer algumas coisas relacionadas a isto. “Novas distribuição de brinquedos e espaços” (REFLEXÃO ESCRITA, P10).

Penso a sala de aula diferente, diversificando os brinquedos, fazendo troca de ambientes, reestruturando a minha sala mesmo pequena, com cantinhos para brincadeiras(REFLEXÃO ESCRITA, P7).

Identificou-se, também, o reconhecimento da importância de se oferecer novidades, sair da “mesmice”, buscar materiais alternativos e desafiadores para a criança, conforme excertos abaixo:

Busquei variar os recursos (materiais alternativos) utilizados na sala de aula(REFLEXÃO ESCRITA, P8).

[...] não é preciso muito para ser uma sala de aula interessante e sim “criatividade”. Aprendi que sucata é muito melhor que brinquedo, que as crianças procuram na escola aquilo que não tem em casa “simplicidade”. É proporcionar experiências e estímulos diferenciados (REFLEXÃO ESCRITA, P12).

Organizar espaços na sala com diferentes materiais (cozinha, pista, jogos de encaixe, ferramentas, bonecas) tornando-o mais atrativo e funcional. Na área de ciências, ter diferentes materiais, como água, farinha, terra, imã, funil, coador, diferentes texturas. Gastar mais energia com correr, saltar, desenvolver com cordas, cones, elásticos, colchões, bambolês (REFLEXÃO ESCRITA, P7).

Na formação em contexto pudemos verificar que, muitas vezes, o que é

considerado “óbvio” em um contexto infantil, não é colocado em prática. Uma formação que privilegiou o conhecimento teórico como uma das estratégias de formação, fez com que os professores tomassem consciência do que não faziam:

O SAC nos faz pensar sobre o que ofertamos, como ofertamos e por quê? Nos faz repensar muitas e muitas vezes o planejamento, adaptando e mudando quando necessário, buscando novas opções (REFLEXÃO ESCRITA, P4).

Eu acho que todas as nossas atividades diferentes, eu vejo que o nosso trabalho em sala de aula teve mais significado, o porquê de eu estar fazendo isto (REFLEXÃO ORAL, P2).

Pesquisa e mais pesquisa sobre atividades criativas e desafiadoras, buscando saberes diferentes para conceitos que devem ser formados na Educação Infantil. Olhar voltado para a individualidade de cada aluno, buscando “soluções” para sanar ou ajudar a superar dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula (REFLEXÃO ESCRITA, P3).

[...] eu quero desafiar mais a turma, sempre mostrando a eles do que eles são capazes, entende? (REFLEXÃO ORAL, P8).

Outro aspecto identificado foi a falta de planejamento na organização da sala, o reconhecimento da necessidade de se ter um “layout” apropriado que proporcione o aconchego e a socialização:

Que a sala precisa ser planejada e pensada em como a criança ve ela. Se ela é atraente, com brinquedos e oportunidades de brincar e de criar. Resultado de tudo isso foi novos ambientes, nas nossas salas a gente foi criando novos espaços para mais brincadeiras em grupo. Não basta só mudar a forma de avaliar a criança, precisasse mudar muitas vezes o contexto para que a criança realmente se sinta bem e acolhida no espaço (REFLEXÃO ORAL, P7)

Por exemplo a minha turma era uma turma que tinha muita agressividade e o que eu percebi nisso, que eles tinham um local só de brincadeiras, e isto tornava eles muito mais agressivos, porque eles ficavam todos juntos num lugar só brincando. E assim dividido por áreas eles ficam cinco ou seis, no máximo seis crianças em uma área e seis em outra, quatro em outra. Eles vão se dividindo. (REFLEXÃO ORAL, P6)

A tomada de consciência de que se pode fazer diferente e alterar certos atos instituídos como necessários e normais, foi um dos fatores que evidenciou o desenvolvimento dos professores, o que se repercutiu nas ofertas educativas.

5 | CONSIDERAÇÕES

A formação contínua em contexto contribuiu para a mudança ocorrida no grupo e, conseqüentemente, nas reuniões, as quais se assumiram como reuniões efetivamente pedagógicas. Essa mudança gerou melhoria na qualidade das ofertas. O grupo tomou consciência do seu próprio desenvolvimento ao referir as mudanças ocorridas ao longo do processo de formação.

No decorrer desta formação salientamos a importância da formação contínua em contexto, centrada nas necessidades dos professores e da própria instituição,

promovendo o desenvolvimento dos profissionais como meio para melhorar o contexto educativo, tornando-o mais atraente e com múltiplas possibilidades de exploração pelas crianças. O desenvolvimento dos profissionais, na formação em contexto, cria condições para uma oferta mais consciente de melhores espaços, de ambientes pensados para as crianças, de atividades diversificadas, gerando mudança no funcionamento do grupo de crianças, em geral, e otimizando a identificação de aspectos que requerem intervenções específicas e de crianças que necessitam de atenção diferenciada, atingindo-se níveis de implicação e bem-estar elevados.

A formação contínua em contexto, com base no SAC, permitiu-nos analisar a qualidade da oferta educativa, olhar para a organização dos espaços, dos materiais lúdicos disponíveis, para as atividades, analisar a aprendizagem/desenvolvimento das crianças a partir da reflexão sobre o próprio trabalho.

Perante tudo isto, salienta-se que o desenvolvimento curricular contextualizado e significativo e o delineamento de um trajeto de iniciativas que levaram a resolução de problemas com maior qualidade educativa, foi possível devido à formação em contexto, como observamos no relato a seguir:

Nossa prática se transformou, mudamos nosso foco, já sabíamos desde sempre que a alfabetização não é função da educação infantil, mas percebo que era muito presente em nossa prática, havia muita preocupação com atividades de registro, para mostrar aos pais e até para nós nos certificarmos do que estávamos fazendo na escola. Agora nosso planejamento está focado em o que quero atingir com esta criança, qual a maneira mais prazerosa para ela realizar e adquirir as habilidades desejadas. O brincar, o criar, o faz de conta ficaram atividades sérias, pois é através deles que chegamos a alcançar nossos objetivos, pois nossos olhares mudaram, nossa atenção se voltou a como posso aguçar a curiosidade desta criança para ir em busca de novos conhecimentos, o que antes eram atividades prontas hoje são construções (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de uma prática de qualidade, exige o desacomodar, e isto não é tarefa fácil, conforme refere uma professora ao afirmar que através de todo trabalho desenvolvido ficou mais difícil, “porque desestabilizou, a gente tem que procurar mais, a gente tem que pensar mais. Não é mais aquela coisa rotineira, assim, “agora pintar isto”” (REFLEXÃO ORAL, P3).

A consciência crítica não permite que se faça apenas “mais qualquer coisa” e, ainda, “Não tem um livro pra gente seguir” (Reflexão Oral, P2) e sim é preciso “ficar muito alerta, porque às vezes uma coisinha aqui faz surgir algo grande... Por isso que é mais difícil” (REFLEXÃO ORAL, P3).

Neste estudo podemos identificar o reconhecimento, por parte das professoras, de que a fundamentação teórica, a reflexão sobre as práticas, um permanente aprender, uma oferta educativa de qualidade, um constante reinventar, desacomodar e, principalmente, o respeito pela criança são fundamentais no processo educativo, tanto na aprendizagem das crianças como na aprendizagem docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.21-46.
- BARROSO, J. Formação projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto. 2003. p.61-78.
- BENACHIO, M. das N. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docencia?** São Paulo: Editora Paulinas, 2011.
- CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, Jan./jun. 1998.
- CANÁRIO, R (ORG). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora. 1997.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.
- GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. “Alargamento da relação didática e dual do supervisor/supervisando”. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época. v.77, São Paulo: Cortez, 2000.
- LAEVERS, F. Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. **Contrapontos**. Itajaí, v.4. n.1, p 57-69, jan.– abr, 2004.
- LAEVERS, F. Deep-level-learning and the experiential approach in early childhood and primary educacio. **Experiential Education**. Leuven: Katholieke Universiteit. p.1-11, 2005.
- LAEVERS, F. et al. A process-oriented child monitoring system for young children. **Experiential Education Series**, Leuven: Centre for Experiential Education. n. 2, 1997.
- LAEVERS, F. Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. **Infância na Europa**, 21. 2011.
- LIMA, J.A. **AS culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.
- NÓVOA, A. Os professores e as historias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. p.

13-21. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: editora Scipione. n. 21, 2006.

OLIVIERA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação**. Análise Psicológica. Braga, n.22, p. 81-93, 2004.

PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. **Avaliação em educação pré-escolar** – sistema de acompanhamento de crianças. Porto: Porto Editora. 2010.

PORTUGAL, G. **Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar**: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). Revista Brasileira de Educação, 17(51), 593-610. 2012. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000300006&lng=pt&nrm=iso

PORTUGAL, G. Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In: CARDONA, M. J.; GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Avaliação na Educação de Infância**. Viseu: Psicossoma, 2013. p.234-253.

STAKE, R. E. **A Arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-476-4

