



**PESQUISA-FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA, COLABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO
CEI CORAÇÃO DE MARIA**

**RESEARCH-TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: UNIVERSITY
EXTENSION, COLLABORATION, AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT AT CEI
CORAÇÃO DE MARIA**

**INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA, COLABORACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CEI
CORAÇÃO DE MARIA**

Patrícia Ap. Bioto¹

Angelina Valquíria Colombo Santana²

Desiclei Mara de Oliveira Barrocal Mapelli³

Eliane Duarte⁴

Leila Cilene Silva⁵

Denise Pereira Pedro Souza⁶

Resumo: O artigo analisa a experiência de pesquisa-formação desenvolvida com professoras e equipe gestora do CEI Coração de Maria, no âmbito do projeto de extensão “Pesquisa e Intervenção na Educação Básica: Ciência, Democracia e Sustentabilidade”. O objetivo foi

¹ Pedagoga. Pós-doutora em Educação, pela PUCSP. Professora do PROGEPE/UNINOVE. São Paulo, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7922-9585> E-mail: patriciabioto@gmail.com

² Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Formadora em cursos de formação de professores e gestores em redes municipais de educação. São Paulo, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4191-5695> E-mail: colomboangelina@yahoo.com.br

³ Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Coordenadora de Serviço Educacional na rede municipal de Ensino do Município de Santo André, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3598-264> E-mail: desiclei@hotmail.com

⁴ Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Bolsista do PDSE, da CAPES na FPCEUP. São Paulo, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4627-822X> E-mail: eli70duarte@gmail.com

⁵ Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Coordenadora Pedagógica da Educação Básica. São Paulo, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1441-2108> E-mail: eylika1974@gmail.com

⁶ Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Professora concursada na rede municipal de Santo André para Educação Básica atuando como Diretora de unidade escolar. Santo André, SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4448-6790> E-mail: denise.pedro@uni9.edu.br

compreender como a pesquisa-formação, em perspectiva colaborativa, contribui para a produção compartilhada de conhecimento, o fortalecimento da profissionalidade docente e a construção de autoria coletiva. A metodologia fundamentou-se na pesquisa-formação, com realização de encontros dialógicos, leitura e problematização de textos, discussão de práticas institucionais e registro em áudio com posterior transcrição integral. A análise articulou excertos das falas das participantes aos referenciais teóricos de Freire; Desgagné e Larouche; Barbier; Desgagné e Bioto e Theodossiou. Os resultados evidenciam a emergência de reflexão crítica sobre o cotidiano, a articulação entre saberes da experiência e referenciais teóricos, a ressignificação do cuidado como núcleo epistemológico da Educação Infantil e o reposicionamento das docentes como coautoras do processo investigativo. Conclui-se que a extensão universitária, orientada pela comunicação dialógica, constitui espaço potente de transformação formativa e epistemológica.

Palavras-chave: Pesquisa-formação. Extensão. Educação Infantil. Pesquisa colaborativa. Centros de Educação Infantil.

Abstract: *This article analyzes the research-training experience developed with teachers and management staff at CEI Coração de Maria, as part of the extension project “Research and Intervention in Basic Education: Science, Democracy, and Sustainability.” The objective was to understand how research-training, from a collaborative perspective, contributes to the shared production of knowledge, the strengthening of teaching professionalism, and the construction of collective authorship. The methodology was based on research-training, with dialogical meetings, reading and problematization of texts, discussion of institutional practices, and audio recording with subsequent full transcription. The analysis linked excerpts from the participants' statements to the theoretical references of Freire; Desgagné e Larouche; Barbier; Desgagné e Bioto e Theodossiou. The results show the emergence of critical reflection on everyday life, the articulation between experiential knowledge and theoretical references, the reframing of care as the epistemological core of Early Childhood Education, and the repositioning of teachers as co-authors of the investigative process. It is concluded that university extension, guided by dialogic communication, constitutes a powerful space for formative and epistemological transformation.*

Keywords: Training research. Extension. Early Childhood Education. Collaborative research. Early Childhood Education Centers.

Resumen: *El artículo analiza la experiencia de investigación-formación desarrollada con profesoras y personal directivo del CEI Coração de Maria, en el marco del proyecto de extensión «Investigación e intervención en la educación básica: ciencia, democracia y sostenibilidad». El objetivo era comprender cómo la investigación-formación, desde una perspectiva colaborativa, contribuye a la producción compartida de conocimiento, al fortalecimiento de la profesionalidad docente y a la construcción de la autoría colectiva. La metodología se basó en la investigación-formación, con la realización de encuentros dialógicos, lectura y problematización de textos, discusión de prácticas institucionales y grabación de audio con posterior transcripción íntegra. El análisis articuló extractos de las declaraciones de las participantes con las referencias teóricas de Freire; Desgagné e*



Larouche; Barbier; Desgagné e Bioto e Theodossiou. Los resultados evidencian el surgimiento de una reflexión crítica sobre el día a día, la articulación entre los conocimientos de la experiencia y los referentes teóricos, la resignificación del cuidado como núcleo epistemológico de la Educación Infantil y el reposicionamiento de las docentes como coautoras del proceso investigativo. Se concluye que la extensión universitaria, orientada por la comunicación dialógica, constituye un espacio potente de transformación formativa y epistemológica.

Palabras clave: Investigación-formación. Extensión. Educación Infantil. Investigación colaborativa. Centros de Educación Infantil.

Introdução

A Portaria Conjunta CAPES/SESU nº 1, de 8 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), ao instituir os Programas de Extensão Universitária de Pós-Graduação (PROEXT-PG), reafirmou a centralidade da extensão como dimensão constitutiva da formação *stricto sensu* no Brasil. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (Progepe/Uninove) integrou o Projeto Conjunto aprovado pela CAPES com a proposta intitulada *Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade* (Universidade Nove de Julho, 2024).

Tal iniciativa inscreve-se na trajetória histórica do Progepe, que, desde 2012, vem consolidando uma perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, assumindo a escola como locus de produção de conhecimento e não como mero espaço de aplicação de saberes acadêmicos. O projeto propõe o estabelecimento de parcerias com instituições públicas da Educação Básica, visando fomentar um espírito científico, crítico e propositivo nas comunidades escolares, mediante a identificação e análise colaborativa de problemas emergentes do cotidiano institucional.

A parceria firmada com o Centro de Educação Infantil Coração de Maria (CEI), situado no município de São Paulo, inscreve-se nesse horizonte. A unidade já havia sido objeto de investigação anterior, cuja ênfase recaiu sobre a gestão colaborativa. A partir dos resultados alcançados, emergiu o interesse comum de aprofundar processos formativos que articulassem pesquisa, intervenção e desenvolvimento profissional.



A experiência relatada neste artigo refere-se aos dois primeiros encontros de pesquisa-formação realizados com professoras e equipe gestora do CEI, no âmbito do projeto extensionista. O objetivo do presente texto é analisar essa experiência à luz das diretrizes conceituais e metodológicas da pesquisa-formação, conforme desenvolvidas por Barbier (2008), Desgagné (1997), Desgagné e Larouche (2010) e Bioto e Theodossiou (2022), articuladas à perspectiva da pesquisa colaborativa.

Adicionalmente, fundamenta-se a compreensão de extensão universitária nas ideias de Paulo Freire (1983), especialmente em sua crítica à concepção bancária de extensão como mera transmissão de saberes, em favor de uma perspectiva dialógica de comunicação e co-construção do conhecimento.

Assim, este artigo sustenta que a experiência desenvolvida no CEI Coração de Maria constitui-se como processo de pesquisa-formação colaborativa, no qual a produção de conhecimento emerge do diálogo entre universidade e escola, promovendo deslocamentos na compreensão da profissionalidade docente, especialmente no que se refere às práticas de cuidado na Educação Infantil.

Extensão universitária como comunicação: contribuições de Paulo Freire

Em *Extensão ou Comunicação?*, Paulo Freire (1983) problematiza o conceito tradicional de extensão, entendido como ato unilateral de levar conhecimento a quem dele supostamente carece. Para o autor, tal concepção reproduz uma lógica vertical, na qual o saber acadêmico se impõe sobre os saberes populares.

A análise do termo extensão parte de uma aproximação semântica, por meio da qual o autor demonstra que o vocábulo "extensão" evoca ações de transmissão, entrega e messianismo, posicionando o técnico (agrônomo) como um sujeito ativo e o camponês como um recipiente passivo e inferiorizado. Para Freire (1983), essa estrutura semântica revela uma visão de mundo em que o saber é "estendido" da "sede do saber" para a "sede da ignorância", configurando uma prática educativa domesticadora e não libertadora.



O autor identifica o que denomina de equívoco gnosiológico: a crença de que o conhecimento pode ser transferido como se fosse um objeto estático. Contrapondo-se a essa visão mecanicista, Freire (1983) argumenta que conhecimento é processo. Conhecer não constitui um ato de recepção passiva; ao contrário, exige uma presença curiosa, postura investigativa e ação transformadora do sujeito sobre a realidade.

Em oposição à extensão, Freire (1983) propõe a comunicação como o eixo central da ação educativa. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como uma situação gnosiológica e dialógica, caracterizada por: Dialogicidade: a educação deve constituir-se como diálogo entre sujeitos cognoscentes (educador e educando), mediatizados pelo objeto que buscam conhecer;

Problematização: em vez de dissertar sobre conteúdos prontos, o educador deve problematizar a realidade concreta dos sujeitos, possibilitando que alcancem a razão de ser dos fenômenos, e Conscientização: o objetivo final é a inter-conscientização, processo no qual técnicos e camponeses, conjuntamente, aprofundam a percepção crítica da realidade para transformá-la.

Freire (1983) propõe a substituição da noção de extensão pela de comunicação, entendida como processo dialógico no qual sujeitos históricos se encontram para, conjuntamente, problematizar a realidade e produzir conhecimento. O saber não é transferido; é construído na relação.

A experiência desenvolvida no CEI Coração de Maria alinha-se a essa perspectiva. Desde o primeiro encontro, explicitou-se que os encontros não seriam palestras, mas processos dialógicos: “Nossos encontros não são palestras [...]. Estaremos em um movimento diferente, trazendo textos para leitura e conversas para essa construção.” (Transcrição da fala do primeiro encontro).

A opção metodológica pela escuta das demandas do grupo evidencia a recusa da lógica transmissiva: “O que nós sempre fazemos é, antes de fazer um primeiro encontro já com uma discussão de texto, é fazer um primeiro encontro de conversa para saber qual é a demanda do grupo.” (Transcrição da fala do primeiro encontro).



Essa postura inscreve o projeto extensionista numa perspectiva freiriana de comunicação, na qual universidade e escola se constituem como sujeitos do processo.

Pesquisa qualitativa e pesquisa-ação: pressupostos da pesquisa-formação

Para Robert Stake (2011), a principal característica da pesquisa qualitativa é seu caráter interpretativo, posto que, ao longo de todas as suas etapas procedimentais – da formulação e planejamento à produção de dados, à triangulação, à análise e à elaboração de texto final – estabelece-se uma dependência direta do pesquisador, que constitui, para o autor, seu instrumento mais valioso. Isso ocorre porque a pesquisa qualitativa se realiza segundo as percepções que o investigador tem da realidade, o que lhe permite formular questões acerca dos fenômenos em estudo. A partir dessas questões, pode delinear os caminhos da investigação, desenvolvida sempre em interação com outros sujeitos, os participantes da pesquisa.

Considerando que o pesquisador e participantes estão mutuamente implicados, a pesquisa qualitativa é também situacional, pois se encontra necessariamente referida a um contexto ou, mais precisamente, a dois contextos: o contexto social e intertextual do pesquisador, que lhe fornece elementos para a formulação do estudo, e o contexto dos participantes, que constitui igualmente o contexto da pesquisa: o meio, as normas, as culturas, os processos e as relações em que o processo investigativo se desenvolve. Nesse sentido, Stake recomenda que:

[...] as escolhas feitas por esses profissionais não sejam definidas de forma mecânica, mas que tenham base na interpretação dos fatos. Essas interpretações dependem da experiência do pesquisador, da experiência das pessoas que são alvo do estudo e da experiência dos receptores das informações. (Stake, 2011, p. 24).

Ao considerar os sujeitos como parte fundamental da pesquisa qualitativa ela se faz também como personalística (Stake, 2011). Tal personalismo, ou humanismo, também se expressa nas escolhas interpretativas sobre o que foi produzido durante a investigação. O

122



pesquisador, ao dar sua interpretação, exclui outras interpretações, fazendo escolhas dentro do universo teórico em que circula, que nunca é todo o universo teórico do campo de estudo referente à pesquisa em curso, mas uma parte desse campo. Uma escolha teórica e interpretativa é sempre funcional, na medida em que busca uma relação de veracidade com o objeto estudado e pretende que suas análises encontrem reciprocidade na bibliografia presente. A triangulação dos dados é outro importante aliado dos pesquisadores qualitativos, para que se tenha a certeza de que a interpretação dada é coerente e verdadeira (Stake, 2011).

Para Stake (2011), o pesquisador é o instrumento mais valioso da pesquisa qualitativa. Tudo passará por ele, por seus interesses, por sua experiência ou in experiência em pesquisa qualitativa, por seus conhecimentos profissionais e científicos, por seu posicionamento perante o mundo, por seu modo de se relacionar com as pessoas. Mais que isso, “Muitas pessoas que conduzem pesquisas qualitativas querem mudar o funcionamento das coisas” (Stake, 2011, p. 24), o que vai ao encontro da proposta dos programas profissionais.

Ao fim e ao cabo, esse é também o objetivo da pesquisa-ação. Nas páginas iniciais da obra “A pesquisa-ação”, de Barbier (2008), há duas citações bastante poéticas e muito simbólicas quanto ao que é, o que pretende e como se faz pesquisa-ação. As citações são: a primeira “O que foi compreendido não existe mais, o pássaro confundiu-se com o vento; o céu, com sua verdade; o homem, com sua realidade” (Paul Eluard *apud* Barbier, 2008, p. 9) e a segunda citação “Age porque tu sabes. A vida não tem fronteiras. Busca porque tu trazes o símbolo no qual ferve o sentido” (Paul Eluard *apud* Barbier, 2008, p. 10).

A pesquisa-ação propugna que o investigador mergulhe na realidade a ser investigada, dedicando efetivamente ao propósito da pesquisa e implicando-se nas questões que compreende como demandantes de seu olhar crítico e interventivo. E ao deitar seu olhar sobre a realidade, a investigue até as reentrâncias e vá aos cumes em que ela se expressa, às variadas cores e formas de que se reveste, para entendê-la e para, então, poder oferecer uma explicação e uma sugestão de como aquilo pode ser significado, ressignificado para e com aqueles que vivem e produzem aquela realidade. Uma vez feito esse movimento, nada mais será como antes. O pesquisador já não será aquele que pretendeu e iniciou a pesquisa. Os participantes terão sido afetados pelo processo de pesquisa em que se envolveram, em que se implicaram, em que se



reconheceram ou não, que questionaram, ao qual resistiram ou não. Eles estiveram lá, na pesquisa, assim como a pesquisa esteve neles – e isso é pesquisa-ação. A realidade também não será mais a mesma, ao menos para aqueles que vivem nelas. E se a realidade não é mais a mesma para aqueles que vivem nela, ela também será uma realidade transformada, pois ela é construída socialmente pela e na rede de significados que os homens em sociedade atribuem a ela e pela e na impregnação da realidade pela ação dos homens. (Berger; Luckman, 2004)

O pesquisador em pesquisa-ação é aquele que age com os sentidos que fervilham em si, para transformação de si e da realidade que investiga e do mundo em que habita: “Nós nascemos, por assim dizer, provisoriamente, em algum lugar; pouco a pouco é que compomos, em nós, o lugar de nossa origem, para lá nascer mais tarde e, a cada dia, mais definitivamente.” (Rainer-Maria Rilke *apud* Barbier, 2008, p. 37).

Ao fazer pesquisa, o pesquisador deixa seu lugar de origem para se desconectar de si, para não se reconhecer no que já fazia, para ser um estranho para si, para os outros e para o mundo. Estranhamente, é nesse processo que ele pode olhar para si e para o mundo de onde veio e em que está, mundo que é o mundo interno e o externo, e ver facetas de si que antes não lhe estavam claras, que estavam ocultas, que estavam nele e que não estavam nele ainda, mas que ele tinha as condições de reconhecer – restava fazer a pesquisa para se conhecer como nunca antes havia se conhecido, e é nesse ínterim que ele então pode conhecer o mundo.

A primeira realidade que a pesquisa-ação transforma é a do próprio pesquisador. Primeira, mas não única, pois sua abordagem é social, porque pesquisa-ação não se faz sozinho, se faz com um grupo, num determinado contexto cultural e social.

Pesquisa-ação e pesquisa qualitativa não são para todos: o pesquisador tem que estar disposto a ser o instrumento mais valioso da pesquisa; deve estar disposto a se transformar e a transformar a realidade pesquisada. E assim, como responsável por outras pessoas que estão a fazer a pesquisa com ele, que dele se exige senso ético e político de sua ação científica.



Pesquisa-formação

A pesquisa-formação é um procedimento de pesquisa que nasce do encontro de vários fatores. Considera-se, em primeiro lugar, que ela é gestada dentro de uma comunidade investigativa. Essa comunidade pode ser formada por uma equipe de formadores e pesquisadores profissionais que recebem a incumbência de desenvolver suas formações e investigações junto aos educadores pertencentes a rede de ensino que a contratou; pode ser formada por professores de cursos de graduação com alunos desses cursos com vistas a executar alguma atividade curricular, entre elas um projeto integrador, um projeto de iniciação científica, estudos para compor um trabalho de conclusão de curso; pode ser formada por profissionais de redes de ensino que usam a pesquisa-formação como parte de projetos investigativos internos às redes; pode ser formada por professores orientadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* e por seus orientandos para desenvolver os projetos de mestrado e/ou doutorado; pode ser formada por professores orientadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, por seus mestrandos e/ou doutorandos e por profissionais das redes de ensino em projetos de extensão, e, por fim, por grupos de pesquisadores envolvidos em projetos de pesquisa financiados por órgãos de fomento, envolvendo professores e alunos de graduação, professores e alunos de pós-graduação e profissionais das redes de ensino.

Cada comunidade investigativa se constitui como tal dentro de um horizonte teórico. Ela constrói guias analíticos que orientarão suas atividades. Tais guias dirão que parcelas da realidade são vistas pela comunidade como fontes de perguntas, isto é, como objetos de pesquisa. Dirão, ainda, que objetivos perseguir e que procedimentos de pesquisa usar para constituir o objeto. É certo, porém, que as comunidades investigativas não estão prontas de uma vez para sempre: elas guardam, ou ao menos deveriam guardar, uma relação aberta com os dados que a realidade lhes traz e/ou com os dados que elas vislumbram na realidade, causando uma alteração em seus horizontes teóricos de tempos em tempos, o que é um sinal de que a comunidade está viva, ativa, que é dinâmica, processual, aberta e incluída no processo infundável de busca de conhecimento.



Há princípios que orientam a realização de pesquisas-formação que dizem respeito a seus objetivos, desenvolvimento e finalização. Considera-se que esses princípios dizem respeito: 1) ao estabelecimento da demanda a partir da qual e ao redor da qual será desenhada a pesquisa-formação e estabelecerá seu objetivo; 2) ao planejamento da pesquisa-formação; 3) ao material a ser utilizado como apoio nos encontros formativos; 4) às relações estabelecidas entre grupo formativo e o pesquisador; 5) ao clima formativo; 6) aos posicionamentos dos participantes da pesquisa-formação, e 7) à forma de avaliar a pesquisa-formação com o grupo formativo.

A pesquisa-formação, conforme Barbier (2008), constitui-se como dispositivo metodológico que articula investigação e transformação, implicando os sujeitos como coautores do processo. Não se trata de estudar o outro, mas de pesquisar com o outro, em movimento reflexivo e formativo. O autor propõe uma análise epistemológica rigorosa sobre as fronteiras e intersecções entre os campos da pesquisa e da formação. A tese central sustenta que, embora ambos os domínios lidem com a construção de conhecimentos e saberes, possuem especificidades funcionais que exigem distinção para que possam ser articulados de forma precisa. O autor estrutura sua argumentação em torno de três eixos principais: a caracterização da ação humana, a comunicação de saberes na educação e as formas sociais de pesquisa.

No primeiro momento, Barbier (2008) define a ação como uma unidade de sentido dotada de atividades mentais de reconhecimento, compreensão e interpretação. Para o autor, o "conhecimento" é uma construção representacional inseparável do sujeito e intrínseca ao ato de agir. Por outro lado, o conceito de saber é reservado aos enunciados socialmente estabilizados e comunicáveis (discursos, textos), cuja função na educação é influenciar as representações de mundo dos destinatários. A educação é, portanto, uma atividade de comunicação de saberes que visa mediar a construção de novos conhecimentos nos sujeitos.

A pesquisa, por sua vez, é caracterizada como uma atividade social que visa à produção de conhecimentos novos e validados. Barbier (2008) destaca que a pesquisa pode atuar como um instrumento de formação e desenvolvimento ao proporcionar dispositivos que permitam aos sujeitos analisar suas próprias práticas. O autor conclui que a articulação entre esses campos ocorre na "multifuncionalidade" de dispositivos que permitem, simultaneamente, o avanço do



conhecimento científico e o desenvolvimento profissional em ambiente colaborativo, preferencialmente.

Serge Desgagné (1997) estabelece as bases conceituais da investigação colaborativa em educação, focando na aproximação entre a academia e a prática docente. O autor parte da premissa de que existe um distanciamento histórico entre a teoria universitária e a prática escolar, o que compromete a eficácia da pesquisa em iluminar a complexidade do cotidiano pedagógico. A investigação colaborativa surge como uma resposta socioconstrutivista a esse cenário, fundamentando-se na co-construção de conhecimentos.

Desgagné (1997) estrutura o conceito sobre três pilares fundamentais: (1) Processo de co-construção: a pesquisa não é feita *sobre* os professores, mas *com* eles, reconhecendo-os como parceiros ativos na definição e análise do objeto de estudo; (2) Duplo registro: a atividade colaborativa opera simultaneamente na produção de conhecimento científico e no desenvolvimento profissional dos participantes, e (3) Mediação cultural: o pesquisador atua como um mediador entre a cultura da pesquisa e a cultura da prática, promovendo um ponto de junção entre o rigor acadêmico e a "inteligência da situação" do docente.

Desgagné (1997, p. 10) ressalta que essa abordagem valoriza a "competência do ator em contexto", tratando o saber do professor não como um dado bruto, mas como um elemento reflexivo essencial para a compreensão dos fenômenos educativos.

Em outro estudo, Desgagné e Larouche (2010) aprofundam a discussão sobre a legitimação do conhecimento empírico dos professores por meio de processos colaborativos de investigação. O estudo contesta a visão tradicional de que a experiência prática é apenas um local de aplicação de saberes teóricos prescritos, defendendo que a própria ação é uma fonte legítima de construção de conhecimento. A investigação colaborativa é apresentada como a ferramenta que permite a "explicitação" e a "teorização" dessas práticas.

A legitimação ocorre através de um movimento de "ascensão à generalidade", em que relatos de práticas singulares são analisados e categorizados até atingirem um status de saber formalizável e utilizável na formação de novos docentes. O pesquisador assume o papel de intérprete da voz do professor, ajudando a traduzir o saber experiencial em conceitos que podem ser compartilhados pela comunidade profissional.



Os autores destacam o potencial emancipatório desse processo: ao nomear e especificar seu próprio saber, os professores tomam posse de seu território profissional. O resumo ilustra essa dinâmica através da criação de um banco de "relatos exemplares de práticas", que funcionam como mediadores entre a experiência de professores experientes e a aprendizagem de futuros docentes, legitimando o conhecimento prático como pilar central da formação profissional. Desgagné e Larouche (2010) destacam que tal perspectiva exige a construção de um espaço intersubjetivo, no qual as práticas sejam tematizadas, analisadas e reinterpretadas coletivamente.

Na experiência analisada, observa-se essa construção quando a coordenadora e as professoras são convocadas à coautoria do processo de pesquisa-formação.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo fundamentou-se na pesquisa-formação, desenvolvida em perspectiva colaborativa, entendida não apenas como um procedimento técnico, mas como um posicionamento epistemológico e ético diante da produção do conhecimento. Essa escolha implicou reconhecer as professoras da Educação Infantil e a equipe gestora do CEI Coração de Maria como sujeitas do processo investigativo, e não como meras informantes.

Participaram dos encontros as docentes da unidade, a coordenadora pedagógica, bem como uma docente pesquisadora e uma doutoranda vinculadas ao Progepe/Uninove, constituindo um coletivo interinstitucional que compartilhou responsabilidades formativas e investigativas. Tal composição reafirma o princípio da coautoria e da negociação de sentidos característicos da pesquisa-formação.

O trabalho empírico desenvolveu-se por meio de dois encontros presenciais, com duração aproximada de uma hora cada, estruturados como espaços dialógicos de reflexão sobre a prática. Nesses encontros, privilegiaram-se conversas abertas e problematizadoras, nas quais as experiências das participantes constituíram o ponto de partida das discussões. Procedeu-se também à leitura e problematização de textos selecionados, mobilizados não como conteúdos a



serem transmitidos, mas como disparadores teóricos para aprofundamento reflexivo. As práticas concretas da instituição — especialmente aquelas relacionadas ao cotidiano da Educação Infantil — foram analisadas coletivamente, em movimento de desnaturalização e ressignificação. Todo o processo foi registrado em áudio, com posterior transcrição integral, garantindo fidelidade às falas e possibilitando análise rigorosa do material produzido.

O corpus de análise deste artigo é composto pelas transcrições integrais desses dois encontros, entendidas como material discursivo revelador dos processos formativos em curso. As transcrições não foram tratadas como simples registros descritivos, mas como textos produzidos em situação, nos quais se inscrevem posicionamentos, negociações de sentido, deslocamentos conceituais e movimentos de conscientização profissional.

O procedimento analítico desenvolveu-se em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se a identificação de eixos temáticos emergentes das falas, respeitando a centralidade da experiência das participantes. Em seguida, esses eixos foram articulados aos referenciais teóricos da pesquisa-formação, estabelecendo um diálogo entre prática e teoria. Posteriormente, selecionaram-se excertos representativos das falas das professoras e da equipe gestora, não apenas por sua recorrência, mas por sua potência interpretativa. Por fim, procedeu-se à interpretação argumentativa do material, à luz da fundamentação teórica adotada, buscando evidenciar como os encontros configuraram-se como espaços de produção colaborativa de conhecimento e de desenvolvimento da profissionalidade docente.

A ética da pesquisa foi garantida mediante consentimento das participantes e preservação da identidade institucional.

Os encontros formativos-investigativos

No dia 14 de outubro de 2025, na sala de reuniões/formação do CEI Coração de Maria, teve lugar um encontro formativo com cinco professoras da unidade e a coordenadora pedagógica, junto às pesquisadoras da universidade. O encontro estava previsto para durar uma hora, das 13h às 14h, horário em que geralmente são feitas as formações das professoras da



escola, mas se estendeu até as 14h30 em razão do envolvimento das docentes presentes com as discussões.

Os professores e professoras dos Centros de Educação Infantil pertencentes à rede parceira não têm direito a um horário formativo em que as crianças não estão na escola, direito esse reservado às professoras e professores da rede direta das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Professoras e professores das escolas da referida rede têm direito à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Trata-se de um regime de trabalho específico para esses profissionais. Essa jornada envolve uma carga horária ampliada e inclui, além das horas de regência de classe, tempo dedicado a atividades de formação continuada, discussões pedagógicas e troca de informações sobre alunos e métodos de ensino, visando aprimorar a prática docente.

Já as professoras e professores das escolas pertencentes às redes parceiras e conveniadas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como determinação legal, têm que passar por uma hora semanal de formação em horário de trabalho. Isto causa um problema institucional nos CEIs, pois é preciso que seja feito um remanejamento interno da equipe docente de modo que bebês e crianças fiquem com um outro educador, que não é o de sua sala original, para que o educador possa comparecer à formação. Algumas vezes, são os funcionários de apoio e ou da equipe gestora, quando possível, que ficam com os bebês e as crianças, quando não há educadores suficientes nas unidades para cobrir o educador que deve ir para a formação. Acontece também que, por vezes, o educador não pode participar da formação, pois não há quem fique com os bebês ou com as crianças.

Estando na formação, deve-se lembrar que o educador deverá sair de lá em uma hora e voltar para sua sala de referência. O tempo é exíguo. A formação, muitas vezes, é parcializada, os assuntos não terminam, não é possível fazer ligações entre os temas dos encontros com mais profundidade, os relatos de experiência precisam se encaixar no tempo diminuto, em muitas ocasiões os encontros formativos são tomados por informes obrigatórios. Isto apenas para aludir a questão organizativa.



Os questionamentos ao modelo de formação de docentes dos CEIs parceiros e conveniados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) vêm sendo objeto de estudo, dentre os quais podem ser citados os de Santana (2019), Bioto e Theodossiou (2022) e Silva (2021). Os trabalhos apontam os dificultadores deste modelo formativo, dentre os quais o fato de que as coordenadoras pedagógicas têm que encontrar brechas no trabalho das professoras, como as horas de sono das crianças, o que é bem problemático, para cumprir a formação. Este quadro fere os direitos igualitários de educação e impede a melhoria na qualidade da educação na Educação Infantil.

Em meio a essa singularidade da formação docente dos CEIs parceiros deram-se as ações levadas a efeito por essa equipe nos dias 14 de outubro a 4 de novembro de 2025 com as educadoras mencionadas anteriormente. No dia 14 de outubro de 2015, o trabalho foi feito a partir do texto “A mão da educadora”, de Anna Tardos, que trata da abordagem de Emmi Pikler, sobre as escolas de Educação Infantil.

No dia 4 de novembro foi feita a discussão de um capítulo da “Orientação normativa de educação alimentar e nutricional para a Educação Infantil”, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), de 2022 (São Paulo, 2022). O capítulo trata da “Alimentação em ambientes educativos: organização do ambiente de alimentação, materiais, tempos e interações”. Os textos foram enviados previamente à coordenação pedagógica da escola, a fim de que fossem impressos e entregues a cada professora, possibilitando a leitura antes do encontro, o que ocorreu, como pudemos constatar.

No primeiro encontro foi feita uma breve apresentação de todas as professoras presentes, como uma forma de “quebrar o gelo” e de já ir construindo um ambiente que propiciasse um trabalho formativo colaborativo, baseado na confiança, no cuidado com o processo de todos, na troca de saberes e num sentimento de colegialidade afetiva e respeitosa. Houve muita generosidade e dedicação por parte de todas as docentes presentes. As discussões que tiveram lugar permitiram vislumbrar que as profissionais fizeram pontes entre o texto lido, leituras anteriores, a prática em sala de aula e as questões de seus desenvolvimentos profissionais, o que foi ao encontro do objetivo previamente elaborado para a formação.



O objetivo formativo maior a que se dedica o presente eixo é contribuir para que as profissionais da educação envolvidas possam fazer novas apropriações dos conteúdos discutidos em articulação com sua identidade e desenvolvimento profissional.

Segundo Dubar (2020), a identidade é um processo dinâmico, construído na interação entre o sujeito e seu contexto social, profissional e institucional. No caso dos educadores, essa construção envolve valores, crenças, saberes e experiências acumuladas ao longo da carreira.

Nos processos de construção identitária os educadores vão ocorrendo o desenvolvimento profissional, entendido como os aprendizados que vão sendo construídos ao longo do exercício da docência e da gestão escolar. Tal desenvolvimento abarca e se dá em múltiplos aspectos: (1) o entendimento que o profissional tem de si e do exercício de sua função; (2) a percepção dos diferentes entendimentos que foi tecendo ao longo do tempo; (3) a identidade que foi construindo no seu exercício profissional; (4) os saberes que foi desenvolvendo; (5) as relações que criou e aprofundou que impactaram em sua profissionalidade e identidade; (6) os cursos que frequentou; (7) as ações que desenvolveu tendo em vista os aprendizados que foram sendo construídos; (8) as expectativas que elaborou graças a novos horizontes que foram se abrindo no percurso; (9) o desenvolvimento de um pensar reflexivo; (10) a consciência do compromisso político e ético de sua profissão; (11) a configuração de um espírito de colegialidade, de colaboratividade; (12) a participação em colegiados de discussão e de encaminhamento de projetos escolares e, (13) a produção científica sobre seu trabalho, sobre seu percurso, sobre si na condição de professor/gestor/pesquisador.

Para Imbernón (2009) e Marcelo (1999), os processos formativos impactam na realização profissional do pessoal do magistério, gerando um protagonismo na carreira, fundamentais para a mudança de si e da educação. Para Marcelo:

Os ciclos de autoformação passam pela consideração das próprias experiências relativamente às quais se situa o foco da reflexão para se poder chegar a certas implicações nos mecanismos de realização profissional. Contudo, a experiência deve ser analisada a luz da reflexão. (Marcelo, 1999, p. 150).

E para Imbernón, os processos formativos se constituem em:

132



[...] o apoderamento da formação passando a ser parte intrínseca da profissão se o professorado quer ser protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional. E esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional. (Imbernón, 2009, p. 77).

No segundo encontro, realizado no dia 04 de novembro de 2025, houve continuidade na forma de condução da formação e no tom das discussões. Importante lembrar que os textos discutidos estão em razão direta das necessidades formativas levantadas pelas professoras em conversa prévia com a coordenadora pedagógica, aludidas na primeira reunião da equipe do projeto no CEI.

Resultados e discussão

A análise das transcrições do primeiro e do segundo encontros de pesquisa-formação realizados no CEI Coração de Maria permite identificar excertos significativos que evidenciam: (1) reflexão crítica sobre práticas cotidianas; (2) articulação entre saberes da experiência e referenciais teóricos; (3) fortalecimento da profissionalidade docente; e (4) construção de autoria coletiva. A seguir, os excertos são organizados por temática, seguidos de discussão teórica fundamentada em Freire (1983), Barbier (2008), Desgagné (1997), Desgagné e Larouche (2010) e Bioto e Theodossiou (2022).

Quanto a reflexão crítica sobre práticas cotidianas, têm-se os seguintes excertos identificados: “Não é somente a técnica, e sim a afetividade”; “É uma conquista de autonomia que a criança vai tendo”; “Acolhimento, né? De um a um”, e “Como estamos segurando essa criança?”

Esses excertos revelam um movimento de desnaturalização do cotidiano. A prática da alimentação, inicialmente situada no plano da rotina, tema do primeiro encontro, passa a ser tematizada como prática pedagógica complexa.

Quando a professora afirma: *Não é somente a técnica, e sim a afetividade*, ocorre uma ruptura discursiva marcada pelo operador adversativo “e sim”, que introduz deslocamento



conceitual. O fazer técnico é reconhecido, mas relativizado. A ação passa a ser compreendida como relação.

A pesquisa-formação produz precisamente esse movimento: aquilo que era vivido de modo tácito torna-se objeto de consciência reflexiva. A prática deixa de ser executada apenas como hábito institucional e passa a ser interrogada.

Barbier (2008) afirma que a pesquisa-ação implica os sujeitos na análise de sua própria prática. A pergunta da pesquisadora: *Como estamos segurando essa criança?* é exemplar nesse sentido. O uso do “estamos” inclui a pesquisadora no coletivo e inaugura um espaço de coimplicação. Não se trata de avaliar o outro, mas de interrogar-se junto.

Freire (1983) sustenta que a conscientização nasce da problematização da realidade vivida. Ao tematizarem a alimentação como espaço de construção da autonomia: *É uma conquista de autonomia que a criança vai tendo*, as professoras reinterpretem o cotidiano à luz de uma compreensão formativa da infância. Nesse sentido, a reflexão crítica não é abstrata; ela emerge da prática concreta, configurando-se como exercício de leitura do mundo, conforme propõe Freire (1983).

Quanto aos saberes da experiência e referenciais teóricos articulados, identificaram-se os excertos a seguir: “A comida nos conecta”; “Pensar em novas rotinas alimentares para essas crianças”; “Primeiro precisamos saber qual é a demanda do grupo”, e “Nós não acreditamos nessas formações que são muito rápidas, muito pontuais.”

Essas falas evidenciam a articulação entre experiência docente e referenciais teóricos mobilizados no processo formativo. Quando uma professora afirma *A comida nos conecta*, ela enuncia uma compreensão cultural e relacional da alimentação que dialoga com perspectivas antropológicas e pedagógicas, mesmo que não nomeadas teoricamente. Trata-se de saber experiencial que carrega densidade conceitual implícita.

Desgagné (1997) sustenta que a pesquisa colaborativa reconhece o saber da prática como forma legítima de conhecimento. Não se trata de aplicar teorias externas, mas de construir mediações entre experiência e teoria.



A afirmação *Primeiro precisamos saber qual é a demanda do grupo* revela adesão prática ao princípio Freire (1983) da comunicação. A teoria Freire (1983) não aparece como citação, mas como orientação metodológica incorporada à prática.

Bioto e Theodossiou (2022) enfatizam que a pesquisa-formação cria um entre-lugar epistemológico no qual saberes da experiência e referenciais acadêmicos se tensionam e se ampliam mutuamente. Ao discutirem “novas rotinas alimentares”, as professoras articulam vivência concreta com reflexão conceitual sobre cultura, autonomia e desenvolvimento infantil.

Desse modo, teoria e prática não se apresentam como polos opostos, mas como dimensões interdependentes na construção do conhecimento profissional.

Deram significado ao fortalecimento da profissionalidade docente, os excertos: “É um aprofundamento na profissionalidade de professoras”; “Um aprofundamento na prática educacional”; “É uma conquista de autonomia que a criança vai tendo”.

O fortalecimento da profissionalidade aparece explicitamente nomeado no primeiro encontro. A expressão *aprofundamento na profissionalidade* indica que as participantes reconhecem a docência como campo de saber específico e complexo.

Para Bioto e Theodossiou (2022), a pesquisa-formação contribui para que o professor se reconheça como sujeito epistêmico, capaz de produzir conhecimento sobre sua prática. A profissionalidade não é apenas identidade ocupacional, mas construção reflexiva sustentada por saberes articulados. Ao reinterpretar a alimentação como espaço de construção de autonomia, as professoras ampliam a compreensão de sua função educativa. A ação cotidiana é ressignificada como intervenção formativa intencional.

Desgagné e Larouche (2010) destacam que a pesquisa colaborativa produz desenvolvimento profissional justamente porque permite que os praticantes formulem, explicitem e debatam os fundamentos de suas ações.

Freire (1983) reforça essa dimensão ao afirmar que ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão. No processo analisado, a comunhão reflexiva fortalece a identidade profissional coletiva.

Dizem sobre construção de autoria coletiva os trechos de falas das participantes: “Quando eu digo ‘nós’, refiro-me a todos nós — juntos, de forma colaborativa”; “No próximo



ano, nós iniciemos a produção de trabalhos que serão apresentados em eventos científicos”, e “Nossos encontros não são palestras”.

A construção de autoria coletiva é um dos elementos mais significativos da experiência. O uso reiterado do pronome “nós” não é apenas estratégia discursiva inclusiva; ele redefine a posição epistemológica das participantes. A produção do conhecimento é assumida como responsabilidade compartilhada. Quando se projeta a produção de trabalhos para eventos científicos, ocorre deslocamento simbólico importante: as professoras deixam de ser objeto de investigação e passam a ser autoras.

Desgagné (1997) afirma que a pesquisa colaborativa só se realiza plenamente quando os praticantes participam da definição dos problemas e da difusão dos resultados. Esse movimento está expressamente anunciado no primeiro encontro.

Barbier (2008) acrescenta que a pesquisa-ação transforma os participantes em sujeitos ativos do processo investigativo. A autoria coletiva emerge da implicação compartilhada.

Freire (1983), ao criticar a extensão como invasão cultural, propõe a comunicação como prática horizontal. A ausência de “palestras” e a ênfase no diálogo confirmam que o processo instaurado no CEI se aproxima dessa concepção.

Assim, ao sistematizar a pesquisa-formação, as docentes sustentam que a autoria coletiva é também gesto político de democratização do saber. Ao planejarem escrever e apresentar trabalhos, afirmam a escola como espaço legítimo de produção científica.

Conclusões

A experiência de pesquisa-formação desenvolvida no CEI Coração de Maria evidencia que a extensão universitária, quando orientada pela perspectiva Freire (1983) da comunicação, ultrapassa a lógica da transferência de conhecimentos e se configura como espaço efetivo de produção compartilhada de saberes. Conforme se observou nos encontros analisados, a universidade não compareceu como instância transmissora de conteúdos previamente definidos, mas como parceira no processo de problematização das práticas docentes. A escuta das demandas do grupo, a construção coletiva da temática — no caso, a alimentação na



Educação Infantil — e a negociação permanente de sentidos materializam a concepção Freire (1983) de comunicação como diálogo entre sujeitos históricos. Nesse movimento, o conhecimento produzido não pertence exclusivamente à academia nem à escola, mas emerge da relação intersubjetiva que se estabelece entre ambas.

A metodologia da pesquisa-formação revelou-se particularmente potente para promover reflexão crítica sobre práticas cotidianas que, até então, encontravam-se naturalizadas no interior da rotina institucional. Ao tematizar ações como alimentar, acolher, segurar, organizar o tempo e o espaço das refeições, as professoras passaram a explicitar dimensões implícitas de sua prática, deslocando-a do plano do fazer automático para o plano da consciência profissional. Esse movimento de desnaturalização, tal como discutido nos textos de referência mobilizados ao longo do processo, constitui elemento central da pesquisa-formação, pois transforma a experiência vivida em objeto de análise e, simultaneamente, em espaço formativo.

Além disso, a experiência possibilitou a articulação entre saberes da experiência e referenciais teóricos, configurando um verdadeiro entre-lugar epistemológico, conforme discutido por Desgagné (1997). As falas das professoras, quando colocadas em diálogo com textos e conceitos trabalhados nos encontros, produziram interpretações mais densas sobre o cuidado, a autonomia infantil e a dimensão cultural da alimentação. Não se tratou de aplicar a teoria à prática, mas de tensionar a prática à luz da teoria e, reciprocamente, de ressignificar a teoria a partir da prática. Esse movimento dialógico reforça a compreensão de que o conhecimento docente não é meramente empírico, mas possui densidade conceitual que pode ser explicitada e ampliada em contexto colaborativo.

Nesse sentido, a pesquisa-formação contribuiu também para o fortalecimento da profissionalidade docente. Ao reconhecer que ações cotidianas, como a organização da alimentação, envolvem decisões técnicas, éticas, relacionais e culturais, as participantes ampliaram a compreensão sobre a complexidade de sua atuação. O cuidado deixou de ser percebido como tarefa secundária ou meramente assistencial para afirmar-se como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tal deslocamento repercutiu diretamente na identidade profissional das docentes, que passam a se reconhecer como produtoras de conhecimento sobre sua própria prática.



Outro aspecto relevante diz respeito à construção de autoria coletiva. Desde o primeiro encontro, explicitou-se a intenção de produzir textos e socializar os resultados da experiência em eventos acadêmicos, o que reposiciona as professoras não como objetos de pesquisa, mas como coautoras do processo investigativo. Essa perspectiva dialoga com a noção de co-construção do conhecimento defendida na pesquisa colaborativa e reafirma o princípio de que a escola é espaço legítimo de produção científica. A autoria compartilhada, nesse contexto, não é apenas estratégia metodológica, mas gesto político de democratização do saber.

Os encontros analisados revelam, ainda, que o cuidado, particularmente no contexto da alimentação, constitui-se como núcleo epistemológico da Educação Infantil. Ao discutirem aspectos como acolhimento individualizado, postura corporal, formação de hábitos e construção da autonomia, as professoras evidenciaram que alimentar não é apenas suprir uma necessidade biológica, mas instaurar uma relação educativa. O cuidado, portanto, demanda tanto compreensão técnica quanto sensibilidade relacional, articulando dimensões cognitivas, afetivas e culturais. Ao ser tematizado na pesquisa-formação, o cuidado adquire estatuto teórico, tornando-se categoria de análise da prática pedagógica.

Conclui-se, assim, que a parceria entre universidade e escola, quando sustentada pelo diálogo, pela implicação e pela colaboração, produz deslocamentos significativos em múltiplos níveis. Na prática docente, observa-se maior consciência reflexiva e valorização do saber profissional; na concepção de pesquisa acadêmica, verifica-se o rompimento com modelos hierárquicos e a afirmação de processos coautorais. A experiência no CEI Coração de Maria demonstra que a pesquisa-formação, ancorada na extensão como comunicação, pode constituir-se como dispositivo potente de transformação formativa e epistemológica, reafirmando a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**: tratado sobre a sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

138



Revista Extensão & Cidadania, v. 13, n. 24, p. 117-140, jul./dez. 2025.

DOI: <https://doi.org/10.22481/recuesb.v13i24.18751>

ISSN 2319-0566

BIOTO, P. A.; THEODOSSIOU, R. F. Plano de formação continuada nos CEIs da rede parceira – entre o cumprimento da instrução normativa e os atropelos do cotidiano. **Conjecturas**, v. 22, n. 14, p.101-114, out. 2022. DOI: [10.53660/CONJ-1747-2K51](https://doi.org/10.53660/CONJ-1747-2K51)

BRASIL. SESU/CAPES. **Portaria conjunta CAPES/SESU de nº 1, de 8 de novembro de 2023**. Dispõe sobre o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) do Ministério da Educação (MEC), por sua Secretaria de Educação Superior (SESu) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=13486> Acesso em: 11 dez. 2025.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997. DOI: <https://doi.org/10.7202/031921ar>.

DESGAGNÉ, S.; LAROUCHE, H. Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. **Recherches en Éducation**, Hors Série n. 1, p. 6-18, Juin 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ree/8684> DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.8684>

DUBAR, C. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IMBERNON, F. **Formação permanente de professores: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTANA, A. C. **A formação continuada das professoras da rede parceira da Educação Infantil do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa de educação alimentar e nutricional para a Educação Infantil**. SMESP/COPEP/CODAE, 2022.

SILVA, M. **Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação



de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDOS, A. A mão da educadora. *In*: FALK, J. (Org.). **Abordagem Pikler**. Educação Infantil. Trad. Guilherme Blanco Ordaz e Carmem Moraes, 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO. **Projeto de Extensão**: Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade. São Paulo: Progepe/Uninove, 2024.

Recebido: 12.02.2026

Aceito: 28.02.2026

Publicado: 17.03.2026



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

