

PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ENDIPES: 20 ANOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA EM DEBATE

Silvana Ventrorm¹

RESUMO: Este artigo objetiva investigar a produção acadêmica sobre a pesquisa na formação de professores na trajetória dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizados nas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000. O *corpus* documental, produzido pelos textos destes eventos e apropriado pela pesquisa documental bibliográfica, apontou que o debate sobre a formação do professor mediada pela pesquisa se configura no reconhecimento da importância da pesquisa na formação e no trabalho docente como um movimento de caráter político, social e epistemológico. Esse movimento se constitui em meio à crise de paradigmas que pressupõe negociações, consensos e relações de poder na comunidade científica que implicou o tensionamento da natureza da pesquisa, dos processos de constituição da identidade docente e de produção de conhecimentos sobre formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Formação de professores; Produção acadêmica.

ABSTRACT: The objective is to investigate the academic production about the research on teacher education in the trajectory of the National Meetings of Didactics and Teaching Practice (ENDIPES), carried out in the 1980, 1990 and early 2000. The documentary corpus produced by the texts of these events, absorbed by bibliographic documentary research, pointed out that the discussion on the formation of teacher, mediated by research, is based on the recognition of the importance of research in training and teaching work as a movement of political, social and epistemological character. This movement is in the midst of the crisis of paradigms involving negotiations, consensus and power relations in the scientific community and entailed the straightening of the nature of the research, the process of identity formation and production of teaching knowledge about teacher education.

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

KEYWORDS: Research; Teacher training; Academic production.

1 Introdução

Os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs), ao congregarem a comunidade científica da área educacional no Brasil desde a década de 1980, situam-se como parte integrante do movimento histórico de reconfiguração da educação pela proposição do debate acadêmico em torno de uma diversidade e pluralidade de temáticas na sua produção investigativa, especialmente aquelas relacionadas com os campos da Didática e Práticas de Ensino, Formação do Professor e Currículo. Esse movimento, promovido pela realização de eventos acadêmicos bianuais, compreende a articulação de ações político-acadêmicas de instituições, associações científicas, entidades, professores e pesquisadores no Brasil e reúne e expressa, sobremaneira, uma produção científica passível e possível de ser investigada.

Consideramos o Endipe como o mais relevante evento na área da Didática e da Prática de Ensino no Brasil, por propiciar a circularidade do conhecimento na trajetória histórica do debate sobre a relação pesquisa e formação de professores produzida no período de 20 anos, especialmente de 1980 ao início dos anos 2000, objeto de reflexão neste artigo.

Estamos imprimindo uma significativa importância ao conhecimento científico mobilizado nesses eventos, porque pressupomos que o conhecimento socializado nos ENDIPEs pode expressar a prática educacional tomada como objeto de investigação e de reflexão teórica e sinaliza, em particular, a trajetória da perspectiva de formação do professor pesquisador no Brasil. Notadamente elegemos esses eventos como protagonistas do debate sobre a pesquisa na formação do professor, de modo a contribuir fundamentalmente com a construção do pensamento educacional brasileiro.

Nesse contexto, compreendemos que a valorização acadêmica atribuída aos documentos relativos a um evento legitimaria a relação entre produção científica e prática social,

especialmente quando a pesquisa acadêmica, traduzida para o *lôcus* da formação de professores, é posta em análise. Assim, conceber a ciência como prática social e formular, de modo contínuo e dinâmico, essa concepção significa pressupor a correspondência entre as condições sociais e teóricas de determinada forma de produzir conhecimento. A fragmentação dessa relação pode, entre outros pontos, justificar o momento de crise da ciência moderna. Assim, a pergunta: qual é a meta da ciência? é pertinente.

Nesse debate, à sua forma, os autores Marcuse (1982), Morin (1990), Santos (1989) e (2001), Chrétien (1994) e Bachelard (1999) colocam em questão os limites da ciência e, ao mesmo tempo, sua espetacular grandeza. Por esses sentidos, “para o bem ou para o mal”, não há dúvida de que a ciência assume, na sociedade contemporânea, a base do consenso social. O poder que o conhecimento ocupa na sociedade tem simbolizado a promoção e o progresso universal do homem. Estende-se e incorpora-se a todo campo de relações e ações do cotidiano. Chrétien (1994) aponta que contraditoriamente o mesmo sucesso social representado pela ciência pode conduzi-la ao risco do mito. Mitificada e idolatrada, a ciência se apresenta como onipotente e único elemento possível de sustentação das relações sociais. Autônoma e isenta, portanto, manipuladora e dominadora.

Complementa essa reflexão a análise de Santos (1989, p. 15) sobre os vínculos entre ciência e projetos sociais, quando supõe que “[...] a subjetividade social é cada vez mais o produto da objetivação científica [...] a subjetividade científica é cada vez mais o produto da objetivação social”. Em suma, a ciência se impõe com sua racionalidade e objetividade, cada vez mais dominando a cultura e o cotidiano e produzindo um estilo de vida pragmático e um padrão de pensamento e comportamento consumista, em que as aspirações político-econômicas estão sobrepostas ao primado da dignidade humana. É como se existisse explicação científica simples para toda a complexa rede de experiências humanas.

As relações entre sociedade e ciência revelam que, em reciprocidade dialética, o contexto faz emergir, com base em um processo de questionamento do mundo e de estruturação do seu

conhecimento, as orientações constitutivas de uma determinada visão da ciência. Por isso, a ciência é um fenômeno cultural. Assim, ao pensar na dinâmica trajetória da ciência, a contemplação, a experimentação, a matematização, o mecanicismo, a objetividade e a dialética,² entre outros princípios, revelam a marca, ou seja, a forma e o conteúdo do conhecimento científico.

Na verdade, o que não pode ser mantido é a ideia de uma ciência pura, virgem de todo condicionamento sócio-histórico, gozando do privilégio único da Imaculada Conceição, como se ela tivesse miraculosamente surgido da inteligência etérea da humanidade ou tivesse descido de um empíreo ideal. Este dogma implícito do cientificismo não passa de um mito que não resistiu ao exame dos fatos (CHRÉTIEN, 1994, p. 74).

Visto que a ciência se constitui com base na tríade construção/desconstrução/reconstrução, os diferentes interesses circunscritos na lógica científica implicaram um grau de tensão entre a ciência e as necessidades sociais e, conseqüentemente, os seus comprometimentos. A considerada ciência sem sujeito, objetiva, racional, experimental, rigorosa e precisa prevê a disjunção e a separação tão caras à construção da realidade: fato e valor, competência e ética, sujeito e objeto, conhecimento e responsabilidade, complexidade e simplicidade. Sob esse aspecto, Morin (1990) desenvolve o que denomina de teses sobre ciência e ética e, de certa forma, propõe a superação da disjunção-separação para disjunção-associação. A primeira tese se refere ao anúncio da recusa da não pertinência dos julgamentos de valor sobre a ciência. Realmente, quando se disjunta a subjetividade humana, entendida como própria da filosofia da objetividade, do saber reservado à ciência, o conhecimento científico atinge formas sofisticadas de conhecer todos os objetos possíveis. Entretanto, essa ciência não vê o próprio caminho, como também não se conhece. A segunda tese reconhece a necessidade de desenvolver

² Convém lembrar que esses princípios marcaram a emergência da ciência moderna (ciência nova) desde a ruptura com a “ciência anterior”.

a noção de ciência complexa que se interroga na sua história, na sua evolução e no seu devir. A terceira tese pressupõe o homem como um complexo bioantropológico e biosociocultural, feito de instâncias complementares e antagônicas. Por isso, a última tese adverte que o problema ético emerge numa diversidade de contradições, sendo, então, um problema de conflito de valores.

Nesse sentido, parece posto o desafio de busca de outras formas de pesquisar e produzir conhecimento científico e, portanto, argumentar por uma formação de professores mediada pela pesquisa. Isso significa tomar o professor e seus saberes em sua prática pedagógica, considerada como espaço/tempo de criação e reinvenção de saberes, reconciliando e superando velhas dicotomias, o que requer o entendimento de um novo papel para esse sujeito. A pesquisa com o professor e seu saber pretende, entre outras questões, recolocá-lo no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos. Enfim, acreditar na potencialidade emancipatória da relação pesquisa e formação do professor que se constituiu na trajetória histórica de um importante evento, pois ela pode implicar desenvolvimento profissional, melhoria da prática docente e produção de conhecimento com e sobre o ensino, sob o desenvolvimento de uma ciência com consciência, ética, política e autorreflexiva, ou seja, com a necessidade de “[...] utilidade de um conhecimento que possa servir para ser refletido, meditado, discutido, incorporado por cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida [...]” (MORIN, 1990, p. 25).

De certa forma, essas análises apontam não só o reconhecimento da legitimidade da perspectiva de uma formação do professor mediada pela pesquisa, mas também para o reconhecimento da legitimidade da própria produção de conhecimento feita pelos professores. Quando a perspectiva de produção do conhecimento contempla a compreensão de outro tipo de conhecimento — histórico, dialógico, processual e prático-social —, vê-se a possibilidade da pesquisa do professor e a sua utilidade, para que esse conhecimento seja refletido e incorporado nas suas experiências. Destacamos claramente o vínculo com a prática e o reconhecimento de saberes ligados às experiências

reais de formação como base para essa perspectiva, indicando a dinâmica de construção/desconstrução/reconstrução dos saberes.

2 Das proposições de estudo à trajetória metodológica

A possibilidade de investigar a produção do conhecimento sobre a relação pesquisa na formação do professor sob a perspectiva da formação do professor pesquisador na trajetória histórica dos Endipe emerge de um cenário construído na interface com a problemática da indissociabilidade ensino e pesquisa, da pesquisa educacional e da pesquisa sobre a formação do professor no Brasil. A trajetória histórica traçada nessa interlocução procurou assentar e legitimar os argumentos iniciais da relação entre formação do professor e pesquisa e, portanto, induziu-nos a perguntar: a produção acadêmica dos Endipe, ao longo da trajetória de 20 anos, tendo por referência os anos 1980, 1990 e início de 2000, teria desenvolvido um quadro teórico para a constituição da formação do professor mediada pela pesquisa?³

Ao assumirmos como pressuposto que os Endipe refletem, promovem e provocam o debate sobre o movimento histórico da formação do professor pesquisador, cabe penetrar no seu interior e apreender e sistematizar conceitos, argumentos e implicações por meio dos quais se constitui a relação pesquisa e formação do professor. Essa questão possibilita desencadear um processo de análise qualitativa dos trabalhos de maneira a reunir, organizar e categorizar saberes produzidos na trajetória de diferentes sujeitos, práticas e instituições. O interesse está em compreender os fundamentos teórico e práticos constituidores

³ Ao longo de sua trajetória, os Endipe aconteceram nos seguintes locais e datas: IV Endipe em Recife (PE), 1987; V Endipe em Belo Horizonte (MG), 1989; VI Endipe em Porto Alegre (RS), 1991; VII Endipe em Goiânia (GO), 1994; VIII Endipe em Florianópolis (SC), 1996; IX Endipe em Águas de Lindóia (SP), 1998; X Endipe no Rio de Janeiro (RJ), 2000; XI Endipe em Goiânia (GO), 2002; XII Endipe em Curitiba (PR), 2004; XIII Endipe em Recife (PE), 2006; XIV Endipe em Porto Alegre (RS), 2008; XV Endipe em Belo Horizonte, 2010; XVI Endipe em Campinas (SP) 2012 e; XVII Endipe em Fortaleza (CE) em 2014.

da concepção de formação do professor pesquisador no recorte temporal apresentado, o que implica investigar a natureza e os sentidos materializados por essa concepção na produção acadêmico-científica dos Endipe.

Nesse cenário, apoiados na premissa do “combate ao esquecimento” (CERTEAU, 2002), associamos a valorização da singularidade e da diversidade a ser mobilizada pelo/no processo de conhecimento do conhecimento sobre a formação do professor pesquisador. A dinâmica desse processo requer a descoberta de ideias, relações, diferenças e contradições, mas sobremaneira a descoberta de indícios, vestígios e sinais que poderão contribuir para também decifrá-lo. É possível que a constituição de referências para o movimento do professor pesquisador se apresente a partir de um movimento em que se interagem múltiplos aspectos, incluídos os pormenores, por vezes, negligenciados nas investigações. Por isso, então, a busca de combate ao esquecimento. Sobre essa questão, ao refletir sobre o paradigma indiciário, Ginzburg (1989, p. 177) indicou que

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la.

Compreender a produção acadêmica brasileira dos Endipe pela pesquisa documental bibliográfica significa assumi-la como fonte inesgotável e flexível de mensagens, pois esses documentos são o testemunho de vastas experiências humanas e a marca de um devir histórico. Essa produção vem fomentando, ao longo de sua trajetória, o debate e a constituição do campo da Didática e da Prática de Ensino, incorporando-se ao movimento em favor dos avanços na área da educação. Isso equivale a reconhecer o *status* político e epistemológico dos documentos, já que, pertencendo a uma realidade e a representando, eles estabelecem a relação entre discursos e práticas concretas. Os eventos constituem, então, um *corpus* documental a ser apropriado, composto dos

dados referentes aos textos dos trabalhos selecionados, contidos nos materiais impressos — programas, anais e livros — e nos materiais registrados em disquetes e CD-ROM. Nessa combinação, pelo conhecimento dos Endipe, tornou-se possível captar as mensagens sobre a relação pesquisa e formação do professor, reveladas pelos diferentes trabalhos que constituíram esse evento.

Certeau (2002) forneceu pistas para compreender essa apropriação do texto, na verdade, “reapropriação no texto do outro”, como uma rede de relações entre leitor e leitura, que se caracteriza pela tensão, e não pelo reflexo imediato e direto, o que pressupõe que a leitura introduz uma arte que não é passividade. Assim, essa relação instaura um tecido textual sem proprietários individuais, mas torna-se coletivizada quando mobilizada pela e na rede de relações do campo, o que o torna “habitável”. Os Endipe e a formação do professor mediada pela pesquisa, como textos a serem lidos, portanto, “habitáveis”, convidam ao seu uso para que se captem os sentidos da diversidade da produção escrita e perceber, mais profundamente, como se inscrevem objetos, sujeitos, práticas pedagógicas, práticas de formação e conhecimento científico em trajetórias que compõem a história da profissão docente. Quando lidos, podem sugerir infinitas leituras e mudanças.

As próprias palavras de Certeau (2002, p. 49) expressam as ideias postas:

Ele [o leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma ‘invenção’ da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas [...]. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor.

Com a apologia da impertinência do leitor, esse autor argumentou que, num “jogo de implicações e de astúcias”, a maneira como um texto é lido cria a possibilidade de a leitura

modificar o seu objeto, de modo que esse texto lido só tem sentido em função dos seus leitores. Uma “produção própria do leitor” opera com a busca do sentido, da interpretação e da combinação de um sistema de signos sob um texto que se oferece a uma “leitura plural”, que se torna “arma cultural”. A leitura dos textos dos Endipe permite a criatividade, a invenção, a transgressão e a manifestação de liberdades, mesmo que somente entre os autorizados.

Em síntese, a descrição, a sistematização e a interpretação das ideias trazidas pelos autores em seus textos estão constituindo/constituíram outro tecido textual a ser submetido a processos de decodificação. Assim, esse tecido textual se apresenta como um documento, como um conjunto de questões teóricas, de categorias e de pontos de vista em articulação, que pretendeu atingir determinadas metas e aí, quem sabe, fazer da análise uma variante do seu objeto (CERTEAU, 2002). Assim, consideramos dois momentos que se complementam: o estudo sobre a materialidade do VII ao X Endipe no período de 1994 a 2000 e o estudo sobre a textualidade expressa pela produção do conhecimento sobre a pesquisa e a formação do professor dos VII, VIII, IX e X Endipe no período de 1987 a 2000.^{4 5}

No caso do estudo sobre a materialidade dos Endipe, evidenciamos a forma e o conteúdo, os agentes envolvidos e as características materiais que os constituem como expressão de práticas determinadas. Especificamente para o estudo da materialidade dos 77 trabalhos dos VII, VIII, IX e X Endipe, analisamos os seguintes indicadores: 1º) Tipo de autoria; 2º) Abordagem metodológica; 3º) Lócus de realização da pesquisa; e 4º) Autores de referência. Para o estudo da textualidade, consideramos o total de 118 trabalhos localizados do IV ao X Endipe, orientada pelas unidades temáticas $\frac{3}{4}$ pressupostos,

⁴ O IV, V e VI Endipe que aconteceram em 1980 são considerados os primeiros em razão de configurarem como eventos que unificaram seminários/encontros sobre a área da Didática e Prática de Ensino, como expressão do movimento A Didática em Questão.

⁵ O estudo da materialidade dos textos de todas as edições do Endipe não se fez completa em função da qualidade e dos acessos às fontes.

resultados e implicações $\frac{3}{4}$ da relação pesquisa e formação do professor, identificando sinais de convergências e diferenças. Pretendemos entrar na singularidade do *corpus* documental, habitá-lo e compreendê-lo, ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade, com vistas a captar, elencar, descrever, associar, relacionar e interpretar indicadores teórico-práticos da relação pesquisa e formação de professores.

3 A materialidade dos trabalhos sobre pesquisa e formação do professor nos VII (1994), VIII (1996), IX (1998) e X (2000) Endipe

Compondo o estudo da materialidade dos ENDIPES, neste momento são apresentadas características materiais dos 77 trabalhos selecionados sobre o professor pesquisador, considerando configurações representativas sobre os indicadores: tipo de autoria⁶, abordagem metodológica, locus de realização da pesquisa e autores de referência⁷.

Nos quatro Endipe estudados, prevalece o tipo de autoria individual sobre o coletivo. Dos 77 trabalhos, 55 estão na primeira categoria e 22 na segunda. O desempenho dos Endipe aponta que, somente no IX Endipe, houve uma aproximação

⁶ Sobre o indicador Tipo de autoria, destacamos que os trabalhos foram considerados isoladamente, descolados da modalidade de apresentação conjugada, como no caso dos painéis que eram constituídos de três textos. Essa decisão foi tomada para perceber como a comunidade se organiza na produção e na proposição de trabalhos para o evento.

⁷ Quanto aos Autores de referência, mapeamos as ocorrências dos autores e a direção teórica dos trabalhos com base nas citações no *corpus* dos textos, o que implicou aplicar o critério de recorrência mínima nas indicações por Endipe. Foram identificados autores ligados às áreas das Ciências Humanas e Sociais, da Educação e aos estudos sobre o tema pesquisa na formação do professor, sendo essas duas últimas vistas de forma conjunta na distribuição dos autores estrangeiros e brasileiros, quando, no agrupamento de autores para a constituição de grupos, utilizamos como critério a identificação de vínculos institucionais de pesquisa nos trabalhos. Além disso, o número de três ou mais trabalhos por autor ou conjunto de autores foi considerado como critério para identificação desses grupos.

entre o número de trabalhos de autoria individual e coletiva. De maneira geral, a forma coletiva de organização dos trabalhos foi apresentada com a participação de dois a três autores.

Sobre a Abordagem metodológica, no conjunto dos 77 trabalhos dos Endipe, seja em resumo, como no caso do VII Endipe, seja na forma completa, verificamos que 57 estudos (74%) não a identificaram e 20 (26%) a indicaram. No IX Endipe, essa disparidade é relativizada, com 50%, mas, no X Endipe, a diferença é reafirmada. Com exceção do IX Endipe, o desempenho dos Endipe apresenta uma regularidade nivelada pela significativa distância entre trabalhos que se identificaram segundo a sua natureza metodológica. A constatação de que 76% dos trabalhos não indicaram a abordagem metodológica demonstra o pouco cuidado da comunidade que contém trabalhos divulgados nos documentos dos Endipe em garantir a identificação dos seus estudos pela abordagem de investigação, ou seja, denominam-se pesquisas e não se identificam como pesquisas.

Considerando os 20 trabalhos que se identificaram metodologicamente, há um predomínio e um crescimento, ao longo dos Endipe da Abordagem pesquisa-ação, com 14 trabalhos, isto é, 70% desse total. Seguem com dois trabalhos, correspondendo a 2%, a Abordagem pesquisa participante, pesquisa etnográfica e estudo bibliográfico. Esse predomínio levou-nos a assumir a pesquisa-ação como um potencial indicador temático explorado na descrição e sistematização dos conteúdos dos trabalhos dos Endipe. Com isso, entendemos que a produção do Endipe é representativa da tendência de estudos na formação de professores que se orientam pela pesquisa-ação⁸, como também a constituem.

Considerando o conjunto dos Endipe, verificamos que, em sua maioria, mesmo que não tenham sido identificados sob o aspecto

⁸ Em alguns casos, há uma variação ou até a superposição de denominações, quando se usou pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa-reflexão-ação ou mesmo pesquisa participante, o que poderia gerar imprecisões quanto à identidade do tipo de pesquisa assumido.

metodológico, os trabalhos se situam na prática escolar, na educação básica como *lócus* de realização. A formação inicial, na sua relação com a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, constituiu significativos lugares da concretização da relação pesquisa e formação do professor. Nessa direção, também são representativas a formação continuada na escola e as experiências de formação e de intervenção pedagógica por meio de grupos de estudo/pesquisa, associando Graduação e Pós-Graduação. De maneira geral, os trabalhos deram sinais de que tiveram uma relação direta com o cotidiano escolar mediante investigações sobre a prática de sala de aula, tanto no ensino fundamental, médio e superior quanto na relação entre Graduação e Pós-Graduação.

Consideramos que, com exceção dos trabalhos na forma de resumo do VII Endipe, a quase totalidade dos trabalhos indicou, de alguma forma, os seus autores de referências. No *corpus* de 77 trabalhos do conjunto dos quatro Endipe, apareceram 279 citações de autores diferentes que representam possíveis direções teóricas para a produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador. Esse dado indica uma média de 70 trabalhos por Endipe, com uma variabilidade de 30 trabalhos em relação a essa média.

Na área das Ciências Humanas e Sociais, os autores mais referenciados foram H. Lefebvre, J. Ezpeleta, E. Rochwell, A. Gramsci, P. Bourdieu, P. Lévy, A. Vázquez, M. Bakhtin, J. Habermas, M. Thiollent, E. Morin e W. Benjamin. Na área da educação, K. Zeichner é o autor mais citado (17)⁹, seguido de A. Nóvoa (14), D. Schön (14), P. Perrenoud (10), J. Elliott (10), J. Kincheloe (5), S. Kemmis (5) e H. Giroux (5). É interessante que alguns autores, tais como T. S. Popkewitz, A. P. Gómez, L. Stenhouse, M. Fullan e A. Hargreaves, aparecem também como constituidores dos trabalhos com três indicações. No caso dos autores brasileiros, identificamos M. André (18) com o maior número de indicações, seguida de M. Lüdke (11), P. Demo (11), C. Geraldi (10), P. Freire (8), A. J. Marin (7), S. G. Pimenta (7), V.

⁹ O número entre parênteses apresenta as indicações dos autores de referência.

Candau (5), B. Gatti (5), I. Fazenda (5), M. H. G. F. Dias-da Silva (5), M. I. Cunha (5).

Na configuração teórica, foram percebidas evidências do diálogo entre diferentes áreas, como História, Biologia, Linguística, Filosofia e Sociologia. Além disso, pôde-se ver o investimento de muitos trabalhos que se traduziram para seus contextos específicos. No caso do diálogo com os autores da educação e da formação do professor pesquisador, percebemos uma vinculação excessiva com os autores estrangeiros.

Ainda com base na análise da relação de 77 trabalhos dos quatro Endipe e referências indicadas no seu *corpus*, foi possível mapear, pelo número de trabalhos apresentados nesses Endipe, cinco grupos constituídos em torno de um autor ou mais autores, concentrando a produção sobre o tema. São os seguintes: Grupo 1: Marli André; Grupo 2: Menga Lüdke; Grupo 3: Corinta Gerald; Grupo 4: Alda Junqueira Marin; e Grupo 5: Selma Garrido Pimenta. Somados entre si, esses grupos representam 30 trabalhos dos 77, ou seja, 39%. Embora a análise sobre esses grupos tenha apontado outras referências outras que detalham mais a “vida” dos trabalhos, não se visualizaram diferenças que mudassem as perspectivas teóricas e as possíveis tendências identificadas. Eles foram representativos dos autores registrados como recorrentes e de algumas singularidades na organização da produção acadêmica. Com esse procedimento, viu-se mais claramente o movimento interno da base teórica dos trabalhos, ou seja, o jogo de entrada e saída de autores, ênfases e preferências.

4 O debate sobre a pesquisa e a formação de professores nos Endipe

O debate sobre a relação pesquisa e formação de professores na produção acadêmica¹⁰, em circulação nos 20

¹⁰ Pelas características deste texto, sintetizamos os principais argumentos dos trabalhos dos ENDIPEs, de modo que não utilizamos cada texto em específico. Isso implicou não indicá-los nas referências.

anos de Endipe, se expressou pela análise da indissociabilidade ensino e pesquisa no ensino superior, da pesquisa educacional e da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, ou seja, no tempo/espaço da discussão sobre ensino e pesquisa, fez-se a relação ensino de professores e pesquisa de professores. Consideramos que, na trajetória histórica dos Endipe, a temática pesquisa e formação de professores se expressou pelas seguintes unidades temáticas: concepção de pesquisa; argumentos e pressupostos epistemológicos e implicações no campo da formação de professores.

Nesse cenário, as reflexões em torno da pesquisa educacional e da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil expressaram que, na formulação de novas perspectivas e abordagens metodológicas, a pesquisa tem seu sentido ressignificado na direção de uma prática de formação e de um exercício docente orientado por referenciais emancipatórios. Fundamentalmente, os primeiros Endipe no período de 1980 participaram da construção desse cenário fomentando a proposição de formar o professor pela mediação da pesquisa.

Isso mostra que a produção do conhecimento pela pesquisa desenvolvida pelo professor remete tanto à compreensão de que a concepção de pesquisa a ser desenvolvida pelo professor em formação ou em exercício identifica a perspectiva de formação do professor pesquisador quanto aos lugares em que essa pesquisa poderia ocorrer; nesse caso, o ensino de graduação e a instituição escola na relação com o ensino superior.

Na década de 1980, a produção dos Endipe defendeu a ideia da pesquisa como base para a formação, como um processo constante em que o interesse pelo questionamento e pela indagação é despertado pelo professor. Esse processo de ensinar a fazer pesquisa pressupõe o formar para a pesquisa em todos os níveis de ensino; portanto, não se restringe à sua formalização e institucionalização na esfera da Pós-Graduação. Nessa perspectiva, a “pesquisa constante” tem relação com a aquisição de conhecimentos de uma determinada realidade para melhor intervir nessa mesma realidade. Por isso, sugere

particularmente uma relação mais próxima entre universidade, pesquisa educacional e escolas.¹¹

Com a análise do questionamento “[...] será a pesquisa um dos meios mais importantes, se não o mais importante, de situar o componente didático no processo educativo?” (LÜDKE, 1985, p. 69-70), apontam-se, nesse tempo, aspectos relativos à natureza, à função e aos critérios da pesquisa em Didática que mobilizam o debate atual sobre o tema, a saber: a) a pesquisa como possibilidade de recuperar o professor como importante agente no processo educativo, inclusive no próprio processo de investigação, indicando a crítica à pesquisa educacional tradicional; b) a experiência de ensino como objeto de pesquisa e simultaneamente como “atitude verdadeiramente de pesquisa”; c) a fragmentação na relação de contribuição da pesquisa à prática pedagógica, especialmente a escolar; d) a pesquisa como atitude constante e instrumento de compreensão da realidade e orientação para decisões; e) a pesquisa como condição para tratamento científico do fenômeno educativo com fins de produção de conhecimento sobre o ensino, o que implica considerar o registro, a análise, a interpretação dos dados da realidade e a comunicação crítica, séria e sistemática à comunidade científica e à comunidade de professores; f) a proposição de busca de novas abordagens metodológicas, mais abertas e flexíveis, tendo em vista as especificidades e necessidades da área (VENTORIM, 2005). O texto da autora sintetiza essas questões:

Fazer pesquisa simples, sem muita sofisticação, mas de maneira constante, que vá registrando sistematicamente erros e acertos e permita uma comunicação regular com a comunidade educativa, num acúmulo gradual da sabedoria na área, parece-me representar a perspectiva mais desejável no momento no campo da didática (LÜDKE, 1985, p. 76).

¹¹ Em 1982, no I Seminário A Didática em Questão, realizado no Rio de Janeiro, marca-se a construção de um movimento que pressupunha a interação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, com referência à relação da universidade com a instituição escolar.

A organização de situações didático-pedagógicas nas licenciaturas em que os estudantes se iniciem como investigadores com professores é um enunciado da vinculação da pesquisa na formação inicial de professores, particularmente pela aproximação entre a universidade e a realidade escolar por meio de projetos de pesquisa denominados “pesquisa em ação” e “pesquisa-ação”. A formação com e para a pesquisa nesse contexto indica outros olhares para a pesquisa educacional, de modo a problematizar os seus modelos formais e a sua relação com a prática escolar.

Especialmente no IV Endipe, realizado em 1987.¹² Balzan (1988), apoiado em resultados de pesquisa orientada pela etnografia sobre a qualidade dos cursos de Graduação em universidades, com um olhar específico para a Didática, destacou a dissociação entre ensino e pesquisa, e apontou limites para uma atuação qualificada dos cursos universitários quando estão orientados por uma concepção de universidade centrada prioritariamente na pesquisa e/ou exclusivamente no ensino (VENTORIM, 2005). Esteve posta, então, a pesquisa como princípio educativo e alternativa metodológica com o sentido de formar atitudes científicas e de promover a indagação, a interpretação e a transformação da realidade investigada. Considerando as especificidades desses tempos, apontou-se, de maneira geral, a fragmentação teórico-metodológica, a falta de continuidade nos estudos, a forma individual de realização de pesquisas, a falta de conhecimento das “reais intenções” da formação de professores e a falta de proximidade da realidade escolar.

Os trabalhos dos primeiros ENDIPES procuraram, pela mediação da pesquisa, defender a formação de um espírito reflexivo, crítico, fundamentado e aberto à investigação na formação e no trabalho do professor. Esse caráter de investigação a ser impresso nas práticas de formação do professor que, sobretudo, investe na construção da autonomia do professor, na associação teoria e prática, na produção e na crítica do

¹² O IV Endipe aconteceu em 1987. Os textos de Balzan e de André aqui mencionados foram publicados, respectivamente, em 1988 e 1995; este último na sua 7.^a edição. A 1.^a edição data de 1988.

conhecimento, e na possibilidade de trabalhos coletivos e interdisciplinares de pesquisa poderia superar modelos centrados na formação tecnicista.

Na trajetória do debate da produção do conhecimento sobre pesquisa e formação de professores nos Endiipe da década de 1990, define-se, então, a proposta de formação do professor pesquisador como o estudo sistemático e intencional por parte dos professores sobre o próprio trabalho na escola, na aula e no seu processo de formação inicial e continuada. É sistemático e intencionado, porque exige maneiras ordenadas e planejadas de fazer, reunir, registrar e documentar informações e dados da sua prática. Portanto, os textos dos Endiipe reafirmam que a pesquisa do professor não é uma atitude espontânea, ao contrário, é formalizada e deliberada em que pressupõe a reconstrução das experiências e do conhecimento do professor num processo de confronto de saberes. Também Pereira (2000) ressalta que a formação do professor pesquisador vem sendo percebida, no Brasil, pelos movimentos de reestruturação dos cursos de formação de professores e de educação continuada que mais se distinguiram na década de 1990.

A definição da proposta de formação do professor pesquisador se dá, ou melhor, se modifica nas relações teórico-práticas entre as noções de pesquisa e de formação que se modificam e, por sua vez, modificam suas relações. Essa dialética fez compreender que pesquisa e formação se articulam em uma perspectiva dialógica em que os limites entre investigação e formação são rompidos pelas noções de pesquisa como prática de formação e das práticas de formação como estratégia de investigação.

Em busca de suas razões múltiplas, a produção acadêmica dos Endiipe situa-se na discussão sobre: a) a relação ensino e pesquisa no ensino superior; b) as deficiências da formação de professores; c) a distância entre pesquisa educacional e educação básica; d) a separação entre pesquisa e docência; e) os programas de formação continuada desintegrados da realidade e da participação do professor; f) os pressupostos lineares e fechados da concepção de ciência; g) o modelo da racionalidade técnica de formação e docência; e h) a valorização das escolas como produtoras de práticas sociais, valores e conhecimentos.

A convergência de pressupostos sinalizou uma postura de complementaridade entre os trabalhos e os próprios Endipe, mostrando mais nexos e consensos do que contradições e dissensos, embora tenha evidenciado perspectivas teóricas diferentes. Grosso modo, os trabalhos indicaram que a formação do professor mediada pela pesquisa pode potencializar o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática e a produção de conhecimentos sobre o ensino. Autores, como Geraldi (2000), Lüdke (2001a) e Garcia e Alves (2002), entendem a formação do professor pesquisador como um movimento propositivo com potencial contra-hegemônico, na medida em que pode contribuir com alternativas críticas na formação, redimensionando o papel político-pedagógico do professor, da educação e da escola.

A pesquisa assumiu identidades complementares, tais como: instrumentalização para uma prática refletida e para a produção de conhecimento; princípio didático e metodológico; estratégia promotora do processo de reflexão e de mudanças nas práticas, considerando o desencadeamento da teorização e da realimentação da práxis e revelando um compromisso com a atividade científica; busca colaborativa de resolução de problemas, produção e sistematização de conhecimentos oriundos da prática; forma de superação dos limites dos “aspectos acadêmicos e burocráticos” das pesquisas convencionais”; espaço de construção, formação e autoformação docente e do pesquisador; ressignificação do trabalho do professor e do processo de pesquisa.

Nesse contexto, a discussão sobre a natureza da pesquisa foi tencionada pelas ditas concepções de pesquisa acadêmica e de “pesquisa do professor”, o que modifica as relações entre experiência e razão, entre teoria e prática de formação de professores e de mediação entre noções. Pressupõe-se o diálogo entre a conceituação da “pesquisa do professor” e a pesquisa acadêmica segundo um processo de incorporação mútua entre esses conceitos, tendo por base uma perspectiva emancipatória que contempla a ideia de dialogia e de mediação entre noções (BACHELARD, 1999).

A preocupação com o risco da transferência da pesquisa acadêmica para a “pesquisa do professor” foi evidenciada não só nos Endipe, mas também ficou enfatizada a ideia de que não é possível desconsiderar as sistematizações em torno da pesquisa acadêmica e dos processos de produção científica, tão caros à construção das ciências e das sociedades, o que implicaria a banalização do conceito de pesquisa.

Esteve posto, portanto, que o reconhecimento da “pesquisa do professor” se articula com a ampliação do conceito de pesquisa academicamente empregado, o que não indica uma pesquisa qualitativamente menor, mas com diferenças significativas que não se encaixam fidedignamente na lógica acadêmica do conceito de pesquisa. Acreditamos que, caso tenha por referência aportes teóricos plurais e abertos de ciência, a exigência de definição da “pesquisa do professor” pode aprisionar o próprio conceito, gerando obstáculos à relação teoria e prática. Na verdade, essa definição vem ocorrendo no processo de construção do movimento do professor pesquisador.

Nesse contexto, a pesquisa foi questionada em sua forma, em suas finalidades, em seu lugar e em sua execução e, com isso, a discussão sobre os seus critérios de validade tornou-se fundamental. A indicação do uso articulado e flexível de critérios foi percebida, ou seja, a construção de uma concepção “mais ampla” de pesquisa que contempla dimensões, como o vínculo com a prática, e não a condição de mudança imediata da prática, a produção de conhecimentos novos, o rigor e sistematização na coleta de dados, a comunicação de resultados, a introdução da dimensão crítica, a interpretação fundamentada em teorias atuais e reconhecidas, a clareza das ideias expressas na pesquisa, a subjetividade do professor e a validade dialógica.

Essa formulação se configura como um desafio para a profissionalidade do professor que envolve relações de poder, especialmente o controle entre pesquisa educacional e realidade escolar. Portanto, o que está em jogo não é a categorização entre tipos de pesquisa, mas a legitimidade das instituições formadoras, da identidade do professor como intelectual crítico e de seus saberes a serem reelaborados por um processo que articula

investigação e ação, ou seja, uma pesquisa voltada diretamente para as questões da escola básica e da formação do professor que emergem da prática e a ela retorna (LUDKE, 2001b).

Com base no conceito de segunda ruptura de Santos (2001), tendo em vista validar a formação do professor mediada pela pesquisa, sobretudo a produção de saberes pelos professores, está sendo proposto um confronto de conhecimentos também entre as suas formas de produção. Pode-se dizer que o conhecimento científico é forçado a se relacionar com outras formas de conhecimento, promovendo uma convivência ativa entre esses diferentes conhecimentos que os faz enriquecerem-se. A conceituação da “pesquisa do professor”, em seu necessário diálogo com a denominada pesquisa acadêmica, aponta para o entendimento do senso comum renovado, proposto por esse autor, cujos redimensionamentos estão sujeitos a incorporações mútuas. A incorporação ou a interpretação de um conceito pelo outro suscita possibilidades e, sem dúvida, ambiguidades na formação e no exercício do professor que pesquisa ou que pretende inserir-se em projetos de investigação.

Com isso, tem-se a necessidade de uma diferente relação com o conhecimento e seu processo de produção, baseada na diversidade e na abertura de pensamento, no repensar as certezas e apontar outras lógicas e novas explicações, na comunicação e no compromisso profissional, o que implica o exercício da dúvida e do questionamento, tendo em vista uma concepção processual de conhecimento.

Nesse processo, a produção dos Endipe deslocou o eixo da reflexão epistemológica para a prática social docente discutindo: a) o papel do professor e do pesquisador como desafio metodológico na construção da pesquisa educativa, cujas diferenças foram destacadas, mas as relações de respeito, interação e colaboração mostraram a valorização dos saberes e da subjetividade do professor; b) o objeto a ser problematizado, investigado e submetido a um processo de intervenção, ou seja, o ensino e a prática pedagógica como práticas sociais e as suas diversas interfaces, bem como o próprio processo de pesquisa, são considerados objeto de estudo nas suas singularidades

e pluralidades, individualidades e coletividades; c) a teoria do ensino, entendida como (re)construída pela reflexão crítica sobre os conhecimentos práticos do professor, incidindo na legitimidade dos saberes produzidos pelos professores no trabalho docente, pois é no seu interior que esses saberes também são produzidos, isto é, a ação pesquisadora do professor faz a prática gerar saberes, implicando a concepção de uma teoria que subjaz à prática do professor, e não como uma orientação exterior a esse contexto prático; d) os fatos que, sob o olhar da pesquisa do professor, são composições entre saberes e fazeres e, por isso, movimentados numa multiplicidade de leituras, de relações e de razões, mas, acima de tudo, validados pela sua qualidade local situada concretamente nas representações e nas práticas dos professores, como também pelas suas transformações, por menores que tenham sido.

Compreendemos que essas considerações caracterizam o que Santos (2001) denominou de um novo diálogo entre ciência e outros saberes, próprio de uma segunda ruptura epistemológica, revelando a possibilidade de estabelecer relações entre as dimensões epistemológicas e não cognitivas do conhecimento, nas quais se inclui a dimensão valorativa, ética, política, cultural e social. A crítica à concepção tradicional de conhecimento e de ciência, a ideia de interação, parceria e comunicação como constituidoras de uma nova relação com o conhecimento, a complementaridade de conceitos (ensino, pesquisa e formação; investigação e ação), a validação dos saberes dos professores, a quebra de hierarquias entre professores e pesquisadores, a constituição dos professores como comunidade crítica, a proposição da perspectiva colaborativa nas relações entre universidade e escola que, acima de tudo, são éticas e políticas, a revisão de referenciais de análise, a reelaboração de conhecimentos e a ressignificação de identidades profissionais, entre outros, foram pontos percebidos que indicaram que, na produção acadêmica dos ENDIPES, está registrada uma rede de sentidos que potencializam uma reelaboração teórico-crítica sobre a formação do professor contrária à perspectiva de formação baseada no modelo da racionalidade técnica. Isso

indica rever a perspectiva de tradução da racionalidade científica homogeneizadora para contextos tão singulares, como a formação e prática docente, de modo a buscar a concretização de práticas mais democráticas e emancipadoras de formação do professor e de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a perspectiva da pesquisa colaborativa, com ênfase nas experiências de pesquisa-ação, marca uma tendência nos estudos sobre a formação do professor pesquisador no período aqui estudado, destacando o resgate da profissionalidade do professor e a legitimação do seu conhecimento prático por meio de relações de colaboração entre instituições formadoras. Para tanto, os ENDIPEs apontaram a necessidade de constituição de espaços-tempos coletivos e colaborativos, a fim de construir uma “cultura investigativa” — própria das novas relações com o conhecimento e com seu processo de produção — nas denominadas “comunidades críticas”, representadas pelas escolas, grupos de estudos e pesquisas. Especificamente, Pimenta (2004) defende a pesquisa em colaboração e a pesquisa-ação como processo de intervenção pedagógica e construção coletiva de saberes na escola, tendo em vista a interface com a análise das mudanças nas práticas e na teorização dos professores, a fim de constituir uma cultura de análise das práticas na ação conjunta entre professores da escola e professores da universidade.

O conceito de colaboração se amplia para o reconhecimento dos saberes dos professores, e não apenas como uma associação entre pesquisadores e professores da educação básica, o que implica considerar o professor como participante de todos os momentos da pesquisa, exigindo respeito e diálogo entre os conhecimentos dos professores e os produzidos pela academia, bem como a ruptura com as relações hierárquicas. Cabe aqui estabelecer uma aproximação com a ideia de Santos (2001) de proliferação de comunidades interpretativas, para o conhecimento emancipatório enfrentar os “monopólios de interpretação e de renúncia à interpretação”, ou seja, a possibilidade de a “pesquisa do professor” resistir à reprodução das formas institucionais de fazer ciência e exercer princípios da aplicação edificante do conhecimento, como a solidariedade e a argumentação, em detrimento do estranhamento e do silenciamento, respectivamente.

As condições para a “pesquisa do professor” são amplas e de natureza diversa, pois estão implicadas em um contexto de relações administrativas, organizacionais, interpessoais, pedagógicas e políticas entre saberes e poderes. Consensualmente, a garantia dessas condições indicou a possibilidade de a pesquisa se concretizar. Visualizamos pelos trabalhos dos Endipe, especialmente na década de 1990, a perspectiva política da inclusão do professor na pesquisa e a epistemológica, que pressupõe a quebra de paradigmas de pesquisa e de conhecimento. Isso tem por base superar o modelo da racionalidade técnica que concebe o professor como mero reprodutor e executor de conhecimentos produzidos pela academia, e acreditar na possibilidade de tornar o professor pesquisador da sua prática com participação fundamental na constituição de teoria sobre o ensino.

Finalmente, consideramos que, pelos e nos Endipe, como um movimento em construção, a produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador fez progredir e fortalecer os próprios Endipe como campo de expressão de vastas experiências na área científica da educação.

Considerações finais

Pelo movimento interno dos textos analisados em sua materialidade e textualidade, compreende-se que a formação do professor, mediada pela pesquisa, se constituiu pelos Endipe, que revelaram um repertório de conhecimentos na combinação de sentidos integrando saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições. Ao longo de sua trajetória histórica, refletiram e mobilizaram um conjunto de conhecimentos constituidores da formação e da prática de professores mediada pela pesquisa, que também se constitui ressignificada, impulsionando a produção acadêmica sobre o tema.

Na conceituação da proposta do professor pesquisador, esteve posta, no período investigado, a ruptura com as relações dissociadas entre ensino e pesquisa, teoria e prática, além de estranhamento entre professor e pesquisador, universidade e escola. Vê-se a prática profissional tanto constituída da relação

ensino e pesquisa quanto dela constituidora. Consequentemente, ampliam-se as próprias concepções de formação inicial e continuada como um importante salto qualitativo no processo de formação de professores.

Percebemos, sob a possibilidade de reapropriação da ação docente por meio da pesquisa da prática e como expressão de objetos, sujeitos, teorias e práticas, enfim, como prática social, que o conhecimento dos Endipe se mostrou como um processo de uma “contraciência da formação de professores”. A pesquisa com base nos documentos dos Endipe pretendeu recolocar o professor no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos — saberes éticos, morais, valorativos, estéticos, técnicos e científicos.

Então, na confluência do entendimento de que a concepção de formação do professor pesquisador se apresentaria como um movimento contra-hegemônico e como um estímulo (prudente) à implementação de novas modalidades de formação e de que há um terreno teórico-metodológico fértil da pesquisa em educação, particularmente dos estudos sobre a formação do professor no Brasil, é que se assentam e se legitimam os argumentos da relação entre pesquisa e formação de professores na produção acadêmica dos Endipe como desafio para a constituição das políticas educacionais tanto para a formação de professores e trabalho docente quanto para o campo científico.

De modo geral, considerando as diferenças de enfoques entre as abordagens teórico-metodológicas, o movimento de formação do professor pesquisador, como campo de estudo em construção, configura-se na expressão do reconhecimento da importância da pesquisa na formação e no trabalho docente, considerando o papel ativo e crítico do professor como o sujeito investigador nesse processo. Esse movimento de caráter político, social e epistemológico pode representar uma das estratégias de ressignificação do trabalho do professor, na medida em que ele assume a figura de investigador no/do processo de sua formação e de seu exercício profissional, ou seja, esse professor, mediante uma formação específica, investigaria e produziria explicações sobre o ensino e a realidade educativa entendida como prática social.

A capacidade de revelar e validar o conhecimento dos Endipe sobre o professor pesquisador, ou torná-lo público, comportou diferentes implicações e desafios para o campo da pesquisa sobre formação do professor. Talvez o maior deles esteja na incorporação de que a formação do professor pesquisador, como alternativa para a formação de professores, se constrói em meio a um debate mais amplo de crise de paradigmas que pressupõe negociações, consensos e relações de poder dentro e fora da comunidade científica. Ela não é simplesmente a consequência de algo alheio aos próprios contextos de formação. Essas alternativas se caracterizam por determinações teórico-científicas e a decisão entre elas se dá segundo condições históricas, culturais, sociais e econômicas, especialmente em face das transformações no mundo do trabalho e da concorrência entre racionalidades no campo científico da educação.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do novo espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez, n. 22, p. 53-66, 1988.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHRÉTIEN, Claude. *A ciência em ação: mitos e limites*. Campinas: Papirus, 1994.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR Edwíges. (Org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 43-79.

LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 68-80.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abril 2001a.

_____. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001b.

MARCUSE, Hebert. *A ideologia da sociedade industrial*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Portugal: Europa-América, 1990.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor pesquisador: mitos e possibilidades*. Trabalho apresentado no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

VENTORIM, S. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000*. 2005. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.