

## **A investigação-ação educacional como alternativa para a formação contínua de professores e a qualificação dos espaços institucionais**

**Juliana Corrêa Moreira**

Prefeitura Municipal de Santa Maria / Universidade Federal de Santa Maria  
RS – Brasil

**Cleonice Maria Tomazzetti**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
São Carlos – SP - Brasil

### **Resumo**

Este artigo refere-se a uma Investigação-Ação Educacional desenvolvida com um grupo de professoras de uma instituição pública de Educação Infantil, e focalizou a avaliação em interlocução com as práticas pedagógicas em contextos coletivos com crianças de 0 a 3 anos. Por meio desta proposta investigativa, buscou-se compreender as relações entre a avaliação, as práticas pedagógicas e a qualificação dos contextos de aprendizagem para bebês e crianças pequenas, considerando as orientações nos documentos legais e na política educacional que normatiza o trabalho das instituições de Educação Infantil no Brasil. Assim, pretendeu-se evidenciar a importância de uma pesquisa do tipo Investigação-Ação Educacional como estratégia de formação centrada na escola que pretendeu agir sobre a mudança das práticas, considerando os saberes dos profissionais e apoiando sua auto-organização na busca de sua própria formação. O recolhimento de dados e o acompanhamento das situações foram realizados por meio da observação participante com registro em diário de campo das falas e situações observadas no dia-a-dia da instituição. Este instrumento possibilitou a reflexão sobre o processo, permitindo analisar e compreender as situações vivenciadas, as falas dos interlocutores, refletir sobre as práticas, a realidade pesquisada e os rumos da própria investigação.

**Palavras-chave:** Investigação-Ação Educacional, Educação Infantil, Formação em contexto.

### **Abstract**

This article refers to an Educational Research-Action developed with a group of teachers from a public institution of Childhood's Education, and it focused its evaluation in the interlocution with the pedagogical practices in collective contexts with children from 0 to 3 year's old. Throughout this investigative proposal, we aimed to understand the relations between the evaluation, the pedagogical practices and the qualification of the contexts of learning for babies and young children, considering the orientations in the legal documents and the educational

policy that regulates the work from institutions of Childhood Education in Brazil. Thereby, we intend to evidence the importance of a research from the Educational Research-Action kind as a strategy of target formation in school that intended to act considering changes in the practices and knowledge of the professionals as well as supporting their self-organization in the search of their own formation. The process of collecting data and the accompaniment of the situations were realized through the participative observation technique with the registry of the lines and daily observed situations of the institution in a field diary. This instrument enabled the reflection concerning the process, allowing to analyze and understand the experienced situations, the lines of the interlocutors and it also made it possible a reflection about the practices, the researched reality and the paths of the investigation its own.

**Keywords:** Educational Research-Action, Childhood Education, Formation in Context.

## Introdução

As questões concernentes ao âmbito educacional se constituem em um vasto campo de pesquisa, instigando cada vez mais estudos e investigações. A diversidade de temáticas permite ampliar o olhar crítico sobre os problemas, os avanços e as perspectivas dos fenômenos educativos.

A pesquisa no campo da educação exige cuidados com relação à escolha dos métodos investigativos e formas de abordar os diferentes problemas. Neste sentido, questiona-se a investigação exclusivamente empírica, que segundo Gamboa (2012) acaba por “privilegiar só algumas formas de investigar a multifacetária e contraditória realidade educativa”. (p. 25)

Acreditamos que pesquisar em educação requer uma postura investigativa clara e comprometida com a transformação da realidade. O movimento reflexivo desencadeado pela pesquisa poderá fomentar novas reflexões, criando possibilidades para a construção do conhecimento e revelando sua importância na transformação das práticas sociais.

Para Sacristan (2012) muitas perspectivas investigativas “tem se preocupado com discursos, e não com a realidade que flagra o cotidiano profissional na qual trabalham os professores e suas condições de trabalho” (p. 97). Diante de tais premissas, os estudos de caráter qualitativo surgem como alternativas para desvelar a complexidade da realidade educativa, permitindo estudar e compreender os fenômenos educativos, reconhecendo que estes não podem ser confinados somente a métodos analíticos e descritivos.

O interesse crescente que os educadores tem em conhecer a prática pedagógica, as relações da escola com o todo social, as contradições sociais que se manifestam na luta pela escola democrática, etc. vem criando a necessidade de novas abordagens que permitam esse conhecimento (Gamboa, 2012, p.104).

Dentro da grande variedade de metodologias presentes no campo da investigação sócio-educativa, destacamos a investigação-ação. Conforme Elliott (2000), esta é uma modalidade de pesquisa em educação que difere de práticas tradicionais, pois analisa as ações humanas e as práticas sociais vivenciadas por professores em seu fazer pedagógico.

A Investigação-Ação Educacional é uma modalidade de pesquisa em educação que se difere de práticas tradicionais porque analisa as ações humanas e as práticas sociais vivenciadas por professores em seu fazer pedagógico, constituindo-se em uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de um determinado problema do dia a dia, cujo estudo e compreensão orientam para a qualificação das práticas, e geram um movimento de mudança (Elliot, 2000). Traduz-se, portanto, em uma modalidade investigativa orientada para a práxis (Freire, 2010) na qual os professores produzem dois tipos de conhecimento científico: assumindo-se como investigadores de seu fazer docente e desenvolvendo dispositivos pedagógicos que permitam a qualificação de seu trabalho (Elliott, 2000; Stoer e Cortesão, 1999).

Neste sentido, fizemos essa escolha metodológica por acreditar que a investigação-ação instrumentaliza os professores com um arcabouço teórico-prático para as necessárias transformações no campo educativo na medida em que os desafia a se constituírem em uma comunidade investigativa na qual todos são protagonistas na identificação e na solução de problemas, bem como na [re]definição de projetos institucionais.

Desta forma, a Investigação-Ação Educacional apoia a consolidação de uma ciência educativa crítica, evidenciando o comprometimento de todos os atores envolvidos na organização de conhecimentos e na elaboração de estratégias, na medida em que desencadeia um processo reflexivo a partir da partilha de dúvidas, teorizações, das leituras que cada professora faz das situações de aprendizagem que, dialogadas na coletividade, criam oportunidades de formação contínua e melhoria na qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, dos contextos educativos. Nossos entendimentos encontram aporte em Carr e Kemmis, para quem “[...] a investigação-ação é essencialmente participativa; é colaborativa quando grupos de participantes trabalham conjuntamente no estudo de sua própria práxis individual e quando estudam as interações sociais entre elas” (1988, p. 202).

Partilhamos da perspectiva democrática e do carácter crítico-colaborativo que guiam a pesquisa como princípio científico e educativo, sobretudo porque eles atribuem ao professor um papel ativo nesse processo. Embora os processos da pesquisa tenham sido conduzidos mais diretamente pela pesquisadora-professora, os ciclos iniciavam e encerravam seguindo o movimento dialético dado pelas outras professoras participantes da pesquisa, que foram se tornando parte integrante do trabalho docente e da ação formativa. Assim, para os que partilham da perspectiva metodológica da Investigação-Ação Educacional (mas não só dela!), a pesquisa pode assumir carácter formativo quando é realizada a partir da própria prática integrada a uma investigação-ação educacional crítica, emancipatória e, sempre que possível, de modo colaborativo.

### **Práticas colaborativas e desenvolvimento profissional**

No âmbito deste estudo, defendemos a ideia de que a qualidade dos contextos e das práticas educativas está relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que atuam nestes espaços e, em nosso entendimento, as questões relacionadas à formação docente se configuram como uma das dimensões determinantes para a qualificação dos contextos educativos.

Os dados funcionais das professoras que participaram da pesquisa evidenciam que, em sua maioria, possuem como formação inicial o curso de pedagogia e pós graduação em áreas afins. Além disso, a convivência diária da pesquisadora-professora com os demais sujeitos da pesquisa, os diálogos e a observação participante, permite-nos afirmar que muitas destas professoras vivenciavam sua primeira experiência profissional como docente ou, mesmo que já tivessem atuado em outros níveis e etapas da educação básica, representava a primeira experiência na educação infantil, o que se configurava em um desafio para todas, dadas as especificidades desta etapa educativa. A este respeito, Kishimoto (2002) coloca que

No curso de pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos (p.110)

Embora a formação em nível superior seja um indicador importante na qualificação dos contextos educativos, compreendemos que mesmo esta formação possui fragilidades no que se refere à formulação de currículos e práticas que respeitem os direitos e as necessidades

infantis - o que demonstra que a docência na Educação Infantil é algo ainda em consolidação. Também ratifica a importância de processos formativos - apoiados por um arcabouço teórico, mas centrado na própria prática, valorizando a reflexão e as práticas colaborativas de aprendizagem entre o grupo de professores - que representem uma alternativa de formação contínua e em contexto, atendendo as demandas dos professores frente a uma realidade que os confronta permanentemente com novos desafios. A este respeito, Pinazza (2013) coloca que

(...) um processo de formação assentado no plano de uma investigação-ação se fortalece crescentemente na medida em que as pessoas envolvidas se identificam também como agentes do processo formador e como promotoras de mudanças (p.76)

Segundo nesta perspectiva, entendemos que neste processo dialético o grupo produz conhecimento e amplifica a busca coletiva por ideias e soluções para as questões que se apresentam no cotidiano da escola, processo este assentado na partilha de saberes e experiências e na inseparabilidade entre teoria e prática.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), a busca dos professores por formação continuada pode assumir vários formatos, adquirindo diversos significados e, por conseguinte, incorrer em possíveis equívocos. Ao tratar da formação centrada na escola como uma tendência para “combater a ineficácia da formação acadêmica”, propostas surgidas convergem para “a necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores, na rejeição da prevalência do professor perito estranho à escola” (2002, p. 07). Os autores classificam tais propostas em cinco vertentes de acordo com seus significados e, concordando com as considerações apresentadas na quarta e quinta vertentes, entendemos que a pesquisa que pretenda agir sobre a mudança das práticas deve considerar a relevância da dimensão dos saberes dos profissionais e apoiar a auto-organização dos professores para promover sua própria formação, pois estas têm, em conjunto, maiores chances de mudar as práticas e, por conseguinte, promover impactos junto aos alunos e suas famílias; assumem também, uma dimensão *político-cívica do conceito* (2002). E é neste sentido que acreditamos que nossa I.A.E. foi assumindo caráter crítico e coadunando-se com a perspectiva da formação em contexto, pois os objetivos estavam centrados na mudança das práticas pedagógicas e na elevação da qualidade educativa oferecida na instituição da pesquisa.

### **Percurso investigativo: os ciclos da investigação-ação educacional**

O estudo foi desenvolvido em uma unidade de educação infantil da Rede Pública Municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul - Brasil, com um grupo de dez professoras. Há que se destacar que, embora a proposta investigativa tenha dado ênfase para as práticas desenvolvidas nos contextos coletivos com crianças de zero a três anos, as demais professoras da escola não foram excluídas do processo.

A definição e inserção no campo de pesquisa se deu em função de que este é o espaço de atuação docente da pesquisadora-professora – elemento interessado que impulsionou o estudo da temática em questão – o que também contribuiu para a definição das técnicas metodológicas para a coleta dos dados empíricos, a saber, a observação participante com registro em diário de campo, bem como de registros de áudios dos encontros dialógicos realizados com o grupo de professoras.

Desta forma, as narrativas orais e escritas do grupo de professoras foram coletadas a partir das observações de situações no dia a dia da instituição. Tais situações eram anotadas no momento da ação, transcritas e analisadas em diário de campo pela pesquisadora e, em seguida, dialogadas com as demais integrantes do grupo em encontros formativos propostos para este fim. Estes registros possibilitaram a reflexão sobre o processo e a análise e compreensão das situações vivenciadas, das falas dos interlocutores, assim como a reflexão coletiva sobre as práticas, a realidade pesquisada e os rumos da própria investigação (Moreira; Tomazzetti, 2018).

Nos orientamos pelas premissas de Elliott (2000), segundo as quais a investigação-ação consiste em um processo de investigação em espiral, seguindo ciclos de planejamento, observação, reflexão e ação, em um processo dialético. A partir da observação e da reflexão sobre a ação, o grupo pode dialogar sobre o significado da problemática em questão, reorganizando um novo planejamento e assim, começar outro ciclo.

O grupo de professoras que participou desta IAE vivenciou quatro ciclos ao longo deste percurso investigativo. Cada ciclo foi desencadeado por situações limites (FREIRE, 2005) que ocorreram a partir das reflexões suscitadas pelo enfrentamento da problemática, as quais são relacionadas a momentos em que os sujeitos, confrontados com sua realidade por meio da investigação, problematização, reflexão e ação, passam a compreendê-la de forma mais aprofundada, passando da consciência ingênua para a consciência crítica acerca dos problemas e das limitações relacionadas às práticas, atuando para modificá-las (Freire, 2001).

A figura a seguir ilustra e sintetiza os ciclos investigativos dessa IEA e representa o processo vivenciado no decorrer deste percurso investigativo. Nela procuramos expressar o movimento dialético da pesquisa, composto por quatro fases em uma espiral cíclica de ação e reflexão, e que vai em direção da transformação das práticas docentes. Entendemos que as quatro etapas estão em constante interação; uma alimenta a outra e vice-versa, e este processo tende a continuar em ciclos indefinidos.

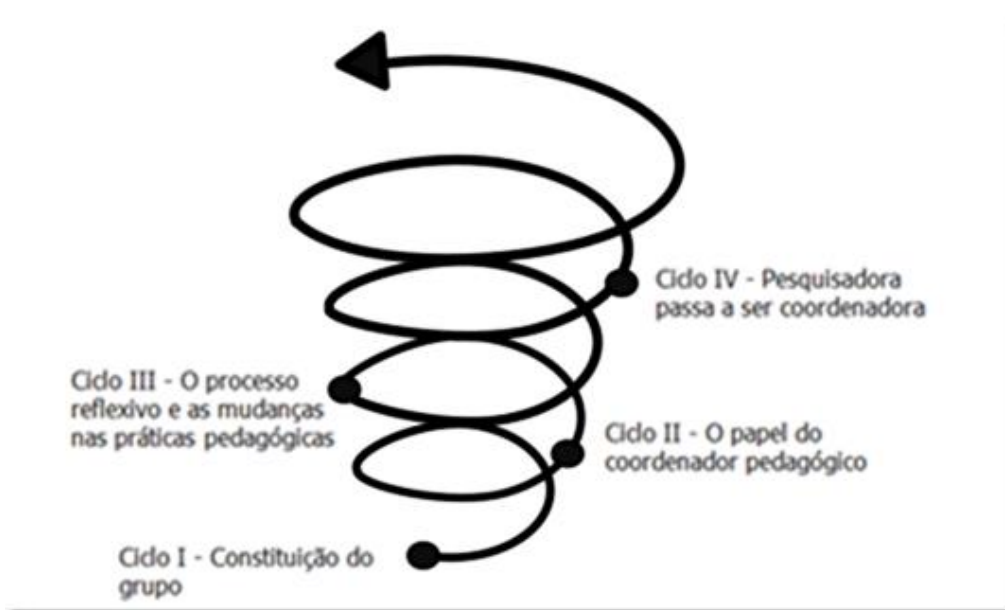


Figura 1 - Espiral reflexiva – ciclos da IAE  
 Fonte: Moreira, 2015

No primeiro ciclo, iniciamos o percurso investigativo apresentando as motivações do estudo às professoras, constituindo assim o grupo de trabalho com o qual ele foi desenvolvido. No primeiro encontro, nosso objetivo era verificar o que as colegas pensavam a respeito da temática da avaliação na Educação Infantil. Tencionávamos levantar as dimensões de estudo que viriam a ser discutidas nos encontros formativos. Neste momento, constatamos que as concepções apresentadas pelo grupo indicavam um entendimento superficial sobre as especificidades da Educação Infantil e mesmo sobre as orientações constantes nas DCNEI (BRASIL, 2009), o que acabava comprometendo a qualidade do trabalho com as crianças.

Diante do quadro que se apresentou, definimos que ao longo dos encontros discutiríamos tópicos relacionados a esta etapa educativa com a intenção de refletirmos sobre as finalidades, conceitos e concepções de Educação Infantil, infância(s) e criança, constantes nos

preceitos das DCNEI (Brasil, 2009) a partir da leitura e discussão de textos apoiada em uma perspectiva dialógica e emancipatória na problematização das práticas docentes.

O segundo ciclo deste processo investigativo caracterizou-se por uma tomada de consciência a respeito da problemática que envolve a temática da avaliação na Educação Infantil, de modo especial por parte da coordenadora pedagógica da escola, a partir de suas percepções acerca da leitura dos pareceres descritivos elaborados pelas professoras para cada criança, os quais, de acordo com suas colocações, apresentavam muitas fragilidades devido à falta de registros das docentes; e a escrita dos documentos pautava-se no julgamento de atitudes e comportamentos das crianças, distanciando-se de uma concepção de avaliação formativa.

Fazendo uso de suas atribuições, a coordenadora pedagógica organizou um momento formativo no qual compartilhou suas angústias e incertezas com as demais integrantes do grupo, provocando o confronto de ideias e concepções entre as professoras. Consideramos este como um dos momentos cruciais para o andamento da pesquisa, pois a partir das problematizações desencadeadas, o grupo tomou consciência da problemática em questão; um problema que se configurou a partir de sua própria prática. Neste sentido, destacamos a pertinência de Freire (2011) em sua afirmação de que ninguém conscientiza ninguém; a conscientização vem de um movimento dialético de reflexão crítica sobre as ações que, no caso desta proposta investigativa, foi suscitada nos encontros formativos por meio das leituras e dos diálogos. A partir deste momento, temos de fato um processo de reflexão coletiva acerca da temática da avaliação na Educação Infantil e sua importância nas práticas junto às crianças, o que suscitou novos encaminhamentos e a discussão de outras temáticas.

O marco inicial do terceiro ciclo foi desencadeado, mais uma vez, a partir de colocações da coordenadora pedagógica com relação à falta de um registro institucional que permitisse o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras com os grupos de crianças. Suas inquietações foram discutidas mais uma vez em um de nossos encontros formativos no qual foi sugerido criarmos uma forma de registro institucional, a ser entregue a cada mês para que o trabalho desenvolvido junto às crianças pudesse ser acompanhado adequadamente, tanto pelas professoras quanto pela coordenadora da escola. Este se constituiu em um momento bastante delicado para a pesquisa, pois as colocações da coordenadora pedagógica e da pesquisadora foram recebidas com muita crítica pelo grupo de professoras, que reagiu de forma bastante negativa. Isso nos revelou o quanto este processo de



mudança pode ser tenso, permeado por conflitos no grupo, mas também em nível individual, pois é difícil romper com concepções tão fortes presentes na ação docente, bem como, assumir-se como autores de sua prática, evidenciando as suas concepções de criança, de Educação Infantil e de currículo.

A este respeito, Pinazza (2013) esclarece que, muitas vezes, as atitudes de recusa e a postura defensiva tomada por parte de alguns professores ocorrem no momento em que as reflexões levantadas os fazem sair de sua zona de conforto e enfrentar situações que até então não eram consideradas como problemáticas.

Neste sentido, consideramos que o desconforto demonstrado pelas professoras talvez tenha sido maior em função de que as inquietações colocadas pela coordenadora pedagógica surgiram da própria condição de trabalho, a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa. A partir do momento em que uma situação-problema é revelada e confrontada no contexto de atuação por alguém do próprio grupo – no caso a coordenadora pedagógica e a pesquisadora – que também é professora e colega – surge a necessidade de estabelecer um movimento de mudança, que implica em um agir e um pensar diferentes do que até então estava estabelecido.

É importante destacar que ao longo deste ciclo ocorreram outras situações limites, caracterizando-o desta forma como o mais longo, o mais conflituoso, mas também o mais produtivo da pesquisa para o grupo de professoras.

O quarto ciclo da pesquisa se inicia quando a pesquisadora assume a coordenação pedagógica da escola a convite da equipe diretiva, passando a compartilhar essa função com sua colega. A partir de então, foi possível acompanhar de maneira mais aproximada o trabalho desenvolvido pelas professoras e problematizar outras questões que surgem a partir da observação das práticas pedagógicas, amplificando as reflexões acerca das questões curriculares e desconstruindo algumas concepções e práticas que eram cristalizadas dentro da instituição, o que resultou na avaliação e reformulação do Projeto Político Pedagógico da instituição, o qual apresentava-se em desacordo com a política atual vigente, no que se refere a sua organização curricular.

Recentemente, identificamos outros ciclos deste processo, relacionados com a percepção por parte das docentes da necessidade de um instrumento de registro institucional, que permitisse à coordenação pedagógica acompanhar e contribuir de forma mais eficiente com o trabalho desenvolvido com cada grupo de crianças, o qual já havia sido sugerido pela

coordenadora pedagógica e pela pesquisadora e rejeitado pelo grupo no terceiro ciclo da pesquisa. Estes ciclos vem sendo vivenciados de modo singular por cada professora membro do grupo, sendo constantemente avaliados, discutidos e modificados de acordo com as necessidades e características de cada docente e de cada grupo de crianças.

Como foi possível verificar, os referidos ciclos evidenciaram o movimento dialético que caracterizou este processo investigativo. Acreditamos que a partir da dinâmica investigativa houve um movimento de mudança nas percepções e práticas de cada professora, e possibilitou modificações importantes, embora tímidas, nas práticas docentes e institucionais.

Embora tais modificações venham ocorrendo de forma gradativa, de acordo com o tempo e a caminhada de cada professora, elas sinalizam para importantes conquistas do grupo no âmbito deste estudo. Dentre estas, destacamos que as práticas junto às crianças passaram a ser registradas de modo qualificado com registros diários e semanais do trabalho, o que, a nosso ver, ampliou as possibilidades de documentação das aprendizagens infantis e das práticas desenvolvidas com o grupo/a turma, conferindo maior visibilidade ao trabalho realizado na instituição.

A este respeito, Pimenta (2012) coloca que a prática reflexiva e coletiva centrada no próprio exercício profissional, transforma a escola em uma comunidade de aprendizagem, na qual os professores se apoiam e se estimulam mutuamente, o que tem um “importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social”(p.31).

### **Considerações finais**

O trabalho investigativo desenvolvido neste espaço educativo configurou-se como um processo de formação em contexto para todo o grupo de professoras, na medida em que a temática da avaliação - proposta inicialmente segundo as motivações da professora-pesquisadora - tornou-se situação-problema para todo o grupo. Abordando-a no contexto da pesquisa e da formação continuada, a avaliação foi investigada diretamente relacionada à construção do currículo e à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. A vivência deste processo formativo assegurou às professoras um olhar diferente sobre a questão da avaliação e sobre sua própria prática. As reflexões suscitadas no decorrer da pesquisa vem impulsionando, ainda hoje, novas discussões e significativas transformações no contexto no qual se desenvolveu a pesquisa.

Acreditamos que, de um modo geral, a realização e qualificação dos registros feitos pelas professoras vem ampliando as possibilidades de reflexão sobre as práticas e sobre o desenvolvimento profissional, o que tem se revelado na reestruturação e na organização dos materiais, tempos e espaços dentro da instituição, bem como na proposição de projetos e situações de aprendizagem mais significativas para as crianças, ampliando suas experiências e alargando seus repertórios. Em nosso entendimento, isto denota a ampliação da observação e escuta das crianças, amplificando assim os seus canais de participação na co-definição de seu percurso de aprendizagem, e evidenciando um novo olhar das professoras sobre a criança, o currículo, a prática pedagógica e a avaliação. Isso comprova que um trabalho sustentado pela reflexão e problematização constantes, promove a transformação.

Ao assumirem-se como pesquisadores de sua prática, questionando e refletindo acerca do trabalho que desenvolvem junto às colegas e às crianças, as professoras foram tornando-se membros de uma comunidade investigativa na qual partilhamos dúvidas, teorizações e saberes, perspectiva coerente com a instauração de um processo de formação em contexto centrada no desenvolvimento e na qualificação da própria instituição (PINAZZA, 2013). Neste sentido, defendemos que a pesquisa realizada no próprio contexto escolar potencializa a formação continuada e incorpora-se em uma dinâmica compartilhada de modo colaborativo pelo coletivo da escola, em vez de saídas burocratizadas ou participação esporádica e individual em eventos isolados e descontínuos.

Nesses termos, o trabalho das professoras vai além da tarefa de aplicação de um plano, ou de cuidar para que as crianças se desenvolvam. O trabalho docente ao qual nos referimos implica na capacidade dos sujeitos de fazer julgamentos "sábios e prudentes" a respeito do contexto particular em que ocorrem determinadas práticas, e ao mesmo tempo de compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a este contexto (PINAZZA, 2014).

Portanto, nos termos aqui definidos e inspiradas pela autora, afirmamos que desenvolver uma pesquisa em contexto escolar é mais do que transferir as ações da pesquisa para a escola. Significa tomar o contexto pedagógico da escola como contexto da práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão.

## Referências

- Brasil (2009) Resolução N. 5 de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. CNE/CEB. Brasília.
- Carr, W.; Kemmis, S (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Elliott, J.(2000) La investigación-acción em educación (4ªed). Ediciones Morata, S. L.
- Freire, P.(2001). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro.
- Freire, P. (2005) Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (41ª ed) São Paulo: Paz e Terra.
- Gamboa, S. S (2012). Pesquisa em educação: métodos e epistemologias (2ª ed). Chapecó: Argos.
- Kishimoto, T. M. (2002) Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: Machado, M. L. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil (p. 107-116) São Paulo: Cortez.
- Moreira, J.C (2015). Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. (Dissertação de Mestrado não publicada). UFSM - Santa Maria - RS - Brasil.
- Moreira, J. C; Tomazzetti, C.M. (2018) Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional. e-ISSN: 1984-932X (no prelo).
- Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J (2002). A formação em contexto - a perspectiva da Associação Criança. In: Formosinho, J. e Kishimoto, T. M. (orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração (p. 1-40). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pimenta, S.G.(2012). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S.G; Ghedin, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (p.20-62). São Paulo: Cortez.
- Pinazza, M. A. (2013). Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: Kishimoto, T. M.; Oliveira-Formosinho, J. (Org.). Em busca de uma pedagogia da infância - pertencer e participar (p.54-84). Porto Alegre: Penso.
- Pinazza, M. A. (2014). Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação. (Tese de doutoramento- Livre docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP.
- Sacristan, J.G.(2012) Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, S.G; Ghedin, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (p.94 - 102). São Paulo: Cortez.