

O EDUCANDÁRIO GUSTAVO CAPANEMA E O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL GUSTAVO CAPANEMA EM MANAUS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA OFERTA DE ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA

Márcia de Oliveira Lima¹
Carla Caroline Brandão Jacqminut²
Karen Marques Pinheiro Pereira³
Elane Cristina Alves Ribeiro Pinheiro⁴

RESUMO

Antes do atendimento ao público infantil ser obrigação do Estado, instituições se organizaram para suprir a necessidade da comunidade em acompanhar e ter suas crianças em ambiente de segurança e de aprendizagem. A educação infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, tornou-se um dever do Estado e passou a ser ofertada pela escola pública, inicialmente com um caráter assistencialista, compreendendo seu papel na vida da comunidade aos poucos. Nessa compreensão e, conforme as Leis iam dando forma aos atendimentos, ela passa a proporcionar aprendizagens essenciais e desenvolver capacidades cognitivas, motoras e sociais das crianças. A obrigatoriedade do Estado não exclui a existência de espaços não escolares, como o Educandário Gustavo Capanema em Manaus, uma creche não governamental, que enfrenta, conforme este estudo, desafios em relação à ausência de formação específica de seus atendentes. O impacto disso no desenvolvimento das crianças, principalmente ao ingressarem no CMEI Gustavo Capanema é evidenciado nas inquietações que a literatura lança sobre os olhares nesse espaço. O estudo valoriza a potencialidade da oportunidade de ter o espaço para atendimento à sensibilidade da comunidade ao tempo que busca compreender os efeitos da formação dos educadores nos espaços comunitários e a necessidade de qualificação docente para o desenvolvimento infantil, como um desafio a ser superado.

Palavras-chave: Atendimento ao público infantil; Espaços não escolares; Desenvolvimento das crianças; Formação específica; Oportunidades e desafios.

INTRODUÇÃO

A Educação é fruto de um longo processo histórico, passando a se tornar, junto com a família e a sociedade, um dever do Estado, conforme previsto na Constituição Federal 1988. Com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases 9.394/96, a educação

¹ Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU Recife-PE, marcyoliveira14@gmail.com;

² Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, carla.jacqminut@semed.am.gov.br;

³ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, karen_marques@hotmail.com;

⁴ Mestre em Educação e Sociodiversidade na Amazônia - PPGED- UEA Especialista em Direito Educacional; Especialista em Filosofia da Educação, ética, política e epistemologia pelo IFAM; em Gestão Escolar; Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial Inclusiva. elane.ribeiro@semed.manaus.am.gov.br;

infantil passa a ser ofertada também pela escola pública, assumindo no início, um papel assistencialista voltado para o cuidado, à higiene e alimentação das crianças. Para atingir o modelo de educação que temos hoje no Brasil, a Educação Infantil passou por diversas mudanças fundamentais no processo de estruturação da modalidade. Dentre todos os aspectos que se construíram nesse espaço de oferta, é de suma importância compreender que, nessa etapa, constituirá a primeira experiência com a educação escolar da criança, propiciando aprendizagens significativas essenciais e capacidades de desenvolvimento que serão aperfeiçoadas em outras etapas educacionais do indivíduo como: relacionar e viver em sociedade, desenvolvendo habilidades fundamentais a formação da pessoa humana, além das capacidades cognitivas e motoras.

Compreendendo a importância de cisão da fase, com o rompimento com os espaços não escolares como únicos locais de aprendizagem e alargando as experiências ao ambiente da escola, o professor se torna fundamental no processo e na aplicação de metodologias intencionais que buscam o desenvolvimento integral da criança e sua compreensão de situação nesse novo ambiente. Como pressuposto, a atuação implicará conhecimentos específicos de sua formação, principalmente por ser de ofício, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases Educação 9.394/96, em seu artigo 62 e seus respectivos incisos.

Diante da possibilidade problemática, este estudo buscou compreender a questão que se relaciona com a formação dos professores que atuam com as crianças da educação infantil nos espaços de educação comunitária, a saber: o impacto da oferta da educação infantil na vida de crianças que frequentam o Educandário Gustavo Capanema. O paralelo de frequentar um espaço não escolar, criado com fins comunitários de acolhimento e de auxílio às famílias com o impacto da presença profissional, em um espaço formal, de uma pessoa que não tenha os mesmos vínculos afetivos com as quais as crianças estão acostumadas, mostra-se um campo fértil para coleta das impressões, sensações e percepções da comunidade com esse novo momento experienciado pela criança.

O Educandário Gustavo Capanema, localizado na rua Desembargador Felismino Soares, bairro Colônia Oliveira Machado, constitui uma creche não governamental que atende, em média, 130 crianças da comunidade local. Para esse atendimento, conta com a atuação de seis atendentes. As crianças do Educandário estudam, no contraturno, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Gustavo Capanema, escola pertencente à Secretaria Municipal de Educação (SEMED Manaus). E é no espaço formal que

alguns aspectos do comprometimento do desenvolvimento são observados pelos profissionais que atuam no CMEI, o que incide, muitas vezes, na formação dos adultos de referência responsáveis pelas crianças: na vida e no Educandário.

No ambiente do CMEI, grande parte das crianças advindas do referido Educandário demonstram ausência de pré-requisitos básicos para aprendizagem, além de comprometimentos comportamentais. Uma eventual lacuna nesse processo, ainda que não seja de maneira incisiva, nos instiga a questionar o processo de formação e práxis dos atendentes que atuam no Educandário, o que nos coloca na problemática: Qual os desafios e as possibilidades da oferta da educação infantil em espaço escolar e não escolar no desenvolvimento das crianças na primeira infância? A formação docente faz-se necessária nos espaços não escolares? A experiência de vida dá conta de contribuir com o desenvolvimento social e cognitivo de crianças pequenas e bem pequenas?

Assim, a inquietação reside no processo formativo das atendentes que atuam no Educandário Gustavo Capanema e sua repercussão na vida escolar da criança ao adentrar a escola formal. Como ocorre a formação dessas atendentes, quais critérios para sua contratação, quais os fundamentos teóricos e metodológicos dessa formação e suas implicações para a práxis educativa e a repercussão das práticas educativas desenvolvidas no Educandário para a vida escolar das crianças no âmbito da escola formal, fazem parte das inquietações que mobilizam esse estudo.

Diante da necessidade de conhecer essa realidade, visando suscitar reflexões sobre os desafios e as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, tanto nesse espaço não escolar, quanto no espaço escolar do CMEI em que as crianças estudam no contraturno, constitui-se o âmbito dessa pesquisa. A proposta não pretende questionar eficácia, qualidade, ou a análise de um ambiente em detrimento do outro, mas suscitar reflexões do atendimento às crianças em desenvolvimento e o impacto dessas contribuições.

METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa com dados oriundos de pessoas, partindo de seus sentidos e significados construídos através de suas experiências de vida e de formação profissional, caracteriza-se como qualitativa. Como método, elegeu-se o estudo de caso na perspectiva de Robert E. Stake (1985) e Marli Eliza Dalmazofonso de André

(2005). De acordo com os autores, por entender a denominação de estudo de caso em educação tratar-se de uma profundidade do estudo de um fenômeno educacional, a sua singularidade e o uso dos princípios e técnicas, como a observação participante, da entrevista e a análise de documentos, o método é capaz de percorrer o objeto, compreendendo suas projeções.

Buscando a compreensão e análise dos dados da realidade, a abordagem qualitativa será pautada na Hermenêutica de Paul Ricoeur, uma vez que buscamos compreender e interpretar as falas dos sujeitos cuja finalidade é encontrar os sentidos das falas, dos signos e da cultura do cotidiano de formação e práxis das atendentes da escola não formal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com André (2005) o estudo de caso é uma forma particular de estudo e não uma técnica específica de coleta de dados da pesquisa. Assim, a investigação esteve inserida no nível de ensino da Educação Infantil, por isso foi necessário abordar as questões legais que revestem o público infantil de direitos a um processo peculiar de escolarização, em que o educar e o cuidar encontram-se inseparáveis. Nessa perspectiva, apoiamos-nos nos preceitos legais e infralegais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996; Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA); Lei nº 12.796/13 (torna a Educação Infantil etapa obrigatória da Educação Básica); dentre outras que garantem o direito à escolarização com qualidade social, à proteção e à infância, bem como discorrem acerca das atribuições e competências necessárias ao educador desse alunado específico. O suporte na literatura jurídica substanciou o aparato legal que rege à infância no Brasil, seja impugnando ou interpretando os cenários do estudo de caso. Para além das questões legais, a investigação também contou com os aspectos teóricos de estudos e pesquisas voltadas para a questão da formação de professores no geral, e especificamente para a Educação Infantil, para delimitação do foco do estudo.

Como método de coleta, conforme Bassey (2003), optamos pela observação dos eventos, dedicando especial atenção ao que acontecia nos dois ambientes com as crianças que transitaram entre eles e faziam suas interações. Das observações, primou-se, portanto, pela abertura aos novos processos de aprender a compreender a realidade a partir do olhar científico, a fim de contribuir para a discussão da educação

escolar infantil no município de Manaus, como, também, para suscitar novos olhares e novas políticas públicas que a favoreçam na realidade amazônica. Das observações, pretendemos compreender “o que fazemos e porque fazemos”, partindo do pressuposto de que Manaus, metrópole da grande Região Amazônica, possui nuances necessárias e profícuas nas suas análises. Cumprindo o que preconiza Stake (1995), na observação de campodeve ser dada atenção especial ao contexto, para “dar a sensação deter estado lá”, as circunstâncias em que ocorrem as situações precisam ser muito bem descritas, foi possível apreender dos espaços, conforme tabela, a composição estrutural e humana dos dois ambientes. A anotação em paralelo é possibilitar a análise dos espaços, suas diferenças e potencialidades.

Quanto a (à - ao):	EDUCANDÁRIO GUSTAVO CAPANEMA	CMEI GUSTAVO CAPANEMA
Tempo de atendimento em 2024	83 anos	23 anos
Estrutura Física	O prédio principal é composto por seis dormitórios com banheiros privativos, cozinha, refeitório, despensa, sala de freezers, almoxarifado, lavanderia, cinco salas de aula, salão de recreação, consultório médico, consultório odontológico, enfermaria, sala de curativo, vestiário masculino e feminino, banheiros para crianças, funcionários e visitantes. A área externa é composta por uma capela, salas para as oficinas de cursos profissionalizantes, um complexo para bazar, guarita, garagem, moradia para o caseiro, uma quadra coberta e uma quadra ao ar	A estrutura física conta com 9 salas de aulas, uma brinquedoteca, uma sala de professores com banheiro privativo, uma secretaria com banheiro privativo, uma sala da direção, um depósito de materiais de limpeza, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros de crianças, sendo um masculino e outro feminino. Toda a área está dividida em dois pavilhões. Área externa conta com dois <i>playgrounds</i> , uma área

	livre.	de banho ao ar livre nomeada “chuveiródromo” e área para escovação dental.
Total Crianças atendidas	Em média 120 crianças.	Em média 380 crianças.
Média de crianças inclusas	Em média 11 crianças.	Em média 20 crianças.
Contexto familiar	Crianças de mãe solo, ou criadas pelos avós que já são bem idosos, filhos de mães adolescentes.	Crianças de mãe solo, ou criadas pelos avós que já são bem idosos, filhos de mães adolescentes.
Contexto econômico	Crianças de baixa renda e algumas em vulnerabilidade.	Crianças de baixa renda e algumas em vulnerabilidade.
Contexto cultural	Participação ativa nos eventos da comunidade local.	Participação ativa nos eventos da comunidade locale da escola.
Contexto político	Não participam ativamente de política partidária, muitas vezes, reproduzindo em suas falas as propagandas de convencimento televisionadas.	Não participam ativamente de política partidária, muitas vezes, reproduzindo em suas falas as propagandas de convencimento televisionadas.
Perfil profissional dos profissionais	Monitores sem formação técnica profissional. Os espaços para atuação de outros profissionais que não são da área educativa estão em desuso.	Professores com formação superior e especialização, servidores públicos concursados e outros contratados. Todas as áreas mencionadas tem profissionais atuando.

Elaboração própria com base em conversas com as comunidades (2024).

Como observa-se, se partirmos da estrutura física, o espaço do Educandário sobrepõe-se ao do CMEI. Todavia, ao visita-los, a deteriorização é visível e incomoda, com ambientes de aparente abandono. As áreas reservadas ao atendimento odontológico, médico e de enfermagem, não possuem profissionais da área e estão fechadas. Nas salas de aulas, monitoras sem formação específica para a atuação. Em contrapartida, o CMEI possui um espaço pequeno em relação ao educandário, com mais crianças para oferecer atendimento. O contexto social, subdividido em familiar, econômico, cultural e político, é o mesmo nos dois ambientes: ambos precisam conviver com as nuances de crianças atravessadas por seus contextos sociais.

Em ambos os espaços nota-se uma particularidade dos ambientes dedicados à educação infantil da cidade de Manaus: ocorrendo por clamor da comunidade e, muitas vezes, em espaços que precisam ser adaptados para o recebimento do público infantil. Essa realidade, ainda presente em nossa cidade, se dá pelo contexto da nossa própria formação social nortista, que em suma, está sempre “acontecendo”, “eclodindo”, “ocupando”, conforme reforça o geógrafo Victor Ribeiro Filho (*in Santos, 2007*), que afirma que a partir de 1980, a cidade de Manaus cresceu de forma acelerada e desordenada, e que muitos bairros foram criados às custas das ocupações, sem qualquer forma de planejamento, de forma que multiplicaram-se as ocupações dos igarapés e dos interflúvios, agravando o problema ambiental e as condições de habitação da população, crescendo assustadoramente após a implementação da Zona Franca de Manaus – ZFM. Esse é o contexto espacial em que se inserem as duas unidades de análise desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desafios e as possibilidades do atendimento à primeira infância se entrelaçam e se distanciam conforme os dados são apresentados.

Quando nos apoiamos na Lei nº 8.069/90 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, compreendemos que muito já caminhamos em oportunizar a educação escolar, principalmente ao público de 0 a 5 anos. Em seu artigo 53, inciso I, interessa-nos reiterar que deve ser garantida à criança a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Podemos observar que, em ambas unidades, o acesso é garantido. Quanto às vulnerabilidades sociais que algumas apresentam, percebeu-se o engajamento do CMEI em cumprir o artigo 70 que trata sobre o dever de todos em prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. O

Educandário não evidencia tal preocupação, percebendo-se a presença das crianças no espaço como um “favor” para a comunidade, implicando não envolvimento em certas particularidades.

No aporte de legislação, encontramos as duas instituições correspondendo ao que dispõe o Artigo 29 e 30 da LDBEN 9394/96 que diz a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, e será oferecida em creches (ou entidades equivalentes) para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Neste quesito, o Educandário mostra-se anterior ao CMEI, o que mostra a preocupação de oferecer o espaço às crianças antes de uma escola formal ser criada. Isso implica compreender que o surgimento do Educandário parte da escuta sensível da comunidade e à sensibilização com a dor das famílias em necessitar deixar suas crianças pequenas em um lugar seguro; e esse olhar foi dado primeiro pelos criadores do espaço, antes mesmo da prefeitura prover o que estabelece o Artigo 18 da LDBEN.

Todavia, no Artigo 31 da mesma Lei, percebe-se o distanciamento: somente no CMEI as obrigatoriedades previstas no artigo 31 sobre a oferta da Educação Infantil são observadas. Isto posto, percebe-se que, pela observância do município no CMEI, as avaliações, a frequência, a carga horária e o atendimento são vistoriados através da assessoria pedagógica que visita a unidade escolar uma vez por semana. O que não observamos no Educandário.

Quanto aos que são considerados profissionais da Educação, conforme a LDBEN 9394/96, em seu Artigo 61, o distanciamento entre as unidades torna-se preocupante. O artigo menciona que será considerado profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Partindo de Ricoeur (1976) temos que conjecturar o sentido do texto porque a intenção do autor fica para além do nosso alcance, o que nos remete a conjecturar que no CMEI todos os profissionais são, por força de normativa municipal, formados e habilitados para a educação infantil, e assim, nos depararmos com a fragilidade da formação dos atendentes do Educandário, o que preocupa-nos quanto ao teor dos ensinamentos às crianças, quanto ao aporte curricular, aos cuidados, ao desenvolvimento integral. A garantia em Lei de que essa criança

precisa ser atendida por um profissional reconhecido é, minimamente, a possibilidade de que esta possua seus direitos de aprendizagem garantidos. A lei que alterou trechos da LDBEN quanto a formação dos profissionais, a Lei nº 12.796/13, estabelece que o que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas, possibilitaria que as atendentes do Educandário estariam habilitadas ao ofício, o que não foi possível comprovar.

A preocupação com a formação dos atendentes do Educandário perpassa alguns aspectos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas. Segundo Vygotsky (1989), é no momento que estamos conversando com a criança ou observando o que ela está fazendo, podemos determinar o seu nível de desenvolvimento. Partindo de Ricoeur (2013), quanto ao manejo dos contextos, por sua vez, põe em jogo uma atividade de discernimento que se exerce numa permuta concreta de mensagens entre os interlocutores, tendo por modelo o jogo da questão e da resposta, o que nos oportuniza a perguntar: Como garantir que as atendentes do Educandário possuem tal conhecimento de observação? E como farão uso da observação? As respostas serão consoante às interpretações desse manejo: o risco do senso-comum ou da comparação com demais crianças é iminente, o que nos põe a refletir que, sem a formação necessária, as crianças estão em risco de terem seus comportamentos, diálogos e interações interpretados pela tendência de avaliar as situações segundo as próprias opiniões ou intenções, com base apenas na justificação intangível e subjetiva do “eu acho que”. Parafraseando Freire (1996), a prática da docência implica o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer: já é um desafio fazer refletir o profissional formado, o que esperar do agente que, possivelmente, não compreenda a relevância da docência, assumindo o risco de executá-la sem o repertório de base?

Quanto ao processo formativo da criança, de acordo com Wallon (*in* Dantas, 1990), a criança dispõe de expressividade desde o nascer, e isso garante que suas demandas e solicitações sejam atendidas por outro membro de sua espécie, afirmando que esses elos intermediários nas relações e meios físicos são de ordem emocional e, as emoções nessas relações irão constituir em novas condições de desenvolvimento. Dito isso, e considerando que todo texto se mostra inesgotável ante a leitura e interpretação (Ricoeur, 2010), atravessa-nos o papel do adulto de referência nesses elos: o encorajador, orientador, questionador e facilitador dessa aprendizagem permeada por

emoções que, em dado momento, vão se consolidar no interior do ser em desenvolvimento. Esse adulto de referência tem consciência da limitação e do inacabamento mental da criança? Quais impressões vai deixar? Quais aprendizagens vai oportunizar?

As inquietações que nos escapam ao controle e surgem como resultado do estudo de caso são: as potencialidades estão no propor do espaço de atendimento, mas não supera o desafio da importância da educação que nele será oportunizado através de seus profissionais.

Assim, os desafios e as possibilidades da oferta da educação infantil em espaço escolar e não escolar no desenvolvimento das crianças na primeira infância são permeados pela própria existência dos espaços, o que pressupõe atendimento e qualidade do atendimento. Quanto a formação docente, entendemos que se faz necessária nos espaços não escolares, uma vez que acompanhar o desenvolvimento da criança incide na formação do ser humano em construção do reconhecimento de si e de sua existência no mundo e para o mundo. Desta forma posta, compreendemos que experiência de vida não dá conta de contribuir com o desenvolvimento social e cognitivo de crianças pequenas e bem pequenas, uma vez que os autores Vygotsky e Wallon, pioneiros em desenvolvimento infantil, compreendem que o adulto de referência como interlocutor/mediador da criança precisa atuar com objetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A manutenção e a garantia do atendimento no CMEI e no Educandário não representam apenas uma responsabilidade municipal; trata-se da garantia dos direitos estabelecidos às crianças e efetivados por meio de práticas educativas substanciadas, o que em contexto do município de Manaus, atravessa nuances de formação da própria população que usufruem dos espaços.

Diante do exposto, destaca-se que o estudo de caso põe em questão a qualidade do atendimento no espaço do Educandário, por ser o único sem a apresentação da obrigatoriedade da formação profissional de seus atendentes. Não é injusta pretensão nossa afirmar que a formação profissional dos atendentes do CMEI garantem o atendimento especializado às crianças, todavia, garante minimamente que há a preocupação do município em garantir o atendimento especializado e, como assim posto, a comunidade pode exigir ao acompanhar a oferta da educação infantil. O que

não pode ser dito ao Educandário que, por sua atuação partindo da experiência de vida, incorre nas divergências de sua atuação, ora como socorro às famílias que precisam do espaço, ora marcando os aprendizes no seu desenvolvimento, comprometido pelo atendimento não profissional.

Fica-nos claro que o Educandário nasce da necessidade e da sensibilidade com a dor da comunidade, entretanto, a ausência da preocupação em formar seus atendentes pode incorrer em uma pseudoeducação. E essa, precisa ser uma preocupação coletiva, tanto dos que atendem no espaço, quanto da comunidade que têm suas crianças atendidas pelo espaço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação.** Tradução: Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1976.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica.** v. 1. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias.** Tradução: Hilton Japiassu. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: LiberLivro, 2005.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** London: SAGE Publications, 1995..

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon.** São Paulo: Manole Dois, 1990.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings.** Londres: Open University Press, 2003.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **História Geral da Amazônia.** Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2007.