



DOSSIÊ: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Investigação-ação como possibilidade metodológica: relato de uma parceria academia-contexto educacional

*Action-investigation as a methodological possibility: report of an academy-educational context partnership*

**Mônica Appezzato**

**Pinazza<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-8980-6312](https://orcid.org/0000-0002-8980-6312)  
[mapin@usp.br](mailto:mapin@usp.br)

**Recebido em:** 14 fev. 2024.

**Aprovado em:** 23 mar. 2024.

**Publicado em:** 16 ago. 2024.

**Resumo:** Este artigo apresenta um exemplar de investigação-ação realizada no âmbito de uma parceria entre um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a equipe de um Centro de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de São Paulo. Desenvolvido ao longo de cinco anos, o estudo implicou uma experiência de formação contínua sob o paradigma contextual, pautada na perspectiva sociocultural de construção do conhecimento, consonante aos preceitos orientadores das gramáticas pedagógicas participativas, com estreita filiação à pedagogia de John Dewey. O processo investigativo balizou-se epistemologicamente nos postulados inauguradores de Kurt Lewin e na aproximação teórica de John Elliott, alinhados às concepções de investigação educativa de Lawrence Stenhouse e de práxis pedagógica formuladas por autores como Stephen Kemmis e Tracey J. Smith. O intuito do presente texto é descrever as etapas que compuseram a investigação-ação. São de particular interesse a forma como se instalou o trabalho colaborativo academia-unidade de educação infantil, os papéis assumidos pela pesquisadora e pelos diferentes membros da equipe (professoras e equipe gestora) na formação e na pesquisa e o desenrolar dos acontecimentos experienciados por todas as pessoas envolvidas.

**Palavras-chave:** Investigação-ação, trabalho colaborativo, formação contínua em contexto, pedagogia participativa, Educação Infantil.

**Abstract:** This paper presents an example of action-investigation carried out within the scope of a partnership between a research group from the Faculty of Education of the University of São Paulo and a team from an Early Childhood Education Center in the municipal public network in the city of São Paulo. Developed over 5 years, the study involved a continuous training experience under the contextual paradigm, based on the sociocultural perspective of knowledge construction, in accordance with the guiding precepts of participatory pedagogical grammars, with close affiliation to John Dewey's pedagogy. The investigative process was epistemologically based on the postulates inaugurated by Kurt Lewin and the theoretical approach of John Elliott, aligned with the conceptions of educational research by Lawrence Stenhouse and pedagogical praxis formulated by authors such as Stephen Kemmis and Tracey J. Smith. The purpose of this text is to describe the steps that make up action research. Of particular interest is the way in which the collaborative work between the academy and the early childhood education unit was established, the roles that reinforce the researcher and the different team members (teachers and management team) in training and research and in the division of events experienced by everyone as people involved.

**Keywords:** Action-investigation, collaborative work, continuous training in context, participatory pedagogy, early childhood education.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

## Introdução

Nas últimas duas décadas do século XX e nas duas primeiras do século XXI, nas esferas internacional e nacional, tem havido uma disposição na área da educação e da pedagogia em estampar o desconcertante fato de que as reformas educativas idealizadas a distância dos contextos das práticas não resultam, concretamente, em transformações e em melhoria da qualidade educacional. O desconforto presente de não se ter respostas formuladas a muitas das inquietações provindas do cotidiano das instituições de educação torna inevitável a projeção de outras formas de abordar a atividade de educar, conceber o trabalho docente e, por conseguinte, investigar questões correlatas ao ato educativo.

Uma das possibilidades metodológicas que tem se mostrado bastante promissora nos domínios das pesquisas educacionais é a investigação-ação, que se inclui no rol das práticas investigativas de natureza eminentemente qualitativa, tributária das formulações originais de Kurt Lewin, no campo da psicologia social, datadas da década de 1940. A partir de seus estudos das relações grupais, o autor introduz o conceito de pesquisa-ação, defendendo-a como uma pesquisa social com repercussões significativas na conformação de grupos e na transformação de práticas sociais (Lewin, 1973). Essa sua postulação decorre do entendimento de que "pesquisa que produza somente livros não será o bastante" (Lewin, 1973, p. 217).

Atualmente, existe uma diversidade de concepções relativas à investigação-ação, no que tange tanto às orientações teóricas quanto às experienciais daqueles que desenvolvem trabalhos nessa perspectiva. Contudo, há um consenso entre a maioria dos autores com respeito aos aspectos definidores da investigação-ação. Gómez, Flores e Jiménez (1996) aproximam-se das ponderações de Elliott (2000a) ao resumirem as características da investigação-ação, indicando: 1) o caráter preponderante da ação, o que se concretiza no papel ativo assumido pelos sujeitos que participam na investigação; 2) o fato de ter, como ponto de partida, questões surgidas na

prática educativa que são consideradas no plano da reflexão, na tentativa de superação da cisão entre teoria e prática — ou seja, na investigação-ação, os profissionais da prática investigam suas próprias práticas; 3) a reunião do investigador e do investigado, igualmente implicados com os problemas reais investigados — nesse caso, o investigador "realiza seu trabalho de forma sistemática através de um método flexível, ecológico e orientado a valores" (Elliott, 2000a, p. 52); e 4) o caráter democrático de se fazer pesquisa, posto que assume uma perspectiva comunitária com a implicação de um grupo de pessoas que toma decisões coletivamente, visando "à criação de comunidades autocríticas com o objetivo de transformar o meio social" (Elliott, 2000a, p. 52).

No presente artigo, pretende-se trazer um exemplar de processo de investigação-ação desenvolvido no âmbito de uma parceria firmada entre um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e uma unidade de educação infantil da rede pública municipal paulistana. O texto, ora apresentado, consta de um recorte dos dados produzidos ao longo de cinco anos (2005-2009) e reunidos em um estudo intitulado *Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados – informes de uma investigação-ação* (Pinazza, 2014).

## Conceituações fundantes

Na definição da metodologia da investigação-ação, as postulações do início do século XX enunciadas por John Dewey, particularmente, no que diz respeito aos conceitos sobre a natureza da ciência pedagógica, encontram-se com a noção de pesquisa-ação derivada dos trabalhos no campo da psicologia social de Kurt Lewin, datados da década de 1940, reunidas às concepções de professor investigador e de investigação educativa, defendidas por Lawrence Stenhouse, em estudos a partir da década de 1970.

Os conceitos de experimentação e de ato reflexivo subjazem a todos os demais enunciados de John Dewey sobre a prática educativa, o que permite reencontrá-los nas considerações do

filósofo a respeito do papel essencial atribuído aos profissionais da educação no delineamento da ciência pedagógica (Pinazza, 2007). Ao admitir que a ciência pedagógica não se constrói somente a partir dos achados teóricos, no plano intelectual, nem produz regras da prática, Dewey (1929, p. 32) assevera que "a ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde se ensina, senão nas mentes dos que dirigem a atividade educativa". Portanto, a ciência da educação não pode ser uma "ciência de gabinete" (*arm-chair science*), descolada do mundo do trabalho das pessoas e de suas práticas educativas.

Ao anunciar a pesquisa-ação em resposta às limitações das leis gerais de um determinado campo científico, Lewin (1973, p. 218) adverte que:

O conhecimento das leis pode, em determinadas condições, servir de guia para a consecução de certos objetivos. Todavia, para agir corretamente, não basta que o engenheiro ou o cirurgião conheça as leis gerais da Física ou da Fisiologia. Carece, também, conhecer o caráter específico da situação em apreço. Esse caráter é determinado por uma averiguação científica de fatos denominada diagnóstico.

Reportando-se à compreensão da natureza das mudanças em um campo, conclui:

As leis não dizem que condições existem localmente num dado lugar em dado momento. Por outras palavras, as leis não fazem o trabalho de diagnóstico, que deve ser realizado na localidade. Tampouco preceituam a estratégia para a mudança. (Lewin, 1973, p. 227)

Por sua vez, em defesa da ideia de que as reformas curriculares e as mudanças nas práticas não se fazem distanciadas dos projetos das instituições educativas, e sim pelas recomendações de estudos situacionais, Stenhouse (1998, p. 11) define o que designa de investigação educativa, que implica uma "indagação sistemática e auto-crítica", a respeito de um contexto educacional particular ao qual necessariamente devem estar conectados os propósitos investigativos, e ao qual devem retornar, em forma de melhoria de qualidade de práticas, os resultados da investigação. Assim entendida, essa natureza de investigação só se torna viável e geradora de impactos concretos ao envolver o grupo de profissionais diretamente comprometidos com o trabalho

educativo cotidiano, o que implica admitir os professores como investigadores em potencial.

Empregar a investigação significa realizá-la. O professor tem uma base de motivação para a experimentação. Nós, os investigadores, temos razões para suscitar essa motivação: sem uma reação investigadora dos professores nossa investigação não pode ser utilizada. (Stenhouse, 1998, p. 38)

Na composição da trajetória histórica da metodologia da investigação-ação, a reunião desses preceitos ancora as discussões mais recentes acerca da práxis pedagógica (Edwards-Groves & Gray, 2008; Kemmis & Smith, 2008a, 2008b; Smith, 2008) e da metodologia da investigação-ação (Elliott, 2000a, 2000b, 2010), esclarecendo que a investigação-ação constitui uma opção metodológica própria à aproximação da práxis, na definição de uma pesquisa educacional (Elliott, 2010).

Como assevera Elliott (2000a, p. 71),

A investigação-ação aperfeiçoa a prática mediante o desenvolvimento das capacidades de discriminação e de juízo do profissional em situações concretas, complexas e humanas. Unifica a investigação, o aperfeiçoamento da prática e o desenvolvimento das pessoas em seu exercício profissional. Com respeito a esse desenvolvimento, a investigação-ação informa o juízo profissional e, portanto, desenvolve a prudência prática, é dizer, a capacidade de discernir o curso correto de ação ao se deparar com situações concretas, complexas e problemáticas.

Por representar um esforço investigativo na direção da resolução de problemas reais, diretamente implicados com a prática de um dado contexto (Greenwood & Levin, 2006), a investigação-ação se presta muito bem aos propósitos da educação permanente de professores (Elliott, 2000a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

### Apresentação do caso

O desenvolvimento da investigação-ação na colaboração entre a equipe da universidade e a equipe da instituição de educação infantil cumpriu um ciclo básico de atividades descritas por Kurt Lewin, dentro de uma perspectiva de "espiral de ciclos" (Elliott, 2000a): identificação

de uma ideia geral; reconhecimento da situação; realização de um planejamento geral; implementação do plano; avaliação da ação; e revisão do plano geral.

Neste artigo, de especial interesse constaram: a forma como se instalou o trabalho colaborativo academia-unidade de educação infantil; a ideia geral que motivou o processo de investigação-ação; as especificidades da situação de pesquisa; o planejamento geral e a implementação do plano, identificando os papéis assumidos pela equipe acadêmica (pesquisadora e orientandas) e pelos diferentes membros da equipe da unidade (professoras e gestoras) na formação e na pesquisa.

### Como tudo começou: circunstâncias antecedentes

Em uma investigação-ação, a colaboração constitui-se conceito nuclear enquanto fator de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional. É o trabalho colaborativo entre pesquisadores/as e profissionais da prática educativa que a justifica, fundamenta e sustenta. Isso posto, é preciso compreender que circunstâncias antecederam a instalação do processo que se pretende relatar neste texto, o que implica discorrer sobre os caminhos trilhados pelo grupo de pesquisa "Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI)" e suas importantes derivações em dois grupos de estudos: "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos" e "Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores".

O grupo de pesquisa CIEI tem sua origem em contatos profissionais realizados, desde 1994, entre uma pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e dois pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC-Minho), em Braga, Portugal. Em torno desse projeto, registrado no CNPq em 2001, constituiu-se uma Rede de Pesquisadores, envolvendo equipes de outros centros de formação e pesquisa brasileiros, sob a coordenação, agora, de duas pesquisadoras da FEUSP, uma delas diretamente responsável pela investigação-ação, ora apresentada.

A equipe de pesquisa portuguesa trouxe ao grupo brasileiro as experiências de formação profissional, pesquisa educacional e intervenção em contextos educativos, desenvolvidas, à época, no âmbito do Projeto Infância, iniciado em 1991-92, no Instituto de Estudos da Criança, e que, mais tarde, estenderam-se às realizações da Associação Criança, uma entidade autônoma, criada em 1996-97, a partir do Instituto, mas independente dele, apoiada financeiramente pelas Fundações Aga Khan e Calouste Gulbenkian. Tendo como missão "apoiar, supervisionar, desenvolver os profissionais e a organização, no reconhecimento da inextricável relação entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 54), a Associação fazia uma interlocução com os programas de formação inicial e contínua da Universidade do Minho, viabilizando parcerias com instituições de educação infantil públicas e privadas.

Dessas experiências iniciais, advieram os princípios basilares de uma pedagogia participativa para se pensar o cuidado e a educação de crianças pequenas, que encontrou sua síntese, posteriormente, na Pedagogia-em-Participação, anunciada como perspectiva pedagógica da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Nessa abordagem, a formação profissional é compreendida sob o paradigma do contextualismo (Oliveira-Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), definido pela supervisão ecológica de práticas, em que as realizações individuais dos professores reúnem-se com outras vivências, e o desenvolvimento da equipe de profissionais de um contexto revela-se na capacidade de investir coletiva e colaborativamente em favor da melhoria de qualidade das práticas educativas, visando ao desenvolvimento organizacional.

No que tange particularmente à formação contínua em serviço, que se definiu como foco principal dos trabalhos do grupo de pesquisa "Contextos Integrados de Educação Infantil", compreendeu-se a conveniência de adotar um modelo de formação centrada em contextos de

trabalho, tomando como ponto de partida as práticas individuais desenvolvidas e as experiências construídas no coletivo da equipe das instituições de educação infantil.

Partilhando dos mesmos princípios da equipe portuguesa, o grupo brasileiro trilhou um caminho muito próprio, no que diz respeito às suas ações de formação contínua e, sobretudo, à forma de constituição das parcerias com instituições de educação infantil, designadas "unidades apoiadas". Em 2003 e 2004, foram concebidos dois grupos de estudos, derivados do grupo de pesquisa "Contextos Integrados de Educação Infantil": "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos" e "Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores"<sup>2</sup>, respectivamente. Enquanto o primeiro grupo de estudos destinava-se (destina-se) às instâncias de gestão, o segundo, tinha (tem) como público professores/as de centros de educação infantil (CEIs) e escolas de educação infantil (EMEI)s<sup>3</sup>.

A criação desses ambientes de formação decorreu de uma demanda de profissionais da rede municipal de educação de São Paulo, que chegou até o grupo de pesquisa na universidade. Os grupos constituídos por livre adesão dos membros participantes permanecem ativos até os dias de hoje, e a formação é toda realizada no âmbito institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O processo de investigação-ação desenvolvido de 2005 a 2009 em parceria entre a equipe de pesquisa da universidade e a equipe de um centro de educação infantil (CEI) da rede pública direta do município de São Paulo, ao qual se refere o trabalho aqui retratado, circunscreveu-se no plano das realizações do grupo de pesquisa "Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI)".

As relações inaugurais da academia com a

instituição de educação infantil que se tornou parceira na investigação-ação ocorreram com a chegada ao grupo de estudos "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos" da diretora do centro de educação infantil (CEI A.S.)<sup>4</sup>, em 2003, em companhia da supervisora escolar responsável pela referida unidade. Para a diretora, a sua participação em um grupo de trabalho da universidade foi vista, à época, não só como uma oportunidade de estudo na academia e de trocas de vivências com outras unidades educacionais (creches e pré-escolas) da rede municipal, mas também como uma possibilidade de conquistar maior inserção no campo profissional da educação infantil e, portanto, de se sentir pertencente a ele.

Em 2004, chegou ao grupo de estudos a coordenadora pedagógica que, no mesmo ano, havia assumido o cargo da coordenação pedagógica do CEI A.S. Na oportunidade, essa profissional também estava envolvida com encontros de formação promovidos pela, então, coordenadoria de educação<sup>5</sup>, a que pertencia (pertence) o CEI A.S., com a assessoria da mesma pesquisadora da FEUSP.

O grupo de estudos "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos" constituiu-se, portanto, o primeiro contexto de formação que reuniu, a partir de 2004, a diretora, a coordenadora pedagógica e a supervisora escolar do CEI A.S., reconhecidas, a partir de então, como as três instâncias de supervisão ligadas formalmente ao contexto de trabalho. Particularmente, a diretora e a coordenadora pedagógica, como lideranças formais (ou estatutárias)<sup>6</sup> da unidade de educação infantil, passaram a trazer para o grupo de estudos problematizações a respeito das práticas desenvolvidas no CEI, demonstrando grande interesse pelas intervenções realizadas

<sup>2</sup> Uma história mais detalhada desses dois grupos de estudos pode ser encontrada em Pinazza (2014).

<sup>3</sup> Na rede municipal de ensino de São Paulo, o CEI corresponde ao que, na legislação brasileira (Lei nº 9.394/1996), recebe a designação de creche, e a EMEI refere-se à pré-escola.

<sup>4</sup> Ao longo de todo o texto, a partir de agora, o centro de educação infantil será identificado como CEI A.S., em respeito ao tratamento empregado no escrito de Pinazza (2014), em que se baseou este artigo.

<sup>5</sup> A designação atual desta instância ligada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é Diretoria Regional de Educação Penha (DRE-Penha), uma das 13 Diretorias Regionais que compõem a rede municipal de ensino.

<sup>6</sup> Em consonância à literatura que serviu de referência a este trabalho, emprega-se a expressão liderança formal (ou estatutária) para se referir à direção e à coordenação pedagógica da unidade de educação infantil, que, junto com a supervisão escolar, constituem o que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo designa "trio gestor" das unidades educacionais.



nos encontros pela coordenadora do grupo, pesquisadora da universidade.

Em 2004, outro grupo de estudos designado "Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores" iniciou seus trabalhos, sob a coordenação da outra pesquisadora e coordenadora do grupo de pesquisa CIEI. Com o objetivo de promover discussões de práticas educativas de professoras de instituições públicas municipais de educação infantil, diferentemente do grupo "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos", esse novo espaço de estudos adotou, como público exclusivo, profissionais de CEIs e EMEl, que se tornaram parceiros em processos investigativos do grupo de pesquisa CIEI.

Pautada nos preceitos deweyanos de reflexão (Dewey, 1959), defendidos por Schön (1992, 2000) e Zeichner (1993), e orientada pela perspectiva das pedagogias participativas, especialmente da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), a dinâmica de estudos assumida pelo grupo consta essencialmente de relatos e problematização de experiências, analisadas e discutidas à luz das teorizações presentes no campo da pedagogia da infância e da educação infantil.

As temáticas abordadas giram em torno de questões curriculares da educação infantil, com foco nas dimensões de tempo, de espaço e de relações adulto-criança e criança-criança. Na perspectiva da homologia de processos de formação (Oliveira-Formosinho, 2001, 2002), há uma ênfase especial em registros e documentação de práticas, o que se constitui um exercício constante do grupo, resultando em produções individuais ou coletivas, supervisionadas pela pesquisadora da universidade coordenadora do grupo, consonantes à defesa das práticas de registro das realizações com as crianças e delas no cotidiano da educação infantil.

De forma similar ao grupo "Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos", o grupo de estudos "Formação de Professores" contava (conta), desde o princípio, com a participação de estudantes/pesquisadoras de iniciação

científica e de pós-graduação, responsáveis pelos registros das reuniões de formação. Como será melhor explicitado adiante, no segundo semestre de 2005, passaram a integrar esse espaço de formação 16 professoras do quadro de profissionais do CEI A.S.

Estavam postas as condições propícias ao estabelecimento da colaboração entre a academia e o CEI A.S., que culminou com a instalação do processo de investigação-ação, em 2005. Mesmo sem o contato direto com a equipe de profissionais do CEI, ainda no 2.º semestre de 2004 foram realizados os primeiros encontros particulares com a diretora e a coordenadora pedagógica, nos moldes de uma supervisão de práticas feita do exterior da unidade. Havia uma forte disposição em desenvolver o trabalho colaborativo com a implicação de todo o CEI A.S., especialmente com as professoras atuantes.

### Identificação da ideia geral: o primeiro passo

Em um movimento iniciado em 2004, a equipe do CEI A.S. estava bastante envolvida em compor, de modo diferente, um projeto político-pedagógico da unidade, em que as memórias da unidade e das pessoas fossem o ponto de partida para se pensar o CEI e definir concepções e princípios fundamentais que deveriam nortear o delineamento das metas e dos planos de ação da unidade. Essa construção foi acompanhada, mais de perto, pela pesquisadora da universidade, em 2005, que fez um trabalho de supervisão, intermediado pelas lideranças formais. Nesse mesmo ano, no segundo semestre, professoras do CEI A.S. passaram a integrar o grupo de estudos "Contextos Integrados de Educação Infantil – Formação de Professores".

Na expressão da própria equipe, as condições encontradas ao início do trabalho colaborativo eram: 1) fortes resquícios de uma visão assistencialista, muito centrada nos serviços de alimentação, higiene e saúde; 2) perspectiva pedagógica transmissiva adulto-centrada com foco no currículo e nas ações dos adultos; 3) práticas educativas no âmbito da instituição descoladas

das histórias e das ações da família e da comunidade; 4) planejamento do trabalho e realizações com tendências ao individualismo sem esforço de colaboração coletiva; e 5) persistência de uma cultura doméstica no desenvolvimento das ações e enfrentamento de tensões/conflitos — imediatismo, improviso e deslocamentos de funções.

Foram essas as razões mobilizadoras da equipe do CEI A.S. e que levaram ao engajamento das lideranças formais e das professoras na parceria academia-unidade e, por conseguinte, na instalação do processo de investigação-ação, tendo como ideia geral a implantação de um processo de formação em contextos integrados, pautado na problematização das práticas educativas dessa unidade de educação infantil e na reflexão sobre o trabalho realizado pela equipe com as crianças e as famílias, investindo no fortalecimento das lideranças (diretora e coordenadora pedagógica) como instâncias de supervisão. Assim, a formação contínua em serviço constituiu um importante vértice do trabalho colaborativo que, juntamente com a pesquisa e a intervenção, compôs o triplice compromisso da investigação-ação.

A ação de formação contínua em contexto envolvendo toda uma equipe de profissionais, empenhada em investigar as práticas educativas para transformá-las, constituiu o objeto de pesquisa da investigação-ação, compondo o triplo compromisso de formação, pesquisa e intervenção encerrado no trabalho colaborativo da universidade com o centro de educação infantil. Essa proposta de cooperação entre duas equipes, da universidade e da unidade educacional, é avalizada pelas experiências de trabalhos cooperativos com grupos relatadas por Lewin (1948, p. 211, tradução livre), que o fazem enunciar a condição essencial da investigação-ação: "a ação, a pesquisa e a formação como um triângulo que deve manter-se uno em benefício de qualquer um de seus ângulos" e que permitem concluir que "a estreita integração de ação, formação e pesquisa comporta enormes possibilidades no campo das relações intergrupais".

### Situação de pesquisa: condições diferenciadoras

Desde 2004 e, mais proximamente, em 2005, diante da motivação inicial pela constituição de uma parceria academia-unidade de educação infantil, a equipe da universidade procurou identificar as circunstâncias reais que poderiam favorecer um trabalho colaborativo e, por conseguinte, um possível processo de investigação-ação.

Foi justamente a mobilização da equipe de profissionais do CEI A.S. por um programa de formação continuada em serviço pautado em questões decorrentes de suas vivências cotidianas com as crianças pequenas que motivou a instalação e implementação do processo de investigação-ação, em um trabalho colaborativo com a equipe de pesquisa do grupo "Contextos Integrados de Educação Infantil" da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 2005 a 2009.

O CEI A.S. constituiu o que se pode designar "situação de pesquisa" e, como já foi explicitado anteriormente, o reconhecimento dessa situação é uma das atividades que compõem o ciclo básico da investigação-ação, a partir do modelo de Kurt Lewin, que implica uma "espiral de ciclos" (Elliott, 2000a, p. 88).

Ao tempo dos primeiros contatos com a equipe do CEI A.S., no início do ano de 2005, propôs-se às profissionais, especialmente as mais antigas, que recuperassem, por meio de entrevistas com a comunidade e mesmo a partir do relato escrito de suas próprias memórias, os acontecimentos que marcaram a existência da unidade. Os registros reunidos foram organizados e — alguns deles destacados pela própria equipe — compuseram um breve histórico da instituição, como um item do Projeto Político-Pedagógico, já em 2006. No decorrer do processo de investigação-ação, produziram-se outros registros trazendo elementos da história do CEI A.S. que, embora revelados, desde o princípio, nos diálogos travados com a diretora, a coordenadora pedagógica e a supervisora escolar, foram sistematizados em relatos escritos livres e em transcrições de depoimentos orais obtidos por meio de entrevistas.

A equipe do CEI A.S. beneficiou-se enormemente dessas possibilidades de formação abertas pelo poder público e diferenciou-se no nível de titulação de sua equipe. Para oito professoras do grupo das mais antigas do CEI (13 professoras), a titulação necessária ao exercício da profissão e à promoção a PDI (atualmente, PEI)<sup>7</sup> ocorreu em serviço, mediante os programas de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Assim, em 2006, eram 27 professoras, das quais, 25 tinham ensino superior incompleto ou completo e, desse total, 81% possuíam formação em Pedagogia. As outras duas professoras tinham ensino médio completo.

O CEI A.S., em sua constituição, teve a seu favor o fato de possuir uma equipe de profissionais relativamente estável, o que a distinguiu de uma grande parcela de instituições de educação infantil ligadas à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que, a cada ano, sofriam (e continuam a sofrer) profundas alterações em seus quadros de pessoal.

A considerar, especialmente, o quadro de professoras, ao tempo da investigação-ação, tinha-se a seguinte condição: de 24 professoras-referências, 13 profissionais estavam na unidade havia, pelo menos, cinco anos. Dessas docentes, cinco chegaram à instituição à época de sua criação; três ainda na década de 1990 (1995, 1997 e 1998) e cinco no período de 2001 a 2004 (uma em 2001, uma em 2003 e três em 2004).

Essa particularidade, no que se refere à composição da equipe do CEI A.S., viabilizou o estabelecimento de um plano de formação em serviço no interior da unidade, que se antecipou aos programas de formação inicial e contínua propostos, mais adiante, a partir de 2004, pela SME-SP e também às especificações legais que formalizaram os tempos de formação no âmbito dos CEIs, em 2008.

Portanto, o CEI A.S. demonstrou características diferenciadoras decisivas para a concretização da parceria com a universidade e do trabalho cola-

borativo de formação, pesquisa e intervenção: 1) a relativa estabilidade na composição do grupo com bom índice de permanência de profissionais; 2) histórico de envolvimento no trabalho e disponibilidade de investir em ações em favor das crianças e de suas famílias; 3) percepção de necessidade de mudanças, expressa por uma grande parcela dos membros da equipe; e 4) tendência individual à busca por formação profissional. Foram essas as circunstâncias que, verdadeiramente, justificaram o estabelecimento do processo de investigação-ação e garantiram seu fortalecimento ao longo de cinco anos.

O diferencial do processo formativo realizado dentro do CEI A.S. foi conferido, essencialmente, por duas medidas adotadas pela equipe: a possibilidade de reunir, em um mesmo momento de formação, as professoras que atuavam no mesmo agrupamento de crianças, nos períodos da manhã e da tarde; e o fato de os encontros terem uma duração de duas horas. Contudo, essa era uma condição peculiar do CEI A.S., que só se tornou viável mediante arranjos internos feitos pelas lideranças formais, envolvendo, especialmente, as professoras, com o indispensável apoio da supervisão escolar. Esses acertos, coletivamente definidos, deixaram de existir em 2010, em razão da nova conjuntura de liderança que se estabeleceu na unidade, o que determinou, inclusive, o rompimento da parceria e, por conseguinte, o fim da investigação-ação.

Enquanto durou a colaboração entre a universidade e o CEI A.S. no âmbito da investigação-ação, foram asseguradas as condições básicas para que se efetivasse o processo formativo na perspectiva de contextos integrados, a despeito de mudanças nas normativas oficiais, relacionadas aos tempos e à sistemática de formação contínua dentro das instituições de educação infantil, particularmente, dos CEIs<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Entenda-se pela sigla PDI, Professor de Desenvolvimento Infantil e, pela sigla PEI, Professor de Educação Infantil. Mais detalhes relativos à formação de professores/as de creche no município de São Paulo, a partir da incorporação dessas instituições de educação infantil à Secretaria Municipal de Educação, podem ser obtidos em Pinazza (2013a, 2013b).

<sup>8</sup> Para mais detalhes, consultar Pinazza (2014).



## Plano de pesquisa: questões orientadoras

O plano de pesquisa da investigação-ação consistiu em desenvolver uma compreensão da formação contínua da maneira como ela se realizava concretamente dentro do CEI A.S. Esteve comprometido em formular possíveis respostas aos seguintes questionamentos: que condições propiciaram o estabelecimento de um processo de formação em colaboração entre a universidade e o CEI? Que elementos definidores são distintivos do processo de formação contínua em contextos integrados em relação a outras propostas de formação? Que papéis desempenharam os diferentes atores envolvidos na ação formativa da investigação-ação? Como se caracterizaram as atuações das lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica) no processo de formação?

Como nos processos de investigação-ação o agir e o pesquisar compõem o mesmo enredo, em uma inextricável relação (Elliott, 2000a, 2000b, 2010), a produção de conhecimentos no interior da formação revelou-se essencial à interpretação investigativa. Além disso, recolheu de toda a vivência formativa a produção dos conhecimentos constituídos individual e coletivamente. Só assim viabilizou-se, no plano investigativo, o intento de: revelar as circunstâncias presentes no contexto de trabalho do centro de educação infantil favorecedoras da instalação de um processo colaborativo nos termos de uma investigação-ação; identificar os elementos definidores da formação contínua em contextos integrados reconhecidos pelas pessoas direta e indiretamente envolvidas no processo formativo; analisar as ações dos diferentes atores estreitamente implicados com o programa de formação em contextos (pesquisadoras da universidade, diretora, coordenadora pedagógica e professoras); e discutir o alcance do processo de formação na promoção do desenvolvimento profissional da equipe e do desenvolvimento institucional.

Uma visão global do que consistiu a ação da investigação-ação, ou seja, a formação contínua em contextos integrados, só pode ser conseguida

ao percorrer toda a composição do processo, tendo em conta o movimento inerente a uma prática formativa concebida nos termos de uma investigação-ação, em que os saberes produzidos assumem um poder transformacional da própria experiência da formação.

## Implementação do plano: a perspectiva ecológica ou de contextos integrados

A implantação do programa de formação contínua em colaboração com a unidade de educação infantil deu-se sob a perspectiva de supervisão ecológica de práticas educativas em contextos formativos integrados, inspirada nos preceitos de ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) e, como já foi destacado anteriormente, teve o suporte interno das lideranças formais (diretora e coordenadora pedagógica), o que, inclusive, justificou o estabelecimento da colaboração entre a universidade e a instituição educacional. A formação profissional representou a ação e, ao mesmo tempo, o objeto de estudo da pesquisa realizada no âmbito da investigação-ação.

O programa de formação contínua no CEI A.S., que adotou como gramática pedagógica a perspectiva construtiva e participativa da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), representou a oportunidade de trazer ao plano concreto os argumentos teórico-metodológicos que justificaram e inspiraram todas as realizações no âmbito da investigação-ação.

Como já foi dito, a partir de 2004, configuraram-se, do ponto de vista das lideranças estatutárias do CEI A.S., diretora e coordenadora pedagógica, três contextos vivenciais de formação imediatos, que, na concepção ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), constituem três microssistemas: o contexto de trabalho das profissionais (CEI A.S.); o contexto do grupo de estudos da universidade; e o contexto de formação, envolvendo a pesquisadora da universidade, a diretora, a coordenadora pedagógica e, em certa medida, a profissional da supervisão escolar.

Ainda no raciocínio de sistemas integrados de

desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), o desafio da formação junto às lideranças estatutárias (diretora e coordenadora pedagógica) do CEI A.S. residiu, desde o princípio, em assegurar uma interconexão desses microssistemas, de modo a criar relações mesossistêmicas entre os contextos vividos, essenciais ao desenvolvimento dessas profissionais e da instituição de educação infantil, em uma ecologia da mudança educativa. A supervisão escolar define-se, nesse caso, como representante do exossistema, ou seja, da diretoria regional de educação, instância responsável pelo cumprimento das normativas legais emanadas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o que confere a condição de pertencimento do CEI A.S. à rede municipal de educação.

Nos termos da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), o grupo de estudos "Contextos Integrados – Formação de Professores" constituiu-se para as professoras do CEI A.S., a partir do segundo semestre de 2005, um microssistema, na interconexão com outros dois importantes ambientes vivenciais imediatos, ou microssistemas, dessas profissionais: o contexto de formação composto no interior da unidade, onde estavam envolvidas docentes e outras pessoas da equipe, e o contexto particular de seu agrupamento de crianças.

No plano do programa de formação contínua desenvolvido no CEI A.S., de 2005 a 2009, o propósito foi construir relações mesossistêmicas a partir desses três microssistemas, ou seja, as vivências em cada um deles circulavam por meio de registros orais e escritos compostos pelas próprias professoras e pelas estudantes/pesquisadoras da equipe da universidade. As temáticas contemplavam diretamente as questões das práticas educativas, da forma como trazidas pelas profissionais, e havia um alinhamento entre o grupo de estudos da universidade "Formação de Professores" e o grupo de formação no âmbito do CEI A.S., na maneira como eram encaminhadas as discussões sobre essas práticas.

A participação da equipe do CEI A.S. no grupo de estudos "Formação de Professores", de 2005

a 2009, sempre foi bastante expressiva, mas variável em função da disponibilidade momentânea das profissionais. Uma média de 14 professoras integraram, anualmente, os encontros do grupo de estudo, além de outros membros da equipe – agentes escolares, agente de apoio, técnica de enfermagem, auxiliares técnicos de educação e auxiliar de desenvolvimento infantil readaptada (afastada de atividade direta com crianças) – que marcaram presença.

Para garantir que os acontecimentos derivados do grupo de estudos "Formação de Professores" chegassem a toda a equipe do CEI A.S., incluía-se na pauta dos encontros de formação no interior da unidade um momento para que as profissionais integrantes do contexto formativo da universidade pudessem partilhar com os demais colegas as ações desenvolvidas e as suas próprias experiências. O teor das reuniões formativas externas era, assim, objeto de debate e reflexão dentro do CEI.

A partir do esquema básico de formação contínua existente no CEI A.S., configurou-se um ambiente formativo próprio do processo de investigação-ação, ou seja, um contexto em que a pesquisadora da universidade e sua equipe atuavam diretamente com as profissionais da unidade. Na lógica da ecologia do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996), essa instância microssistêmica interconectava-se aos microssistemas representados pelos agrupamentos das professoras envolvidas na formação. No interior do CEI, esse ambiente constituído na esfera da investigação-ação tornou-se o ponto de convergência de todas as ações formativas desenvolvidas pela equipe. No exterior, conectava-se com os microssistemas correspondentes aos dois grupos de estudos da universidade.

O planejamento e o registro de práticas foram os focos centrais do processo de formação em contexto, ao longo de todo o período da parceria. Na verdade, na base das inquietações da equipe, esteve sempre presente a questão do currículo do CEI, traduzida nas formulações das professoras, pela necessidade de compreender como as metas e os planos gerais de ação expressos no projeto político-pedagógico podiam

ser transpostos aos seus planos de trabalho e como esses planos, concebidos por elas, podiam ganhar concretude no cotidiano com as crianças. As dimensões curriculares foram consideradas em estudos sobre: organização de tempos e espaços; relações interpessoais adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança; múltiplas linguagens nas práticas educativas; vivências com o brincar; e desenvolvimento de trabalhos na perspectiva de projetos.

O desafio do processo de formação foi buscar a transformação de uma lógica transmissiva centrada nas ações do adulto e nos componentes curriculares em uma participativa e construtiva do conhecimento, centrada nas manifestações das crianças e nas áreas de experiências infantis, na perspectiva da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Apos-tou-se na ideia de que a explicitação de uma gramática pedagógica promoveria a explicitação da intencionalidade das práticas educativas, o que se revelaria na possibilidade de planejar ações e desenvolver projetos.

Objetivamente, isso implicaria fazer o mero sucedâneo de atividades, estanques e até mesmo desconexas, que constituía os planos de trabalho das professoras e a rotina dos agrupamentos no CEI A.S., ceder lugar ao planejamento de situações de aprendizagem, inspiradas na perspectiva de trabalho de projetos (Dewey, 1959; Kilpatrick, 2007).

Os registros de práticas feitos pelas professoras, especialmente nos chamados Diários de Bordo, demonstraram ser potentes recursos na formação, e, por isso, a formação incluiu um forte investimento na documentação pedagógica como base na ação investigativa de práticas (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Dahlberg et al., 2003; Gandini & Goldhaber, 2002; Parente, 2004).

Em concomitância ao tratamento de temas relacionados à pedagogia da infância e da educação infantil, a formação continua em contexto ocupou-se, ao longo de todo o trabalho colaborativo, em considerar, a partir da sistemática adotada no programa formativo, as questões concernentes aos processos relacionais no interior

da unidade, especialmente no que dizia respeito à atribuição de autoria pelas ações e ao papel de representação do grupo dentro e fora do CEI. Ao mesmo tempo que era importante reconhecer a autoria das pessoas pelas práticas educativas, era preciso conduzir as discussões, focalizando a qualidade das realizações como uma condição resultante de circunstâncias positivas ou negativas geradas na coletividade do CEI.

Os processos colaborativos instalados em uma investigação-ação remetem à paridade, ou seja, ao desempenho equilibrado do grupo de pesquisa da academia e a equipe do contexto de trabalho tomado no estudo. Mais que isso, há um equilíbrio também no que tange ao estatuto das produções das equipes da academia e da unidade de educação infantil e que passam a compor a documentação do processo (Elliott, 2000a, 2010).

Segundo Stenhouse (1998), em uma investigação-ação, é fundamental que se esclareçam os papéis assumidos pela equipe investigadora da academia e a equipe do contexto investigado, de tal sorte que não se confundam no plano das tomadas de decisão e, portanto, preservem os territórios da investigação e da prática estreitados essencialmente pelos acordos firmados e renovados no curso da investigação-ação. Não cabe ao investigador decidir e assumir a responsabilidade pelas ações educativas das pessoas da equipe, assim como não cabe aos práticos definirem as ações no âmbito do projeto investigativo. No entanto, a cumplicidade entre as partes integrantes da investigação-ação traduz-se no entrelaçamento das ações e na fluidez da comunicação entre os parceiros. Esse discernimento que rege o trabalho colaborativo é fundamental à constituição de vínculos de confiança entre as pessoas nele envolvidas e, por isso, precisa alicerçar todas as realizações dentro do processo.

No caso da parceria com o CEI A.S., isso se aplica aos planos investigativo e formativo, em especial às ações de supervisão de práticas educativas implicadas no processo da formação, em que se reconhecem, basicamente, duas esferas

de supervisão: uma **externa**, representada pela equipe da universidade, com a atuação preponderante da **pesquisadora/supervisora externa**; e uma **interna**, desempenhada pelas **lideranças formais da unidade**, com destaque ao papel da coordenadora pedagógica. Na esfera interna, incluía-se também a supervisora escolar, que, além de participar ativamente da formação, atuava na interlocução do contexto de trabalho do CEI com a Diretoria Regional de Educação. As diferentes instâncias supervisoras se articulavam, mas não se confundiam, assegurando uma complementaridade às ações de supervisão.

As ações de supervisão realizadas pela pesquisadora/supervisora externa e sua equipe implicaram dois níveis de atuação, com intenções convergentes: o trabalho desenvolvido com as lideranças formais e o trabalho formativo com as professoras do CEI. A supervisão realizada com as lideranças tinha duplo propósito: traçar planos de ação de formação, tratando de questões organizativas do processo e, ao mesmo tempo, apoiar as ações de supervisão da diretora e da coordenadora pedagógica junto à equipe do CEI. O trabalho da pesquisadora/supervisora externa com as professoras era, portanto, resultante de um traçado anterior concebido com as lideranças, e, invariavelmente, os encontros de formação com a equipe eram intermediados por elas.

Portanto, o processo de formação cumpria um ciclo que partia das manifestações das professoras em relação a determinado tema, passando pelas ações de formação, particulares e depois conjuntas, das instâncias supervisoras internas e externas, voltando à equipe nas pautas dos encontros formativos supervisionados pelas lideranças e, também, nas reuniões com a supervisão das lideranças e da pesquisadora. Do planejamento das ações de intervenção nas práticas à avaliação dos processos registrados pelas professoras, o trajeto percorrido culminava em uma documentação que apontava adequações e inadequações de procedimentos, servindo como

referência às ações interventivas posteriores.

### Últimos apontamentos

A investigação-ação implica uma pluralidade de acontecimentos não lineares envolvendo concomitantemente os planos de formação, pesquisa e mudança de práticas educativas, o que lhe confere um caráter absolutamente complexo e dinâmico. No processo, aqui relatado, a investigação-ação, inclusive, abrigou vários estudos de caso realizados por membros da equipe da universidade e partilhados com o CEI A.S.<sup>9</sup>

A dinamicidade própria da investigação-ação revela-se na rica documentação gerada pela equipe de pesquisa da universidade e da unidade de educação infantil, uma característica marcante e definidora desse tipo de processo. Essa farta produção é inerente ao curso das realizações colaborativas, desvelando avanços e obstáculos encontrados no caminho e, ao mesmo tempo, indicando os próximos passos a serem seguidos.

No entanto, é fundamental que se diga que um processo de investigação-ação como o vivido no âmbito do trabalho colaborativo entre a academia e o CEI A.S. dependeu em grande medida de disposições assumidas pelas lideranças formais e por toda a equipe que, quando deixaram de existir em 2010, em razão da nova conjuntura que se estabeleceu na unidade com a mudança da direção e, também da supervisão escolar, determinaram o rompimento da parceria e, por conseguinte, o fim da investigação-ação. Lamentavelmente, as aprendizagens vivenciais de que se valeram as pessoas envolvidas na investigação-ação, tornaram-se parte de um legado experiencial de cada uma delas<sup>10</sup>, que, embora possam repercutir na qualidade do trabalho que desenvolvem com as crianças e famílias, não conseguiram ressonância maior em função da ausência de suporte dentro da política pública para a educação infantil municipal paulistana.

<sup>9</sup> Para mais detalhes a esse propósito, consultar Pinazza (2014).

<sup>10</sup> As produções e os depoimentos das professoras e das gestoras implicadas na investigação-ação fornecem indicativos do impacto positivo que teve o processo de investigação-ação nas práticas desenvolvidas no CEI A.S. Para mais detalhes, consultar Pinazza (2014).

## Referências

- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artmed.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Liveright.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos* (3rd ed.). Companhia Editora Nacional.
- Edwards-Groves, C., & Gray, D. (2008). Developing praxis and reflective practice in pre-service teacher education. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: challenges for education* (pp. 85-106). Sense Publishers.
- Elliott, J. (2000a). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3rd ed.). Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2000b). *La investigación-acción en educación* (4th ed.). Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 283-8). SAGE Publications.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini & C. Edwards (Orgs.), *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). Artmed.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2006). Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2nd ed., pp. 91-113). Artmed.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008a). Personal praxis: learning through experience. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: challenges for education* (pp. 153-5). Sense Publishers.
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008b). Praxis and praxis development. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: challenges for education* (pp. 313). Sense Publishers.
- Kilpatrick, W. (2007). O método de projecto. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo. In D. G. Vidal, & M. L. S. Hilsdorf, *Tópicos em história da educação* (pp. 225-240). EDUSP.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. Harper & Brothers Publishers.
- Lewin, K. (1973). *Problemas de dinâmica de grupo: resolving social conflicts* (2nd ed.). Cultrix.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Supervisão em educação de infância*. Universidade do Minho. Documento elaborado para Concurso para Professor Associado.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-Formosinho, J. & T. M. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 41-88). Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 133-6). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho, *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 71-4). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 114-5). Porto Editora.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed.
- Pinazza, M. A. (2013a). Desenvolvimento profissional em contexto: um estudo de condições de formação e mudança. In T. M. Kishimoto & J. Oliveira-Formosinho, *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar* (pp. 54-84). Editora Penso.
- Pinazza, M. A. (2013b). Formação Profissional e práticas de supervisão em contextos. In A. M. P. de Carvalho (Org.), *Formação de professores: múltiplos enfoques* (pp. 225-250). Sarandi.

Pinazza, M. A. (2014). *Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados: informes de uma investigação-ação* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-01122014-155847>

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 7791). Publicações Dom Quixote.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Smith, T. J. (2008). Fostering a Praxis stance in pre-service teacher education. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: challenges for education* (pp. 6583). Sense Publishers.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4th ed.). Ediciones Morata.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

---

### Mônica Appezzato Pinazza

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil e do Grupo de Estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos.

---

### Endereço para correspondência

#### MÔNICA APPEZZATO PINAZZA

Universidade de São Paulo  
Rua Paraguaçu, 479, apto 111  
Perdizes, 05006-011  
São Paulo, SP, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*