

# Mulher brasileira e pesquisadora marcante no campo da Formação de professores: Marli André e suas proposições

*Brazilian woman and outstanding researcher in the field of Teacher Training: Marli André and his propositions*

*Mujer brasileña e investigadora destacada en el campo de la Formación de profesores: Marli André y sus propuestas*

---

Rita Buzzi Rausch <sup>[a]</sup> 

Blumenau, SC, Brasil

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) | Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Isabela Cristina Daeuble Girardi <sup>[b]</sup> 

Blumenau, SC, Brasil

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Andréia Roncáglio Geraldo <sup>[c]</sup> 

Blumenau, SC, Brasil

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

**Como citar:** RAUSCH, R. B.; GIRARDI, I. C. D.; GERALDO, A. R. Mulher brasileira e pesquisadora marcante no campo da Formação de professores: Marli André e suas proposições. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 80, p. 9-26, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS01>

## Resumo

A professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André dedicou-se, por mais de 40 anos, a estudar a educação brasileira, principalmente a formação de professores, contribuindo para a constituição desta área em um

<sup>[a]</sup> Pós-Doutora em Educação, e-mail: rita.rausch@univille.br

<sup>[b]</sup> Mestre em Educação, e-mail: isabelagirardi@gmail.com

<sup>[c]</sup> Mestre em Educação, e-mail: roncagliobr@gmail.com

campo autônomo de estudos, deixando registros em artigos científicos, capítulos de livros, entrevistas e palestras de extrema relevância. Diante de sua vasta contribuição, este artigo teve como objetivo elucidar as proposições de Marli André à formação de professores no Brasil. De abordagem qualitativa e bibliográfica, esta pesquisa analisou os escritos de única autoria da autora publicados entre os anos de 2009 e 2023, envolvendo 12 artigos científicos e 12 capítulos de livros. Por meio da leitura flutuante das obras selecionadas, emergiram as seguintes proposições: formação de professores como campo científico; formação do professor pesquisador; formação do professor formador; apoio ao professor iniciante; e a consolidação de políticas públicas de formação de professores. Concluímos que seus escritos estão alinhados às temáticas discutidas internacionalmente no campo da formação de professores e iluminam discussões que merecem continuidade e maior mobilização dos professores e pesquisadores, de modo a eternizar e concretizar as profícuas contribuições desta importante pesquisadora à formação de professores no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de Professores. Marli André.

## Abstract

*Professor Marli Eliza Dalmazo Afonso de André has been dedicated for more than 40 years to studying Brazilian education, mainly the formation of teachers, contributing to the constitution of this area in an autonomous field of studies, leaving records in scientific articles, book chapters, interviews and lectures of extreme relevance. Given his vast contribution, this article aimed to elucidate Marli André's proposals for the training of teachers in Brazil. From a qualitative and bibliographical approach, this research analyzed the author's only writings published between 2009 and 2023, involving 12 scientific articles and 13 book chapters. Through the floating reading of the selected works, the following propositions emerged: training teachers as scientific fields; training of the research teacher; training of the training teacher; support for the novice teacher; and the consolidation of public teacher training policies. We conclude that their writings are aligned with the topics discussed internationally in the field of teacher training and illuminate discussions that deserve continuity and greater mobilization of teachers and researchers, in order to eternalize and realize the useful contributions of this important researcher to teacher training in Brazil.*

**Keywords:** Education. Teacher Training. Marli André.

## Resumen

*La profesora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André se dedicó, por más de 40 años, a estudiar la educación brasileña, principalmente la formación de los profesores, contribuyendo para la constitución de esta área en un campo autónomo de estudios. Ella ha dejado registros en artículos científicos, capítulos de libros, entrevistas y conferencias de gran importancia. Delante de su amplia contribución, este artículo tuvo como objetivo aclarar las proposiciones de Marli André para la formación de profesores en Brasil. De abordaje cualitativa y bibliográfica, esta investigación ha analizado los escritos de única autoría de la autora que fueron publicados entre los años de 2009 hasta 2023, y envolvió 12 artículos científicos y 12 capítulos de libros. A través de la lectura flotante de las obras seleccionadas, surgieron las siguientes propuestas: formar a los profesores como campos científicos; formación del profesor de investigación; formación del profesor de formación; apoyo para el profesor principiante; y la consolidación de políticas públicas de formación de profesores. Es posible concluir, que sus escritos están alineados con las temáticas que han sido discutidas internacionalmente en el campo de la formación de los profesores y aclaran discusiones que merecen continuidad y mayor movilización de los profesores e investigadores, de modo a eternizar y concretizar las profícuas contribuciones de esta important investigadora para la formación de los profesores en Brasil.*

**Palabras clave:** Educación. Formación de los profesores. Marli André.

## Introdução

No Brasil, a necessidade de formar professores se apresentou importante no século XIX, com a independência do país em 1822, quando se entendeu imprescindível a instrução pública. Mas só em 1835 é que se instalou no país a Escola Normal, a primeira instituição dedicada a formação de docentes para a educação elementar (Saviani, 2012).

Com a criação das universidades, a partir de 1920, a formação de professores ganhou um marco significativo na sua história, quando, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (na época, localizada na capital Rio de Janeiro) pelo Anísio Teixeira, que incorporou a Escola de Formação de Professores, criando um programa ideal de formação, com campo de experimentação, demonstração e prática de ensino. A partir deste marco é que se criou o curso de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil, em 1939, dando um caráter universitário e científico à formação de professores.

Contudo, ao longo de seu percurso histórico e legal, a formação de professores no Brasil só passou a ter um movimento em sua defesa a partir de 1980, quando, no processo de redemocratização do país, pós-ditadura militar, criou-se, em 1996, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, passando a formação de professores, para Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preferencialmente, em cursos de nível superior (Pedagogia) e, os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, exclusivamente, à Educação Superior, tendo como base a docência para a profissionalização e a formação da identidade profissional docente. Atualmente, esse movimento permanece presente, uma vez que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresenta como meta a seguridade de que todos os professores da Educação Básica tenham sua formação específica em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura.

Diferentes estudos, tanto de pesquisadores nacionais, quanto de pesquisadores internacionais, têm contribuído com o fortalecimento da formação de professores no nosso país, na contemporaneidade. Destaca-se, entre eles, a Professora Dra. Marli Eliza Dalmazó Afonso de André, que por mais de 40 anos contribuiu com o fortalecimento da formação de professores como um campo de estudos autônomo no Brasil, a partir de seus artigos científicos, livros, entrevistas e palestras.

Marli André, como comumente é nominada, foi uma pesquisadora brasileira, nascida na cidade de Sertãozinho, interior de São Paulo, conhecida como a capital do açúcar. Nesta cidade ela viveu a sua infância e dela trazia recordações felizes de brincadeiras no pomar da casa dos avós e do lindo quintal florido que atraía visitantes. Era ali, naquelas sombras de árvores, que, além de brincar, André (2012a, p. 25) projetou seu futuro: “à sombra dessas árvores eu construí muitos sonhos e meus primeiros projetos de vida”.

Neta de imigrantes italianos, trabalhadores da lavoura, ela cresceu em um ambiente que afirmava a importância do esforço pessoal e do trabalho duro para sobreviver. Aprendeu desde cedo que só o estudo possibilitaria melhores condições de vida e, quem sabe, acender socialmente. Estes conselhos lhe ajudaram a se tornar dedicada e excelente estudante na escola.

Marli André frequentou a primeira turma de pré-escola da cidade e cursou os primeiros anos do ensino fundamental no Grupo Escolar Prof. Anacleto Cruz e lembra-se, ainda, do método silábico em sua alfabetização. Em seu texto, intitulado *Desvelando o mito da boa escola pública*, percebe-se, já nas primeiras linhas, o orgulho da pesquisadora de ter estudado na escola pública: “Além de ouvir estórias, também tínhamos os momentos de brincadeiras de roda, de lenço atrás, de passar anel, de jogar bola no pátio e até de pular corda” (André, 2012a, p. 26).

Sua infância ficou marcada pela organização em fileiras das crianças em sala, de acordo com suas dificuldades. A fileira A era constituída pelas crianças mais pobres, cuja família havia se mudado da roça para trabalhar em sítios na cidade, e cujas crianças tinham que ajudar na lavoura. Naquela época, estes detalhes já chamavam a sua atenção, pois a escola e a sala de aula se caracterizavam como espaços de punições e prêmios. Por ter facilidade em decorar, ganhou muitos laços amarelos, que sinalizava os bons estudantes. Estas importantes observações que fazia da escola, ainda quando estudante, a alertaram para a importância de transformar o ambiente escolar.

No ginásio, construiu grupos de estudos com os colegas da turma para discutir o que não compreendiam nas explicações dos professores. Neste momento de sua vida, as professoras de francês e de português lhe inspiravam, pois demonstravam preocupação com a forma de ensinar e de aprender. Contudo, André avaliou que a escola era centrada nos professores, com aulas expositivas e com reprodução dos conteúdos. No colegial, ingressou na militância da igreja, buscando conscientizar os trabalhadores sobre o seu valor.

Infere-se que essas memórias registradas justificaram as suas escolhas profissionais e, posteriormente, suas pesquisas na Educação, especialmente no campo da Formação de Professores.

Marli André graduou-se em Letras, pela Universidade de São Paulo (USP), em 1966, e graduou-se, também, em Pedagogia, pela Universidade Santa Úrsula (USU), em 1973. Posteriormente, ela defendeu sua dissertação no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1976, e defendeu sua tese, de doutora em Psicologia da Educação, na University of Illinois, em Urbana-Champaign (USA), em 1978. Nos últimos anos, integrou, desde o ano 2000, o corpo docente do Programa de Estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 2013, André assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores, na PUC-SP, “[...] do qual foi responsável por sua criação e nos últimos anos vinha afirmando ser este o projeto dos seus sonhos, pois era exclusivo para qualificar os profissionais da Escola Básica” (Jardilino, 2021, p. 11), e posteriormente, no ano de 2017, assumiu a vice coordenação do mesmo Programa. Infelizmente, muito ativa ainda no campo da formação de professores, veio a falecer em janeiro de 2021.

Dentre as muitas contribuições de André para a discussão sobre formação de professores no Brasil, destaca-se sua liderança no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Criado em 2002, por professores e pesquisadores da PUC-SP, este Núcleo está vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, e vem desenvolvendo, desde então, pesquisas cujas temáticas “[...] têm atualmente se centrado nos processos de inserção à docência, aprendizagem da docência, políticas de formação, desenvolvimento profissional, práticas de sala de aula” (André, 2018b, p. 123).

Entre cada um dos momentos vividos pela pesquisadora em seu percurso formativo, há histórias que justificam a importância das suas pesquisas, principalmente para compreender a importância da formação continuada, da formação do formador, para a prática reflexiva e pesquisadora e para a formação inicial do professor. Ela se destaca pela sua discussão acerca da qualificação dos processos formativos, principalmente no que se refere a relevante articulação entre o contexto da formação inicial com a educação básica, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente. A autora muito discutiu, ainda, a relevância do papel que os formadores de professores têm no processo de qualificação dos professores no contexto da escola e da sala de aula.

Muito reconhecida em nosso país, Marli André destaca-se como referência notável nos estudos sobre formação de professores e metodologias para a pesquisa em educação no Brasil, contendo um histórico científico com centenas de artigos qualificados, livros e capítulos de livros autorais e em coautoria publicados. Além de suas contribuições científicas por meio das pesquisas e orientações, ela,

[...] ao longo da sua trajetória profissional prestou inestimáveis apoios ao CNPq, CAPES, ANPEd, UNESCO, FAPESP, Fundação Carlos Chagas por meio de assessorias, avaliações e pesquisas, em que sua atuação marcante fez diferença pela defesa da pesquisa científica rigorosa (Jardilino, 2021, p. 11).

Diante da vasta produção científica da autora circulando no país, sua qualidade e relevância à formação e à profissão docente no Brasil, questiona-se: quais as proposições de Marli André à formação de professores no Brasil? Assim, estabeleceu-se como objetivo principal elucidar as proposições de Marli André à formação de professores no Brasil.

Para melhor compartilhar as discussões desta pesquisa bibliográfica e qualitativa, este artigo está estruturado em: introdução, com apresentação da justificativa e biografia de Marli André, bem como a questão problema e o objetivo principal deste artigo; metodologia, na qual foram elucidadas as justificativas pela escolha do percurso metodológico; a análise dos dados, em que se encontram as discussões sobre as proposições elencadas; e, por fim, as considerações finais e recomendações, resultados desta intensa investigação.

## Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2012) e se caracteriza como bibliográfica. Para esta investigação, foi analisada a produção científica de única autoria de Marli André e publicada no país, entre os anos de 2009 a 2020, presentes em seu currículo lattes, sistema de currículo virtual que reúne informações da área de Ciência e Tecnologia no Brasil, e mais um capítulo de livro publicado em 2023, após sua morte, e que tivemos acesso por meio da Ripefor (Rede Institucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes). A partir deste levantamento, estabeleceu-se o corpus de análise da pesquisa, que envolveu 12 artigos científicos publicados em periódicos e 12 capítulos de livros, conforme Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Relação de artigos científicos publicados em periódicos entre 2009 e 2020

Artigo	Revista	Ano
Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência	<b>Revista Brasileira de Educação</b>	<b>2018c</b>
Núcleo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente	Formação Docente	2018b
Desafios na formação do pesquisador da prática profissional	Revista Estreia Diálogos	2018a
A formação do pesquisador da prática pedagógica	Plurais Revista Multidisciplinar	2016a
Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões	Ensaio	2015b
Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil	Educação Unisinos	2015c
Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores	Educar em Revista	2013
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Cadernos de Pesquisa	2012b
Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores	Psicologia da Educação	2012c
Formação de professores: a constituição de um campo de estudos	Educação	2010



Artigo	Revista	Ano
Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência	Revista Brasileira de Educação	2018c
A complexa relação entre pesquisa e políticas públicas no campo da formação de professores	Educação	2009a
A Produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000	Formação docente	2009b

Fonte: primária (2023).

Quadro 2 – Relação de capítulos de livros publicados entre 2009 e 2023

Capítulo	Livro	Ano
Propostas curriculares inovadoras na formação docente	Currículo e formação de professores: considerações sobre o desenvolvimento profissional	2023
Pesquisa, formação e prática docente	O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores	2019
Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal	Novos enfoques da pesquisa educacional	2018d
Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional	Práticas inovadoras na formação de professores	2016b
Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada	Práticas inovadoras na formação de professores	2017b
Políticas de iniciação à docência: implicações curriculares na universidade e na escola pública	Currículo – internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso, Afrobrasileiros	2015d
Espaços alternativos de formação docente	Por uma revolução no campo da formação de professores.	2015e
Desafios na formação do pesquisador da prática	Didática e prática de Ensino: diálogos sobre a escola e a formação de professores e a sociedade	2015a
A formação de professores nas Pesquisas dos anos 1990	Formação de professores: passado, presente e futuro	2011a
Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do Campo	Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões	2011b
O papel da pesquisa na formação do professor	Formação de professores: tendências atuais	2009c
Pesquisa em formação de professores: contribuições para a prática docente	Formação de educadores: o papel do educador e sua formação	2009d

Fonte: primária (2023).

Após seleção e organização do *corpus* desta pesquisa, procedeu-se pela análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). O procedimento se iniciou pela leitura flutuante das obras selecionadas, utilizando-se de um fichamento para registrar a leitura sistematicamente. Cada fichamento continha indicação bibliográfica, resumo, principais citações e comentários sobre as obras lidas.

Por meio da leitura flutuante, emergiram categorias de análise que melhor atenderam o objetivo principal desta pesquisa. As categorias emergentes se constituíram nas principais proposições de Marli André à formação de professores: formação de professores como campo científico; formação do professor pesquisador; formação do professor formador; apoio ao professor iniciante; e consolidação de políticas de formação de professores.

## Análise dos Dados

## **Formação de Professores como Campo Científico**

Segundo André (2011a), a formação de professores como temática de pesquisa foi, por muito tempo, abordada dentro do campo da didática, vindo a se diferenciar recentemente, em decorrência do maior interesse dos pesquisadores pelo tema, aumentando a produção científica ao longo dos últimos anos.

Outras iniciativas que também influenciaram o aumento da produção científica sobre a formação de professores foram a organização de eventos próprios sobre a formação de professores; a criação de uma revista científica sobre a temática, a Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores; e os discursos midiáticos gerados por instituições internacionais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Banco Mundial (André, 2010; 2011b). Marli André utilizou os trabalhos de Marcelo Garcia (1999) para apontar cinco indicadores que firmam a formação de professores como campo de estudo:

[...] objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que definem um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (André, 2011a, p. 25).

Diante deste crescimento quantitativo da produção científica, Marli André debruçou-se em avaliá-lo qualitativamente, por meio dos estudos do tipo “estado do conhecimento”. Segundo André (2009b, p. 43),

Estudos do tipo ‘estado do conhecimento’, que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Marli André, ao longo de sua vida acadêmica, desenvolveu diferentes pesquisas, do tipo estado do conhecimento, com o objetivo de destacar e discutir tendências, lacunas e silenciamentos da produção científica sobre formação de professores. André (2009b, p. 52) destaca que “[...] a pesquisa educacional brasileira e, em especial, as investigações sobre a formação de professores têm crescido muito com as informações fornecidas pelos mapeamentos da produção científica”. A criação de uma comunidade de cientistas que se comprometem com a elaboração de pesquisas e socialização dos dados através de encontros elucidam a formação de professores (André, 2011a; 2011b).

André (2011b, p. 28) constatou que “[...] parece haver, por parte dos pós-graduandos, uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente”, estratégia fundamental um planejamento efetivo de formação continuada, pois ao se aproximar das práticas docentes, há maior e melhor possibilidade de, junto aos professores, pensar melhores formas de atuação, delineando caminhos efetivos para uma educação de qualidade e de aprendizagem significativa dos estudantes (André, 2009a; 2011b). Contudo, André (2009b, p. 51) atenta ao pesquisador:

É preciso, no entanto, que essas pesquisas não se limitem a apenas reproduzir o que dizem os professores, mas que efetivamente procurem compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem, o que pretendem. Além disso, deve haver um esforço para ir além da constatação, tentando encontrar caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da prática profissional, o que, na medida do

possível deve ser um empreendimento em colaboração entre pesquisador e professor. Caso contrário, correremos o risco de reiterar o já conhecido, a mesmice.

André (2009b) também considera que, se por um lado é positivo centrar as pesquisas nos professores, por outro, corre-se o risco de reforçar a ideia de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso e fracasso na educação. No entanto, compreende-se que existem inúmeros fatores que podem trazer os mesmos resultados. Por isso, “é preciso muito cuidado para que a pesquisa não se deixe contaminar pelos discursos da mídia e dos políticos” (André, 2009b, p. 51).

Outra importante constatação da autora é que “ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação” (André, 2009b, p. 51-52). Assim, indica que não existem discussões suficientes para encerrar o tema da formação inicial, devendo dar espaço para esse tema em futuras investigações.

André (2010) constatou, em suas investigações, que nos últimos anos, coerente com a perspectiva de dar voz e vez ao professor, pesquisadores têm utilizado depoimentos escritos e orais e histórias de vida para coletar seus dados. Além disso, nos últimos anos também cresceu o número de pesquisas do tipo colaborativas e pesquisa-ação, destacando que “essas metodologias, além de sinalizar alternativas muito promissoras para a investigação na área, indicam caminhos próprios, o que é um elemento positivo na configuração do campo [...]” (André, 2010, p. 177).

Outro aspecto positivo que a autora destaca diante das pesquisas sobre formação de professores, demonstrando avanço na área, é a combinação de diferentes formas de coletar os dados da pesquisa, possibilitando uma apreensão mais rica das questões investigadas na área da formação de professores (André, 2011b).

Embora a produção científica sobre formação de professores se apresenta promissora, André (2010) destaca aspectos importantes que necessitam de maior atenção em investigações futuras. André (2010) destaca que, muitos estudos sobre formação de professores priorizam pesquisas muito pontuais, focando no conhecimento de realidades locais. Pesquisas muito pontuais deixam abertas indagações sobre problemáticas mais globais sobre a formação de professores, não delineando ações a serem tomadas para seu aprimoramento (André, 2011a).

A autora destaca que é importante adensar as análises das pesquisas, o que implica um aprofundamento teórico e metodológico, visto que redigir a pesquisa com maior clareza, precisão, rigor científico e se empenhar para divulgar os resultados das pesquisas é um importante passo para que as pesquisas sobre formação de professores sejam mais bem compreendidas e reconhecidas socialmente, contribuindo para a valorização social do campo (André, 2010). Ainda que, “do ponto de vista das políticas públicas, também se nota pouca incorporação do conhecimento advindo das pesquisas; parece haver, ao contrário, uma negação desse conhecimento. Precisamos nos questionar por quê.” (André, 2009d, p. 245).

Para além de destacar tendências e lacunas, André (2009b) também destaca temas que foram silenciados nas pesquisas, tais como: questões relacionadas à valorização do professor formador; à educação de jovens e adultos; à educação indígena; aos movimentos sociais; à dimensão política na formação; e à diversidade cultural. Tais temas ainda são poucos valorizados nas pesquisas e merecem mais atenção em produções científicas futuras.

André (2011a, p. 27) comenta que há maior atenção por parte dos “políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça-chave para a qualidade do sistema educativo”, dando, assim, maior visibilidade ao campo, trazendo a formação de professores como fundamental para



a “melhoria da educação brasileira”. São iniciativas como a de Marli André que possibilitam que a área da formação de professores se torne mais respeitada frente às demais áreas do conhecimento, “[...] o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo” (André, 2010, p. 180).

### **Formação do Professor Pesquisador**

A importância de formar o professor pesquisador foi temática muito presente na vida acadêmica de André e se destacou no corpus de análise desta pesquisa. André (2019) afirma, ao discutir sobre a formação do professor pesquisador, que esse processo tem como princípio básico o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, participando, opinando, defendendo suas ideias e opiniões. Este importante movimento traz contribuições significativas para o processo de emancipação profissional do docente (André, 2018a). Formando-se, assim, um sujeito autônomo, com ideias próprias. Ela ainda aponta que outro princípio fundamental é a aprendizagem do convívio social.

Fundamentada nos escritos de Elliot (1978, [s.d.], 2009) e Stenhouse (1968, 1975), Marli André (2018a) defende que as pesquisas desenvolvidas pelos professores tenham como ponto de partida problemas concretos de ensino, enfatizando, principalmente, a relação entre teoria e prática, destacando a necessária colaboração entre os professores da escola e os da universidade, aproximando a universidade do contexto escolar. A autora defende, ainda, que

[...] a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade (André, 2016a, p. 33).

Contudo, é importante destacar, segundo André (2016a, p. 33), sobre a forma como o termo “professor pesquisador” está sendo usado de maneira generalizada, sem considerar as seguintes questões: de que tipo de professor estamos falando? E de qual tipo de pesquisa? Precisamos considerar que se constituir pesquisador exige do professor alguns investimentos: desejo, necessidade, envolvimento, aceitar orientações, compartilhar e até mesmo, ter à disposição um espaço adequado e tempo para dedicar-se a pesquisar. Então, André nos provoca a refletir sobre como formar o professor pesquisador, pois, tornar-se professor pesquisador é um processo que acontece progressivamente, principalmente para aqueles que não receberam estas orientações na licenciatura.

Ao refletir sobre as possibilidades de pesquisas que os professores possam se envolver, André (2015a), amparada nos estudos de Zeichner (2009), apresenta a possibilidade da pesquisa-ação, destacando que ela 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 o seu aprimoramento, com registros de dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos (André, 2015a, p. 11).

Pesquisar a própria prática exige disposição, desejo por aprender, envolvimento em grupos de estudo, acesso a literaturas que possibilitem ampliar o repertório teórico e provoque reflexões sobre a própria ação e exige espaço e tempo adequado para este movimento, pois

[...] a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado, de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas (André, 2015a, p. 5).

Pensando na constituição do professor pesquisador da sua prática, Marli André, junto aos programas de Educação: Psicologia da Educação e Currículo da PUC-SP, criou um programa pioneiro no país, o Mestrado Profissional com foco na Formação de Formadores, o FORMEP, cujo propósito é

contribuir com a qualificação do formador de campo, ou seja, aquele que atua junto aos professores, na instituição escolar e/ou nos sistemas de ensino, que todas as atividades do FORMEP se constituem em espaços do pensar e do fazer crítico-reflexivo, espaços esses que são compartilhados por todos os envolvidos no Programa (André, 2016a, p. 32).

Marli André destacou-se por idealizar, em conjunto com seus pares da universidade, uma proposta de formação do professor pesquisador pioneira no país e que pode servir de referência para outros Programas.

### ***Formação do Professor Formador***

Quem forma o formador dos professores? André destacava que é preciso pensar, para além da formação inicial dos professores, sobre a formação em serviço do professor, de maneira que ele possa intervir significativamente na aprendizagem dos alunos. A pesquisadora manifestava preocupação sobre a formação que é oferecida ao profissional que tem a função de formar os professores no local de trabalho, pois professores melhores preparados possibilitam mais cultura, mais informações e mais experiências aos alunos.

Segundo a autora, o formador, em serviço, do professor “[...] é um profissional que integra a equipe de gestão e, em geral, assume a função de coordenação pedagógica [...]” (André, 2012c, p. 215). A pesquisadora discutia que, no Brasil, muitos estudos abordam e debatem sobre a atuação do coordenador pedagógico, sua função, mas não discutem sua profissionalização (André, 2012c). Placco, Almeida e Souza (2015), em pesquisas recentes, já destacaram que pouco são os coordenadores que de fato assumem a sua função de formadores de professores, desenvolvendo atividades mais burocráticas em detrimento de atividades formativas.

Em seus estudos e pesquisas, Marli André afirma desconhecer cursos, seja nas universidades ou em outras instâncias, que sistematizem a formação profissional do coordenador pedagógico. Dentre as principais características deste profissional, “o formador pode ser uma figura-chave na implementação do projeto político-pedagógico da escola e na qualidade do trabalho dos docentes e alunos, se ele dispuser de conhecimentos, competências e habilidades que possibilitem uma educação eficaz” (André, 2012c, p. 218).

Desta maneira, considerando a responsabilidade que o coordenador pedagógico passa a ter ao assumir esta função, e as dificuldades que André (2012c, p. 217) observava por meio de suas pesquisas, foi que considerou “muito oportuna a oferta de mestrado profissional na PUC-SP que atenda a uma

necessidade das redes públicas e particular de ensino, assim como de outras organizações educativas”. Diante deste contexto é que nasce o Mestrado Profissional com foco na Formação de Formadores:

Com muitos anos de experiência na formação de mestrandos e doutorandos que ingressaram no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, um grupo de professores desse programa decidiu elaborar, no ano de 2012, uma nova proposta de pós-graduação *stricto sensu*, que atendesse a uma necessidade das redes de ensino e de outros espaços educativos, qual seja, a formação de profissionais que atuam na gestão pedagógica. Foi, assim, criado o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, aprovado no âmbito da PUC e da CAPES (com a nota 4) (André, 2012c, p. 215).

André (2012c, p. 215) justifica que a proposta desse Mestrado Profissional “[...] decorre do papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas ou em outras instituições educativas e, conseqüentemente, na qualidade das atividades desenvolvidas e nos resultados obtidos”. André (2012c, p. 217) avulta que o processo de formação do formador “[...] implica reflexão crítica sobre a prática, o domínio de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades, atitudes, disposições para planejar, implementar e avaliar ações de melhoria dos processos pedagógicos”.

Marli André (2012c, p. 219) destaca que o trabalho final do mestrado profissional é um relatório semelhante ao do mestrado acadêmico, “[...] mas seu foco estará voltado à análise de situações específicas da educação escolar (ou do trabalho pedagógico em outra instituição educativa), de currículos e de materiais didáticos ou à elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares”. Esta, com certeza, é uma iniciativa que contempla qualitativamente a discussão, presente na literatura sobre formação de professores, da necessidade de se aproximar, de forma efetiva, a universidade da educação básica, estreitando a lacuna histórica existente entre teoria e prática, entre o contexto da formação universitária e o contexto do trabalho docente (André, 2012c).

### ***Apoio ao Professor iniciante***

Os primeiros anos da docência, “[...] esse tempo entre dois, entre o fim da formação e o início da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 200), são determinantes na formação pessoal e profissional do professor. É um período marcante, de transição da etapa de estudantes para professores (Marcelo Garcia, 1999), decisivo na permanência ou não do docente na profissão, na qual o professor recém-formado lida com o choque, com a realidade. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 125), é “uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade, por ingressar na prática, acumulam-se e convivem sem boa vizinhança”.

Em seus estudos, André também se preocupou com a inserção do professor iniciante. A autora defendia que a aprendizagem da docência não se encerrava na conclusão do curso de Licenciatura, mas que continuava ao longo da vida profissional, sendo um passo importante para que o professor iniciante não desanimasse diante das dificuldades enfrentadas no início de carreira. Contudo, André (2018c, p. 6) destacava que a formação continuada não pode ficar restrita a iniciativa pessoal, defendia que a proposta de formação continuada fosse elaborada de acordo com o ciclo profissional do professor, o que permitiria uma atenção mais específica aos professores iniciantes.

André (2018c, p. 7) também compreendia que estes programas não deveriam ser apenas elaborados e implementados pelas políticas públicas, “[...] mas também pelos gestores das escolas, que devem propiciar a criação de um ambiente que favoreça a socialização profissional dos iniciantes”.

Entretanto, “[...] são raros os países que implementam programas adaptados aos diferentes estágios do professor na carreira. Em especial, ainda há muita pouca atenção aos docentes que ingressam no magistério” (André, 2015c, p. 37).

No Brasil, André (2015c, p. 44) constatou poucas iniciativas de apoio aos professores iniciantes, destacando que estas “[...] merecem toda atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono do magistério e para manter os bons professores na profissão”.

Mesmo que poucas e isoladas, as pesquisas constatadas por André (2015c, p. 42-43) de iniciativas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, permitiram localizar “[...] programas que, se valendo de uma parceria entre a universidade e a escola, objetivam oferecer melhor preparo aos futuros docentes, com atividades que os ajudem a se inserir no cotidiano escolar”. A pesquisadora também se dedicou a estudar estes programas, sendo eles: o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), de iniciativa do Ministério da Educação com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES; o Bolsa Alfabetização, implementado pelo Governo do Estado de São Paulo; e o Bolsa Formação Aluno-Aprendizagem, destinado aos acadêmicos de Pedagogia para atuarem como auxiliares em classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí (André, 2015c).

Marli André (2012b, p. 127) compreende que tais programas de parceria entre universidade e educação básica devem ser valorizados e ampliados, pois, além de favorecer a inserção à docência, “[...] constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional”.

As contribuições de André nos ajudam a pensar alternativas possíveis para a formulação de políticas de inserção de professores iniciantes, bem como ampliar as iniciativas existentes de parceria entre universidade e educação básica.

### ***Consolidação de Políticas de Formação de Professores***

A implementação de novas políticas educacionais influencia o modo como as formações, seja inicial ou continuada, acontecem. Grandes responsabilidades passaram a ser atribuídas às licenciaturas através de reformas, leis, decretos, diretrizes e resoluções, e, conseqüentemente, expectativas foram criadas com relação aos resultados. A partir da LDB, Lei nº 9.394/96, “fez surgir várias políticas públicas que incidiram sobre a formação e o trabalho do professor” (André, 2009a, p. 270). Outros decretos foram criados, dando orientações aos cursos de formação em nível superior e médio, regulamentando o currículo, a didática e a espaços formativos (André, 2009a). Com a criação das avaliações nacionais em larga escala, a escola passou a ser avaliada e comentada pelos seus resultados e “entre as explicações do fracasso escolar, a formação de professores apareceu em primeiro plano” (André, 2009a, p. 271). Com a aprovação das novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, ampliou-se o conceito de formação de professores, valorizando os saberes das ações e prática profissional.

Considerando este fato, em seus escritos, Marli André engendrou discussões sobre a influência das políticas e do discurso midiático nas pesquisas sobre formação de professores. A autora também buscou compreender de que forma as pesquisas têm influenciado na criação de políticas para a Educação, pois,

com base nos resultados desses estudos e no poder atribuído às 'ciências duras', a mídia tem enfatizado constantemente a necessidade de investir na formação do professor quase que como medida única para recuperar a qualidade na educação. [...] Deixa-se de lado, nessa simplificação, inúmeros fatores relacionados às condições de trabalho nas escolas, à falta de definição de políticas a curto e longo prazo, assim como inúmeros fatores ligados às condições de existência dos principais atores escolares: alunos, professores, diretores, coordenadores (André, 2009a, p. 273-274).

A conclusão à qual André (2009a) chegou foi que, contrastando com o desenvolvimento massivo de pesquisas qualitativas nos últimos 30 anos, ao que parece, são as pesquisas quantitativas que parecem retornar com muita credibilidade, influenciando as políticas e o discurso midiático. Assim, ela se pergunta: “Estaremos nos deparando com um novo conflito de métodos?” (André, 2009a, p. 273). Além do mais, por meio das pesquisas do tipo *estado do conhecimento*, André constatou que as políticas influenciam nas escolhas das temáticas das pesquisas, contudo, o tema “políticas docentes” (André, 2012b, p. 114), ainda é pouco investigado, sendo uma lacuna nas investigações sobre formação de professores.

Diante deste contexto, Marli André se dedicou a pesquisar e compreender as políticas educacionais existentes em nosso país, principalmente políticas sobre formação inicial e continuada de professores, especialmente quando o relatório da OCDE aponta a migração de bons professores para a rede privada, e que diversos países apresentam “[...] preocupação com a desistência de professores competentes, o que os tem levado à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão” (André, 2015b, p. 214).

A autora destaca que existem no Brasil práticas de formação continuada que se configuram como política de formação, por disponibilizarem de espaço físico específico, um plano de ação articulado, objetivos definidos e avaliação do processo. Contudo, ainda assim, prevalecem as formações continuadas de concepção transmissiva

Tais estudos elucidaram, ainda, que algumas secretarias estaduais e municipais disponibilizam, aos seus professores, uma série de apoios didático-pedagógicos em forma de atividades ou programas, mais voltados para o desenvolvimento da proposta curricular. Neste sentido, André (2013, p. 48) destaca a importância que “[...] políticas regionalizadas e locais sejam desenvolvidas, pois dessa forma a relação com o professorado é mais direta, permitindo também reavaliações constantes”.

As pesquisas de Marli André também salientaram que, no Brasil, existem diferentes tipos de incentivo ao desenvolvimento profissional do professor, como “[...] cursos de especialização ou de aperfeiçoamento, ou cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Também foram incluídas compensações, como bolsas, licenças ou afastamentos remunerados” (André, 2015b, p. 226). Contudo, André (2015b, p. 227-228) destaca que “[...] há uma tendência a compensarem o professor individualmente, pois tanto a socialização de práticas exitosas quanto a concessão de licenças e afastamentos dirigem-se ao indivíduo isoladamente”. Neste sentido, ela enfatiza que, para atingir resultados mais amplos, “[...] seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar” (André, 2015b, p. 227-228), além da organização de um sistema de monitoramento e um processo de avaliação das múltiplas dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem.

Por meio de seus estudos, Marli André (2013) compreendeu que não há uma política de formação de professores consolidada no nosso país, seja ela nacional ou regional. O que existem são práticas



regionalizadas, ainda em construção, que dão indícios de possíveis políticas públicas de formação de professores. Neste sentido, há a necessidade de políticas mais regionalizadas para um atendimento mais direto ao professor (André, 2013).

## Considerações finais

Diante do histórico de constituição da formação de professores em um campo autônomo de estudos, é de extrema importância evidenciar pesquisadores importantes, que contribuíram significativa e qualitativamente às pesquisas em educação, principalmente às pesquisas sobre formação de professores. Com certeza, em âmbito nacional, Marli André merece destaque, haja vista suas importantes contribuições à área, com pesquisas, orientações, palestras e docência.

Com o objetivo de elucidar as contribuições dos estudos de Marli André à formação de professores no Brasil, analisou-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a produção científica da autora entre os anos de 2009 a 2023. Por meio da leitura flutuante do corpus de análise, destacaram-se cinco temas que Marli André buscou aprofundar em seus últimos anos de vida e que, nesta pesquisa, foram analisados à luz de proposições: formação de professores como campo científico; formação do professor pesquisador; formação do professor formador; apoio ao professor iniciante; e consolidação de políticas de formação de professores.

No que se refere à formação de professores como campo científico, Marli André se destacou como pesquisadora fundamental na configuração da formação de professores como campo de estudos, principalmente por se dedicar em avaliar qualitativamente a crescente produção científica sobre o tema, elencando tendências, destacando lacunas e chamando a atenção para os silenciamentos. André sempre se posicionou favorável às revisões integrativas das pesquisas em educação, pois é um processo que faz avançar as pesquisas, principalmente quando se trata da formação de professores, possibilitando que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas do conhecimento. Neste sentido, um importante legado que André deixa à pesquisa é a necessidade de os pesquisadores, antes de delimitarem suas pesquisas, realizarem o movimento de pesquisas correlatas, de modo a não repetir pesquisas já realizadas e, assim, avançar nas pesquisas em educação.

Marli André também se destacou ao investigar e escrever sobre o importante movimento de formação do professor pesquisador, haja vista que a pesquisa, no contexto da docência, pode trazer contribuições significativas para a emancipação profissional docente, uma vez que o docente se envolve ativamente no processo de aprendizagem. André defende, que as pesquisas desenvolvidas pelos docentes, tenham como ponto de partida problemas concretos do cotidiano escolar, de modo a se buscar referências para entender o que se passa em sala de aula e delinear caminhos de atuação nesta realidade. A autora, assim, apresenta a pesquisa-ação como uma possibilidade apropriada quando o objetivo é conhecer a prática situada e mudá-la. Diante dessas contribuições, ainda se faz necessário pensar alternativas, parcerias entre universidade e secretarias de educação, para pensar ambientes e condições que permitam a formação do professor pesquisador.

Seus escritos também abrangeram a importância de se formar o professor formador. André demonstrava preocupação sobre como se dava a formação do responsável por formar os professores no seu local de trabalho, uma vez que muito se discute, no país, sobre o papel do coordenador pedagógico, contudo, pouco se discute sobre sua profissionalização. É neste contexto que Marli André deixa um de seus grandes legados: a criação, junto a outros profissionais, do Mestrado Profissional em

Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP. O foco deste Mestrado Profissional é analisar situações específicas da educação escolar, iniciativa que contempla qualitativamente a discussão presente na literatura sobre a aproximação entre teoria e prática, entre a instituição formadora e o contexto da educação básica. Tal legado de Marli André serve de exemplo, de inspiração para outras universidades pensarem seus movimentos e contribuições para a formação dos formadores. Movimento este de extrema importância, que refletirá, qualitativamente, no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Marli André também se dedicou a investigar sobre o professor iniciante e seus primeiros anos na docência, tempo este que se destaca pela transição da etapa de estudantes para a etapa de professores, principalmente por inferir que ainda são raros os estudos sobre essa temática. A autora constatou que, no Brasil, são poucas as iniciativas de apoio aos professores iniciantes, merecendo maior atenção dos órgãos públicos para contribuir com a diminuição das taxas de desistência do magistério neste ciclo profissional. Dentre os programas existentes no Brasil, André destaca três, que estabeleceram parcerias entre universidade e escola, de modo a melhor preparar os futuros docentes, e que merecem ser valorizadas e ampliadas, por se constituírem excelentes alternativas de distanciamento do campo de formação e o de atuação: o PIBID, o Bolsa Alfabetização e o Bolsa Aluno-Aprendizagem. Os estudos desenvolvidos por André nos dão pistas de movimentos possíveis para a inserção do professor recém-formado, da importância de parcerias entre universidades e secretarias de educação, para repensar a entrada na profissão.

Por fim, dentro do limite desta pesquisa, destacou-se a preocupação de Marli André em investigar as políticas de formação de professores no Brasil, haja vista que as políticas têm influenciado as pesquisas sobre formação de professores, contudo, esta temática não tem sido muito investigada. A pesquisadora destaca que mesmo que haja no Brasil práticas de formação que se configuram como políticas de formação, não há uma política consolidada de formação de professores, seja nacional ou regional. Neste sentido, André evidencia a necessidade de se pensar políticas regionalizadas, para atender diretamente o professor.

Os estudos desenvolvidos por Marli André ultrapassaram as temáticas aqui abordadas. Contudo, por conta do limite desta pesquisa, abordaram-se os temas que mais se destacaram em seus escritos produzidos entre os anos de 2009 e 2023. Pode-se concluir que seus escritos estão alinhados com temáticas discutidas internacionalmente e iluminam discussões que merecem continuidade e maior aprofundamento em nossas futuras pesquisas, de modo a eternizar as importantes contribuições desta importante pesquisadora à formação de professores no Brasil.

Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, presente, sempre!

## Referências

ANDRÉ, M. A complexa relação entre pesquisa e políticas públicas no campo da formação de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5773/4194>. Acesso em: 09 out. 2020.

ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). *Formação de Professores: passado, presente e futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 77-96.

ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016a. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ANDRÉ, M. Desafios na formação do pesquisador da prática. In: SALES, A. M. et al (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e a formação de professores e a sociedade*. 1. ed. Fortaleza: UECE, 2015a, p. 01-12.

ANDRÉ, M. Desafios na formação do pesquisador da prática profissional. *Revista Estreia Diálogos*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 41-54, jul. 2018a. Disponível em: <https://www.estreiadialogos.com/n5>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ANDRÉ, M. Desvendando o mito da boa escola pública. In: FISCHER, B. T. D. *Tempos de escola - memórias*. v. III. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2012a. p. 25-38.

ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. (org.). *Por uma revolução na formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015e. p. 97-118.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/bHgi3d>. Acesso em: 19 jun. 2018.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 2016b. p. 17-34.

ANDRÉ, M. Núcleo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 117-126, jan./jul. 2018b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/194>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ANDRÉ, M. O Papel da Pesquisa na Formação do Professor. In: MIZUKAMI, M. das G.; REALI, A.. (Org.). *Formação de professores -tendências atuais*. 9. ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2009c. p. 95-105.

ANDRÉ, M. Pesquisa em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, S. Z. de (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: UNESP, 2009d. p. 241-251.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papirus, 2019. p. 55-69.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). *Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011b. p. 24-36.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf> . Acesso em: 14 mar. 2021.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Revista Educação Unisinos*, [São Leopoldo], v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015c. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570> . Acesso em: 03 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Políticas de Iniciação à Docência: implicações curriculares na universidade e na escola pública. In: Morgado, J.C. et al. (Org.). *Currículo- internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos Luso, Afrobrasileiros*. 1. ed., [v. 1], Santo Tirso: de Facto, 2015d. p. 91-100.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (Org). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 2017b. p. 49-70.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100213&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100213&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 07 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 14 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 35, p. 215-220, jul./dez., 2012c. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752012000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200011) . Acesso em: 18 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230095, dez. 2018c. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100280&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100280&script=sci_abstract) . Acesso em: 18 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Propostas curriculares inovadoras na formação docente. In: PRYJMA, M. F.; BRIDI, J. C. A.; STREMELE, S. *Currículo e formação de professores: considerações sobre o desenvolvimento profissional*. Curitiba: EDUTFPR, 2023. p. 17-39.

ANDRÉ, M. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018d. p. 57-65.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

ELLIOT, J. *Educational Action Research and the Teacher*. Anglia: Center for Applied Research in Education/ University of East Anglia, [s.d.].

ELLIOT, J. Research-Based Teaching. In: GEWITZ, S.; MAHONEY, P.; HEXTALL, I.; CRIBB, A. (eds) *Changing Teacher Professionalism: international trends, challenges and ways forward*. London and New York: Routledge, 2009. p. 170-183.

ELLIOT, J. What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, n. 10, 1978. p. 355-357.

JARDILINO, J. R. L. Notas do debate com Marli André sobre “Campo de Pesquisa na Formação de Professores”. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 9-14, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v28i13.557. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/557>. Acesso em: 7 set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PLACCO, V.; ALMEIDA, L.; SOUZA, V. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V.; ALMEIDA, L. *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. The Humanities Project. *Journal of Curriculum Studies*, v. 1, p. 26-33, 1968.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 5 abr. 2022.

---

RECEBIDO: 12/09/2023  
APROVADO: 14/11/2023

RECEIVED: 12/09/2023  
APPROVED: 14/11/2023