

**Extensão universitária:** possibilidades para a formação de professores em contexto

**University extension:** possibilities for teacher training in contexto

Andressa de Oliveira Martins<sup>1</sup>

Luana Zanotto<sup>2</sup>

Aline Sommerhalder<sup>3</sup>

**Resumo:**

Face ao acúmulo de discussões acadêmicas sobre o papel e compromisso social exercidos pelas atividades de extensão na universidade, este artigo objetiva identificar e analisar as possíveis contribuições de dois cursos de extensão universitária para formação de professores na Educação Infantil. De abordagem qualitativa pautado nos aspectos do estudo de caso, perscruta-se os processos de desenvolvimento dos cursos ofertados a professoras pedagogas e a professores/as de educação física. Os dados da pesquisa foram coletados via questionário e grupo focal. Articulados à luz da análise de conteúdo, os resultados revelaram contribuições da extensão à formação docente, sobremaneira, no delineamento de cursos a partir das necessidades formativas docentes e alcançando a ampliação da reflexão sobre o trabalho profissional e a troca entre pares. Concluiu-se pela necessidade de valorizar as ações de extensão integradas/associadas ao ensino e a pesquisa na universidade e na escola, de maneira a contribuir à formação de professores em nível básico e universitário avançando com a implementação de estratégias formativas para o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação Infantil; Extensão universitária.

**Abstract:**

With the discussions in the academic field about the role and social commitment dumped by the university extension activities, this paper aims to identify and analyze the contributions of two university extension training for the teachers in Early Childhood Education. In a qualitative way based on the case study, this research examined the development of training programs for teachers of education and physical education. Data were collected by questionnaire and focus group. Articulated with the content analysis, the results reveal contributions from extension to teacher training, especially, in the design of courses based on teacher training needs, reaching the expansion of reflection on professional work and exchange between peers. It was concluded the need to value extension actions integrated/associated with teaching and research at universities and schools, in order to contribute to the training of basic and university teachers, advancing with the implementation of strategies for professional development teachers.

**Keywords:** Teacher training; Early childhood education; University extension.

<sup>1</sup>Doutorado em Educação, UFSCar, SESI-Brasil, Cfei. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2041-8706>. E-mail: [andressadeomartins@gmail.com](mailto:andressadeomartins@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutorado em Educação, UFSCar, UFG-Brasil, Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional - ProEF), Cfei. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1877-4170>. E-mail: [luanazanotto@ufg.br](mailto:luanazanotto@ufg.br)

<sup>3</sup>Doutorado em Educação Escolar, Unesp, UFSCar-Brasil, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar), Cfei. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6024-0853>. E-mail: [sommeraline1@gmail.com](mailto:sommeraline1@gmail.com)

## Introdução

O presente estudo representa parte de uma análise articulada de duas pesquisas de doutorado concluídas no tema da formação de professores de Educação Básica em interface com a extensão universitária (ZANOTTO, 2019; MARTINS, 2020). Estas pesquisas foram desenvolvidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública federal brasileira em parceria com um Centro de Pesquisa detido à infância, criança e formação de professores, ambos situados no Estado de São Paulo, Brasil.

As respectivas investigações, devidamente aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade, partem do entendimento de que a extensão universitária atua como possibilidade na formação de professores. Consideram, assim, que as ações extensionistas de cunho formativo se caracterizam como potentes formas de as Instituições de Ensino Superior (IES) se responsabilizarem pela organização de espaços, para além de seus intramuros, de escuta da sociedade e de diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes circulantes nas esferas sociais externas à universidade. Conforme aponta Almeida (2015), a extensão busca atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Cunha (2019, p. 223), com a extensão é possível produzir “[...] processos educativos de construção de conhecimentos sociais e acadêmicos que podem ser transgressores na medida que deles fazem emergir outro mundo possível, diferente do vertical e hegemonicamente vigente”. Segundo Alves-Bezerra e Cêpeda (2016), para a universidade é questão de sobrevivência interagir de forma permanente com a sociedade por meio da indissociabilidade entre as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Neste ínterim, situam-se as pessoas envolvidas na extensão, a saber: estudantes de graduação, professores do magistério superior, pesquisadores, técnicos administrativos e a comunidade em geral, no tempo presente e nas demandas político-sociais vigentes, configurando-se como espaço de aprendizagem e interação com o mundo de trabalho (SOUZA, 2010; ALMEIDA, 2015). A extensão é compreendida como possibilidade de diálogo da academia com a sociedade relacionando-se às demandas contemporâneas pelo próprio engajamento das universidades na solução de desafios externos postos a ela (ALVES-BEZERRA; CÊPEDA, 2016), dentre os quais, a qualidade da oferta e desenvolvimento da Educação Básica.

As ações extensionistas podem ocupar espaço privilegiado na formação e desenvolvimento profissional docente, uma vez que viabilizam condições formativas para além

dos preceitos do tecnicismo na formação de professores. Ou seja, da imposição de conhecimentos descontextualizados aos problemas cotidianos profissionais, mas sim ao provocar situações reflexivas de vivência da realidade escolar e de demandas sinalizadas pelos professores no exercício da profissão (ALMEIDA, 2015).

Em que pesem as assertivas teóricas, a perscruta destes cenários permite evidenciar uma lacuna na produção do conhecimento acerca das relações (in)existentes entre o lugar dos cursos de extensão universitária na formação continuada de professores, bem como do seu papel a serviço da Educação Básica, especialmente, na primeira etapa. Com isso, o presente estudo objetiva identificar e analisar possíveis contribuições de dois cursos de extensão na formação de professores na Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica). Parte-se do pressuposto de que o desenho assumido no desenvolvimento dos cursos possibilita contributos para a aprendizagem profissional e/ou reflexão sobre a prática, de modo a provocar mudanças e melhorias nas práticas educacionais com bebês e crianças da Educação Infantil.

### **1. Afinal, o que é Extensão Universitária?**

Segundo Dubeux (2018), desde a sua criação, a universidade brasileira apresentou a ideia de indissociabilidade entre as ações de ensino, pesquisa e extensão. Entende-se que desde o seu surgimento as IES e, especialmente, as universidades que possuem compromisso com a pesquisa, prestaram serviços à sociedade em vias de democratizar o acesso ao conhecimento científico. Isto reforça a importância das ações extensionistas como um dos principais meios de disseminação do conhecimento técnico-científico-cultural e de inovações tecnológicas à grande parte da população (DUBEUX, 2018).

No entanto, para a autora, desde a reforma Francisco Campos de 1931 (decreto nº 19.851 de 11/04/1931), que originou um caráter oficial à extensão universitária nas universidades, observou-se um caráter difusionista da mesma, ao divulgar o saber produzido em modo de transferência dentre seus mecanismos de difusão à sociedade. Destacam-se conferências, seminários e encontros científicos na perspectiva do utilitarismo e com grande controle ideológico da sociedade. A autora ainda observa que a extensão que se organizava não era capaz de atender aos interesses emergentes da população e gerar caminhos para possível transformação social (DUBEUX, 2018).

Apenas a partir da década de 1980 com o processo de redemocratização no país, as universidades se viram obrigadas a ultrapassar seus muros e ir em direção à sociedade buscando a verdadeira troca e construção do conhecimento. Em 1987 ocorreu a criação do Fórum de Pró-

reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEXT), responsável por discutir a conceituação do termo Extensão Universitária. Conforme aponta Almeida (2015) o conceito foi adotado pelas universidades latino-americanas, principalmente pelo Brasil, constituindo-se como um dos pilares do Ensino Superior. Isso é também afirmado no artigo 207 da Constituição de 1988 ao apontar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio tríplice universitário.

Da mesma forma, no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Superior passou a ter como finalidade a promoção da extensão como atividade aberta à participação da população e voltada à difusão de conquistas e benefícios da IES (BRASIL, 1996). Os Planos Nacionais de Educação, por seus turnos, também apresentam a necessidade de repensar as ações de extensão nas matrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil. Em vigência, o artigo 3 da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, atribui o seguinte conceito:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Segundo Reis *et al.* (2014), a universidade tem o papel de dialogar com a sociedade de modo a responder suas demandas e expectativas, reconhecendo a sua composição por sujeitos portadores e produtores de conhecimentos e saberes. Os projetos, programas e ações devem se estabelecer como uma relação de compartilhamento entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, oriundos da experiência do saber feito/vivido, emancipando os todos os envolvidos.

Assim, a extensão se ancora no envolvimento da universidade com a sociedade, almejando a transformação social, em que a primeira deve se responsabilizar pela produção de conhecimentos que possibilitem respostas às demandas emergentes da segunda. Seus pilares basilares repousam na interação dialógica com a comunidade, na valorização do saber popular, no olhar das territorialidades e no fazer conjuntamente e democraticamente (DEBEUX, 2018). Portanto, as atividades deste cunho não devem ocorrer via transferência descontextualizada de conhecimentos científicos gerados na universidade, mas sim via atuação para e com a comunidade. Essas ações se tornam imprescindíveis à universidade, pois “[...] não basta à universidade pensar sua ação a partir de uma intervenção pontual, mas é preciso pensá-la de

maneira articulada com uma estratégia de desenvolvimento territorial” (DEBEUX, 2018, p. 18-19).

A universidade, berço das duas pesquisas de doutorado ora analisadas, apresenta um Regimento Geral da Extensão da Universidade (BRASIL, 2016). O documento explicita direcionamentos para o planejamento das ações tendo como princípio a tríade universitária, de modo que o conhecimento deva ser produzido, sistematizado, integrado, divulgado e difundido na sociedade. Segundo Cunha (2019), o princípio de indissociabilidade entre os fazeres apresenta relação direta entre ensino-pesquisa-extensão, entendendo-os como aliados importantes à democratização do saber e da produção do conhecimento.

Conforme expresso pelo referido regimento, são entendidas como ações de extensão aquelas que objetivam tornar o conhecimento produzido na Universidade acessível à população, mediante a (inter)ação transformadora entre universidade e sociedade (BRASIL, 2016). Podem, assim, desdobrar-se em: Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs); Cursos (especialização, aperfeiçoamento profissional, atualização científica); Consultorias/Assessorias (oferta de subsídio a partir do acompanhamento da tomada de decisão na realização de intervenções); Eventos (eventos culturais, científicos, artísticos, esportivos e outros); Projetos (integração de um conjunto de atividades de extensão desenvolvidas em parceria com outras instituições, pessoas, órgãos ou entidades públicas ou privadas); Publicações e demais produtos acadêmicos (BRASIL, 2016).

Essas atividades prescindem da caracterização das necessidades da sociedade e identificação dos problemas para gerar produção e apropriação do conhecimento. Além disso, devem contemplar o caráter educativo e tornar os participantes aptos a utilizar os conhecimentos em suas atividades cotidianas. A título de exemplo, pode-se estruturar em ações voltadas à formação e ao desenvolvimento de professores da Educação Básica, de modo que os produtos materiais e imateriais gerados reflitam diretamente no trabalho docente e na prática educativa.

Considerando as diferentes possibilidades de ações neste âmbito e, entendendo a sua primordialidade na elaboração de um conjunto de conhecimentos comprometidos com a sociedade, a extensão se concretiza como espaço privilegiado de intervenção e construção do saber de forma coletiva, conforme explicita Souza (2010, p. 126):

[...] a Extensão pode também assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, como “prática da liberdade”.

Nesta perspectiva, consolida-se como campo fértil para a formação de professores, sendo espaço-tempo privilegiado para o estabelecimento de parcerias entre a universidade e escola, sobremaneira, nos cursos de licenciaturas. Estudiosos no campo, tais como Reis *et al.* (2017), Martins, Dias e Martins Filho (2016), Kochhann (2017), Corrêa-Silva, Penha e Gonçalves (2017) e Santos e Gouw (2021), entre outros, defendem semelhante concepção epistemológica ao considerarem a extensão como terreno oportuno para a formação de professores, quer inicial, quer continuada.

Para Kochhann (2017) proposições formativas oriundas da extensão devem possibilitar a efetivação do tripé universitário e promover a unidade entre teoria e prática, fomentando a produção de conhecimentos e o favorecimento de uma formação política e emancipatória de professores. A autora ainda releva a existência de um possível espaço formativo para docentes, na perspectiva de ampliar a visão de educação como espaço de construção crítica e emancipatória.

[...] compreendendo a extensão como ambiência acadêmica, pode-se ampliar a formação do professor para que ao imergir no processo da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão tenham novas possibilidades de compreensão do real e possam construir uma práxis que entenda a escola como o espaço formativo dentro de um contexto e no contexto da comunidade em que está inserida (KOCHHANN, 2017, p. 290).

A oferta de propostas extensionista-formativas possibilita tanto a socialização do conhecimento de âmbito acadêmico, i.e., produzido nas universidades, quanto do âmbito prático oriundo do cotidiano da atuação dos professores, além de oportunizar a reflexão e a indissociação entre teoria e prática. Revela-se, assim, meios de formação continuada e contextualizada de professores, quando inserida em processo dialógico que parte da lida com os dilemas cotidianos para propor formas de reflexão e superação dos desafios via atuação colaborativa (REIS *et al.*, 2014).

## 2. Metodologia

Considerando a relevância da abordagem qualitativa em pesquisas no campo educacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2013; MINAYO; COSTA, 2018; ANDRÉ; GATTI, s/d), a presente investigação delineou-se pela perspectiva de estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 19) o mesmo acontece quando o “foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. A pesquisa pautou-se ainda pelo estudo no âmbito da intervenção pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; DAMIANI *et al.*, 2012), por

englobar um conjunto de ações previamente organizadas e realizadas junto aos participantes dos cursos de formação.

### **Os cursos de extensão e seus contextos de desenvolvimento**

Os cursos de extensão analisados intitularam-se: “Formação e fazeres na Educação Infantil: O cuidar/educar na creche” (ProEx nº. processo: 23112.003157/2018-62) e “Formação e docência na Educação Física Infantil: possibilidades, conteúdos e suas dimensões” (ProEx nº processo: 23112.000892/2017-33), ambos aprovados pela Pró-reitoria de extensão universitária e as pesquisas, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da mesma Universidade.

O primeiro objetivou aprimorar, de forma crítico-reflexiva, o processo formativo de professoras acerca do cuidar/educar crianças de 0-3 anos, em contextos de instituições de Educação Infantil. Proporcionou momentos de troca de experiências, teorização, discussão e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Participaram desta formação/pesquisa 25 professoras, todas com formação em Pedagogia e efetivas de uma rede pública de ensino de um município com população estimada em cerca de 250.000 habitantes situado no interior do estado de São Paulo (MARTINS, 2020). O referido curso ocorreu ao longo de um semestre letivo computando 30 horas, realizadas em encontros quinzenais com 2 horas de duração cada encontro.

O segundo, por seu turno, em dimensões metodológicas semelhantes ao primeiro, objetivou desenvolver estratégias formativas via ações crítico-reflexivas da compreensão do trato dos elementos da cultura corporal e demais especificidades da prática pedagógica do professor de Educação Física na pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses). Participaram 14 professores, entre homens e mulheres, todos com formação inicial em Educação Física e efetivo na rede pública de ensino de um município com cerca de 30.000 habitantes situado no interior do estado de São Paulo (ZANOTTO, 2019). A proposta foi desenvolvida no decorrer de um semestre e ao longo das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), computando um total de 30 horas distribuídas em encontros quinzenais com 2 horas de duração cada.

O processo de estruturação de ambos os cursos implicou em identificar os pontos de partidas e chegadas pretendidas pelas pesquisadoras e coletivos participantes. Identificou-se como etapa dos estudos as concepções necessárias ao trabalho realizado junto à Educação Infantil, quer nas perspectivas da Pedagogia, quer da Educação Física. Foram levantadas

considerações, a exemplo, acerca dos termos ‘crianças e infâncias’, ‘cuidar/educar’ e ‘cultura corporal’.

As primeiras etapas consistiram na caracterização dos professores e no levantamento das especificidades e necessidades formativas para estabelecer, de forma dialógica e colaborativa, o planejamento das ações e encaminhamentos das etapas seguintes. Para as primeiras fases das pesquisas (identificação dos dados de caracterização e necessidades formativas) foram utilizados dois instrumentos: questionário (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2003) e grupo focal (GATTI, 2005). O questionário, especificamente, para a identificação do grupo e, o grupo focal, para o levantamento das necessidades formativas e compreensões das práticas pedagógicas.

A partir da caracterização dos sujeitos e das necessidades levantadas ocorreu o desenvolvimento das segundas etapas, detidas no processo de planejamento das ações formativas. Nestas fases foram elaborados os respectivos eixos de trabalho para cada área em formação, em que o primeiro tratou de temas referentes ao Educar ludicamente; Educar para a saúde da criança; Educar crianças com necessidades especiais e; o segundo, de temas como Crianças e infâncias; Cultura Corporal; Organização e sistematização do ensino da Educação Física na pré-escola e Estruturação e proposta curricular do município.

As propostas formativas fundamentaram-se em autores como Garcia (1999), Pimenta (1997), Imbernón (2005; 2010) e Oliveira-Formosinho (2016) consolidando ações de formação em contexto e segundo as necessidades formativas percebidas pelos profissionais. Além disso, orientaram-se pela perspectiva de formação permanente, considerando as intenções científicas da pesquisa. Os cursos buscaram aproximar a formação com as necessidades concretas dos grupos de forma a construir, colaborativamente, ações formativas relacionadas às práticas pedagógicas com crianças e demais nuances do cotidiano escolar infantil.

Findada a elaboração e trato reflexivo dos temas partiu-se para a avaliação das propostas. Esta fase almejou identificar e compreender os sentidos atribuídos pelos professores aos eixos teórico-metodológicos de trabalho em cada formação, analisando se foram ampliados e/ou ressignificados a partir da extensão. Tais etapas foram efetivadas em dez sessões de grupo focal com duração de 1 hora cada, seguindo roteiro pré-estabelecido sobre a identificação das limitações, possibilidades e desafios encontrados ao longo dos cursos, momento em que os participantes elencaram contribuições à formação e desenvolvimento profissional. Para contemplação da avaliação e as possíveis contribuições para a formação dos envolvidos, novamente, utilizou-se os aportes teórico-metodológicos do grupo focal.

Os dados foram organizados e analisados com base na Análise de conteúdo de Bardin (2009), elegendo os princípios da referida técnica para compreensão e discussão dos dados a partir do agrupamento das temáticas emergidas a posteriori.

Foram respeitados todos os cuidados éticos nas etapas de desenvolvimento dos cursos e nos fins pretendidos pelas pesquisas.<sup>4</sup>

### 3. Apresentação dos dados

O corpus do estudo é composto pela integração dos achados científicos que anunciam os resultados e são decorrentes dos dois cursos. Assim, para fins de compreensão dos resultados apresentam-se os dados conjuntamente. Em seguida, expõe-se a discussão. As expressões “curso Pedagogia” e “curso Educação Física” utilizadas nesta seção referem-se, respectivamente, a extensão: “Formação e fazeres na Educação Infantil: O cuidar/educar na creche” e a extensão: “Formação e docência na Educação Física Infantil: possibilidades, conteúdos e suas dimensões”.

Os resultados indicam que as especificações de formação continuada conhecidas pelos grupos de participantes pautam-se na concepção de transmissão de conteúdos teóricos para aplicação linear na prática, desconsiderando o conhecimento anterior ou questionamentos das atividades concretas realizadas no cotidiano das escolas. As formações pelas quais passaram os professores em ambos os cursos aparentam ter ocorrido de forma uniforme, distantes da realidade da prática e objetiva das instituições de trabalho.

O grupo de participantes da Pedagogia reforçou positivamente a oferta extensionista-formativa, indicando ser a primeira vez em que a rede municipal incluiu uma formação estruturada nas demandas próprias do coletivo. O coletivo reconhece que a formadora, primeiramente, captou as demandas para em seguida estruturar o curso. Ainda, releva as ações formativas pelo fato de as mesmas auxiliarem na resolução das questões diplomáticas apresentadas em sugestões reflexivas de atividades concretas, além de considerar a realidade de trabalho na Educação Infantil. Uma professora denotou:

*Professora Marina: Também achei muito legal porque tudo que a gente pediu, tudo que a gente falou assim, olha, a gente gostaria de ver isso, isso e isso. E isso nunca... a professora nunca trouxe pra gente, nunca, nem a gente pedindo. Eles nunca trouxeram isso voltado para a nossa realidade aqui, de criança de quatro meses, de criança de três anos. Nunca. Não tem isso. [...] O curso de primeiros socorros também foi maravilhoso, já falei sobre isso, que eu precisei usar, o de música muito legal, se*

<sup>4</sup> Aprovações da Pró-reitora de Extensão e do CEP da Universidade (aprovação ProEx - nº processos: 23112.003157/2018-62 e 23112.000892/2017-33 e aprovação CEP da universidade - nº pareceres: 2.495.190 e 2.310.975).

*a gente tivesse dinheiro pra comprar aqueles instrumentos, né, seria maravilhoso, porque aquilo lá, eu achei top aquilo lá, e várias, tudo que você trouxe, tudo acrescentou alguma coisa. (Grupo focal n. 6 - curso Pedagogia)*

As falas emergentes do curso Pedagogia assemelham-se ao contexto de percepção dos professores de Educação Física. Este coletivo criticou os “fins multiplicadores” das propostas formativas, isto é, quando o profissional realiza uma formação e espera reprodução linear da “teoria” na “prática”, ausentando-se o efetivo envolvimento entre professor-formador e professor-formando com o conhecimento base, conforme relata o professor:

**Professor Luis:** *Nesse ambiente da escola o docente enfrenta problemas imprevisíveis, práticos [...] que precisam de uma ordem particular para resolução, porque as situações educativas vão se formando na experiência nossa aqui. Fazer cursos pode ser uma ajuda, mas não aparece chegar lá no que estamos fazendo [...]. (Diários de campo n. 2 - curso Educação Física)*

Outros professores da mesma área apresentam a crítica de que os temas até então tratados em formações não abordavam o específico da Educação Física, focando apenas nos aspectos formativos para a aquisição da escrita e leitura junto às crianças. Em síntese, alegam à secundarizando os aspectos ligados à cultura e ao movimento na Educação Infantil. As formações, segundo análise dos professores, parecem priorizar ideais hegemônicos sobre determinados conhecimentos neste nível, por exemplo, os preconizados no campo da Pedagogia.

O referido coletivo considerou as formações anteriores como não catalizadoras de efetivas transformações na realidade do trabalho, por não serem pontuais no trato de temas emergentes da Educação Física, assim como, por possuírem caráter assistemático despido de avaliações expressando a ausência de continuidade e desconexão com as demandas e necessidade profissionais da área.

Os relatos apresentados em ambos os cursos evidenciam que os participantes conhecem modelos formativos voltados para a aquisição de habilidades, revelando, mais uma vez, a necessidade de formação que atenda as demandas específicas e auxiliem na lida com as variáveis do contexto de trabalho. Algumas professoras do curso de Pedagogia expressam que é raro participar de cursos voltados especificamente à creche (0-3 anos). Segunda elas, os cursos geralmente são abrangentes e generalizados, diferentemente dos cursos de extensão ora oferecidos, em que os direcionamentos foram explícitos, possibilitando reflexão no e com as práticas pedagógicas junto às crianças.

**Professora Cecília:** *Acho que é bem válido fazer formação, mas em grupos menores como a gente fez aqui. Acho que isso foi também essencial para o sucesso. Porque a*

*gente costuma participar de formação na prefeitura, mas são formações muito grandes, a gente fica disperso, não aproveita, então pra mim foi prazeroso.*

**Professora Marina:** *E nem sempre o tema é adequado, né.*

**Professora Carmem:** *Não tem escolha...*

**Professora Marina:** *É, realmente às vezes fica muito fora do que a gente queria...*

**Professora Marina:** *E a formação surgiu de uma demanda nossa, né, então foi superinteressante para nós. É difícil a gente ter isso na rede, né, um curso voltado para a Educação Infantil principalmente de crianças de 0 a 3 anos, é muito difícil.*

**Professora I:** *Geralmente é uma coisa mais abrangente... generalizada. Aqui a gente teve uma coisa direcionada, e isso acabou agregando no nosso dia a dia, nas práticas, na relação com as crianças, e de um modo geral. Todas deixaram pontos que marcaram algo em nós, algumas mais de um lado do lúdico, da prática, outras mais da relação, aluno, professor, né, mas todas elas deixaram os seus pontos. Foi todas, todas foram muito proveitosas, acho que isso foi a diferença também, né. Eu achei muito importante. (Grupo focal n. 5 - curso Pedagogia)*

Do mesmo modo, para os participantes da Educação Física, o curso ofertou processos contributivos à formação profissional específica na pré-escola. Evidenciam-se falas sobre a apropriação de conceitos e estratégias didático-metodológicas específicas:

**Professor Carlos:** *tivemos vários momentos de formação continuada [...] as atividades trouxeram um auxílio, uma base para sustentar nossas aulas com as crianças pequenas.*

**Professor Luis:** *[...] tivemos discussão daqueles conteúdos que você já não vê há muito tempo ou um reforço e que dão aquele auxílio que o professor de educação física precisa. (Diários de campo n. 8 - curso Educação Física)*

As atividades ofertadas nos cursos em análise foram compreendidas como momentos proveitosos à atuação pedagógica no trabalho da pré-escola, dada a sua especificidade na reflexão em pares sobre temas e organização do ensino da Educação Física na Educação Infantil. Em contexto de análise comparativa das atividades narradas pelos colegas, os professores expõem:

**Professora Ane:** *A troca de informações e experiências é muito mais efetiva quando trazemos nossos exemplos e contamos o que fazemos nas aulas [...].*

**Professor Carlos:** *A gente vai melhorando conforme vamos absorvendo algumas coisas novas feitas pelos colegas da área, sobre uma prática nova ou uma atividade que foi feita e tenha dado certo. Isso é legal!" (Diários de campo n. 3 - curso Educação Física)*

Para além desses aspectos, os participantes (de ambas as formações) reforçam a potencialidade da troca de experiências entre os pares em momento de formação. Há destaque para a fala da Professora Pietra (Educação Física) ao ponderar o direcionamento das estratégias

embasadas na troca de conhecimento na formação e atuação dos próprios professores, verificadas, por exemplo, na discussão das ações de planejamento e eleição de conteúdos e métodos de ensino para introdução de jogos com regras (conteúdo da área). No mesmo eixo desses dados, para os participantes do curso de pedagogia, a formação enveredada pela troca de experiências se revela como espaço de colaboração, diálogo, reflexão, aprendizagem e troca, materializando-se em um espaço para afirmação profissional e reconhecimento de saberes.

#### 4. Discussão dos resultados

Os resultados demonstram que os participantes estavam habituados a receber ações de formação pautadas em uma concepção formativo-científica que não contextualiza o processo formativo de professores como um todo. Segundo os professores, tais formações foram referendadas para compor a tentativa de solucionar problemas genéricos e isolados do contexto real da profissão, entendidos, a priori, como necessidades generalizadas de professores de Educação Infantil.

Esta concepção parte do entendimento de formação ampla e generalizada para diferentes pessoas, lugares e contextos, sem reconhecer que os profissionais da Educação se inserem em diferentes dimensões históricas, tempos e espaços. De acordo com Imbernón (2009), este princípio representa um modelo deslocado das necessidades docentes, a qual é pensada por outras pessoas, os chamados “experts”. Como defende o autor, tal formação desconhece a essência das demandas da profissão e do profissional (IMBERNÓN, 2009).

Pérez-Goméz (1997) e Lessard (2006) estabelecem críticas a este modelo ao identificar uma concepção em que o professor é conduzido a incorporar técnicas padronizadas pautadas em uma visão de mero reprodutor e aplicador do conhecimento. Esta ideia esbarra no professor enquanto técnico reprodutor de uma atividade tecnicista, como algo instrumental, em que são aplicadas teorias científicas e técnicas instrumentalizadas que desconsideram os atos reflexivos do que é específico da profissão.

Conforme revela a fala da professora Marina, os apontamentos sobre as necessidades formativas, até então, não haviam sido considerados por outros cursos de formação continuada. Foi possível verificar que os professores reconheciam os temas deficitários do próprio trabalho, no entanto, não possuíam vozes (ou ouvidos) para tornar este saber um conhecimento de seu ofício. Ao notar este fato, os resultados do presente estudo vão na contramão de uma das defesas da concepção tecnicista de formação docente (PÉREZ-GOMÉZ, 1997; IMBERNÓN, 2009; LESSARD, 2006) que compreende o professor como incapaz de elencar suas próprias

necessidades formativas, pois não sabe o que é necessário a si e ao coletivo, posto que a professora já vinha anunciando as suas necessidades.

As perspectivas inicialmente relatadas pelos professores distanciaram-se dos princípios e propósitos da extensão universitária incorporadas nos cursos ora analisados, pois estavam pautadas em uma mera reprodução do conhecimento. Cumpre dizer que nesta concepção o professor não é reconhecido enquanto ator social, mas sim como mão de obra preparada para se apropriar de competências e habilidades padrões e executá-las no trabalho docente. Isso reforça um modelo de formação para aquisição e multiplicação de técnicas de atuação e formação docente, desconsiderando as variáveis do trabalho realizado pelo pessoal e profissional com condições de refletir e agir sobre a prática.

Com o relato acerca das propostas formativas anteriormente vivenciadas e analisadas à luz dos princípios da extensão, tem-se que, historicamente, aquelas foram estruturadas a partir da clássica concepção bancária de Freire (1996) orientando-se pela racionalidade técnico-formativa e desconsiderando o acúmulo de saberes e conhecimentos dos sujeitos. Em última análise, neste modelo, os professores são transformados em objetos a serem formados de forma passiva e receptiva. Este viés de formação notabiliza o profissional como sujeito capaz de refletir sobre as demandas surgidas no universo profissional, de modo que as ações proporcionam elementos para interpretar o contexto e reestruturar a ação pedagógica.

A literatura acumulada indica que a qualidade de formação postulada pelos aspectos técnicos não modifica a prática dos profissionais nas práticas pedagógicas com crianças, até mesmo porque a visão cindida entre teoria e prática (da transposição de uma a outra) já foi superada há tempos pelos estudiosos do campo (PÉREZ-GOMÉZ, 1997; LESSARD, 2006; VEIGA, 2009; IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2010). Por isso, reafirmamos a urgência em vincular as necessidades formativas à formação crítico-participativa de professores valendo-se dos princípios da extensão universitária (CUNHA, 2019; SOUZA, 2010).

Para estes professores, as propostas extensionista-formativas se efetivaram no diálogo com os colegas, i.e., pelas trocas de experiências por meio dos relatos sobre os desafios, dos dilemas e das conquistas verificadas no dia a dia, ações que desencadeiam a sabedoria da prática oriunda das experiências profissionais também a partir do contato com a literatura (SHULMAN, 1987; GAUTHIER *et al.*, 2006; TARDIF, 2010; ROLDÃO, 2007, 2010).

De forma semelhante, segundo a ótica docente, os desenhos dos cursos analisados foram pertinentes pelo fato de articular as demandas e o atendimento das necessidades formativas. Ao compartilharem suas impressões sobre as formações pela extensão, a maioria dos professores

positivou as ações por abordarem problemáticas específicas do cotidiano. Com isso, puderam se apropriar da teoria para refletir e deter mais atenção em algumas práticas pedagógicas. Exaltaram, ainda, a importância de as formações serem realizadas em pequenos grupos de professores.

Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2010) corroboram com a discussão trazendo à tona os conceitos de saberes docentes, ou seja, dos saberes que os professores possuem e usufruem para exercerem o ensino. Analogamente, conforme explana Roldão (2007, p. 94) de ““fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém””. Os grupos reforçaram a prática do diálogo e trocas de saberes sobre os fazeres oriundos da prática em contexto, sinalizando que os mesmos retornam e auxiliam no trato pedagógico. Paraphrasing Pérez-Gómez (1992, p. 102): “a ação cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação”.

As contribuições da extensão para a formação de professores neste nível concretizaram-se pela troca de experiências entre pares com base nas características pessoais, profissionais particulares da rede de ensino. A estruturação e a organização da extensão caminharam no sentido de exposição do cotidiano dos professores e, a partir dele, refletir, elaborar, discutir e (re)produzir conhecimentos em coletivo.

Considerando que os conhecimentos [escolares] são evolutivos e se modificam de acordo com as necessidades do contexto de trabalho, a presente discussão ainda avança no sentido de uma formação continuada para a vida e profissão, em que processos de apreciação do conhecimento não ocorram de forma estanque e linearmente transposta à ação pedagógica, mas juntamente à necessidade de aprender cada vez mais, para ser mais (FREIRE, 1996).

O aporte teórico desse estudo (PÉREZ-GÓMEZ 1992, 1997; GARCIA, 1999; PIMENTA, 1997; IMBERNÓN, 2005, 2010) reafirma a importância de os responsáveis pelas formações garantir um olhar atento e uma escuta sensível aos professores para atender as necessidades implícitas e explícitas e, assim, auxiliá-los com o processo de aquisição do conhecimento. Para tanto, é preciso pautar-se em conhecimentos contextualizados do trabalho, ou seja, aproximação e compreensão entre espaço real da escola e o conhecimento científico produzido na universidade.

Quando o professor tem a oportunidade de formar-se a partir de conhecimentos inerentes ao fazer cotidiano, neste caso, a ação com crianças da creche e da pré-escola, podem vivenciar um novo momento de reflexão sobre a experiência (PIMENTA, 1997). Isso leva a questionamentos e possibilidades de superação da mera transmissão do saber fazendo com que

esse possa ser discutido, refletido e reelaborado a partir das vivências concretas (PAULA; MELLO, 2012).

Para tanto, urge a necessidade de se pensar em ações de desenvolvimento profissional docente mediante o investimento das redes municipais na consolidação de parcerias no âmbito escola-universidade. Tal ação prescinde da articulação do contexto de inserção dos professores em diálogo com o real da profissão, transparecendo os aspectos ocultos da realidade, assim como criando novas referências, formas e perspectivas de compreender e desencadear o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil.

### Conclusões

Ao objetivar identificar e analisar possíveis contribuições de dois cursos de extensão universitária à formação de professores na Educação Infantil, este estudo verificou que a oferta de ações extensionistas quando pautadas pela formação de professores em contexto e consolidada pela identificação prévia das necessidades formativas, constitui-se em atividade privilegiada no âmbito da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente.

Ao longo das formações da Pedagogia e da Educação Física na pré-escola, foram debatidos conhecimentos científicos produzidos na universidade, o que possibilitou a reflexão junto à realidade de trabalho, bem como a construção, ressignificação e ampliação de conhecimentos acadêmicos na interface com o cotidiano das escolas e pares. Isto indica que os cursos de extensão mediaram o exercício de reflexão e possíveis transformações das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para além de privilegiarem o levantamento das necessidades formativas os participantes sinalizaram que uma efetiva formação ocorre quando dialogam e trocam experiências sobre seus fazeres e saberes em pares. A análise da formação em contexto demonstra que se estruturadas pelo viés da escuta sensível, paciente e cientificamente embasada, as ofertas extensionista-formativas podem conduzir os docentes a repensar e a ressignificar o trabalho. Isto quer dizer que as contribuições da extensão para a formação docente concentram-se na dimensão das atividades de ensino relativas à cultura escolar mediatizados pelo saber-fazer entre os pares. Estas sínteses expressam uma das principais contribuições do presente estudo, ao evidenciar que a extensão universitária pode atingir transversalmente a formação e o trabalho docente, alcançando a prática educativa.

O estudo ainda reforça que cursos de formação pautados em uma visão tecnicista já não são capazes de responder às demandas dos professores na contemporaneidade. Revela, por

outro lado, a necessidade de rompimento com concepções de formação em massa e dissociadas do contexto de trabalho. Ou seja, de formações que privilegiam os meios em detrimento dos fins educacionais, desassociando teórica e prática.

Sinaliza, ainda, que a efetiva formação continuada depende da identificação prévia das necessidades formativas dos professores e do diálogo e troca de experiências entre pares. A somatória dessas ações pode enriquecer a atuação e formação profissional do professor, conforme apontaram os participantes. Para que isto ocorra, as propostas de formação devem assumir ancoragem extensionistas e serem realizadas de forma contínua e intencional, o que exige disponibilidade efetiva da universidade em ir à escola, em encontro com os professores que lá estão, alocando a essência da formação continuada com os princípios da extensão universitária (SANTOS; GOUW, 2021). Esta ação prescinde a um novo olhar para as atividades de extensão dentro das universidades brasileiras, mediante a consciência de que “[...] as Universidades Públicas, ao se articularem com a comunidade no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, nada mais fazem do que cumprir com suas obrigações sociais” (HUNGER *et al.*, 2014, p. 352).

A partir da consciência e compromisso social, a universidade poderá atender os anseios científicos e educacionais de modo a assegurar que a pesquisa e o ensino sejam compatíveis com os interesses sociais, sobremaneira, no âmbito da formação inicial e continuada de professores, ocasionando a articulação e a ampliação dos conhecimentos teórico-práticos a partir da realidade concreta.

Por fim, aponta-se para a necessária produção de novos estudos que identifiquem a valorização das ações de extensão integradas ao ensino e a pesquisa entre universidade e escola, de maneira a contribuir com a formação de professores em nível básico e universitário, avançando com a implementação de estratégias para o desenvolvimento profissional docente e para a formação humana.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. P. de. A extensão universitária no brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **DIRE-Diversité - REcherches et terrains**, Limoges, v. 7, p. 56-67, 2015. Disponível em: <https://www.unilim.fr/dire/692>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ALVES-BEZERRA, W.; CEPÊDA, V. A. A Extensão Universitária na UFSCar – Um Histórico. In: BRASIL. **Pró-Reitoria de Extensão**. UFSCar Parreira: Programas de extensão para a cooperação com a sociedade. São Carlos: PROEX, 2016.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA– Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. s/d.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, 1994.

BRASIL. Senado Federal. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Congresso Nacional, 20 dez. 1996.

BRASIL. Universidade Federal de São Carlos. RESOLUÇÃO CoEx nº 03/2016. **Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos**. 2016.

CORRÊA-SILVA, A. M.; PENHA, N. R.; GONÇALVES, J. P. Extensão Universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia. **Rev. Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15601/1192>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CUNHA, A. L. S. **Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos**: (des)encontros com a educação popular. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57–67, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso em: 13 ago. 2020.

DUBEUX, A. Extensão universitária no Brasil: democratizando o saber da universidade na perspectiva do desenvolvimento territorial. **Sinergias – diálogos educativos para transformação social**, n. 6, jan., 2018. Disponível em: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/132>. Acesso em: 12 jun. 2020.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; PEREIRA, J. M.; NOZAKI, J. M. O dilema extensão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, set., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014005000004>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humana**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS; JEAN-FRANÇOIS; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria de uma pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005

KOCHHANN, A. Formação de professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.29206>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100010>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, A. O. de. **Cuidar/ educar na Educação Infantil**: repensando a formação permanente das educadoras que atuam com bebê e crianças pequenas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J.; MARTINS FILHO, L. J. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a2893>. Acesso em: 31 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. de; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 04 ago. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, Porto, v. 1, p. 37-54, 2001. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8738/5156>. Acesso em: 23 ago. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 87-111.

PAULA, L. C. de; MELLO, R. R. de. Paulo Freire e a educação contínua dos educadores e seus formadores. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EDUFScar, 2012. p. 129-164.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 71-94.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, vol. III, set./1997.

REIS, G. L.; SOUZA, L. F. F.; BARROSO, M. F. S.; PEREIRA, E. B.; NEPOMUCENO, E. G.; AMARAL, G. F. A relevância da integração entre universidade e escolas: um estudo de caso de atividades extensionistas em robótica educacional voltadas para rede pública de ensino. **Interfaces – Rev. de Extensão**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 52-76, jul./ dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/reas.v7i2.3366>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SANTOS, P. M dos; GOUW, A. M. S. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 922-946, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5396>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 20 out. 2019.

SOUZA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campina, SP: Papyrus, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANOTTO, L. **Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de educação física: pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.