



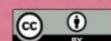
Formação do Professor-Pesquisador da Educação Básica: Orientações a partir das contribuições de Marli André

Formation of the Teacher-Researcher in Basic Education:
Guidelines based on the contributions of Marli André

Formación del Docente-Investigador en Educación Básica:
Orientaciones basadas en las contribuciones de Marli André

ALINE COÊLHO DOS SANTOS, NILTON BRUNO TOMELIN, RITA BUZZI RAUSCH, DANIELA TOMIO

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Formação do Professor-Pesquisador da Educação Básica: Orientações a partir das contribuições de Marli André

Formation of the Teacher-Researcher in Basic Education: Guidelines based on the contributions of Marli André

Formación del Docente-Investigador en Educación Básica: Orientaciones basadas en las contribuciones de Marli André

ALINE COÊLHO DOS SANTOS¹

NILTON BRUNO TOMELIN²

RITA BUZZI RAUSCH³

DANIELA TOMIO⁴

¹ Universidade Regional de Blumenau; Blumenau; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0931-2372>; alinecoelho@furb.br

² Universidade Regional de Blumenau; Blumenau; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5501-5961>; nbtomelin@furb.br

³ Universidade da Região de Joinville; Joinville; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>; ritabuzzirausch@gmail.com

⁴ Universidade Regional de Blumenau; Blumenau; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5578-7822>; dtomio@furb.br

Contribuição

¹ Conceitualização; Curadoria de Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Redação - Rascunho Original; Redação - Revisão e Edição.

² Conceitualização; Curadoria de Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Redação - Rascunho Original; Redação - Revisão e Edição.

³ Orientação do Projeto; Revisão; Supervisão.

⁴ Orientação do Projeto; Supervisão; Visualização.

Submetido: 03/novembro/2025

Aceite: 15/dezembro/2025

Publicado: 26/dezembro/2025

RESUMO: Os modelos tradicionais de formação docente, ao dissociarem teoria e prática, mostram-se insuficientes para os desafios da Educação Básica. Diante dessa problemática, este estudo tem como objetivo propor diretrizes para a formação do professor-pesquisador a partir das contribuições de Marli André. A investigação, de natureza qualitativa, caracteriza-se como um Estado da Questão, analisando um corpus de 18 obras da autora, publicadas entre 2001 e 2020, mediante categorias analíticas predefinidas. Os resultados identificam orientações centrais como o desenvolvimento de habilidades investigativas, a articulação ensino-pesquisa e a sistematização do conhecimento, culminando em um quadro orientador para a formação. A discussão crítica evidencia que o modelo de André, quando contrastado com aportes de Schön e Zeichner, destaca-se pela exigência de rigor metodológico na prática docente. Conclui-se que a efetivação do professor-pesquisador é viável, mas demanda transformações na estrutura formativa e condições de trabalho,

apontando a necessidade de pesquisas futuras que avaliem a aplicação dessas orientações em contextos reais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Professor-pesquisador; Marli André; Prática Reflexiva; Estado da Questão; Educação Básica.

ABSTRACT: Traditional teacher training models, by dissociating theory and practice, prove insufficient for the challenges of Basic Education. In view of this problem, this study aims to propose guidelines for the training of teacher-researchers based on the contributions of Marli André. The qualitative research is characterised as a State of the Art, analysing a corpus of 18 works by the author, published between 2001 and 2020, using predefined analytical categories. The results identify key guidelines such as the development of investigative skills, the articulation of teaching and research, and the systematisation of knowledge, culminating in a guiding framework for training. The critical discussion shows that André's model, when contrasted with contributions from Schön and Zeichner, stands out for its demand for methodological rigour in teaching practice. It is concluded that the implementation of the teacher-researcher is feasible, but requires changes in the training structure and working conditions, pointing to the need for future research to evaluate the application of these guidelines in real contexts.

KEYWORDS: Teacher training; Teacher-researcher; Marli André; State of the Knowledge; Reflexive practice.

RESUMEN: Los modelos tradicionales de formación docente, al disociar la teoría de la práctica, resultan insuficientes para los desafíos de la Educación Básica. Frente a esta problemática, este estudio tiene como objetivo proponer directrices para la formación del profesor-investigador a partir de las contribuciones de Marli André. La investigación, de naturaleza cualitativa, se caracteriza como un Estado de la Cuestión, analizando un corpus de 18 obras de la autora publicadas entre 2001 y 2020 mediante categorías analíticas predefinidas. Los resultados identifican orientaciones centrales como el desarrollo de habilidades investigativas, la articulación enseñanza-investigación y la sistematización del conocimiento, culminando en un cuadro orientador para la formación. La discusión crítica evidencia que el modelo de André, al contrastarse con aportes de Schön y Zeichner, se destaca por exigir rigor metodológico en la práctica docente. Se concluye que la efectivización del profesor-investigador es viable, pero demanda transformaciones en la estructura formativa y condiciones laborales, señalando la necesidad de futuras investigaciones que evalúen la aplicación de estas orientaciones en contextos reales.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; Profesor-investigador; Marli André; Estado de la Cuestión; Práctica reflexiva.

1. Introdução

O exercício da docência configura-se como um contínuo processo de aprendizagem e formação, em que vivências, leituras e encontros formativos constituem o desenvolvimento profissional docente. Nesse percurso, é indispensável incluir a investigação sobre e no ambiente de atuação do professor, buscando compreender as nuances e desafios presentes nesse contexto, bem como identificar práticas que possam potencializar sua atuação. A formação continuada, ao

proporcionar um espaço de reflexão crítica diante de desafios emergentes, é um campo privilegiado para promover esse movimento.

Para que essa formação seja efetiva, é necessário superar o modelo tradicional centrado na transmissão de saberes teóricos ou de estratégias práticas de ensino. Embora autores como Schön (2017) e Zeichner (1993) tenham avançado na valorização da reflexão na e sobre a prática, persiste uma lacuna entre a teoria reflexiva e a efetiva integração da pesquisa como eixo estruturante da formação docente. É fundamental estimular o docente à pesquisa, promovendo uma formação que seja capaz de aproximar a teoria e a prática. Esse desafio surge não apenas das discussões teóricas, mas também das percepções dos próprios professores, que frequentemente identificam uma distância entre a realidade que vivem e as propostas formativas oferecidas. Essa oferta formativa, mais do que um simples repasse de conhecimentos, deve representar uma oportunidade de diálogo com os problemas reais, capaz de desafiar o status quo e instigar práticas que promovam a autonomia e o pensamento crítico do professor.

Considerando a importância de envolver o docente ativamente na construção de sua formação, torna-se essencial reconhecer que ele possui um conhecimento significativo de sua realidade, acumulado por meio de sua experiência. Ainda que informal, essa experiência representa um saber que, integrado à pesquisa, enriquece a prática educativa. Diversos autores contribuem com discussões que aproximam a formação docente da prática investigativa, enfatizando a relevância das vivências dos professores. Entre esses autores, Marli André se destaca por sua produção sistemática e fundamentada que articula, de maneira singular, os conceitos de formação docente e professor-pesquisador, indo além da reflexão para enfatizar a sistematização metodológica da investigação na prática educativa. Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois em Urbana-Champaign (EUA), mestre em Educação pela PUC-RJ e professora titular aposentada da Faculdade de Educação da USP, Marli André trouxe contribuições fundamentais para a formação docente e para o papel do professor como pesquisador, sendo uma referência consolidada no campo educacional até o seu falecimento em 2021.

Dada a afinidade de Marli André com a pesquisa em educação e sua relação com a formação docente, é essencial destacar suas orientações sobre a formação do professor-pesquisador, que constituem o cerne deste estudo. No contexto desta pesquisa, propõe-se a seguinte indagação: quais orientações são apresentadas por Marli André em suas produções científicas para a formação do professor-pesquisador? Diante dessa questão, o objetivo geral deste estudo é sistematizar e problematizar diretrizes para a formação docente a partir do pensamento de Marli André, buscando identificar suas contribuições específicas e pontos de diálogo ou divergência com outros referenciais do campo.

A pesquisa, caracterizada como um Estado da Questão, guiou o percurso metodológico, permitindo um mapeamento e uma análise crítica do conhecimento acumulado sobre o tema na obra da autora. Esse tipo de pesquisa possibilita o estabelecimento de conexões entre estudos, promovendo novas compreensões sobre o objeto de estudo. A análise de um corpus de 18 obras de André, publicadas entre 2001 e 2020, permitiu não apenas conhecer suas concepções sobre formação docente e professor-pesquisador, mas também identificar nuances, tensionamentos e a evolução de seu pensamento, refletindo sobre possíveis caminhos para uma formação que valorize a pesquisa como parte integrante e sistematizada da prática educativa.

Atendendo a essa linha de pensamento, este trabalho se organiza nas seguintes seções: na Seção 2, A formação do professor-pesquisador por Marli André, exploramos as reflexões dessa autora sobre a formação docente e o conceito de professor-pesquisador; na Seção 3, descrevemos o percurso metodológico seguido na condução da pesquisa; na Seção 4, Pela ótica de Marli André: Como formar o professor-pesquisador?, propomos orientações para a formação de professores à

luz do acervo teórico de André; discutindo criticamente seus aportes; e, por fim, na Seção 5, tecemos nossas considerações finais, propondo um modelo conceitual do percurso formativo e apontando limitações e perspectivas para pesquisas futuras.

2. A formação do professor-pesquisador por Marli André

Considerando o foco central desta pesquisa nas obras de Marli André, esta seção não se limita a uma síntese de ideias, mas busca analisar criticamente suas proposições para a construção do perfil do professor-pesquisador, identificando os fundamentos, tensões e contribuições específicas de seu pensamento. A análise, orientada pelas categorias predefinidas, recai sobre as proposições delineadas em sua concepção de formação docente, ampliando a compreensão do tema e estabelecendo diálogos com outros referenciais teóricos.

A escolha dessa autora justifica-se não apenas por sua contribuição seminal a múltiplos campos da educação, mas pela consistência e profundidade com que tratou da relação entre pesquisa e formação docente. Contudo, sua relevância transcende o simbolismo, pois, como destacam Rausch, Girardi e Geraldo (2024), André liderou o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, evidenciando seu compromisso com a aplicação das propostas emergentes de seus estudos.

Sua habilidade em conectar pesquisa e formação docente reforça a importância do diálogo entre essas esferas, oferecendo uma compreensão aprofundada da complexidade subjacente à formação de professores e à prática investigativa. Diferente de abordagens que enfatizam a reflexão sem necessariamente vinculá-la a uma sistematicidade investigativa (Schön, 2017), André avança ao conceber a pesquisa como eixo estruturante da profissionalidade docente. Desse modo, a seleção de André como referência baseia-se na compreensão de que a formação do professor-pesquisador é um processo contínuo e abrangente, que exige tanto a reflexão na ação quanto o domínio de procedimentos de investigação.

André (2001a) sustenta que “a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor” (p. 55). Para ela, o exercício da docência implica transcender o aparente e questionar continuamente para compreender a realidade. Esse compromisso não se limita a práticas investigativas para os estudantes, tampouco à teoria ou aos estilos acadêmicos de pesquisa, mas sim ao desafio de examinar a própria prática docente, integrando-a à teoria, refletindo, analisando e gerando conhecimentos capazes de transformar o cotidiano escolar e promover a melhoria da aprendizagem.

Segundo André (2001a), movimentos que fomentam a pesquisa na formação docente valorizam:

a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas. (p. 57)

Essa perspectiva encontra eco em Zeichner (1993) ao defender o professor como intelectual transformador, porém, André especifica que tais movimentos podem gerar práticas investigativas com os estudantes, sob uma perspectiva de pesquisa-ação, além de possibilitar a publicação de resultados em eventos acadêmicos. Nessa visão, a prática investigativa docente aproxima-se de saberes específicos, enriquecendo a prática e ampliando seu impacto no cotidiano escolar.

A formação do professor-pesquisador, conforme propõe André, rompe com a dicotomia entre escola e universidade, teoria e prática, promovendo um desenvolvimento docente integral. Esse modelo potencializa o professor como autor na produção de conhecimentos, rompendo com o status de objeto de pesquisa e valorizando seu papel ativo. Nesse ponto, sua contribuição dialoga

criticamente com tradições academicistas que historicamente relegaram o professor à condição de mero informante ou consumidor de pesquisas.

André e Martins (2020) afirmam que “uma tendência de formação continuada que vem se firmando na produção escrita recente (...) considera a escola como o lócus por excelência da formação” (p. 194). Ens e Nagel (2021) reforçam a necessidade de vincular a formação docente ao compromisso com a escola, promovendo ações práticas que impactem o contexto de atuação e os resultados dela emergentes.

Portanto, a pesquisa no contexto da docência ultrapassa o acúmulo de conhecimentos e práticas convencionais. O cotidiano escolar torna-se um espaço privilegiado, assumindo um compromisso social que visa reduzir desigualdades e promover transformações significativas. Aqui reside uma das contribuições mais originais de André: a distinção operacional entre o professor-pesquisador, mais focado em resolver problemas imediatos e melhorar a aprendizagem dos estudantes, e o pesquisador-professor, orientado por objetivos mais amplos e rigorosos acadêmicos (Rausch et al., 2024). Esta distinção clarifica o campo de atuação e as expectativas em relação à pesquisa docente, evitando equívocos comuns na literatura.

Para André, a docência transcende o ensino puro e incorpora a pesquisa como uma ferramenta para compreender e aprimorar as práticas pedagógicas. O professor, ao investigar seu próprio trabalho, proporciona uma atividade intelectual relevante, permitindo que os estudantes desenvolvam competências significativas para a vida social. A autora ressalta que pesquisa e ensino, embora articulados, são tarefas distintas, com funções específicas que se complementam no desenvolvimento do professor e, indiretamente, dos estudantes.

O compromisso com a pesquisa exige, além de transmissão de conhecimento, uma ressignificação constante e a criação de novos entendimentos. A integração do professor à pesquisa enfrenta desafios, incluindo limitações impostas pela formação inicial e continuada e por políticas de formação. Contudo, como afirma André (2001a), a educação oferece inúmeras questões problemáticas que podem ser investigadas, e a adesão dos professores à pesquisa, criando novas expectativas para a profissão.

A formação do professor-pesquisador transcende o contexto escolar, reafirmando o papel social do docente como agente transformador. Jardilino (2021) destaca que Marli André contribuiu extensivamente ao campo, incluindo a participação em eventos da Anped e no GT 08 Formação de Professores, além de sua atuação em instituições de ensino e pesquisa.

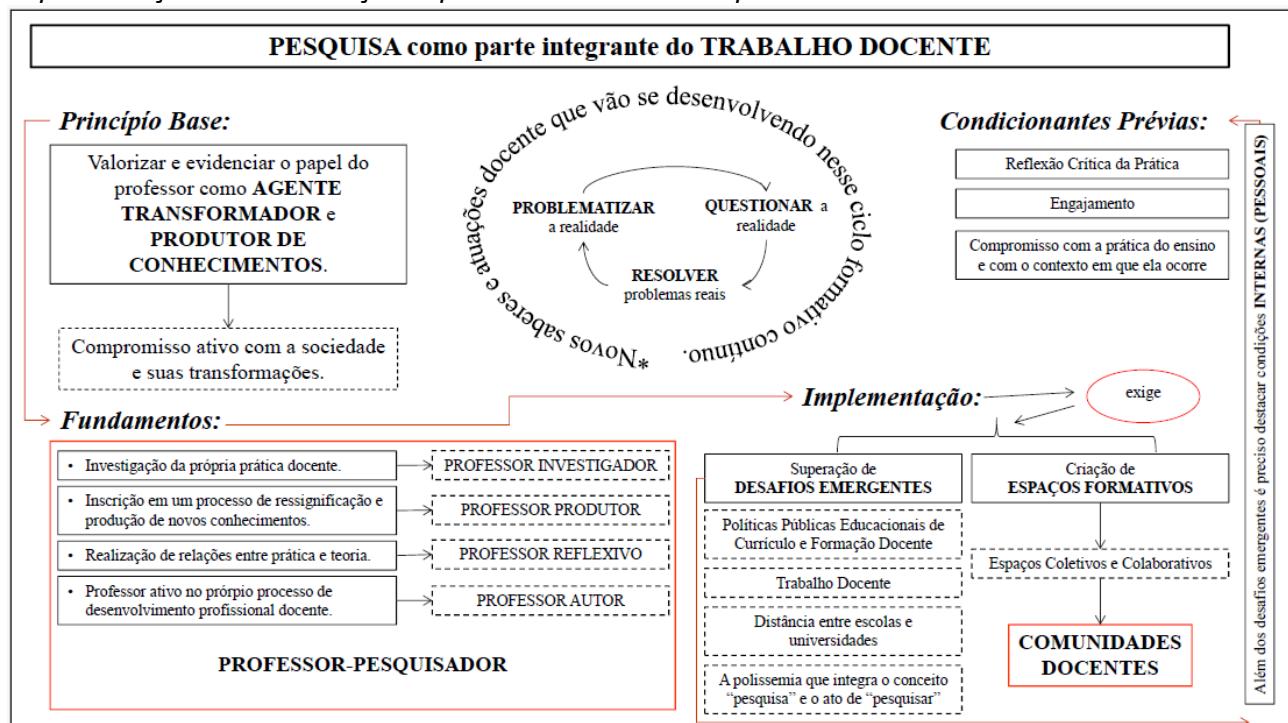
Assim, a pesquisa conduzida pelo professor transforma a prática educacional e o próprio docente, que intervém em suas ações e comprehende suas implicações contextuais. Professores-pesquisadores mantêm um compromisso com o contexto e os atores envolvidos, demonstrando que sua prática investigativa vai além da produção acadêmica convencional. André (2001) enfatiza que, para o sucesso dessa formação, o professor precisa de motivação para investigar, capacitação adequada, grupos de estudo, espaço e tempo para pesquisa e acesso a uma bibliografia atualizada. Esta ênfase nas condições materiais e formativas revela o realismo de sua proposta, que não se restringe a uma concepção idealizada, mas reconhece os obstáculos concretos à sua implementação. Essas condições evidenciam que a formação do professor-pesquisador exige uma base teórica robusta, pois a atuação investigativa contribui diretamente para a prática docente. O papel duplo do professor-pesquisador revela uma interação enriquecedora entre a pesquisa e a prática, na qual as descobertas se traduzem em melhorias no ensino.

Nesse contexto, o processo de intervenção que André (2016) propõe defende uma formação capaz de transcender o modelo tradicional de transmissão fragmentada de conhecimento. Para André (2006), “a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (...) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente

(...) para o processo de emancipação das pessoas" (p. 223). Esta visão emancipatória da pesquisa aproxima-a dos ideais da pesquisa-ação, mas com um cuidado metodológico característico de seu pensamento. Conclui-se esta seção com um esquema (Figura 1) que sintetiza a integração entre pesquisa e docência, realçando a possibilidade de desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino.

Figura 1

Representação das articulações apresentadas entre Pesquisa e Trabalho Docente.



Fonte: Elaboração própria (2025).

3. Metodologia: Um estado da questão sobre a formação do professor-pesquisador em Marli André

Esta pesquisa caracteriza-se como um Estado da Questão (Ferreira, 2002), modalidade de investigação teórica que visa mapear e analisar a produção acadêmica sobre um tema específico em um determinado período, identificando tendências, conceitos centrais e contribuições para o campo. Essa abordagem foi escolhida por permitir uma análise sistemática e crítica do pensamento de Marli André, indo além da revisão bibliográfica tradicional para estabelecer um diálogo aprofundado com seu legado teórico.

O objeto de investigação é a formação do professor-pesquisador na educação básica, conforme a perspectiva de Marli André. Para garantir um recorte metodologicamente fundamentado, o corpus de análise foi constituído mediante critérios explícitos e justificados de inclusão e exclusão, aplicados ao Currículo Lattes da autora. Os critérios de inclusão foram: (a) Temporal: Produções publicadas entre 2001 e 2020, período de maturação e consolidação de seu pensamento sobre formação docente e pesquisa; (b) Tipológico: Artigos científicos em periódicos nacionais e capítulos de livros, por serem veículos de ampla divulgação e debate acadêmico; (c) Temático: Obras cujo título, resumo ou palavras-chave fizessem referência explícita a “formação de professores”, “professor-pesquisador”, “pesquisa na formação” ou correlatos; (d) Autoral:

Priorizaram-se textos de autoria única ou primeira autoria para captar a essência de seu pensamento sem mediações.

A aplicação rigorosa desses critérios resultou em um corpus final de 18 obras, significativamente maior do que a seleção inicial, conforme detalhado na Tabela 1. Esta amostra representa um recorte significativo, não arbitrário, de sua produção sobre o tema, garantindo robustez metodológica à análise.

Tabela 1

Obras selecionadas da Marli André para exploração e análise.

N.	Título	Tipo de Publicação	Ano
01	Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade	Artigo	2001a
02	O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores	Livro	2001b
03	Pesquisa em educação: questões de teoria e de método	Artigo	2005
04	A jovem pesquisa educacional brasileira	Artigo	2006
05	Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores	Artigo	2007a
06	Grupos de pesquisa: formação ou burocratização?	Artigo	2007b
07	Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação	Artigo	2007c
08	Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola	Artigo	2008
09	A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores	Artigo	2009a
10	A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000	Artigo	2009b
11	Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente	Capítulo de Livro	2009c
12	Formação de professores: a constituição de um campo de estudos	Artigo	2010
13	Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Artigo	2012
14	O que é um estudo de caso qualitativo em educação	Artigo	2013
15	A formação do pesquisador da prática pedagógica	Artigo	2016
16	Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças	Artigo	2017
17	Formar o professor pesquisador para um desenvolvimento profissional docente	Capítulo de Livro	2018
18	Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André	Artigo	2020

Fonte: Elaboração própria (2025).

O processo de análise foi orientado por categorias predefinidas, derivadas do problema de pesquisa e do objetivo, as quais permitiram uma exploração sistemática e crítica do corpus. As categorias incluíram a definição e atributos do "professor-pesquisador", as estratégias e orientações para a formação de professores, os obstáculos e condições para sua efetivação na prática, e a relação entre teoria, prática e pesquisa. Esta organização permitiu um exame minucioso das obras selecionadas, conforme detalhado a seguir.

A análise desenvolveu-se em três etapas sequenciais, iniciando pela leitura exploratória para imersão no corpus e identificação de recorrências temáticas, seguida da leitura analítica orientada com registro minucioso de excertos relevantes para cada categoria, e culminando na interpretação e síntese crítica, buscando identificar consistências, tensões, evolução conceitual e contribuições específicas do pensamento de André.

A seleção e análise dos dados foram guiadas por questões norteadoras que direcionaram o foco da investigação, nomeadamente: quais orientações podem possibilitar um percurso formativo investigativo aos professores; como estruturar um programa de formação que possibilite a compreensão das potencialidades de atuar como professor-pesquisador; e quais procedimentos e práticas podem integrar esse percurso formativo.

Dessa forma, o corpus de 18 obras permitiu uma análise detalhada e aprofundada da trajetória do pensamento de Marli André sobre a formação do professor-pesquisador. Ao revisitá-la e examinar criticamente essas fontes, o estudo visa não apenas compreender os conceitos e ideias centrais da autora, mas também identificar as nuances e a evolução de seu pensamento ao longo de quase duas décadas, contribuindo com reflexões fundamentadas para o aprimoramento da formação docente na educação básica.

As análises realizadas a partir dessas questões e categorias permitiram buscar respostas consistentes, as quais são discutidas e problematizadas na seção seguinte, à luz do referencial teórico adotado.

4. Pela ótica de Marli André: como formar o professor-pesquisador?

Com o intuito de delinear um percurso formativo para o professor-pesquisador, esta pesquisa busca responder a três perguntas fundamentais relacionadas às orientações que definem a estrutura e as práticas para essa formação. A partir dos escritos de Marli André, analisados à luz das categorias predefinidas, enfatiza-se a importância de formar um profissional docente que também atue como investigador de seu próprio contexto, comprometido com as transformações essenciais à educação.

Assim, surge a questão: quais orientações podem possibilitar um percurso formativo investigativo que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores? É importante destacar que se trata do professor-pesquisador e não do pesquisador-professor, o que demanda mudanças significativas na formação docente. Nesse sentido, André (2016) propõe como primeira orientação a necessidade de o professor-pesquisador desenvolver habilidades de pesquisa, como:

situar-se frente ao seu contexto profissional, problematizar a situação vivida, aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las; a formular questões orientadoras; a conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; a construir instrumentos de coleta de dados; a analisar dados e relatar os achados. (p. 36)

Esta perspectiva é corroborada e ampliada em estudos posteriores, como em André (2013), na qual a autora detalha a importância do estudo de caso qualitativo como ferramenta de investigação da prática docente, enfatizando que “o conhecimento das especificidades metodológicas é condição para que o professor transcend a mera intuição e construa análises fundamentadas” (p. 98).

Entretanto, ao desenvolver essas habilidades, o professor-pesquisador não deve renunciar à sua identidade docente, devendo equilibrar ambas as facetas. Além disso, a pesquisa realizada pelo professor-pesquisador envolve o contexto, os pares e as vivências coletivas. André (2001a, 2007a) destaca que o pesquisador não é um sujeito “de fora”, desconectado do processo analisado, mas alguém “de dentro”, cuja experiência e a de seus pares estão inseridas no próprio contexto de investigação. Esta concepção encontra eco em André (2008), que defende que “as pesquisas no cotidiano escolar exigem do investigador um envolvimento ético e contextual que ultrapassa a neutralidade científica tradicional” (p. 138). Essa mudança reflete a maturidade da pesquisa em educação no Brasil. Essa maturidade, ao incluir as vivências e o contexto do pesquisador, exige rigor e qualidade na pesquisa. Por isso, André (2016) destaca a importância da sistematização do conhecimento, que se fundamenta na definição da relevância do estudo, no uso de procedimentos rigorosos de coleta e análise de dados e no registro preciso dos dados produzidos.

A sistematização do conhecimento não é uma atribuição natural de profissionais voltados apenas ao ensino; requer a constituição de um vocabulário específico, conceitos e hipóteses próprios da pesquisa e uma série de recursos materiais. André (2005) enfatiza que, mais prejudicial

do que a falta de recursos financeiros, é a redução do tempo crítico do professor, sobrecarregado com aulas, reuniões e correções. Esta preocupação com as condições concretas de trabalho reaparece em André (2018), ao analisar professores iniciantes, quando afirma que “a sobrecarga de atividades burocráticas e a falta de tempo constituem-se em obstáculos concretos à consolidação do professor-pesquisador” (p. 15). Segundo a autora, é nesse tempo crítico que se aprimoram a produção intelectual, a reflexão e a análise necessárias para qualificar a sistematização de novos conhecimentos.

Outra orientação essencial é a articulação entre ensino e pesquisa, visto que o professor-pesquisador não pode dissociá-las. Considerando a primazia do professor no contexto de formação, André (2017) afirma que

a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que desenvolvam opiniões e ideias próprias, que ao fazer uma leitura crítica da realidade, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade. (p. 828)

Esta visão é consolidada em obras posteriores, como em André (2019), nas quais a autora reforça que “a pesquisa forma sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir criativamente em sua realidade profissional” (p. 62), estabelecendo uma relação direta entre investigação e emancipação docente. Assim, a indissociabilidade entre ensinar e investigar exige, segundo André (2005, 2007a), que o professor-pesquisador concilie os papéis de ator e de pesquisador, estabelecendo um equilíbrio entre ação e investigação. O mesmo sujeito torna-se, então, o professor que propõe soluções para demandas e o pesquisador que sistematiza novos conhecimentos gerados no processo investigativo. André alerta sobre o risco de sucumbir ao ativismo em detrimento de contribuir com saberes aplicáveis a outros contextos. Nesse sentido, propõe-se um ciclo de orientações, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2

Representação do ciclo de orientações, à luz de Marli André, para formar o professor-pesquisador.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse contexto, cabe questionar: como estruturar um programa de formação de professores que possibilite a compreensão das potencialidades de atuar como professor-pesquisador na educação? Ao propor que a pesquisa seja um eixo estruturante na formação docente, André (2016) defende que a organização curricular inclua um planejamento coletivo, visando o desenvolvimento de habilidades investigativas nos docentes. Para a autora, é essencial que os cursos de licenciatura, mestrado e doutorado priorizem pesquisas que abordem o cotidiano escolar, incentivando os professores a voltarem seu olhar para a realidade das escolas.

A formação do professor-pesquisador vai além de apenas habilitar um professor a também ser pesquisador; ela permite uma compreensão mais aprofundada da própria educação. De acordo com André (2009b), a formação do professor-pesquisador deve contemplar aspectos como: a) conhecer a identidade docente nos diferentes níveis de atuação para repensar a própria formação; b) compreender práticas docentes em variados contextos, qualificando o ato educativo; c) evitar a reprodução de discursos docentes, buscando entender os motivos que os sustentam; d) transcender a constatação de problemas, aprimorando tanto a prática do professor-pesquisador quanto a de seus pares. Segundo a autora, ignorar essas dimensões leva ao risco de “repetir o que já é conhecido, caindo na mesmice” (p. 51).

Esta preocupação com uma formação que evite o senso comum pedagógico é retomada em André (2010), quando analisa a constituição do campo de estudos sobre formação de professores, alertando para “o risco de as pesquisas se limitarem a redescrivê o já conhecido, sem avançar na compreensão dos processos formativos” (p. 12). Assim, a pesquisa realizada por professores-pesquisadores destina-se, frequentemente, à proposição de ações que atendam a demandas do professor-pesquisador ou do grupo pesquisado.

André (2005) descreve os critérios de avaliação desses processos como: a) validade externa: importância dos resultados além do contexto da pesquisa; b) validade de processo: adequação dos métodos e coerência das evidências; c) validade democrática: atendimento aos interesses dos participantes; d) validade catalítica: potencial de transformação da realidade dos participantes; e) validade dialógica: estabelecimento de um diálogo entre os pares sobre problemas e soluções. Portanto, a pesquisa deve ter relevância educacional e não apenas servir à prática individual do professor-pesquisador. Como destaca André (2001a, 2007a), trazer a pesquisa para o contexto do pesquisador exige um questionamento contínuo sobre os métodos e estratégias, evitando que a pesquisa se reduza a uma ação planejada para resolver desafios menores e de pouca relevância coletiva.

Diante dessas orientações é necessário definir os procedimentos mais adequados para incorporar a pesquisa no contexto do pesquisador e garantir a continuidade de sua formação. A continuidade formativa demanda políticas públicas de apoio, assegurando suporte tanto para a formação docente quanto para a de pesquisador. Lima (2021) destaca a qualidade das contribuições de Marli André para políticas públicas de formação docente, dada sua dedicação à pesquisa nessa área.

Por fim, surge um terceiro questionamento: quais procedimentos e práticas podem integrar esse percurso formativo? Analisando a formação do professor-pesquisador pela ótica de Marli André, consideram-se suas ideias, que diferem de outros autores. André (2001a) ressalta a importância de abordar modalidades específicas de pesquisa. Ao discutir a pesquisa etnográfica, por exemplo, menciona o papel da teoria, o princípio do estranhamento, o planejamento do trabalho de campo e a elaboração de instrumentos e registros de dados.

Para André (2017), a pesquisa-ação, em particular, visa aprimorar a prática docente por meio da sistematização de conhecimentos empiricamente fundamentados. A autora também ressalta o controle da subjetividade nesse tipo de pesquisa, distinguindo claramente entre ação e pesquisa,

além de enfatizar o compromisso ético, que assegura que pesquisador e participantes atuem em prol de um propósito comum, além de interesses individuais. Nesse sentido, André (2017) afirma:

O que tentamos defender aqui é que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos. (p. 839)

Esta defesa da pesquisa-ação como modalidade privilegiada para o professor-pesquisador é complementada por André (2016) em “Ensinar a pesquisar: como e para quê?”, onde argumenta que “a pesquisa-ação possibilita ao professor investigar e intervir simultaneamente em sua prática, rompendo com a lógica linear da pesquisa tradicional” (p. 128).

A partir dessa perspectiva, ser professor-pesquisador implica, prioritariamente, ser professor, e sua pesquisa deve se concentrar em desafios profissionais reais. A escolha de temas relacionados ao próprio contexto profissional justifica-se porque, ao integrar um programa de pós-graduação, o professor busca tanto uma formação quanto um entendimento mais profundo de suas demandas profissionais. André (2001a, 2007a) observa que os programas de pós-graduação, inicialmente voltados à formação de docentes do ensino superior, têm cada vez mais foco na pesquisa.

André sugere três condições fundamentais para promover um equilíbrio na formação: a) evitar que a formação do professor-pesquisador se restrinja a disciplinas tradicionais, priorizando disciplinas instrumentais como leitura e compreensão de textos; b) reconhecer grupos de pesquisa como espaços formativos, a partir de linhas de pesquisa que unifiquem saberes da mesma área; c) promover intercâmbios interinstitucionais que possibilitem múltiplas perspectivas sobre o mesmo tema.

Lüdke (2021) destaca que Marli André contribuiu para a constituição de novos modelos e estratégias de pesquisa, além de ampliar a percepção sobre educação e docência, preparando-as para enfrentar de forma mais positiva os desafios da área.

Ser professor-pesquisador, na concepção de André (2005), requer disposição para a investigação, questionamento, formulação de problemas e suas resoluções. Exige, também, a escolha adequada de métodos de pesquisa, ambiente propício, tempo para desenvolver a pesquisa e acesso a uma bibliografia relevante.

Conclui-se que há desafios e perspectivas significativas para o professor-pesquisador, independentemente dos métodos de pesquisa utilizados. André (2007a) sugere quatro habilidades e competências essenciais para o professor-pesquisador:

4.1 – Asumir seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área. Apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles. 4.2 – Defender a qualidade dos trabalhos e a busca do rigor. 4.3 – Lutar pela melhoria das condições de produção do conhecimento. 4.4 – Construir espaços coletivos nos programas de pós-graduação para elaboração de projetos e desenvolvimento de pesquisas. (p. 129)

Essas habilidades revelam um compromisso do professor-pesquisador com o legado que deixará a seus pares e à história da profissão. Este compromisso ético e coletivo é reforçado por André (2009a), ao argumentar que “a produção de conhecimento deve estar a serviço da transformação social e da melhoria das condições de trabalho docente” (p. 274). Assim, com base nas obras de Marli André foi elaborada a Tabela 2 que propõe orientações para planejar ações que incentivem a construção coletiva do conhecimento e a colaboração entre pares.

Tabela 2*Orientações para um percurso formativo do professor-pesquisador por Marli André.*

OBJETIVO ESPECÍFICO	AÇÃO PLANEJADA	MÓDULO	FUNDAMENTAÇÃO EM ANDRÉ
Compreender o sentido do conceito de professor-pesquisador	Pontos de estudo: Importância da pesquisa na prática docente; conceito de professor-pesquisador; distinção professor-pesquisador x pesquisador-professor. Sugestão prática: Atividades que estimulem reflexividade crítica à luz da teoria.	O QUE CONTA COMO PESQUISA?	André (2001a, 2016) - Pesquisa como parte integrante do trabalho docente; André (2017) - Pesquisa forma sujeitos autônomos com leitura crítica da realidade
Conhecer com mais profundidade a identidade do professor nos diferentes níveis de ensino	Pontos de estudo: Importância do professor-pesquisador na Educação Básica; identidade docente e profissionalização. Sugestão prática: Atividades de autorreflexão, diálogo e escuta ativa para compartilhamento de vivências.	QUE PROFESSOR SOU EU?	André (2009b, 2018) - Análise da identidade docente e alerta contra a reprodução de discursos; André (2010) - Constituição do campo de formação de professores
Compreender diferentes práticas investigativas docentes desenvolvidas nos mais variados cotidianos	Pontos de estudo: Práticas docentes em contextos variados; relação pesquisa-prática; identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. Sugestão prática: Sessões interativas de compartilhamento com análise da interrelação teoria-prática.	COMO OLHAR CRITICAMENTE PARA MEU TRABALHO?	André (2008, 2001a) - Pesquisador como sujeito “de dentro” do contexto; André (2013) - Estudo de caso como ferramenta de análise da prática
Desenvolver habilidades de pesquisa, investigando a prática docente	Pontos de estudo: Fundamentos da Pesquisa Educacional; métodos qualitativos e quantitativos apropriados à educação básica. Sugestão prática: Análise de estudos científicos e construção de problemas de pesquisa a partir das experiências coletivas.	COMO PESQUISAR MINHA PRÁTICA?	André (2016) - Habilidades específicas: problematização, construção de instrumentos, análise de dados; André (2005, 2017) - Ênfase na pesquisação e métodos qualitativos
Aprender a sistematizar o conhecimento, transcendendo a simples resolução de problemas	Pontos de estudo: Sistematização do conhecimento; técnicas de coleta e análise de dados; ética na pesquisa. Sugestão prática: Sessões focadas em técnicas de coleta/análise e debates sobre ética na pesquisa.	COMO TORNAR MINHA PESQUISA CIENTÍFICA?	André (2005, 2016) - Rigor na sistematização e importância do “tempo crítico”; André (2001a) - Critérios de qualidade: validade processual, democrática, catalítica e dialógica
Articular ensino e pesquisa entre pares e com os estudantes	Pontos de estudo: Socialização de resultados; divulgação da pesquisa; proposição de soluções criativas. Sugestão prática: Atividades de integração ensino-pesquisa; apresentação e discussão coletiva das pesquisas realizadas.	COMO A PESQUISA TRANSFORMA MINHA PRÁTICA?	André (2017, 2019) - Divulgação pública e potencialidade transformadora; André (2007a) - Construção de espaços coletivos para desenvolvimento de pesquisas

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como se observa, a partir das contribuições de Marli André extraem-se orientações que configuram um percurso formativo progressivo e articulado. Esta sistematização evidencia sua contribuição específica: a articulação coerente entre a defesa política do professor-pesquisador e a operacionalização metodológica dessa concepção, oferecendo aos formadores um referencial, tanto teórico quanto prático, para a construção de processos formativos contextualizados.

5. Considerações finais

A formação do professor-pesquisador na educação básica configura-se como uma perspectiva fundamental para a qualificação da prática docente e a transformação da escola pública. Esta investigação, ao analisar o pensamento de Marli André, evidenciou que compreender e desenvolver essa perspectiva implica reconhecer a docência como atividade intelectual que integra, de forma indissociável, o ensino e a investigação sistemática da própria prática.

Marli André foi visionária ao desenvolver uma teoria consistente que sustenta o conceito de professor-pesquisador, idealizando uma escola que supera as rotinas tradicionais através da cultura investigativa. Esta pesquisa demonstrou que a contribuição específica de André reside na articulação coerente entre a defesa política do professor como produtor de conhecimento e a operacionalização metodológica dessa concepção, avançando em relação a autores como Schön (2017) ao exigir não apenas a reflexão, mas a sistematização rigorosa da investigação docente.

A análise do corpus de 18 obras permitiu identificar que o professor-pesquisador é aquele que se engaja em um processo contínuo de problematização, investigação e transformação de sua prática, conforme sintetizado na Tabela 2, que representa uma contribuição original deste estudo ao organizar um percurso formativo progressivo e fundamentado nas orientações da autora.

A formação do professor-pesquisador exige a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas. Isso implica proporcionar oportunidades de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico, o diálogo entre teoria e prática e a análise de experiências, incentivando a busca por novas abordagens e soluções educacionais. Neste aspecto, o estudo corrobora as proposições de André (2005, 2016) sobre a necessidade de “tempo crítico” e condições materiais para a consolidação dessa perspectiva formativa.

Reconhece-se como limitação deste estudo o recorte exclusivo na obra de Marli André, que, embora permitiu uma análise aprofundada de seu pensamento, não incorporou sistematicamente o diálogo com outros autores que tratam da formação do professor-pesquisador. Ademais, a natureza teórica da investigação não permitiu verificar a aplicabilidade das orientações propostas em contextos reais de formação.

Este estudo buscou explorar o conceito de professor-pesquisador em Marli André e propor orientações para a formação de professores nessa perspectiva, reconhecendo o professor como agente de transformação e produtor de conhecimentos. Como contribuição própria, destacam-se a sistematização das orientações de André em um quadro organizador, que pode auxiliar formadores no planejamento de ações formativas, bem como a identificação das especificidades de seu pensamento em relação a outras correntes teóricas.

Ao investir nessa formação, espera-se promover uma educação mais significativa, inovadora e alinhada aos desafios do século XXI, qualificando a prática docente e impactando positivamente a aprendizagem dos estudantes. Para investigações futuras, indica-se a realização de pesquisas empíricas que avaliem a aplicação do percurso formativo proposto, bem como estudos comparativos que analisem as convergências e divergências entre a perspectiva de André e a de outros teóricos do campo.

A formação do professor-pesquisador não é apenas possível, mas também essencial. Esse processo de aprendizagem investigativa pode ser desenvolvido ao longo do tempo, desde que se considerem princípios fundamentais: envolvimento ativo do professor, exposição a situações de reflexão crítica, acesso a conhecimentos metodológicos atualizados e um ambiente colaborativo que promova o compartilhamento de saberes. Estes elementos, articulados às orientações de Marli André, constituem um caminho promissor para a consolidação do professor-pesquisador na educação básica, capaz de responder aos complexos desafios educacionais contemporâneos.

Agradecimentos ou Financiamento Agradece-se à FAPESC pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

Referências

- André, M. E. D. A. (2001a). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 51–64. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>
- André, M. E. D. A. (2001b). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Papirus.
- André, M. E. D. A. (2005). Pesquisa em educação: Questões de teoria e de método. *Educação & Tecnologia*, 10(1), 29–35. <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>
- André, M. E. D. A. (2006). A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 11–24. <https://doi.org/10.7213/rde.v6i19.3133>
- André, M. E. D. A. (2007a). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, 10(15), 43–59. <https://repositorio.usp.br/item/001798570>
- André, M. E. D. A. (2007b). Grupos de pesquisa: Formação ou burocratização? *Revista de Educação PUC-Campinas*, (23), 133–138. <https://puccampinas.emnuvens.com.br/reveducacao/article/view/176>
- André, M. E. D. A. (2007c). Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 119–131. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>
- André, M. E. D. A. (2008). Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. *EccoS – Revista Científica*, 10, 133–146.
- André, M. E. D. A. (2009a). A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. *Educação*, 32(3), 270–276. <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v32n03/v32n03a05.pdf>
- André, M. E. D. A. (2009b). A produção acadêmica sobre formação de professores: Um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 1(1), 41–56. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/4>
- André, M. E. D. A. (2009c). Pesquisas em formação de professores: Contribuições para a prática docente. In S. Z. de Pinho (Org.), *Formação de educadores: O papel do educador e sua formação* (pp. 241–255). UNESP.
- André, M. E. D. A. (2010). Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33, 6–18. <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v33n03/v33n03a02.pdf>
- André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112–129. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v42n145/v42n145a08.pdf>
- André, M. E. D. A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103. <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>
- André, M. E. D. A. (2016). A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais: Revista Multidisciplinar*, 1(1), 30–41. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>
- André, M. E. D. A. (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: Aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 823–841. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO06>
- André, M. E. D. A. (2018). Formar o professor pesquisador para um desenvolvimento profissional docente. In M. E. D. A. André (Org.), *Práticas inovadoras na formação de professores* (pp. 17–34). Papirus.
- André, M. E. D. A., & Martins, F. P. (2020). Reflexões sobre a formação de professores: Um diálogo com Marli André. *Revista Devir Educação*, 4(1), 188–198. <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.241>

- Ens, R. T., & Nagel, J. (2021). Pesquisa e formação de professores: A presença de Marli André na educação brasileira. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 13(28), 119–132. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i28.537>
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257–272. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>
- Jardilino, J. R. L. (2021). Notas do debate com Marli André sobre “campo de pesquisa na formação de professores”. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 13(28), 9–14. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i28.557>
- Lima, E. F. de. (2021). Contribuições da professora Marli André para a produção de conhecimento sobre professores iniciantes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 13(28), 101–118. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i28.539>
- Lüdke, M. (2021). Reverberações da nossa estrela Marli André. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 13(28), 19–30. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i28.544>
- Mwita, C. J. (2022). Strengths and weaknesses of qualitative research in social science studies. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(6), 618–625. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i6.1920>
- Rausch, R. B., Girardi, I. C. D., & Geraldo, A. R. (2024). Mulher brasileira e pesquisadora marcante no campo da formação de professores: Marli André e suas proposições. *Revista Diálogo Educacional*, 24(80), 9–26. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.24.080.ds01>
- Rodriguez, J. R. (2013). A desintegração do status quo: Direito e lutas sociais. *Novos Estudos CEBRAP*, (96), 49–66. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200005>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.