

ÁS INCOMPLETUDES DA FORMAÇÃO O CONTRAPONTO DA PESQUISA

Maria Salonilde Ferreira - UFRN

As condições históricas em que se desenvolveu a educação no Brasil, fizeram com que a formação de professores permanecesse, durante muitos anos, uma questão secundária. Para compreender a questão relativa á formação profissional se faz necessário uma incursão na história da formação de professores no nosso país. Essa se inicia com a criação das escolas normais no final do século XIX, destinadas a formação de professores para o antigo ensino primário. Segundo Werebe (1970) a primeira escola normal no Brasil, foi criada no Império (1835) e limitava-se a oferecer ao professorado uma formação em curto prazo, após o curso primário.

O currículo constituía-se de disciplinas de cultura geral e disciplinas pedagógicas destinadas a preparar profissionalmente o futuro professor. Compreendia conhecimentos relativos à biologia, psicologia, teorias e técnicas pedagógicas. Não havia, naquela época, nenhuma preocupação com a formação de professores para o ensino secundário.

A forma como se estruturou o sistema de ensino no país fez com que essa necessidade emergisse tardiamente. A história de nossa educação inicia-se em 1599 com a criação do governo geral e a vinda dos jesuítas. A estes coube por mais de duzentos anos, a responsabilidade, quase que exclusiva, do ensino no país.

Atendendo as prerrogativas políticas da época foram criadas as escolas de primeiras letras e instalados os colégios destinados à formação dos Sacerdotes para a obra missionária. Além disso, os colégios preparavam os filhos da classe dominante para os estudos superiores nas universidades européias. Com a expulsão dos jesuítas (1759) pelo decreto do Marquês de Pombal, rui, totalmente, o sistema de educação até então vigente no país.

Segundo Haidar (1977 p.40):

Ao afastar os jesuítas e ao assumir a responsabilidade da instrução pública, Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-lo em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos, do Império Luso. Entretanto, proscritos inicianos aos quais estivera confiado o ensino, devia-se recriar todo um sistema educacional. Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil e, o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do sistema jesuítico, nas

décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito se reorganizar.

Durante o império a ênfase foi dada ao ensino técnico e superior, a instrução elementar ocorreu segundo os interesses pessoais e políticos do imperador. Após a independência as idéias liberais começam a ser divulgadas e as reivindicações de educação para todos começam a figurar nos textos legislativos. No entanto, o quadro geral da instrução, no que se refere ao ensino primário e médio constituía-se de algumas escolas de primeiras letras e de aulas avulsas no antigo estilo das aulas régias.

É no período republicano, particularmente a partir de 1930 que começa a se consolidar uma estrutura básica de ensino abrangendo os seus diversos graus: primário, médio e superior. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na sua origem não tinham o propósito de se responsabilizarem pela formação de professores. A Faculdade de Filosofia Ciências e letras da Universidade de São Paulo, por exemplo, foi criada no sentido de inaugurar uma “nova era” no ensino superior, dando vida e unidade à Universidade.

Nas palavras do seu fundador seria, “[...] a alma-mater do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos desinteressados, os quais são a finalidade precípua de uma Universidade realmente digna desse nome, a cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais”. (apud WEREBE, p.223).

As condições contextuais da época fizeram com que a criação das faculdades se desse em função da formação para o Magistério, à medida que o destino profissional dos alunos oriundos dessas faculdades foi cada vez mais se definindo em função do mercado de trabalho cuja demanda de professores era maior do que a de cientistas e especialistas dedicados aos “estudos desinteressados”.

Assim, para não fugir aos seus ideais e atender as necessidades postas pela sociedade foram instituídas duas modalidades de formação o bacharelado e a licenciatura. Pretendendo-se reunir numa mesma instituição uma Sorbone e uma espécie de Escola Normal Superior francesa. Para atingir a segunda ambição tomou-se como parâmetro as Escolas Normais onde predominava a concepção de formação do professor com o domínio de conteúdos específico de uma determinada área e um complemento de conhecimentos pedagógicos que lhes permitissem exercer o magistério. Surge então, com base no Decreto lei 1.190 as licenciaturas estruturadas no chamado esquema 3+1. De acordo com esta proposta os alunos cursavam as disciplinas

referentes às várias áreas do conhecimento e acrescentavam mais um ano de formação destinado aos estudos das disciplinas pedagógicas o que lhes daria as prerrogativas para ensinarem em diferentes graus de ensino.

A situação ambígua e mal definida da formação profissional desenvolvida na Universidade fez com que nenhuns dos seus objetivos fossem atingidos a contento. A valoração do bacharelado mal situada e mal interpretada se revestia em prejuízo para as duas modalidades de formação.

Na década de 60 Rodrigues (apud WEREBE, p.225) já chamava a atenção para esta problemática ao se interrogar:

O que faz, no entanto, a Faculdade, em obediência a lei? Preocupa-se basicamente, e na maior parte do curso, com o cultivar desinteressado dos conhecimentos e apenas subsidiariamente com a formação de professores secundários. Ora imagino que, dos formandos pela Faculdade de Filosofia, dez por cento, se tanto, vão para a pesquisa e o ensino superior, contra noventa que se dedicam ao ensino secundário. Notem, agora, as conseqüências disto. Para começar o aluno que fica para professor secundário se sente um repudiado, frustrado.

E acrescenta:

Em poucas palavras, o sistema que admite a concomitância das duas finalidades – a formação de cientista e a preparação de professores secundários – na realidade persegue uma só, a primeira. Os que ficam para a segunda são os que fracassam em relação a primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É, desumano para os alunos; é desperdício para a sociedade (idem *ibidem*).

Essa análise ocorre num momento em que a sociedade brasileira passava por mudanças econômicas, sociais e políticas que implicaram na proposição de novas leis para a educação onde se instituíam as diretrizes e bases da educação nacional concretizada na Lei 5.024/61. Orientado pelo artigo 59 desta lei, o Conselho Federal de Educação regulamentou os cursos das universidades definindo os currículos mínimos e a duração daqueles cursos, entre eles, os cursos das Faculdades de filosofia, Ciências e Letras. Para isso, foi proposto e aprovado em 1962 o Parecer nº. 262/62 que estabelecia:

[...] os currículos mínimos dos cursos de licenciaturas compreendem matérias fixadas para o bacharelado convenientemente ajustadas em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio, [...] a formação do licenciado deve incluir, além da parte de conteúdo fixada no currículo de cada curso, estudos que o familiarize com os dois

principais aspectos da situação docente: o aluno e o método; [...] propõe como matérias pedagógicas obrigatórias a Psicologia da Educação incluindo Adolescência e Aprendizagem, Didática e Elementos de Administração Escolar.

Observa-se que apesar dos fatos evidenciarem a necessidade de se pensar um processo de formação adequado à demanda social, o parâmetro continua a ser o bacharelado. Mantém-se o modelo de formação geral pincelada de uma formação pedagógica, apesar das denúncias acerca das deficiências desse modelo. A concepção de formação de professor era de simplificação e aligeiramento do bacharelato.

A interrupção do processo de democratização da sociedade brasileira com o golpe de estado de 1964 resultou uma concepção de formação do professor baseada nos princípios da produtividade e racionalidade técnica. O professor deixa de ser visto como um generalista dotado de uma cultura geral e passa ser considerado como um especialista na técnica de ensinar, através do domínio de instrumentos e procedimentos. Se até então a expansão do ensino resultou, sobretudo, das pressões e demandas sociais de camadas cada vez maiores da população, sem nenhum plano estabelecido, sem diretrizes nem rumos definidos, a partir de 60 o planejamento começou a fazer parte do universo cultural brasileiro, inclusive no campo da educação. Valores pragmáticos, como economia, eficiência e rendimento começam a dominar as preocupações dos reformadores e autores de planos. Enfatiza-se a importância de racionalizar a universidade e a necessidade de organizá-la em moldes empresariais implicando na reforma universitária de 1968, incorporando as idéias básicas necessárias a sua expansão e racionalização.

Na análise de Germano (1993) essa reforma incorporou duas dimensões: restauração e renovação porque por um lado, possibilitou o completo aniquilamento do movimento social e político dos estudantes e outros setores da sociedade civil e, por outro, propôs mudanças efetivas para o ensino superior. Ele acrescenta, ainda, que esta reforma acarretou, finalmente, a efetiva implantação da pós-graduação tornando possível a pesquisa universitária, ainda que permeada de notórios limites. É no contexto dessas mudanças que emerge a concepção da profissionalização do professor e de sua maior qualificação para o exercício do magistério.

Assim, ao mesmo tempo que o Estado controlava política e ideologicamente a educação, possibilitava, contraditoriamente, o exercício da crítica social e política tanto do regime político em vigência no país, como também, do próprio capitalismo graças a pesquisa desenvolvida na universidade e programas de pós-graduação.

As mudanças que começam a se operar no seio da sociedade brasileira em consequência da crise econômica social e política que se instaura a partir dos meados da década de 70 (século XX), refletem também no âmbito da educação. É no interior desse movimento que emerge a discussão da reformulação dos cursos de licenciatura.

A análise acerca das relações entre educação e organização social implicou em se conceber a formação do professor em suas inter-relações com a estrutura sócio-econômica e política que constitui a sociedade em seu conjunto. Nesse contexto, emerge as proposições da inserção da pesquisa na formação dos educadores.

É a pesquisa um espaço de formação?

Argumentos não faltam para demonstra o interesse e a necessidade de incluir a pesquisa nos processos de formação dos educadores. A idéia de que a abordagem de pesquisa forma tanto pelos processos intelectuais que ela desenvolve, como também, porque ela requer investimento pessoal e autonomia intelectual; a idéia, ainda, que a pesquisa obriga ao confronto com a realidade e a complexidade de situações e comportamentos; a idéia, também, que a formação via pesquisa conferiria à formação um aval “científico”. Além do mais, a elaboração de um projeto de investigação supõe um mínimo de iniciação à pesquisa o que acrescenta uma outra idéia: para enfrentar as necessidades de mudança que desafiam diariamente os educadores estes devem se tornar críticos-reflexivos. Nesse sentido, a formação via pesquisa aparece como dimensão maior da formação profissional.

Essas considerações estão presentes explicita ou implicitamente em diversas disposições que tendem a introduzir a pesquisa na formação. Entre outras, o projeto proposto pela Associação Nacional para a Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) que coloca entre os princípios norteadores para a formação profissional dos professores a articulação teoria/prática no sentido de colocar em interação progressiva todas as dimensões da formação, tornando o prático objeto de análise e impulsionado a pesquisa de elementos teóricos mais eficazes e dos saberes que o exercício da profissão requer. Uma investigação crítica e reflexiva permitindo transformar a problemática do ensino e o contexto no qual ele se desenvolve.

A articulação mais ou menos institucionalizada da atividade de pesquisa e de ações de formação tem se efetivado em órgãos públicos, como por exemplo, as bolsas de Iniciação Científica, para alunos dos cursos de graduação, financiadas pelo Conselho

Nacional de Pesquisa (CNPq) e pelas universidades. Na reformulação dos cursos de licenciaturas, algumas universidades incluíram no currículo a disciplina Metodologia da Pesquisa e passaram a exigir uma monografia de conclusão de curso.

Nos discursos sobre a formação de professores é marcante a importância atribuída ao recurso à pesquisa. Perrenoud (2001) se reportando a proposição da formação centrada na profissionalização, tendo a pesquisa como orientação nuclear considera esta uma modalidade em que os professores não receberiam ou reproduziriam as teorias e práticas constituídas, mas elaborariam as próprias estruturas do saber e do saber-fazer.

Vários estudos procuram evidenciar seus efeitos. Entre outros, Mion e Saito (2001), Fontana (2000), Garcia (1996) e Demo (1995).

É evidente que recorrer à pesquisa vem adquirindo importância nos discursos e alguns querem fazer dela a situação chave da formação. No entanto, algumas questões se colocam à reflexão:

Como situar as relações entre pesquisa e formação?

Trata-se de aproximar o que em cada um dos dois domínios poderá ser útil a um e ao outro ou de delimitar o espaço de sua interseção?

A nossa preocupação é saber precisamente em que condições essa articulação poderá tornar-se objeto de investigação, de análise e de transformação - realidade a reconstruir e não simplesmente modelo a evocar ou a prescrever.

Para isso, é necessário que se busquem abordagens de investigação onde a interconexão entre pesquisa e formação se torne evidente. De particular importância para sua análise e maior compreensão, tem sido a proposição de modalidades que integrem pesquisadores e professores.

Catelli (apud DESGAGNÈ, 2001), aponta a pesquisa-ação, surgida a partir dos anos 60, como catalisadora de uma parceria formal entre as instituições escolares e as universidades, e da aproximação entre os implicados no sentido de uma construção de conhecimentos mais adequados às necessidades práticas da ação pedagógica. Isso por ser a pesquisa – ação uma forma de investigar que se caracteriza pela busca de solução de problemas de ordem prática, propiciando informações úteis à tomada de decisões e à implantação de políticas ou a verificação das políticas implantadas. (ARNAL e outros, 1992).

Apesar de se constituir uma concepção de investigação que rompe com a forma empirista e positivista de investigar, muito se debateu e se debate, ainda, sobre o seu

potencial na focalização e resolução dos problemas educacionais, uma vez que, nessa modalidade de pesquisa, o investigar “sobre” a educação é ainda a forma predominante.

Mantém-se a figura do pesquisador responsável pelo processo sendo os integrantes considerados, apenas, participantes, perpassando a idéia que de o papel deles é o de usuário reflexivo e crítico de um saber elaborado por outrem, pois a reflexão é entendida, freqüentemente, como processo isolado de auto-reflexão.

Como afirma Kemmis (1999), há uma tradição variada de pesquisa-ação, cada uma delas com suas potencialidades e limitações. Apesar de apresentar em suas práticas e teorizações, um forte componente da racionalidade positivista, a pesquisa-ação amplia-se, dela se derivando formas de investigar mais adequada às exigências educacionais. Em outras palavras, a visão reducionista da pesquisa-ação para descrever e interpretar as práticas pedagógicas é substituída por uma perspectiva mais complexa, na qual contradições, conflitos e resistências vêm desempenhar papel de relevo, por meio do reconhecimento da dimensão política da educação e da investigação educacional e pelo seu caráter de emancipação, analisando-se as questões de ensino, de formação, de prática e da própria pesquisa da atividade de educar sob um novo prisma.

Em suas análises, Kemmis (1987, 1993, 1999) sugere com pertinência que investigar em ação, visando explicitar os elos entre o que cremos e o que fazemos, torna-nos mais conscientes acerca do entorno onde nos inserimos sustentados por uma visão e uma compreensão crítica do saber-fazer educativo. Essa modalidade de investigação coloca os atores do processo educativo no centro das relações que nele se estabelecem não como objetos de análise e, sim, como agentes da história educativa. Propõe ainda que o professor passe a ser considerado sujeito investigativo, à medida que é partícipe e intervém em todas as etapas do processo de investigação, convertendo-se em investigador de suas práticas, seus contextos e suas compreensões.

Assim, realizar pesquisas, nessa perspectiva, significa refletir sobre o agir e, a partir dessas reflexões, buscar alternativas para modificá-lo. Para garantir sua efetivação, é necessário se estabelecer formas colaborativas de atuação.

Esse entendimento fez emergir a concepção de pesquisa colaborativa como processo de questionamento e teorização das práticas educativas e dos fundamentos que as orientam no sentido de ampliar a compreensão que se tem dessas práticas para aperfeiçoá-las e modificá-las. A investigação colaborativa, numa concepção mais abrangente, se desenvolve em torno da idéia de pesquisar “com” em vez de pesquisar “sobre” o que implica na proposição de modificar as relações entre pesquisador e

sujeitos pesquisados, particularmente, quando se trata de investigar a prática pedagógica.

Como sugere Kemmis (1999), o professor deixa de ser objeto de investigação e sua própria prática algo a ser avaliado para tornar-se partícipe com quem se passa a analisar reflexivamente a ação pedagógica por ele vivenciada, sendo sua participação considerada uma contribuição essencial tanto ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, como à própria prática.

Isso fez com que se evidenciassem dois ângulos a partir dos quais se justifica a pertinência dessa modalidade de pesquisa em educação. Por um lado, propiciar o desenvolvimento profissional à medida que encoraja o professor a refletir de forma colaborativa num processo de reflexão-ação-reflexão; por outro lado, possibilitar a construção de saberes tornando-se, ao mesmo tempo, uma atividade de produção de conhecimento e de formação profissional.

Nessa direção, a pesquisa colaborativa, ao favorecer o trabalho conjunto onde todos são professores-pesquisador, possibilita, no dizer de Desgagné (2001), a criação de uma comunidade reflexiva que integram aqueles que se interessa pelo aperfeiçoamento da mediação pedagógica que se instaura na escola.

A pertinência das análises e constatações de estudiosos da prática pedagógica, as ponderações daqueles que buscam formas de articulação entre pesquisa e formação, assim como as experiências de pesquisa nas quais nos engajamos desde 1987, direcionou nossas reflexões para a atividade de mediação, exercida pelo educador nas situações formais de ensino-aprendizagem.

Pretendemos ampliar a discussão no sentido de investigar questões relativas à competência pedagógica e sua implicação na mediação que o educador efetiva via ação educativa. A análise se centra nos processos psíquicos implicados na elaboração do conhecimento científico e processos pedagógicos facilitadores dessa elaboração e internalização.

Delineando Contornos

A pesquisa se orienta teórica e metodologicamente nos fundamentos do materialismo histórico-dialético como método lógico de análise dos fenômenos e referencial que lhe dá sustentação. Essa opção ocorreu em função de essa lógica possibilitar apreender, ao mesmo tempo, a mutabilidade e variabilidade dos fenômenos,

assim como sua uniformidade e estabilidade, à medida que não subestima nenhum destes aspectos, ao contrário, busca a unidade existente entre eles.

Recorremos a procedimentos de pesquisa que se coadunam com os princípios norteadores do trabalho, em particular, a investigação colaborativa por considerá-la a modalidade mais apropriada à consecução de nossos objetivos, principalmente àqueles referentes à interconexão pesquisa / formação.

Essa modalidade de investigação coloca os atores do processo educativo no centro das relações que nele são estabelecidas, como agentes da história educativa, o que poderá torná-los mais conscientes do entorno, no qual estão inseridos via a compreensão crítica do saber-fazer educativo. Assim, pesquisar, nessa abordagem, significa refletir sobre o agir e as teorias que o orientam e buscar alternativas para modificá-lo.

Esse entendimento torna evidentes dois ângulos a partir dos quais se justifica a pertinência dessa modalidade de pesquisa. O primeiro refere-se ao desenvolvimento profissional à medida que engaja o professor num processo de reflexão-ação-reflexão; o segundo relativo à produção de saberes tornando-se, ao mesmo tempo, uma atividade de elaboração de conhecimento e de formação profissional.

Nessa direção, selecionamos algumas estratégias que viabilizassem a investigação. Dentre elas, os Ciclos de Estudos Reflexivos.

Estes se constituem um procedimento complexo abrangendo a (re) elaboração de saberes e a vivência desse processo. No caso específico desse estudo, privilegiamos os conceitos básicos que fundamentam a pesquisa colaborativa – colaboração e reflexão. Sua efetivação se deu segundo os requisitos metodológicos do processo de formação de conceitos proposto por Vygotsky (1987) e colaboradores.

Nessa perspectiva, os Ciclos de Estudos Reflexivos se efetivaram obedecendo a seguinte sistemática: sondagem prévia do significado dos conceitos; leitura de textos onde os conceitos eram discutidos; análise e discussão dos significados dos conceitos em estudo; enumeração dos seus atributos essenciais; (re) elaboração dos significados; comparação entre os dois conceitos elaborados para verificar os avanços alcançados.

Vivenciaram o processo treze professores de três escolas da rede pública, três professoras universitárias e um bolsista de iniciação científica, perfazendo um total de dezessete partícipes que voluntariamente aderiram ao processo investigativo. Estes, por meio de um exercício reflexivo, (re) elaboraram os conceitos definidos para estudo.

(Re)significando Saberes

Em nossa vida cotidiana, confrontamos-nos com conhecimentos que nos chegam de todas as partes de forma confusa e difusa. No entanto, estes se constituem a base para o seu próprio desenvolvimento em formas mais elaboradas. Nessa perspectiva, desencadeamos o processo de ressignificação dos conceitos partindo dos já elaborados pelos partícipes.

A colaboração era entendida pela maioria do grupo como ajuda, participação, construção coletiva e contribuição, conforme evidencia o enunciado de alguns partícipes:

Colaborar é ajudar a construir o processo intencional e sistemático.

Colaboração é quando existe a participação intencional dos sujeitos para a construção de algo.

Colaboração é uma metodologia de contribuição.

É um processo de construção coletiva em um determinado espaço/tempo.

De um modo geral, podemos dizer que os conceitos foram elaborados em termos de uma caracterização a exceção daquele que considera a colaboração uma metodologia. Os demais significados foram elaborados sem vinculação com as experiências imediatas, porém os atributos foram abstraídos a partir de uma associação vaga de identidade sem a análise e generalização daqueles essenciais à elaboração do conceito de colaboração que represente, ao mesmo tempo, sua generalidade e especificidade.

Situação semelhante é evidenciada quando analisamos os significados emitidos em relação à reflexão, conceituada como:

É pensar antes de agir.

É um momento em que paramos para analisar determinada situação.

Refletir é buscar entender, e sensibilizar-se com o outro usando o pensamento da emoção e da razão.

Quando interiorizamos os conceitos ou noções de conhecimento.

Momento de discussão, questionamento a respeito de determinada questão.

Reflexão é ação de um estado de espírito de uma atenção volitiva em que envolve a imaginação e a memória.

Numa restrição muito grosseira, direi que é voltar-se ou concentrar um “esforço mental” sobre um problema.

Como podemos observar, a reflexão está sempre associada a uma função, procedimento ou estado psíquico seja o pensamento, atenção, imaginação e memória; seja a análise ou, ainda, razão, sensibilidade, emoção; como também, ao próprio conhecimento. O mais freqüente, contudo, foi associar refletir a pensar.

Isso não se constitui uma peculiaridade do nosso grupo. Na visão pragmática refletir e pensar são sinônimos. Os enunciados privilegiam também atributos do conceito sistematizado pelas correntes cartesiana e racionalista.

Apesar de, em suas generalizações, o grupo isolar qualquer atributo sem se preocupar com a sua pertinência para a elaboração dos conceitos, o fato de fazê-las desprendendo-se dos elementos perceptivos e vivenciais, é significativo uma vez que, ao destruir a situação concreta, cria a possibilidade de elaborações em estágios mais avançados de abstração indispensáveis à formação de conceitos.

Porém, isso só ocorre se criarmos as condições favoráveis a esse desenvolvimento. Nessa direção, é que desencadeamos o processo de estudo subsidiado por textos, a partir dos quais discutimos e analisamos os conceitos formulados pelos autores, destacando os atributos necessários e essenciais à reelaboração dos conceitos anteriormente formulados, atentando para o seu conteúdo e extensão, na busca de estabelecer a relação do universal com o singular, peculiar aos conceitos científicos. (KOPNIN, 1978).

Assim, vamos encontrar, em todas as reformulações de colaboração, que essa é uma ação (universalidade) que implica relações interpessoais democráticas, negociação de funções, papéis, competências, responsabilidades, interesses, desconstrução, reconstrução de conhecimentos, valores e práticas (singularidade).

O conceito reformulado por E. M. é ilustrativo da evolução que se processou no grupo. Referindo-se a colaboração, afirma:

É uma ação que se estabelece nas relações interpessoais e democráticas no sentido de negociar responsabilidades, funções, papéis, competências e interesses pessoais e sociais, visando construir novas possibilidades de ação e conhecimentos.

Constatações semelhantes são observáveis em relação ao conceito de reflexão. A universalidade está presente quando todos afirmam que essa é uma atividade e sua singularidade se expressa ao adjetivá-la de mental, consciente, impulsionada por motivos e necessidades, visando à consecução de objetivos e mediada pelas linguagens e instrumentos, como ilustra o conceito reformulado por M G. M. S.

Reflexão é uma atividade mental originada por uma necessidade de acordo com os interesses, orientada por uma finalidade, mediada pelas linguagens e instrumentos.

O processo por nós vivenciado reafirma a necessidade de um aprendizado intencional em que se efetive a interrelação entre as modalidades de elaboração conceptual.

Portanto, a elaboração dos conceitos científicos não ocorre espontaneamente em qualquer situação de aprendizagem. Ela exige a ativação consciente e voluntária de todas as funções mentais, predominando o pensamento e o uso de procedimentos lógicos que permitem apreender os atributos essenciais e distintivos caracterizadores dos fenômenos, assim como, as relações que conduzem às abstrações progressivas que provocam o movimento ascendente/descendente, evocado por Vygotsky (1987).

Evocando Bakhtin (1986, p. 112) para quem o “mundo interior e a reflexão têm um *auditório social* [...]”, gostaríamos de reafirmar o papel das interações colaborativas e das reflexões no processo de reformulação conceptual do grupo, expresso nas novas significações emitidas pelos partícipes e o potencial formativo da investigação colaborativa.

REFERÊNCIAS

ARNAL, Justo, LATORRE, Antonio. **Investigación Educativa**: fundamentos y metodologías. Barcelona: Editorial Labor, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. – 3 ed. Trado. Lahud, Michel e Vieira Yara F. São Paulo: HUI TEC, 1986.

DESGAGNÉ, Serge et. all. L’approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences del’éducation**. Montreal, <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.html> Acesso em: 16 abr 2005.

DEMO, Pedro. **ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor**. Campinas: Papirus, 1995.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. A Instrução Popular no Brasil, antes da República. In: Brejon Moysés. (Org.) **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau**: Leituras. São Paulo: Pioneira, 1977 p.39-56.

KEMMIS, Stephen. Critical Reflection. In Wideen, M.F. e Andrews, I. **Staff development for school improvement**. Library of Congress Cataloging in Publication Data. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.(Tradução Livre de Ibiapina, I. M. L. M.).

_____. Action research and social movement: a challenge for policy research. **Education Policy Analysis Archives**, V.1, p. 1-8, jan., 1993. (Tradução livre de Ibiapina, I. M. L. M.).

_____. **La investigación-acción y la política de la reflexión**. Desarrollo profesional del docente : política. Investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A Dialítica como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Trado. Paulo Bezerra Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MION, R. A. e SAITO, C. H. **Investigação – Ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências: Porto Alegre: Artimed, 2001.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.