

## Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva

Sonia Cristina de Lima Fernandes

### Resumo

O artigo analisa os conceitos de teoria e prática presentes nos textos produzidos pelos professores da educação infantil participantes de um processo de formação em serviço. Permeia os textos dos professores, simultaneamente, uma concepção dicotômica entre teoria e prática e também alguns indícios que apontam em direção à práxis. A aproximação entre teoria e prática é possibilitada quando os professores têm espaço para discutir suas experiências e tempo para refletir sobre seu trabalho. O desenvolvimento de uma práxis reflexiva exige processos contínuos de formação de professores, onde cada professor, em parceria com os coordenadores e com os outros professores, protagonizem a sua própria formação.

### Palavras-chave

Professores- Formação. Prática de ensino.

---

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, no curso de Pedagogia Habilitação em Educação Infantil e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da criança de 0 a 6 anos (NEE 0 a 6 - CED-UFSC) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre em Educação

*Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 059-071, 2002*

## **Between Theories and Practice, a Route for a Reflective Practice**

### **Abstract**

This article analyses the concepts of theory and practice found in texts produced by teachers of pre-school education participating in a process of in-service training. The concept of a dichotomy between theory and practice permeates the texts used by the professors, while there are some indicators that there is a praxis. An approximation of theory and practice is possible when teachers have an opportunity to discuss their experiences and time to reflect upon their work. The development of a reflexive praxis requires continuous teacher training processes, in which each professor in partnership with the coordinators and with the other professors, is a protagonist in their own education.

### **Key words**

Teachers-Training. Practice teaching.

Este texto relata parte de um trabalho de pesquisa<sup>1</sup> cujo objetivo foi o de buscar compreender os sentidos e significados formulados pelos professores<sup>2</sup> da educação infantil acerca de sua própria formação. Ou seja, o que os professores valorizaram, o que consideraram importante ao vivenciarem uma experiência de formação em serviço ao longo de três anos consecutivos, com encontros quinzenais dos quais participavam, no máximo, 15 professores por grupo e que pretendiam ser um espaço para os professores relatarem suas experiências educativas e discutirem diferentes maneiras de pensar e fazer educação, em busca da unidade ação e reflexão. O material empírico desta pesquisa foram entrevistas e, em especial, os textos escritos pelos professores ao longo deste percurso de formação. São um total de 232 textos escritos pelos professores ao final de cada encontro, semestre e/ou ano, ao longo dessa experiência de formação em serviço. A análise destes textos possibilitou investigar o papel da formação em serviço para a prática pedagógica no contexto da educação infantil a partir das representações que os professores formularam acerca de sua própria formação.

Ao analisar este processo de formação em serviço, busquei evidenciar os saberes construídos pelos professores ao longo de sua experiência profissional. No entanto, esse saber, que na literatura recente é denominado saber da experiência, além de desvalorizado, muitas vezes não é reconhecido pela academia.

A relação conflituosa entre os saberes da experiência e os provenientes da academia decorre de nossa cultura profissional, que supervaloriza o conhecimento produzido pela academia e pelos especialistas (FIORENTINI, 1998). Imersa nessa cultura profissional, desenvolve-se a perspectiva “clássica” de formação apresentada por Candau (1997), onde os teóricos são os formadores, e os professores, os formados, os práticos.

Romper com essa perspectiva de formação é tarefa de muitos. Para Fiorentini (1988, p.32), tanto formadores quanto professores estão desafiados a “repensar sua forma de trabalho e seu papel ético-político e pedagógico visando à construção de uma nova cultura escolar”.

Uma das características da experiência de formação em serviço analisada era o de tomar o trabalho desenvolvido pelos professores no cotidiano das Creches e Pré-Escolas como campo de estudo e aprofundamento. Vários são os textos dos professores que abordam esta característica. Nos textos pesquisados, as descrições e as avaliações da rotina dos encontros estão permeados do que o conceito de teoria e prática significa para os professores da Educação Infantil. Buscar entender estes conceitos talvez nos ajude na construção de processos de formação onde teoria e prática se articulem dialeticamente.

Um dos conceitos presente nos textos refere-se à oposição/ruptura entre teoria e prática. Era considerado teoria - ou melhor, tratava-se de uma discussão teórica - quando liam e discutiam textos de autores. O que eles próprios relatavam e discutiam acerca de suas experiências pedagógicas não era considerado teoria e sim prática.

*“Muitas vezes não se percebe um erro somente por teorias, é necessário que se ouça relato e experiência de outros colegas”..<sup>3</sup>*

No entanto, dado o seu caráter indissociável, essa oposição entre teoria e prática evidenciada nos textos analisados só é possível, de acordo com Vázquez (1990), no senso comum. O senso comum se constitui de uma visão estereotipada e desagregada do mundo; nesta a prática se basta a si mesma, limitada a uma dimensão prático-utilitária, que corresponde, no caso, à prática e aos interesses mais imediatos e individuais dos professores; por consequência, a intromissão da teoria no processo prático parece perturbadora. Os professores da Educação Infantil pesquisados registraram suas inquietações acerca deste desconforto que a intromissão da teoria provocou no processo prático:

*“Eu estou, ainda, tentando me encontrar dentro de uma prática que acho que não está correta e espero, com o apoio de nossos encontros e colocações, poder encontrar isto o mais rápido possível.”*

*“Ninguém gosta de se frustrar, a criança também se frustra ao tentar escrever o próprio nome. A dor não é física e sim da frustração, dói nas coisas novas.”*

Os textos sugerem que havia uma certa aflição, por parte dos professores, no que se referia a sua prática individual, demandando respostas imediatas aos seus questionamentos.

*“Viemos em busca de conteúdos e respostas para a nossa prática.”*

*“Quanto às sugestões, gostaria de idéias novas para as atividades práticas.”*

Para Gramsci (1995, p.21), este sentido prático-utilitário deve ser superado, uma vez que a unidade teoria e prática tem que ser apropriada consciente e historicamente, pois trata-se de um devenir histórico “que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência apenas intuitiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária”.

Falar numa oposição entre teoria e prática somente é possível, segundo Vázquez (1995, p.193-210), no sentido de que a atividade “teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”, e na atividade prática “o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para a sua transfor-

mação”. Essa oposição, por conseguinte, possui um caráter relativo, pois trata-se muito mais de diferenças do que de uma oposição entre teoria e prática.

Considerando estas diferenças, Vázquez diz que no âmbito da unidade teoria e prática existe uma autonomia e dependência de uma em relação à outra. Entretanto, essa autonomia não é absoluta, a prática caracteriza-se como fundamento e finalidade da teoria, e a teoria, mesmo que determinada pela prática, a ela se antecipa. Porém,

o fato de que a prática determine a teoria não apenas como sua fonte - prática que amplia com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria - como também como finalidade - como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe -, demonstra, por sua vez, que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática. (VÁZQUEZ, 1990, p. 233).

Ainda que essa

dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; [...] esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. (VÁZQUEZ 1990, p.234)

A práxis, atividade que implica a unidade teoria e prática – unidade que pressupõe a distinção e uma relativa autonomia -, apresenta-se como atividade material humana que transforma o mundo e o próprio homem. Essa transformação é orientada pela subjetividade consciente dos sujeitos, subentendendo a unidade indissolúvel da atividade objetiva e subjetiva, pois, de acordo com Vázquez (1990, p.241),

a atividade do sujeito prático se nos apresenta nessa dupla vertente: por um lado, é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas, num sentido mais restrito, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que executa sobre uma determinada matéria existente independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podem ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos.

Com base nas asserções de Vázquez acima expostas, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido nesta experiência de formação em serviço, uma vez que objetivava o conhecimento e a reflexão da ação pedagógica dos professores da educação infantil, caracteriza-se como uma atividade teórica. Consequentemente participar desta formação pode ter transformado a consciência dos professores participantes. No entanto, somente participar dos encontros não resultou, e não poderia resultar, em nenhuma transformação prática, visto que “para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo.” (VÁZQUEZ, 1990, p.209).

Permeia também os textos analisados, simultaneamente, a concepção dicotômica entre teoria e prática encontrada, alguns indícios que apontam em direção à unidade teoria e prática. Se uma oposição entre teoria e prática só é possível no senso-comum, conforme já comentado, os indícios encontrados em relação à possível unidade entre teoria e prática emerge no que Gramsci (1995) denomina de núcleos de bom-senso. Para o autor, pode-se chamar de bom-senso o núcleo sadio do senso-comum que busca se superar fornecendo à própria ação uma direção consciente. Os excertos abaixo denotam um grau de consciência maior em relação à oposição encontrada entre teoria e prática:

*“A importância dos encontros é estar parando para estudar e nos aprofundar para que nossa prática seja consciente. Temos aqui material, tempo, temos que aproveitar este momento e não temos desculpa.”*

*“Eu particularmente, acho que serviu para repensar e muito a prática e a concepção que eu tinha a respeito da pré-escola.”*

Um dos fatores que deve ser considerado ao analisar o embrião deste direcionamento à unidade teoria e prática evidenciado nos textos dos professores da Educação Infantil se refere ao tempo - para refletir sobre o seu trabalho - e espaço - para discutir as experiências próprias e do outro - proporcionado aos professores nesta experiência de formação em serviço. A documentação analisada sugere que na metodologia de trabalho dos Grupos as ações pedagógicas de cada professor eram apresentadas individualmente e discutidas coletivamente por todos os participantes presentes no encontro. Desta maneira, os professores tiveram a oportunidade de se voltarem para o seu trabalho por oposição, por semelhança, por alteridade. De acordo com Gramsci (1995, p. 51-52),

o problema da identidade de teoria e prática se coloca especialmente em determinados momentos históricos, os quais se

chamam de “transição”, isto é, de mais rápidos movimentos de transformação, quando realmente as forças práticas desencadeadas demandam a sua justificação a fim de serem mais eficientes e expansivas, ou então se multiplicam os programas teóricos que demandam, também eles, a sua justificação realista, o que ocorre na medida em que demonstram a sua possibilidade de assimilação por movimentos práticos, que só assim se tornam mais práticos e reais.

Retomando o conceito de práxis apresentado anteriormente, toda atividade humana é práxis. Vázquez (1990) apresenta, de acordo com o grau de consciência que o sujeito tem dessa atividade, dois níveis diferentes da práxis – práxis reflexiva e práxis espontânea. Elevado grau de consciência num caso, baixo ou quase nulo em outro.

Os professores da Educação Infantil participantes desta experiência de formação atribuíram certa importância a se voltarem, eles próprios, mais conscientemente para o seu trabalho.

*“Participar do Grupo de Formação significou um avanço na minha prática diária. Uma reflexão profunda, sem medo de errar, sem medo de falar, de expor as dificuldades, pois o grupo proporcionou segurança e respeito pelas idéias uns dos outros.”*

*“O que eu esperava do grupo eu encontrei, que era, exatamente, espaço para reflexão, podendo assim repensar a minha prática.”*

Cabe ressaltar, no entanto, o caráter limitado da análise no que diz respeito ao grau de consciência da atividade pedagógica dos professores participantes desta experiência de formação, tendo em vista que a investigação realizada se restringiu àquilo que eles, os professores da Educação Infantil, significaram acerca de sua própria formação e do que consideraram ter repercutido no desenvolvimento do seu trabalho nas Creches e Pré-Escolas. Ainda assim, optou-se por dar visibilidade a esta questão em função da valorização manifestada nos textos pesquisados sobre o pensar a própria prática e também porque instigar a reflexão sobre a atividade prática dos professores tem se colocado, de acordo com a literatura recente que versa sobre formação de professores, como uma das perspectivas da formação em serviço.

Os professores indicaram que uma das maneiras de se voltarem sobre o seu trabalho, ou seja, de torná-lo mais consciente, era ouvindo o relato das experiências pedagógicas dos outros. Muitos são os textos nos quais, ao avaliarem esta experiência de formação, eles destacaram como importante a possibilidade de ouvir as experiências dos colegas, ou ainda de trocar as experiências. Nas entre-

vistas não foi diferente. Todos os professores entrevistados disseram que poder compartilhar das experiências pedagógicas dos participantes do grupo foi o melhor do Grupo de Formação.

Desta maneira, a palavra experiência destacou-se por sua frequência nos textos e nas entrevistas. Para explicar tal fato elaborou-se, inicialmente, a hipótese de que o sentido dado a essa palavra – experiência – referia-se somente à troca de atividades, num sentido prático-utilitário. No entanto, a significação não está apenas na palavra, porque

na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1997, p.95).

Valendo-se deste pressuposto, buscou-se o sentido dessa enunciação no meio social em que os professores estavam envolvidos, procurando compreender cada texto em particular na sua relação com os determinantes sociais implicados nessa experiência de formação, pois, “as palavras, diz Bakhtin (1997, p.41), são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos”.

Com tal pressuposição foi possível perceber que não era somente esse o sentido colocado pelos professores da Educação Infantil no tocante à palavra experiência. Participar de um grupo discutindo o seu trabalho pedagógico, deparando-se com outros professores, com outras realidades, com outros trabalhos, com medos, acertos, erros diferentes ou iguais aos seus, colocou os professores em contato com a sua própria realidade, pois no esforço para melhor compreender os outros participantes, cada um pôde enxergar a sua própria realidade, tal como pode ser constatado nos seguintes excertos destacados dos textos e das entrevistas:

*“Os relatos e as experiências dos colegas são contribuições para o desenvolvimento do nosso trabalho. Através da experiência do outro, podemos refletir e ver onde estamos e o que podemos mudar.”*

*“A experiência de cada um, as trocas de idéias, que eu podia estar refletindo do meu ponto de vista ... Daí eu aprendo com o outro né? ... porque o professor também tem que se olhar ... essa troca assim parece que abre os olhos.”*

Tais indícios sugerem que o processo de tomada de consciência do trabalho de alguns dos professores participantes desta experiência de formação em serviço foi provocado pela necessidade representada pelo outro. O que os professo-



res pesquisados parecem estar indicando é que, mediados pelas experiências uns dos outros, foi possível estabelecer uma ponte entre a realidade concreta, efetiva, e a realidade futura, ainda inexistente, que, de acordo com Vázquez (1990), a consciência já conjectura, pois ao falar sobre a sua prática e ao escutar os colegas, o professor foi reconstruindo o sentido do seu trabalho.

Desta maneira, minha hipótese inicial – de que a troca de experiências tão valorizada pelos professores participantes desta experiência de formação referia-se apenas às trocas num sentido prático-utilitário – não se confirma, pois ouvir a experiência do outro alcança um outro significado, não se tratando única e exclusivamente de trocar atividades para serem desenvolvidas nas Creches e Pré-Escolas, como indicou, explicitamente, um dos professores participantes:

*“Não é questão de receita e sim de aprender com a experiência do outro.”*

Este talvez seja um dos motivos que levou os professores, logo no início dos encontros, a forçarem uma mudança no encaminhamento do trabalho. Embora alguns temas de estudo já estivessem preestabelecidos pelas coordenadoras – concepção de educação infantil, concepção de criança, entre outros fundamentos –, os professores puxaram as discussões para o cotidiano – hora do sono, brincadeira, rotina, entre outros. Tais premissas, no entanto, não significam que se deva abandonar, de forma generalizada, os fundamentos da educação na formação de professores. Entretanto, se uma das metas da formação em serviço for elevar, nos professores, o grau de consciência da práxis, partir das questões do cotidiano, de acordo com os professores participantes dos Grupos de Formação.

*“São contribuições para o desenvolvimento do nosso trabalho. Através da experiência do outro podemos refletir e ver onde estamos e o que podemos mudar. É um momento de encontro e de reflexão.”*

O que os professores parecem estar indicando, nos textos e nas entrevistas, é que o sentido da formação em serviço está em trazer para discussão e reflexão o trabalho desenvolvido por eles junto às crianças e, simultaneamente, ir buscando os aportes teóricos que possam ajudar a ir desfazendo os nós, desafiando-os a se lançarem numa outra ação que responda a seus interesses e necessidades. Pois, diz Vázquez (1997, p. 180):

El pensamiento abstracto de por sí no nos lanza a la acción. Se requiere entrar en una relación volitiva con la realidad, una relación que responda a nuestros intereses y necesidades. No es el conocimiento puro, sino el interés, la necesidad, lo que empuja a la acción.

Tendo em vista os limites desta pesquisa, não foi possível averiguar se a participação nesta experiência de formação contribuiu para elevar ou não o grau de consciência da práxis dos professores da Educação Infantil. Foram encontrados, nas entrevistas e nos textos, alguns indícios que sugerem que participar dos encontros contribuiu para uma tomada de consciência da sua atividade teórica, tal como nos seguintes excertos destacados:

Quando eu iniciei, eu tinha uma visão totalmente diferente, eu não dava muito espaço para as crianças, eu era a professora, com letra maiúscula, eu era a professora na sala e as crianças falavam na hora que eu achava melhor, né? Então o Grupo de Formação, pra mim, abriu muito, mudou muito a minha prática, mudou mesmo. Porque eu comecei a ver o lado oposto, eu comecei a dar mais espaço, é claro que isso foi aos poucos, né? E hoje, sabe, eu vejo assim o quanto eu mudei, o quanto eu mudei mesmo, e o quanto eu aprendi com isso. Acho que isso é uma parte bem importante, porque quando a gente abre mais espaço, a gente conhece mais as crianças, mais os pais, e isso reflete diretamente no trabalho, né?

Freire (2000, p.24) alerta, entretanto, que voltar-se sobre a prática não pode se manter como uma curiosidade ingênua, é preciso possibilitar que esta vá se tornando crítica, “uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando ‘blablablá’ e a prática, ativismo”.

Em seus depoimentos, as ex-coordenadoras disseram ter sido difícil trabalhar nos encontros com os textos. Primeiro, porque o tempo reservado para a leitura se restringia aos encontros dos grupos; segundo, porque os professores, talvez por falta de hábito, consideravam a leitura muito cansativa. Às coordenadoras cabia a tarefa de estar *puxando* os professores, procurando estabelecer pontes entre os textos e os relatos sobre a prática apresentados pelos professores, que

*“às vezes reclamavam, dizendo que era monótono. Mas tem que vivenciar isto, né? (...) faz parte do processo ler e trabalhar o texto, então eles tinham que aprender.”* (EX-COORDENADORA).

Segundo a ex-coordenadora Sílvia, era possível perceber, nos encontros dos Grupos de Formação, o quanto o discurso do professor era diferente da sua prática:

*“... tinha que ter uma antena ligada pra conseguir perceber aonde ela (a professora) tava sendo contraditória, e daí abrir os olhos, né?”* (EX-COORDENADORA).

A contradição, ainda segundo o depoimento da ex-coordenadora, se manifestava também naquilo que as professoras já realizavam e não tinham consciência:

*... e aí alguém ou alguma escola que já estava num processo mais avançado mostrava [...] não era só a coordenadora que fazia isto, em alguns momentos muita gente fazia isto [...] eu acho que essa parte era uma parte super rica, porque elas (as professoras) viam, e às vezes a gente se surpreendia demais.*

Fiorentini et al. pesquisaram o modo como os saberes dos professores se envolvem num contexto de prática reflexiva. Para os autores,

Defrontamo-nos, portanto, com um grande campo aberto de investigação, o qual possui uma epistemologia própria – a epistemologia da prática docente reflexiva crítica – e que requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser produzidas/(re)criadas no próprio processo investigativo da prática pedagógica. (FLORENTINI, 1998, p.332).

Ao realizar uma análise dos processos de formação em Portugal, Nóvoa (1995) constatou que o desenvolvimento de uma práxis reflexiva foi sucumbida pela lógica da racionalidade técnica. A racionalidade técnica pressupõe aquilo que Candau (1995) denominou de perspectiva “clássica” de formação. Nesta, os professores recebem primeiro uma formação teórica e, posteriormente, aplicam-na na prática, dicotomizando, desta maneira, o processo educativo.

A proposta de Nóvoa para o desenvolvimento de uma práxis reflexiva compreende três processos na formação de professores:

- a) desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor;
- b) desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente;
- c) desenvolvimento organizacional: produzir a escola.

O autor parte do pressuposto de que os professores devem se apropriar dos seus processos de formação, uma vez que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Compreender a globalidade do sujeito professor é o grande desafio proposto por Nóvoa, que remete a uma formação contínua, capaz de produzir a vida e também a profissão dos professores.

Para Nóvoa, cada situação enfrentada pelos professores na sua prática profissional apresenta características únicas e, desta maneira, os professores precisam encontrar respostas que também sejam únicas. Para o enfrentamento destas ques-

tões é proposto por ele o desenvolvimento de práticas de formação coletivas, nas quais sejam valorizados os paradigmas que

promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Uma formação contínua, segundo Nóvoa, deve estar integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas. As condições para esta integração passam pela gestão da escola, que deve ser democrática, e pelas práticas curriculares participativas. A protagonização ativa dos professores na concepção, no acompanhamento, na regulação e na avaliação dos processos de formação dependem da efetividade das condições acima descritas.

A elevação da consciência da práxis é um devenir histórico, como afirmam Gramsci e Vázquez. Conseqüentemente, o desenvolvimento de uma práxis reflexiva exige processos contínuos de formação de professores, onde cada professor, em parceria com os coordenadores e com os outros professores, protagonizem a sua própria formação. As práticas, as experiências dos professores da Educação Infantil vieram à tona nesta experiência de formação em serviço, e a sua reinterpretação, o seu questionamento foi possibilitado pela incorporação do conhecimento teórico já produzido. Esta é uma característica da formação continuada que creio ser útil também para a formação inicial.

## **Notas**

- 1 Tal pesquisa teve como título “ Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil”.
- 2 Mesmo sabendo que a maioria dos professores da educação infantil são mulheres, optei por utilizar a forma tradicional da língua portuguesa, o masculino, com a clareza, no entanto, do quanto a nossa linguagem revela sobre as questões de gênero presentes em nossa cultura.
- 3 Para dar maior concretude aos aspectos analisados, serão apresentados, quando pertinentes, excertos dos textos dos professores, dos quais foi corrigida a grafia.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997. 196p. Versão francesa. Original russo.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.69-90.
- FERNANDES, Sonia C. de L. *Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil*. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.
- FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes. um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. et al (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. *Registros dos Grupos de Formação do ano de 1994*. Florianópolis, [1994?].
- \_\_\_\_\_. *Registros dos Grupos de Formação do ano de 1995*. Florianópolis, [1995?].
- \_\_\_\_\_. *Registros dos Grupos de Formação do ano de 1996*. Florianópolis, [1996?].
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução de C. N. Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 352p. Original italiano.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 454p. Original espanhol.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia y circunstancias*. México: Ed. Anthropos, 1997.

Recebido: 15/06/2002

Aprovado: 14/07/2002

Sonia Cristina de Lima Fernandes  
Rua João Pinto Duarte, 864, apto. 11  
88037-000 - Florianópolis - SC  
sonialf@terra.com.br