



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO - CAMPUS URUTAÍ
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA



Mayara do Socorro Cavalcante

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: uma revisão bibliográfica



Urutaí, GO
Março/2026

MAYARA DO SOCORRO CAVALCANTE

Trabalho de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christina Vargas Miranda e
Carvalho

Urutaí, GO
Março/2026

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

C377a Cavalcante, Mayara do Socorro
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: uma
revisão bibliográfica / Mayara do Socorro Cavalcante. Urutaí,
GO 2026.

46f. il.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Christina Vargas Miranda e Carvalho.
Tcc (Licenciado) - Instituto Federal Goiano, curso de 0122153 -
Licenciatura em Química - Urutaí (Campus Urutaí).

1. Formação de professores. 2. Professor-pesquisador. 3.
Pesquisa como princípio educativo. 4. Prática pedagógica. I.
Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 58/2026 - CCLQ-URT/GE-UR/DE-UR/CMPURT/IFGOIANO

LICENCIATURA EM QUÍMICA – CAMPUS URUTAÍ

COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CURSO

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO

Ata dos Trabalhos da Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TC) da estudante **Mayara do Socorro Cavalcante** para obtenção do título de Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí (IF Goiano/Urutaí). Integraram a banca a **Prof.^a Dr.^a Christina Vargas de Miranda e Carvalho (Orientadora e presidente da banca)**, a **Prof.^a Dr.^a Grazielle Alves dos Santos Georges**, e a **Prof. Dr.^a Luciana Aparecida Siqueira Silva**. Aos 16 (dezesseis) dias do mês de março de 2026 às oito horas e trinta minutos realizou-se a apresentação pública do TC pelo estudante na sala 02 do Edifício Lesilane Silva de Araújo (Prédio da Química). O orientador abriu a sessão agradecendo a participação dos membros da Banca Examinadora. Em seguida convidou a estudante para que fizesse a exposição do trabalho intitulado: “**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: uma revisão bibliográfica**”. Finalizada a apresentação, cada membro da Banca Examinadora realizou a arguição sobre o trabalho da estudante. Dando continuidade aos trabalhos, o orientador solicitou a todos(as) que aguardassem enquanto a Banca Examinadora pudesse deliberar sobre o TC da candidata. Terminada a deliberação, o orientador leu a ata dos trabalhos declarando **aprovada** o TC da estudante. Em seguida, deu por encerrada a solenidade, da qual eu, **Dr.^a Christina Vargas de Miranda e Carvalho**, presidente da banca, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dr.^a Christina Vargas de Miranda e Carvalho

Presidente da Banca (IF Goiano - Campus Urutaí)

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dr.^a Grazielle Alves dos Santos Georges

Examinadora (IF Goiano - Campus Urutaí)

(assinado eletronicamente)

**Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida Siqueira
Silva**

Examinadora (IF Goiano - Campus Urutaí)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Christina Vargas Miranda e Carvalho**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 16/03/2026 10:20:18.
- **Grazielle Alves dos Santos Georges**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 16/03/2026 10:21:26.
- **Luciana Aparecida Siqueira Silva**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 16/03/2026 10:23:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 797168

Código de Autenticação: 9e1cb94148



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 62/2026 - CCLQ-URT/GE-UR/DE-UR/CMPURT/IFGOIANO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo da Autora: Mayara do Socorro Cavalcante

Matrícula: 2021101221510065

Título do Trabalho: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: uma revisão bibliográfica

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 31/12/2026

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☒ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☐ Sim ☒ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

A referida autora declara:

1. Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os

- direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
 3. Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Urutaí/GO, 16 de março de 2026.

(assinado eletronicamente)

Mayara do Socorro Cavalcante

Autora

Ciente e de acordo:

(assinado eletronicamente)

Christina Vargas Miranda e Carvalho

Professora Orientadora

Documento assinado eletronicamente por:

- **Christina Vargas Miranda e Carvalho**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 16/03/2026 17:27:28.
- **Mayara do Socorro Cavalcante**, 2021101221510065 - Discente, em 16/03/2026 17:35:13.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 800747

Código de Autenticação: 222b5aaf60



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 59/2026 - CCLQ-URT/GE-UR/DE-UR/CMPURT/IFGOIANO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: uma revisão bibliográfica

Mayara do Socorro Cavalcante

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciada em Química.

Defendido e aprovado em 16/03/2026.

Banca Examinadora:

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dr.^a Christina Vargas de Miranda e Carvalho

Presidente da Banca (IF Goiano - Campus Urutaí)

(assinado eletronicamente)

Prof.^a Dr.^a Grazielle Alves dos Santos Georges

Examinadora (IF Goiano - Campus Urutaí)

(assinado eletronicamente)

**Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida Siqueira
Silva**

Examinadora (IF Goiano - Campus Urutaí)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Christina Vargas Miranda e Carvalho**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 16/03/2026 10:21:53.
- **Grazielle Alves dos Santos Georges**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 16/03/2026 10:22:54.
- **Luciana Aparecida Siqueira Silva**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 16/03/2026 10:23:56.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 06/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 797175

Código de Autenticação: a6d701c8db



AGRADECIMENTOS

A tantas pessoas queridas que ao longo da minha trajetória acadêmica, Deus se fez presente por meio delas, e ao agradecer cada uma também agradeço a Ele, meu pai celestial. Sua compaixão por mim se fez grandiosa e esplendida, e neste momento tão especial, reconheço que estou cumprimento o propósito com Deus para minha vida, e não me canso em dizer: Eis-me aqui, Senhor, que seja feita a tua vontade. À minha mãezinha do céu, Mãe de Deus, Nossa Senhora, também agradeço por cada intercessão e proteção para comigo e com minha família, pois sem a minha família, toda essa trajetória e a formação acadêmica não teriam sentido.

Ao agradecer minha família começo pelos meus avós maternos, que cultivaram em mim a sementinha da aprendizagem. Foram eles que persistiram em cuidar dessa semente que, ao longo dos anos se fizeram presente e protetores desse desenvolvimento. Sempre que necessário adubavam a terra para fortalecer seu crescimento, pois muitas vezes viam em seus galhos fragilidades e interferências do meio externo que poderiam enfraquecê-la. Com seus cuidados, dedicação e persistência, essa semente tornou-se uma árvore, que hoje começa a dar frutos que alimentam a fome chamada aprendizagem educacional, algo que vocês viveram e valorizam arduamente ao longo de suas vidas. Que esses frutos sejam oferecidos a vocês, meus avós, como forma de gratidão e que sejam tão saborosos para vocês quanto tem sido para mim.

À minha querida mãe agradeço por enxergar em mim uma força que muitas vezes eu mesma não via suficiente para prosseguir neste percurso, mesmo de longe você impulsionou em mim sua vontade de aprender, mostrando que o desejo pelo conhecimento pode ser maior que qualquer dificuldade que surja no caminho.

Ao meu pai, que não tive a oportunidade de crescer ao seu lado, mas que sempre foi uma referência profissional para mim, por ser professor. Com muito orgulho por esta profissão, digo a ele que meu sonho sempre foi ser professora como ele, e que hoje caminho rumo à realização desse sonho.

Ao meu companheiro e amor, pai dos meus filhos, agradeço por caminhar ao meu lado e sempre impulsionar em mim a vontade de aprender e de me tornar melhor em todos os aspectos. Em cada conquista e em cada desafio, você me incentivou e continua me incentivando a persistir com fé, sem perder a humildade e a seguir caminhando rumo ao meu êxito profissional. Sua paciência é nobre e muitas vezes, foi ela que acalmou a fúria que ardia em mim nos momentos em que não compreendia minha missão. Juntos buscamos cultivar a mesma sementinha da aprendizagem em nossos filhos, como dito por você – somos base e reforço para o crescimento de nossos filhos.

Aos meus filhos, Cecília e Antônio, meus amores maiores! Digo que foi por vocês que eu tomei posse da minha própria vida, com vocês meus dias são mais floridos e também mais agitados, e é justamente isso que me faz ser mais humana e aprender todos os dias. Vocês são o meu sentido, o meu Norte. São vocês que me fazem compreender todos os dias o verdadeiro significado de ser mãe e de experimentar o amor mais puro e verdadeiro que existe.

Às minhas amigas ou melhor minhas “migres”, agradeço por serem mulheres incríveis que me lembram todos os dias da força que existe em mim. Sou grata pela paciência comigo quando

estou em momento de fúria, vocês não apenas me acolhem, mas também me incentivam a ser melhor a cada dia. Com vocês eu aprendo, dou risadas, discordo e cresço. Obrigada por serem abrigo, força e leveza nos meus dias. Dedico também esse agradecimento ao meu amigo Igor, que tenho muito orgulho da nossa amizade, pois você está sempre disposto a me ouvir e até a ser “cobaia” das minhas loucuras.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí, por ter me proporcionado a oportunidade de estudar, aprender e concluir minha graduação. Essa instituição foi muito mais que um espaço de formação, foi um lugar de crescimento, desafios, descobertas e possibilidades.

Ao curso de Licenciatura em Química e aos professores que fizeram parte em algum momento dessa caminhada, reconheço e agradeço os ensinamentos. Deixo meu agradecimento especial ao professor Leandro Máximo, pela confiança e pela oportunidade de participar de uma iniciação científica sob sua orientação. Essa experiência foi fundamental para minha formação, pois me proporcionou grandes aprendizados e contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico.

À minha querida orientadora, que se tornou amiga, a tia “Chris” dos meus filhos e uma verdadeira mãe na faculdade para mim, agradeço por cada conselho, acolhimento e carinho oferecidos nos momentos em que mais precisei, você me faz crescer e seguir no caminho certo. Nos momentos de inquietação é você quem me acalma e me ajuda a me reestruturar, sem dúvida você é um anjo que Deus colocou na minha vida e na vida da minha família. Sou profundamente grata por ter tido a oportunidade de te conhecer nesta etapa da minha vida acadêmica.

Às professoras membros da banca de defesa desse trabalho, Dr.^a Grazielle Alves dos Santos Georges e Dr.^a Luciana Aparecida Siqueira Silva, pela disponibilidade, contribuição e ensinamentos.

Expresso minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão do auxílio financeiro por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (PRP), que foram fundamentais durante minha trajetória acadêmica, fortalecendo ainda mais meu compromisso com a educação. Agradeço igualmente à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pelo fomento de bolsa de pesquisa, ao possibilitar minha participação num projeto de iniciação científica, que muito colaborou com minha formação e contribuiu para que minha caminhada acadêmica fosse possível.

Gratidão a todas as oportunidades, ensinamentos e experiências vividas ao longo dessa caminhada, levo comigo não apenas um diploma, mas também todo o conhecimento, as experiências e as pessoas que marcaram essa etapa tão importante da minha vida.

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa como princípio educativo e formativo tem ganhado destaque nas discussões sobre a formação de professores, especialmente no que se refere à constituição do professor-pesquisador e à articulação entre ensino, investigação e prática pedagógica. Nesse contexto, o presente estudo buscou responder à seguinte questão investigativa: como a literatura do campo educacional tem abordado a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação de professores? Tem-se como objetivo identificar e analisar a produção acadêmico-científica publicada em periódicos brasileiros que investigam a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação docente, buscando compreender as tendências e enfoques presentes no campo educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir do levantamento de artigos científicos disponíveis no *Google Acadêmico*, no Portal de Periódicos CAPES e na SciELO, considerando o recorte temporal de 2021 a 2025. Inicialmente foram identificados 63 artigos, dos quais nove compuseram o *corpus* da pesquisa. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, por meio da qual emergiram, *a posteriori*, três categorias: a pesquisa como princípio formativo e epistemológico da docência; a pesquisa como potencializadora das subjetividades docentes investigativas; e, as tensões estruturais e institucionais da formação docente na e pela pesquisa. Os resultados evidenciam que a pesquisa é defendida como elemento estruturante da formação docente, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão crítica, da autonomia profissional e da produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados às condições institucionais, às limitações curriculares e às condições de trabalho docente, que podem dificultar a efetivação dessa perspectiva formativa. Conclui-se que a consolidação da pesquisa como princípio educativo na formação de professores requer não apenas mudanças nos processos formativos, mas também condições institucionais que favoreçam a constituição do professor-pesquisador.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor-pesquisador. Pesquisa como princípio educativo. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Research as an educational and training principle has gained prominence in discussions about teacher training, especially with regard to the constitution of the teacher-researcher and the articulation between teaching, research, and pedagogical practice. In this context, the present study sought to answer the following research question: how has the educational literature addressed research as an educational and training principle in teacher training? The objective is to identify and analyze academic and scientific publications in Brazilian journals that examine research as an educational and formative principle in teacher education, with the aim of understanding the trends and approaches present in the field of education. This is a qualitative bibliographic research study, developed from a survey of scientific articles available on Google Scholar, the CAPES Journal Portal, and SciELO, considering the time frame from 2021 to 2025. Initially, 63 articles were identified, of which nine comprised the research corpus. The data were analyzed using the content analysis method proposed by Laurence Bardin, which subsequently yielded three categories: research as a formative and epistemological principle of teaching; research as an enabler of investigative teaching subjectivities; and the structural and institutional tensions of teacher training in and through research. The results show that research is defended as a structuring element of teacher training, contributing to the development of critical reflection, professional autonomy, and the production of knowledge about pedagogical practice. However, challenges related to institutional conditions, curricular limitations, and teaching working conditions were also identified, which may hinder the implementation of this formative perspective. It is concluded that the consolidation of research as an educational principle in teacher training requires not only changes in training processes, but also institutional conditions that favor the constitution of the teacher-researcher.

Keywords: Teacher training. Teacher-researcher. Research as an educational principle. Pedagogical practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Lócus</i> das pesquisas que compõe o <i>corpus</i> de análise	29
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Termos utilizados na busca das produções	26
Quadro 2. Produções selecionadas para análise	27

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	19
2.1 Aspectos históricos da investigação como princípio educativo.....	19
2.2 O professor-pesquisador e o educar na e pela pesquisa.....	22
3. METODOLOGIA.....	25
3.1 Coleta de dados.....	25
3.2 Análise dos dados.....	26
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
4.1 Caracterização do <i>corpus</i> de análise.....	28
4.1.1 <i>Lócus</i> das pesquisas.....	28
4.1.2 Objetivos das pesquisas.....	30
4.1.3 Aspectos metodológicos das pesquisas.....	31
4.1.4 Referencial teórico adotado nas pesquisas.....	31
4.2 Pesquisa como princípio formativo e epistemológico da docência.....	32
4.3 Pesquisa como potencializadora das subjetividades docentes investigativas.....	35
4.4 Tensões estruturais e institucionais da formação docente na e pela pesquisa.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

1. INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão desafiadora permeada de complexidade e especificidades, exigindo que, cada vez mais, o professor esteja num *continuum* aprender e aperfeiçoar. As transformações da sociedade sempre reverberaram nos espaços escolares, mas, na contemporaneidade, o avanço tecnológico tem provocado intensas mudanças na vida das pessoas que acabam por alterar seus interesses e modos de comunicar, de interagir e até mesmo de ensinar e aprender. Assim, quando voltamos nossos olhares para o campo educacional, essas mudanças sociais têm ocasionado exigências e necessidades de (re)adequação da atuação docente.

Ao pensar no exercício do magistério, temos como interface a formação inicial do professor, que é o ponto de partida para desenvolver conhecimentos científicos e saberes docentes, experienciar e vivenciar diferentes situações pedagógicas, entender as peculiaridades do processo ensino-aprendizagem. Enfim, fornecer subsídios educativos e formativos para preparar esses sujeitos para lidar com os desafios da profissão.

Diante do dinamismo das transformações, formar professores-pesquisadores tem sido uma possibilidade apontada para inovar as práticas pedagógicas. O conceito de professor-pesquisador foi construído por meio de um movimento denominado pesquisa-ação na década de 60 comandado por professores ingleses preocupados com o aprendizado de seus alunos. Ele inspirou outros professores, em ação coletiva, a serem reflexivos e a terem a pesquisa como prática recorrente de seu trabalho pedagógico, proporcionando a transformação da realidade escolar (Fagundes, 2016).

O professor-pesquisador que se apropria da pesquisa da sua prática pedagógica promove melhorias na qualidade de ensino, tornando-se cada vez mais preparado para se adaptar às mudanças sociais e às necessidades dos alunos ao utilizar métodos mais eficazes e contemporâneos. A prática pedagógica do professor por meio das pesquisas contribui com o desenvolvimento da criticidade e argumentação dos estudantes que são estimulados pela investigação. Para além disso, a produção resultante de pesquisas educacionais, que englobam as práticas de professores-pesquisadores, corroboram com a disseminação do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de uma formação acadêmica mais sólida e colaborativa.

André (2009, p. 52) destaca que “investigações sobre a formação de professores têm crescido muito com as informações fornecidas pelos mapeamentos da produção científica”. De acordo com a autora, estudos de levantamento bibliográfico

[...] 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 (André, 2009, p. 43).

Desde o seu surgimento até os dias de hoje, o periódico científico desempenha funções específicas e possui características importantes na comunicação científica que, segundo Mueller (2007, p. 75) são as seguintes: (i) comunicação formal dos resultados da pesquisa original para a comunidade científica e demais interessados; (ii) preservação do conhecimento registrado; (iii) estabelecimento da propriedade intelectual; e, (iv) manutenção do padrão de qualidade na Ciência. Os primeiros periódicos eletrônicos surgiram na década de 1990 e o seu crescimento, em número, pode ser atestado pelos seguintes dados: em 1991, o número de periódicos eletrônicos era cerca de 30, enquanto no final de 2005 chegava a 16.587 (Lemos, 2005).

A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contribuiu com as transformações e o desenvolvimento de vários setores da sociedade, não sendo diferente com a ciência e a educação. Estamos em plena era digital na qual os meios tecnológicos e a comunicação em rede fazem parte do cotidiano da sociedade, em que cada um de nós pode ter acesso rápido à produção de informação através da internet.

A expansão da internet, além de possibilitar o acesso a inúmeras informações, alterou significativamente as interações sociais, o que contribui para a divulgação das ciências, reverberando na alfabetização científica e tecnológica. Chassot (2000) elucida que a alfabetização científica poderia ser considerada

[...] como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura de mundo onde vivem. Amplio mais a importância ou as exigências de uma alfabetização científica. [...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor (p. 34).

Essa pesquisa leva em consideração a importância dos periódicos eletrônicos brasileiros como meios de divulgação científica e potenciais propulsores da alfabetização científica, articulada à escolha da pesquisa como princípio educativo e formativo da docência, pois

[...] a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (André, 2006, p. 223).

Assim sendo, a escolha da investigação das publicações no campo das pesquisas que elegem a formação de professores-pesquisadores, permite conhecer as produções sobre a temática, trazendo novos elementos que possam ser utilizados como subsídios no processo

formativo de professores e professoras, além de contribuir para o conhecimento científico daqueles/as que se interessam pelo cenário educacional, especificamente, pela formação docente.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como questão investigativa: Como a literatura do campo educacional tem abordado a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação de professores? Para tanto, o objetivo desse estudo é identificar e analisar a produção acadêmico-científica publicada em periódicos brasileiros que investiguem a pesquisa como princípio educativo e formativo de professores, buscando compreender as tendências e enfoques presentes no campo educacional.

Com esse propósito, tem-se como objetivos específicos: (i) mapear as pesquisas no *corpus* latente na internet que investiguem ações e práticas formativas sob o contexto do formar professores-pesquisadores; (ii) identificar as características dos artigos publicados articulando com as especificidades e particularidades da pesquisa como prática pedagógica de professores; (iii) construir categorias de análise a fim de facilitar a compreensão das abordagens, perspectivas e discussões dos artigos; e, (iv) delinear o perfil das publicações analisadas no que tange à pesquisa como princípio educativo e formativo em cursos de formação de professores.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Aspectos históricos da investigação como princípio educativo

A perspectiva da investigação em sala de aula surgiu no final do século XIX, mas foi John Dewey, em 1916, que propôs a investigação como estratégia para a educação escolar em Ciências (Paula; Harres, 2015). A proposta de Dewey traduzia-se em direcionar o estudante para uma sequência de ações que caracterizam o processo investigativo, a partir do método científico.

Para Dewey, educador estadunidense, a aprendizagem por investigação, do inglês, *inquiry learning*, constitui-se “como uma abordagem de ensino com atividades relacionadas ao mundo real centrada no aluno, aliando os conteúdos das ciências com o domínio das atividades humanas” (Batista; Silva, 2018, p. 97). Sua proposta visava que os alunos deixassem de aprender apenas conceitos técnicos sem entender como esses foram construídos e partia para o estímulo da construção de conhecimentos que apresentavam relações entre conceitos, objetos e conduta humana.

Na primeira metade do século XX, a perspectiva investigativa na prática escolar proposta por Dewey, mesmo com toda a potencialidade de contribuição para o ensino de Ciências, não se efetivou, deixando de ser implementada até mesmo nas escolas norte-americanas. Tal fato está associado às divergências das ideias de Dewey ao modelo político econômico da época (Andrade, 2011; Batista; Silva, 2018).

Importante esclarecer que a perspectiva da investigação na escola proposta Dewey, no início do século XX, considerava a ciência regida pelo método científico como era entendido na época, no qual os cientistas não sofriam influência dos contextos político, econômico e social. Krasilchik (2000) elucida que nos projetos curriculares das décadas de 1950 a 1970, a ciência era considerada uma atividade neutra. Portanto, as etapas do método científico vivenciadas no ensino de Ciências eram distorcidas da investigação científica praticada atualmente, na qual “a visão da atividade científica como neutra é considerada ultrapassada tanto por epistemólogos quanto por educadores” (Japiassu, 1975 *apud* Batista; Silva, 2028, p. 99).

Em meados do século XX, a ideia de trazer a investigação para a sala de aula, especificamente para o ensino de Ciências, é retomada tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, sendo influenciada pelas reflexões de John Dewey (Andrade, 2011). Os Estados Unidos passavam por uma crise no desenvolvimento econômico devido à Guerra Fria, que resultou em medidas para que a educação escolar contribuísse para uma sociedade humanizada.

[...] nos anos 1960, nos Estados Unidos, houve um movimento com o objetivo de aprimorar o Ensino de Ciências para ajudar os alunos a se tornarem criativos solucionadores de problemas e, com isso, formar cientistas capazes de competir com os russos em termos tecnológicos e militares. [...] Esses esforços tentaram seriamente transformar a tradicional abordagem experimental de roteiros estilo “livro de receitas” em materiais com envolvimento prático e foco no desenvolvimento de habilidades de raciocínio (Batista; Silva, 2018, p. 97).

Concomitantemente, na Inglaterra inicia-se um movimento de professores que culminou na reforma curricular das escolas secundárias modernas, *secondary modern schools*. Para que a reforma atingisse seus propósitos, os conteúdos curriculares foram organizados mantendo-se relação com temas da vida diária, passando-se assim, considerar as experiências cotidianas dos alunos no currículo formal (Fagundes, 2016).

O Brasil, nas décadas de 1950 e 60, buscava superar a escassez de matéria-prima e produtos industrializados devido à 2ª Guerra Mundial, levando-o a investir na sua industrialização, passando a depender do progresso da Ciência e da Tecnologia. Diante disso, o ensino de Ciências passou por mudanças com o intuito de preparar os jovens para suprir a demanda de pesquisadores que estavam empenhados em promover o avanço científico e,

consequentemente, o progresso nacional. A investigação científica que estava em voga nos Estados Unidos e na Inglaterra passa a ser também desenvolvida no Brasil, com a tradução de materiais didáticos produzidos nesses países na década de 60. Essa ação “buscava o desenvolvimento do ensino de Ciências e vinha de encontro com a crescente valorização da Ciência e da Tecnologia no cenário internacional” (Andrade, 2011, p. 125).

Nesse contexto, Lawrence Stenhouse sistematiza e organiza um plano curricular no qual o currículo se configura como um conjunto de ações hipotéticas a serem testadas, fundamentadas na reflexão sobre ideias colocadas em prática, assumindo o professor, uma função primordial para essa construção. Dessa concepção emerge a ideia do professor como pesquisador, que era defendido por Stenhouse como “produtor de conhecimento sobre as situações vividas em sua prática docente” (Fagundes, 2016, p. 287) e que “deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos no processo de ensino/aprendizagem” (Stenhouse, 1975 *apud* Lüdke, 2001, p. 80).

Fagundes (2016) esclarece que não há um modelo de pesquisa-ação estruturado como metodologia de pesquisa para atender as necessidades apresentadas pelos professores. Entende-se que a pesquisa-ação não se constitui como um método pronto, mas como um processo de inter-relação entre professores da educação básica e universitários, que busca a construção para e na educação. Portanto, “a pesquisa-ação pode ser considerada uma estratégia que envolve professores e pesquisadores com o objetivo comum de utilizá-la para criar novas possibilidades para o ensino e, consequentemente, para o aprendizado do aluno” (Fagundes, 2016, p. 288).

Nessa perspectiva, Cunha e Prado (2007) concebem a pesquisa-ação como um meio de fortalecer a aprendizagem profissional e a constituição do professor como pesquisador, atribuindo-lhe o papel de produtor de saberes oriundos de sua própria prática docente.

Diante disso, o movimento protagonizado pelos professores ingleses foi fundamental para a constituição do professor-pesquisador e da pesquisa-ação, fortalecendo a compreensão docente sobre sua própria prática. Consoante a isso, o ensino de Ciências numa perspectiva investigativa praticado nos Estados Unidos, na Inglaterra, bem como no Brasil, endossa o fortalecimento da pesquisa da prática pedagógica.

Desde o final do século XX, o ensino de Ciências por investigação passou a ter como ênfase a natureza da Ciência e as relações e implicações entre a ciência e a sociedade, contemplando a “atividade científica como uma atividade humana, histórica e social, vinculada a interesses políticos e econômicos” (Andrade, 2011, p. 133). Essa perspectiva de ensino tem o intuito de contribuir para a formação de sujeitos que não se posicionem de maneira passiva

perante as questões científicas que impactam suas vidas, mas que mobilizem essas discussões como base para a tomada de decisões e para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

2.2 O professor-pesquisador e o educar na e pela pesquisa

Para que a investigação esteja presente no ensino de Ciências é necessário que o professor pratique a pesquisa em sua atividade profissional pois, conforme aponta Demo (2011), educar pela pesquisa tem como condição essencial que o professor seja pesquisador e que faça da pesquisa uma atitude cotidiana em sala de aula.

Ao pensar no exercício do magistério, temos como interface a formação inicial do professor, que é o ponto de partida para desenvolver conhecimentos científicos e saberes docentes, experienciar e vivenciar diferentes situações pedagógicas, entender as peculiaridades do processo ensino-aprendizagem, enfim, fornecer subsídios educativos e formativos para preparar esses sujeitos para lidar com os desafios da profissão.

A formação docente pautada nos princípios do educar na e pela pesquisa auxilia “o professor na construção de sua profissionalidade, na fundamentação teórica, na valorização da experiência docente e, conseqüentemente, propicia mudanças em sua prática e no contexto em que a escola se insere” (Cardoso; Araujo; Giroto, 2021, p. 2606). Portanto, é necessário proporcionar ao professor em formação subsídios para que ele seja “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (Imbernón, 1994, p. 50).

O desenvolvimento da autonomia é um dos princípios da pesquisa como metodologia de ensino, levando o aluno da condição de espectador, que recebe tudo pronto do professor, para um sujeito autônomo, crítico e questionador, tendo no professor um mediador de conhecimento. No educar pela pesquisa, o professor e os alunos são sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem (Demo, 2011; Galiuzzi, 2014).

Educar pela pesquisa “é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica” e destaca a necessidade de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana de estudantes e professores” (Demo, 2011, p. 7). O autor elucida que “o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa” (p. 7) é inerente à educação escolar, uma vez que outros agentes e espaços são educativos, mas não educam pela pesquisa.

Para Galiuzzi (2014), o professor que trabalha com a educação pela pesquisa está em constante formação pois, a pesquisa envolve o desenvolvimento da capacidade de fazer

perguntas e procurar as respostas, construindo argumentos críticos e coerentes para os questionamentos.

Assim, a pesquisa também é defendida sob o argumento de que contribui para a qualificação do espaço de formação profissional, incluindo a formação docente (Maldaner, 2013). Portanto, torna-se fundamental que os cursos de formação de professores preparem os futuros docentes para atuarem com a pesquisa como metodologia de suas ações didático-pedagógicas.

[...] a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (André, 2006, p. 223).

Acerca da pesquisa do professor (ou do professor-pesquisador) Zeichner (1998) pondera sobre o exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua na escola e/ou na sala de aula. Nesse viés, André (2001, p. 22) salienta que “se não houver essa possibilidade no trabalho de formação, não vamos conseguir que haja o desenvolvimento de sujeitos autônomos, pesquisadores”.

De acordo com Lüdke (2001, p. 82) que também é a favor do professor ser um pesquisador da sua prática, Zeichner foi um dos responsáveis pela “acolhida da pesquisa do professor entre os tipos de pesquisa com cidadania assegurada dentro do importante campo da educação”, devido à sua significância para a causa que tanto defende, o *Practitioner Research*. A autora também tem sido defensora da formação do professor-pesquisador, vendo na formação inicial a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar que o professor possa questionar sua prática e o contexto no qual ela está inserida; portanto, a pesquisa representa “um recurso de desenvolvimento profissional” (Lüdke, 2001, p. 51).

A pesquisa realizada por professores sobre sua própria prática na escola e/ou em sala de aula tem recebido diferentes designações, cujos “os mais comuns são ‘pesquisa-ação’, ‘investigação na ação’, ‘pesquisa colaborativa’ e ‘práxis emancipatória’ ” (Diniz-Pereira, 2002, p. 11). Nesse cenário, a pesquisa pedagógica é definida por Cardoso, Araujo e Giroto (2021, p. 2595) como sendo “o elemento agregador de qualidade e significado para a formação e, por conseguinte, ao desenvolvimento da autonomia e do trabalho do professor”.

Para Demo (2011, p. 7) educar pela pesquisa “é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica” e destaca a necessidade de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana de estudantes e professores. Assim, “o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa” (p. 7)

é inerente à educação escolar, uma vez que outros agentes e espaços são educativos, mas não educam pela pesquisa.

Corroborando com as argumentações sobre a importância da prática da pesquisa sobre as ações pedagógicas, Pimenta e Lima (2005, p. 11) destacam que “a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação”.

Por vezes, os cursos de formação de professores são concluídos sem que os licenciandos possuam conhecimento necessário para serem pesquisadores. No entanto, o estágio curricular supervisionado nas licenciaturas pode ser um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”, podendo, portanto, se constituir em atividade de pesquisa (Pimenta; Lima, 2005, p. 6). As autoras destacam o estágio supervisionado como um processo investigativo e reflexivo do contexto educacional que deve possibilitar a relação entre teoria e prática, sendo, portanto, um espaço formativo oportuno para se praticar a pesquisa da *práxis* docente.

Para além do estágio supervisionado, a pesquisa da prática pedagógica pode ser vivenciada por licenciandos em programas voltados à iniciação científica e à docência, como o Programa Residência Pedagógica (PRP), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os programas e projetos de incentivo à Iniciação Científica (IC), dentre outros.

Além desses programas, projetos de ensino e de extensão que, também são ofertados pelas instituições de ensino como meio de promover a tríade do ensino superior, Ensino-Pesquisa-Extensão, especificamente aqui, corroboram como espaços formativos que possibilitam a pesquisa da *práxis* ser vivenciada e praticada como princípio educacional formativo de qualidade.

Assim, a prática pedagógica do professor por meio das pesquisas contribui para a produção e disseminação do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de uma formação acadêmica mais sólida e colaborativa. O professor-pesquisador e sua busca constante por aprimoramento contribui para melhoria da qualidade de ensino, tornando-se preparado para inovar e adaptar suas estratégias de ensino às necessidades dos alunos utilizando métodos mais eficazes de ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Para a realização dessa investigação utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. De acordo com Ferreira (2002)

[...] as pesquisas definidas como de caráter bibliográfico, parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258).

Romanowski e Ens (2006) salientam que pesquisas dessa natureza não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas, podendo

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

No tocante à abordagem qualitativa, Goldenberg (1997, p. 34) elucida que esse tipo de pesquisa “não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Corroborando para escolha da pesquisa bibliográfica nos fundamentamos também em Gil (2002), que esclarece que o levantamento bibliográfico é um tipo de pesquisa baseado em materiais já elaborados, que trazem como suporte principalmente os livros e os artigos científicos.

No entanto, Gil (2002) alerta quanto aos cuidados que devem ser tomados na hora de coletar os dados ou as informações de fontes secundárias, para que não aconteça um erro de processar esses dados de maneira equivocada. Caso contrário, um trabalho justificado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a dar foco nesses erros. Para diminuir essa possibilidade é viável que os pesquisadores mantenham as condições em que os dados foram obtidos, averiguem minuciosamente cada informação para compreender as possíveis incoerências ou contradições e utilizem fontes diversas, comparando-as cuidadosamente.

3.1 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir da produção acadêmico-científica veiculadas em periódicos brasileiros sendo o levantamento feito por meio do *corpus* latente na internet no

Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). O recorte temporal para o estudo foi delimitado às publicações do último quinquênio, ou seja, de 2021 a 2025, sendo as buscas delimitadas para artigos cuja produção envolvia pesquisa aplicada, sendo dispensados estudos de revisão bibliográfica.

Utilizamos como descritores de busca os termos apresentados no Quadro 1, colocados entre aspas e associados ao operador *booleano* AND, que permite a combinação entre os termos durante a busca das produções.

Quadro 1. Termos utilizados na busca das produções

Descritores de busca
“professor pesquisador” and “formação” “formação pela pesquisa” and “professor” “pesquisa da prática pedagógica” “educar pela pesquisa” and “formação docente” "formação" and "pesquisa" and "professor"

Fonte: Autoria própria.

Inicialmente foram encontrados 63 artigos, sendo 25 no *Google Acadêmico*, 30 no Periódicos Capes e 08 (oito) no Scielo. Destes, 07 (sete) eram repetições e 45 foram excluídos por estarem fora do recorte temporal. Dos 11 artigos restantes, 04 (quatro) eram de revisão bibliográfica. Somando aos 07 (sete) artigos, incorporamos outros 04 (quatro) que eram de conhecimento das pesquisadoras desse estudo, que já realizam leituras e discussão da perspectiva do professor-pesquisador como parte de um grupo de estudo na nossa instituição de vínculo.

Desse modo, 11 artigos prosseguiram para a etapa de análise de conteúdo que foi realizada conforme pressupostos de Bardin (2016).

3.2 Análise dos dados

A análise de conteúdo (Bardin, 2016), técnica escolhida para o tratamento dos dados, organiza-se em três etapas principais: (i) pré-análise, que envolve a leitura flutuante do material e a organização do *corpus*; (ii) exploração do material, etapa em que são definidos os recortes, unidades de registro e categorias de análise; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados são sistematizados, analisados e interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa.

Santos (2012), seguindo os critérios propostos por Laurence Bardin, explicitam que na fase inicial de pré-análise, o material é organizado para compor o *corpus* da pesquisa, com a seleção de documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que norteiem a interpretação dos dados. A autora ressalta a importância de observar regras específicas que garantam a consistência, relevância e adequação da análise.

- (i) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte;
 - (ii) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo;
 - (iii) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes;
 - (iv) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa;
 - e (v) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.
- (Santos, 2012, p. 385).

Durante a etapa de pré-análise, ao procedermos com a leitura flutuante dos textos selecionados, verificamos que dos 11 artigos, 02 não se adequavam os objetivos da pesquisa por não dialogarem diretamente com a temática investigada. Portanto, os 09 (nove) artigos selecionados para compor o *corpus* da pesquisa estão dispostos no Quadro 2.

Quadro 2. Produções selecionadas para análise

Artigo	Título	Autoria e Ano
1	Estágio com pesquisa em cursos de formação inicial de professores em um instituto federal de educação	Paniago <i>et al.</i> (2022)
2	O Entrelaçar do desenvolvimento Algébrico dos alunos e da constituição profissional docente: revelações da narrativa pedagógica de uma professora-pesquisadora.	Moreira e Nacarato (2023)
3	A formação docente na e pela pesquisa no contexto do estágio supervisionado: possibilidades e desafios para sua efetivação.	Oliveira e Paniago (2023)
4	Metodologia da pesquisa no curso de pedagogia: reflexões sobre a formação de professores/as pesquisadores/as.	Garcia, Santos e Trindade (2024)
5	Professor- pesquisador: desafios de professores mestres e doutores que atuam na educação básica.	Rausch, Marques e Cardoso (2024)
6	Educar pela pesquisa: da concepção docente à prática pedagógica	Candito <i>et al.</i> (2025)
7	O estágio com pesquisa na formação do professor pesquisador: entrevista com a professora Maria Socorro Lucena Lima.	Gonçalves <i>et al.</i> (2025)
8	Quando as narrativas em portfólios são caminhos para a formação de professores pesquisadores.	Paniago (2025)
9	A pesquisa como prática pedagógica e princípio educativo no ensino de ciências: o que dizem as professoras?	Paniago <i>et al.</i> (2025)

Fonte: Autoria própria.

Em seguida, na etapa de exploração do material (Bardin, 2016), observamos que a discussão sobre o professor-pesquisador, no conjunto da produção examinada, se organiza em

torno de 03 (três) movimentos articulados. O primeiro diz respeito à compreensão da pesquisa como fundamento da formação e da própria docência, deixando de ocupar um lugar periférico para assumir centralidade epistemológica e pedagógica. O segundo refere-se à inserção da pesquisa na constituição subjetiva do professor, fortalecendo posturas reflexivas, autorais e investigativas. O terceiro, por sua vez, evidencia que a defesa da formação docente na e pela pesquisa esbarra em limites reais que dependem de condições curriculares, materiais, institucionais e políticas que dificultam sua efetivação.

A partir da leitura exaustiva do *corpus* e da interpretação das unidades de sentido, elaboramos, *a posteriori*, 03 (três) categorias para análise dos artigos, que são: (i) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico da docência; (ii) a pesquisa como potencializadora das subjetividades docentes investigativas; e, (iii) as tensões estruturais e institucionais da formação docente na e pela pesquisa.

Por fim, na terceira e última etapa da análise (Bardin, 2016), realizamos a inferência e sistematização dos dados, que foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico adotado: Zeichner (1998), Lüdke (2001), André (2001, 2006), Demo (2011) e Galianzi (2014).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

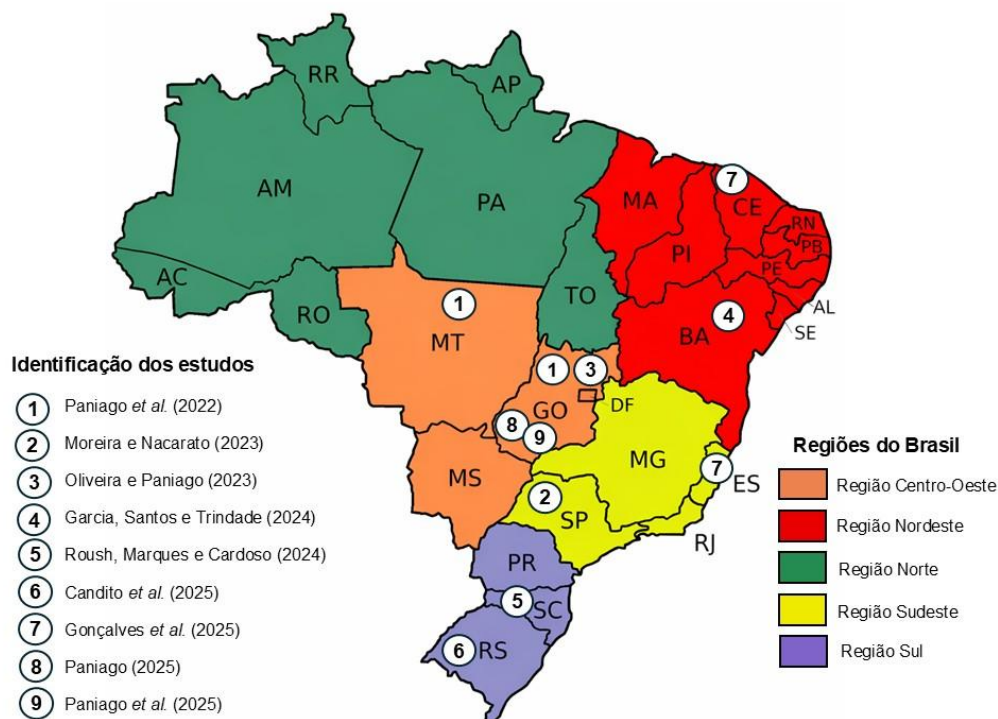
Nessa seção apresentaremos inicialmente a caracterização dos artigos, discutindo sobre os locais de realização das pesquisas, os objetivos propostos, a metodologia adotada e os pressupostos teóricos que embasam o objeto de estudo, o professor-pesquisador da sua prática pedagógica.

4.1 Caracterização do *corpus* de análise

4.1.1 Lócus das pesquisas

Quanto aos locais de pesquisas que envolvem o professor-pesquisador, os artigos mostram uma produção majoritariamente concentrada em instituições públicas, que percorre 04 (quatro) regiões brasileiras, estando apenas a região Norte sem o desenvolvimento de investigações dessa natureza, pelo menos, nos últimos 05 (cinco), conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1. *Lócus* das pesquisas que compõe o *corpus* de análise



Fonte: Autoria própria. Imagem produzida por OpenAI (2024) e adaptada pelas autoras.

Há um foco de estudos na região Centro-Oeste, com pesquisas realizadas no Mato Grosso e, principalmente em Goiás, que demonstra uma concentração institucional e autoral dos artigos que estão articulados a um mesmo núcleo de pesquisadores (Paniago *et al.*, 2022, 2025; Oliveira; Paniago, 2023; Paniago, 2025). Isso mostra a existência de uma agenda consolidada desse campo de estudo, o que fortalece a continuidade conceitual e metodológica. Por outro, pode indicar que a discussão ainda precisa se expandir para outros grupos, regiões e contextos formativos, a fim de ampliar a diversidade do debate sobre o professor-pesquisador.

Todavia, cabe lembrar que esses artigos não foram selecionados nas buscas realizadas nas plataformas do *Google Acadêmico*, *Periódico Capes* e *SciELO*, e sim, foram inseridos pelas pesquisadoras desse estudo no *corpus*. Esse fato pode indicar que pesquisas com esse objeto de estudo estão sendo realizadas em diferentes regiões brasileiras, mas que os algoritmos das bases de dados utilizadas não selecionaram essas produções.

Além desse núcleo de pesquisa, aparecem investigações desenvolvidas em uma rede municipal do interior de São Paulo (Moreira; Nacarato, 2023), no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia, em Vitória da Conquista (Garcia; Santos; Trindade, 2024), em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul (Candito *et al.*, 2025), e em instituições privadas e municipais de Joinville, em Santa Catarina (Rausch; Marques; Cardoso, 2024).

Há ainda um texto que se organiza como entrevista acadêmica, publicado em Fortaleza, Ceará, cujo foco recai menos sobre um *lôcus* específico e mais sobre a defesa teórico-prática do estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador (Gonçalves *et al.*, 2025). Em uma visão geral, observamos que discussão sobre o professor-pesquisador está fortemente ancorada em espaços de formação inicial, especialmente licenciaturas, no contexto dos estágios e disciplinas de Didática ou Metodologia da Pesquisa, embora também alcance a atuação de professores já inseridos na Educação Básica.

Acerca da parceira institucional para condução das pesquisas, observa-se essa ocorrência em Gonçalves *et al.* (2025) cuja produção que envolve uma entrevista com a renomada pesquisadora Maria do Socorro Lucena Lima, ocorreu entre estudiosos da Universidade Federal do Ceará e o Instituto Federal do Espírito Santo. Para além desse, há também uma cooperação estabelecida em Paniago *et al.* (2022) que envolve pesquisadoras do Instituto Federal Goiano, da Universidade Federal de Rondonópolis, em Mato Grosso, alcançando uma colaboração internacional com a Universidade do Minho, em Portugal.

4.1.2 Objetivos das pesquisas

Em relação aos objetivos, os artigos convergem na defesa de que a pesquisa não deve ser vista apenas como técnica acadêmica, mas como princípio educativo e formativo da docência, mas ainda assim, há diferenças importantes de foco. A maioria dos estudos (n=06) centra-se na formação inicial, investigando a perspectiva do estágio na e pela pesquisa, o portfólio narrativo, a metodologia da pesquisa científica ou a investigação da própria prática, situações de estudo que contribuem para a constituição do professor-pesquisador (Paniago *et al.*, 2022; Oliveira; Paniago, 2023; Moreira; Nacarato, 2023; Garcia; Santos; Trindade, 2024; Paniago, 2025; Gonçalves *et al.*, 2025).

Outros dois estudos direcionam para a prática pedagógica na escola, buscando compreender como professores da Educação Básica percebem e mobilizam a pesquisa em suas ações didáticas, Candito *et al.* (2025) e Paniago *et al.* (2025). Já o artigo de Rausch, Marques e Cardoso (2024), assume um recorte mais específico ao discutir os desafios concretos enfrentados por professores mestres e doutores para desenvolver pesquisa na Educação Básica.

Em suma, os objetivos dos estudos revelam um campo preocupado não apenas em afirmar a importância da pesquisa da prática pedagógica docente, mas em compreender como ela se materializa, quais mediações a sustentam e quais obstáculos limitam sua efetivação.

4.1.3 Aspectos metodológicos das pesquisas

Quanto aos procedimentos metodológicos há uma predominância absoluta da abordagem qualitativa, privilegiando desenhos investigativos voltados para a compreensão de sentidos, experiências, trajetórias e processos formativos. Mesmo quando há levantamento de dados mais objetivos, como nos estudos de Garcia, Santos e Trindade (2024) e Rausch, Marques e Cardoso (2024), o tratamento permanece qualitativo.

Os estudos recorrem a entrevistas, narrativas, portfólios, questionários, pesquisa de campo exploratória e descritiva, análise narrativa, pesquisa-ação e análise de conteúdo. Em alguns textos, a metodologia está diretamente articulada ao próprio objeto, como ocorre quando o portfólio, a narrativa ou a investigação da própria prática deixam de ser apenas instrumentos e passam a constituir o próprio caminho formativo. Também há presença de metodologias que valorizam os processos de reflexão sobre a experiência, o que é coerente com a ideia de professor-pesquisador defendida por Zeichner (1998).

4.1.4 Referencial teórico adotado nas pesquisas

Quanto ao referencial teórico adotados nos estudos, há forte recorrência de autores já consolidados no campo da formação docente, estando entre os mais presentes Selam Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima, especialmente na defesa do estágio como espaço de *práxis* e investigação; Marli André e Menga Lüdke, quando se discute a pesquisa na formação e no trabalho docente; Pedro Demo e Paulo Freire, principalmente nos textos que trabalham a pesquisa como princípio educativo.

Outros estudiosos desse campo de pesquisa que surgem nas discussões são Alarcão, Nóvoa, Zeichner e Diniz-Pereira, principalmente para sustentação da figura do professor reflexivo. Numa visão geral, os pressupostos teóricos apontam para uma compreensão do professor-pesquisador como sujeito reflexivo, crítico, autor de saberes, capaz de investigar a própria prática e produzir conhecimento sobre a docência. Ao mesmo tempo, alguns textos ampliam essa visão ao insistirem que a pesquisa precisa estar articulada à emancipação, à relevância social, à transformação da prática e à luta por melhores condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

Finalizamos aqui a caracterização dos 09 (nove) artigos que compõem o *corpus* da pesquisa e passamos a seguir, com as discussões acerca das categorias de análise.

4.2 Pesquisa como princípio formativo e epistemológico da docência

Nessa primeira categoria, ‘pesquisa como princípio formativo e epistemológico da docência’, identificamos que os artigos convergem ao defenderem que pesquisar não pode ser entendido apenas como domínio técnico de procedimentos metodológicos, nem como exigência acadêmica desvinculada do trabalho pedagógico. Ao contrário, o *corpus* mostra que a pesquisa é tomada como elemento estruturante da formação de professores, especialmente quando articulada ao estágio supervisionado, às disciplinas de metodologia da pesquisa, à investigação da própria prática e ao educar na e pela pesquisa, o que vai ao encontro dos pressupostos de Lüdke (2001), André (2001, 2006) e Demo (2011) acerca do professor-pesquisador da sua prática pedagógica.

A pesquisa como componente estruturante da formação docente e da prática pedagógica do professor é evidenciada em Paniago *et al.* (2025) ao reconhecê-la como princípio orientador do ensino, que promove um processo contínuo de investigação e reflexão sobre a prática pedagógica, não se limitando a um método pontual ou complementar. As autoras salientam que “a pesquisa da prática pedagógica não deve ser vista apenas como um instrumento acadêmico, mas como um caminho para transformar a sala de aula em um espaço dinâmico, em que a construção do conhecimento ocorre de maneira ativa e colaborativa” (p. 7).

Nessa perspectiva, a pesquisa passa assumir a centralidade na construção do conhecimento pedagógico e da identidade profissional docente, superando a ideia de produção acadêmica e afirmando-se como um movimento permanente de interpretação da realidade educacional, uma vez que “a pesquisa não se limita à produção de conhecimento, mas envolve um processo contínuo de questionamento sistemático, crítico e criativo, associado a uma intervenção inovadora” (Paniago *et al.*, 2025, p. 7).

Isso não significa que a pesquisa da prática pedagógica não deve seguir um processo sistemático do conhecimento científico, pois a prática docente investigativa é “uma atividade intencional, planejada e construída em torno das situações cotidianas da prática docente e da escola, e passe por um processo metodológico, de produção e análise de dados, que traga novas compreensões sobre o contexto investigado” (Rausch; Marques; Cardoso, 2024, p. 04). Nesse sentido, Garcia, Santos e Trindade (2024) destacam a importância de os docentes terem apropriação dos aspectos intrínsecos dos métodos de pesquisa para compreender a realidade educacional e tornar a investigação da sua prática pedagógica em pesquisa científica, o que é reiterado por Paniago (2025, p. 6) ao afirmar que “a pesquisa da práxis pedagógica exige também rigor científico em sua operacionalidade.

Garcia, Santos e Trindade (2024, p. 14) pontuam sobre a necessidade de o processo formativo docente incorporar “uma base teórico-conceitual que lhes oferecesse condições de compreender e identificar as diferenças entre os métodos científicos, capacitando-os a defender, refutar e decidir pelo método mais apropriado para a realização da investigação”. Assim, a formação acadêmica propicia o desenvolvimento de uma base epistemológica sólida para que os professores sustentem seus posicionamentos teóricos como pesquisadores, mas alertam que a pesquisa não se limita “a compreensão da aplicação dos métodos científicos, mas também uma postura teórico-conceitual voltada para a atuação docente transformadora” (p. 17).

Estratégias pedagógicas fundamentadas na pesquisa fortalecem o processo educativo, já que “ao incorporar a pesquisa em sala de aula, os professores não apenas enriquecem a experiência dos estudantes, mas também aprimoram sua própria prática docente, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos e autônomos” (Candito *et al.*, 2025, p. 85). Essa perspectiva valoriza o processo formativo docente que investiga a própria prática pedagógica, ao considerar que essa “prática contribui para o desenvolvimento profissional, enquanto possibilidade de reflexão e mobilização de saberes por parte da professora pesquisadora” (Moreira; Nacarato, 2023, p. 645).

Nesse viés formativo, Garcia, Santos e Trindade (2024) salientam a relação significativa da prática pedagógica da pesquisa que possibilita materializar a *práxis* entre pesquisa e ensino na atuação profissional docente, na qual teoria e prática se articulam. Paniago (2025, p. 03) corrobora nessa argumentação quando menciona que “a pesquisa da *práxis* pedagógica tem como objeto de estudo as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seus intervenientes, incluindo também o trabalho e desenvolvimento profissional docente”.

Nesse ponto, a reflexão aparece como aspecto fundamental para a prática da pesquisa pedagógica, indo de encontro às concepções de Zeichner (1998) acerca do professor reflexivo e da reflexão sobre e na prática. Outro ponto em evidência nos artigos foi a relação estabelecida entre a prática da pesquisa pedagógica e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente, refletindo em discussões sobre as potencialidades do professor-pesquisador e da sua profissionalidade.

O papel do professor na sua autoformação é defendido por Moreira e Nacarato (2023, p. 663-664) quando se refere ao desenvolvimento profissional, revelando que “o protagonismo da pesquisa na/para a sala de aula, em que as condições são favoráveis para a tomada de consciência da própria prática, para a reflexão sobre ela e para a transformação dela no decorrer do processo narrativo”.

De acordo com Paniago (2025, p. 5) “a reflexão é elemento chave da prática de pesquisa” e quando articulada ao ensino a pesquisa “possibilita o desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para atitudes críticas, curiosas e reflexivas na interpretação da realidade” (Candito *et al.*, 2025, p. 87). Portanto, ao assumir a pesquisa como princípio educativo é fundamental integrar a pesquisa e as habilidades investigativas ao ensino de maneira sistematizada e reflexiva, o que “significa reconhecer que ela não deve ser apenas um método pontual ou complementar, mas sim um eixo estruturante do ensino, promovendo um processo contínuo de investigação e reflexão sobre a prática pedagógica” (Paniago *et al.*, 2025, p. 19).

Todavia, Maria do Socorro Lucena Lima em entrevista para Gonçalves *et al.* (2025, p. 23) aponta a necessidade de romper com a fragmentação histórica construída entre a pesquisa e a prática pedagógica, revelando ser “fundamental superar essa cisão entre professor e pesquisador, no sentido de compreender que o profissional docente deve e pode refletir, pesquisar sobre a profissão, as práticas e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula”.

Corroborando ao exposto, Rausch, Marques e Cardoso (2024, p. 04) conceitua professor-pesquisador como aquele que investiga sua própria prática de forma crítica e reflexiva, “é o profissional que questiona sua atividade docente e adota uma postura de estranhamento em relação a ela, buscando desnaturalizar processos instituídos e ressignificar seu trabalho docente”.

Por fim, do ponto de vista epistemológico, os artigos defendem que a docência seja compreendida como prática de produção de saber, e não apenas de aplicação de conhecimentos produzidos por outros. Essa perspectiva aparece em Moreira e Nacarato (2023), quando a investigação da própria prática é tratada como produção de “conhecimento da prática”; em Candito *et al.* (2025), quando afirmam que o professor precisa assumir a pesquisa como atitude cotidiana; e em Paniago *et al.* (2025), quando a pesquisa da prática pedagógica é entendida como meio de problematizar a *práxis*, compreender os processos de ensino e de aprendizagem e intervir neles. Rausch, Marques e Cardoso (2024) e Garcia, Santos e Trindade (2024) fortalecem para essa leitura ao definir pesquisa na Educação Básica como atividade intencional, planejada e metodologicamente sistematizada, vinculada às situações cotidianas da escola e da prática docente.

A partir dessa categoria de análise ‘pesquisa como princípio formativo e epistemológico da docência’, identificamos que o *corpus* desloca a pesquisa do lugar de procedimento

metodológico para o lugar de fundamento epistemológico da profissionalidade docente, corroborando intensamente com o desenvolvimento profissional do professor que assume sua prática pedagógica na e pela pesquisa.

4.3 Pesquisa como potencializadora das subjetividades docentes investigativas

No que se refere à segunda categoria, ‘pesquisa como potencializadora das subjetividades docentes investigativas’, os artigos indicam que a inserção da pesquisa nos processos formativos repercute diretamente na maneira como o professor se percebe, se narra e se constitui profissionalmente. Nos estudos que mobilizam narrativas pedagógicas, portfólios, diários de campo e investigação da própria prática, a pesquisa aparece como experiência que desloca o futuro professor ou o professor em exercício de uma posição mais passiva para uma postura ativa. A problematização, interpretação e autoria, leva-o à reflexão e ao protagonismo de uma formação autônoma. Nesses casos, a escrita reflexiva e narrativa não funciona apenas como registro, mas como dispositivo de autoformação, uma vez que permite reelaborar a experiência, dialogar com a teoria e construir compreensão mais densa sobre o próprio fazer docente.

Nessa direção, o estágio com pesquisa é apresentado como espaço de *práxis*, reflexão e produção de conhecimento sobre a docência; a pesquisa escolar é defendida como eixo do ensino e da aprendizagem; e a formação em metodologia científica é compreendida como oportunidade de ampliar a criticidade e a relevância social da formação do futuro professor.

O estágio curricular supervisionado (ECS) configura-se como um território propício para evoluir as capacidades investigativas da docência, pois “a vivência no ECS é um momento fértil para que os estagiários desenvolvam as habilidades de pesquisa e aprendam a ser professores por meio da inserção em atividades diversas” (Paniago *et al.*, 2022, p. 46). Dessa forma, o estágio na e pela pesquisa auxilia para a *práxis* pedagógica, posto que “o estágio com a pesquisa justifica-se pela oportunidade de integração da relação teoria e prática” (Gonçalves *et al.*, 2025, p. 23).

Nesse viés, a pesquisa assume papel formativo essencial, pois “a formação do professor-pesquisador encontra no estágio com a pesquisa a porta de entrada para se pensar em uma formação inicial mais ampla, considerando a dimensão crítico-reflexiva do professor em seu processo contínuo de formação” (Gonçalves *et al.*, 2025, p. 24). Para além do estágio, o percurso formativo é permeado por iniciativas que incentivam os licenciandos a atuarem com postura de professores-pesquisadores, analisando sua própria prática, elaborando sínteses,

refletindo e avaliando a prática docente, buscando compreender a prática escolar à luz dos fundamentos teóricos (Paniago *et al.*, 2025).

Pimenta e Lima (2017, p. 36) apontam que vários intervenientes do contexto educacional propiciam a formação do professor-pesquisador, dando ênfase à relação entre teoria e prática no momento do estágio que “é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”. Para as autoras a prática é fundamentada na teoria e a teoria construída a partir da prática, de modo que o estágio

[...] envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere (Pimenta; Lima, 2017, p. 47).

A defesa do *corpus* é que a pesquisa atravessa todo o processo de formação docente, agregando o desenvolvimento de uma postura investigativa a partir das experiências vivenciadas pelo professor e pelas situações surgentes do contexto educacional. É por meio do dinamismo presente no ambiente educativo que o professor deve refletir e questionar sua própria prática pedagógica, buscando ampliar o diagnóstico da realidade educacional.

Na perspectiva da formação na e pela pesquisa na realidade educacional, narrativas sinalizam a relevância do estágio como interveniente fundamental no processo do tornar-se professor-pesquisador. O ECS potencializa os métodos de observação da prática, espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades investigativas na formação inicial de professores, uma vez que “os estagiários se preocupam com a qualidade do ensino, questionam as práticas dos supervisores e pontuam fragilidades” (Paniago *et al.*, 2022, p. 44). Desse modo, o estágio oportuniza ao licenciando assumir uma postura investigativa construindo sua subjetividade na e pela pesquisa voltada para própria prática pedagógica.

No âmbito do processo de escrita como parte essencial do professor-pesquisador, as narrativas, os portfólios e relatórios do ECS surgem como momentos de reflexão, de articulação entre teoria e prática, de aprofundamento teórico-conceitual e de investigação da própria prática. Para Moreira e Nacarato (2023), a escrita narrativa revela o entrelaçamento entre a aprendizagem dos alunos e a constituição profissional da professora-pesquisadora. Em Paniago (2025), o portfólio aparece como dispositivo que move os licenciandos da posição passiva para uma postura ativa, reflexiva e investigativa. Já Paniago *et al.* (2022) mostram que as narrativas dos estudantes sobre o estágio com pesquisa favorecem aprendizagens da docência associadas à reflexão crítica e ao desenvolvimento de atitudes investigativas.

Interpretamos aqui que a subjetividade docente não é tratada como dimensão íntima desvinculada da formação, mas como processo construído na relação entre as experiências vividas, a reflexão, a escrita, a teoria e a prática pedagógica. Diante disso, os instrumentos de pesquisa corroboram para a imersão reflexiva e crítica no ambiente escolar, quando os estudantes conseguem “analisar as diferentes nuances e relações complexas do ambiente escolar e replanejar as atividades previstas de acordo com os intervenientes que circundam a escola” (Oliveira; Paniago, 2023, p. 491).

Observa-se que a pesquisa potencializa a autonomia e a consciência crítica, quando em Candito *et al.* (2025), ela aparece ligada ao refinamento da prática, ao contato com a realidade e à autoria discente e docente. Rausch, Marques e Cardoso (2024) definem o professor-pesquisador como aquele que investiga criticamente a própria prática, estranha o que parece naturalizado e busca ressignificar o trabalho docente. Já Paniago (2025) revela a construção do portfólio durante o estágio como como espaço de autoavaliação, diálogo com a teoria e elaboração própria, até que o futuro professor se torne produtor inicial de conhecimento. Desse modo, as subjetividades docentes investigativas que emergem do *corpus* são marcadas por problematização, autoria, reflexividade, implicação com a prática e disposição para transformar o cotidiano escolar.

Priorizar a competência investigativa na formação inicial intensifica o processo na formação do professor-pesquisador viabilizando o protagonismo do professor na própria prática pedagógica, pois “ao escrever sobre minha experiência, ao realizar uma pesquisa na/da própria prática, enfatizo o papel do professor enquanto protagonista de sua autoformação para o processo de desenvolvimento profissional” (Moreira; Nacarato, 2023, p. 663). Para Garcia, Santos e Trindade (2024, p. 16) “um dos objetivos primordiais da metodologia de pesquisa na formação inicial [...] deve ser o de contribuir para a qualificação e expansão da formação do professor pesquisador”.

Assim, quando a pesquisa se entrelaça ao processo de ensino torna-se fecunda na construção do conhecimento dos estudantes, se configurando em uma forma de aprender, de expor as ideias e interpretar os resultados sobre o pesquisado, ressignificando novas compreensões e reorganizando o que já sabia. Em vista disso, “a pesquisa em sala de aula é um meio de ensino e propõe a reconstrução de saberes, de autonomia e o protagonismo dos estudantes” (Candito *et al.*, 2025, p. 85), oportunizando participação e aprendizagem ativa no processo educativo.

A pesquisa como princípio educativo e formativo reverbera em benefícios que transcende o contexto educacional, perpetuando em formação crítica, cidadã e em aspectos éticos, políticos e sociais. Portanto, quando ocorre a defesa da formação de professores pautada na pesquisa “estamos defendendo, também, que o trabalho docente não é apenas técnico, mas, acima de tudo dinâmico, uma vez que ocorre no cotidiano das relações interpessoais, sociais culturais” (Gonçalves *et al.*, 2025, p. 23).

A dimensão ética e política da docência é percebida no *corpus* quando o ato investigativo na prática pedagógica passa a ser interpretado não apenas para ‘melhorar a aula’, mas como meio de desenvolver um olhar capaz de compreender o aluno, o contexto escolar, os intervenientes sociais do ensino e as possibilidades de transformação social. Isso aparece quando Paniago (2025) associa a investigação da *práxis* à transformação pedagógica e à luta por justiça social; quando Garcia, Santos e Trindade defendem uma cultura acadêmica emancipatória; e quando Paniago *et al.* (2025) afirmam que a pesquisa permite ao professor não só refletir, mas implementar metodologias inovadoras e produzir respostas mais contextualizadas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Assim, interpretamos que as subjetividades docentes investigativas delineadas no *corpus* não são meramente técnicas, mas crítica, ética e socialmente implicada.

4.4 Tensões estruturais e institucionais da formação docente na e pela pesquisa

A terceira e última categoria, ‘tensões estruturais e institucionais da formação docente na e pela pesquisa’, mostra que a consolidação da perspectiva formativa na e pela pesquisa encontra obstáculos importantes. Os artigos revelam que a defesa do professor-pesquisador convive com limitações concretas, como falta de tempo para estudar e investigar, fragilidades teórico-metodológicas, insegurança no desenvolvimento de projetos, dificuldades de sistematização e análise de dados, ausência de materiais adequados, pouca articulação curricular e insuficiente apoio institucional.

Desse modo, a formação docente na e pela pesquisa enfrenta diversas tensões que permeiam os cursos de licenciatura quanto às condições do trabalho docente, o que torna “necessário que os programas de licenciatura promovam, desde a base, a pesquisa como parte integrante do planejamento e da prática pedagógica” (Paniago *et al.*, 2025, p. 19). Nesse contexto, o estágio se destaca como componente curricular com demasiada potencialidade e relevância para se efetivar por meio da pesquisa, mas ainda assim, encontra resistência em outras componentes curriculares para que essa perspectiva formativa se concretize (Paniago *et*

al., 2022). Essas tensões aparecem, sobretudo, na fragmentação entre disciplinas, na dificuldade de articular conteúdos do currículo, na limitação de experiências investigativas mais consistentes e na fragilidade da base teórico-epistemológica dos estudantes para compreender e elaborar projetos de pesquisa (Garcia; Santos; Trindade 2024).

Ainda no campo formativo, outros intervenientes também debilitam a formação na e pela pesquisa, observado em narrativas de licenciandos quanto ao enfrentamento de desafios no período de regência devido à insegurança, às condições institucionais e à preparação teórico-metodológico para realizar pesquisas (Oliveira; Paniago, 2023).

Dificuldades relacionadas à própria constituição do professor-pesquisador emergem na prática da pesquisa pedagógica quando as duas funções acontecem simultaneamente em sala de aula, tornando-se desafiador para o professor conciliar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e manter um olhar investigativo na e pela pesquisa. “Se, de um lado, há a preocupação com a apropriação de conceitos e desenvolvimentos dos alunos; de outro, a atenção se volta à produção e análise de dados para a pesquisa” (Moreira; Nacarato, 2023, p. 645). Diante desse fato, quando o docente assume a investigação da sua própria prática educacional, ele também passa a fazer parte desse processo.

Contudo, as dificuldades também estão associadas às diferenças socioeconômicas e o desempenho da produção científica no decurso da formação profissional que interferem na aprendizagem, intensificando a ausência da construção de uma formação fundamentada na e pela pesquisa (Garcia; Santos; Trindade, 2024). Rausch, Marques e Cardoso (2024) refletem sobre a ênfase da literatura e das políticas públicas acerca da necessidade de formar professores-pesquisadores de sua própria prática, mas, que muitas vezes não é considerada “a trajetória de formação dos professores, as condições de trabalho e de carreira e até mesmo dos recursos financeiros e de infraestrutura necessários para o professor de educação básica conseguir produzir pesquisa”.

No âmbito da prática docente, dificuldades também se manifestam no cotidiano escolar pela falta de apoio da gestão institucional que elencam demandas burocráticas inerentes ao trabalho docente (Rausch; Marques; Cardoso, 2024). Assim, evidencia-se que “além das questões formativas, as dificuldades estruturais das escolas e a falta de incentivo à pesquisa no cotidiano escolar são desafios que impactam a adoção de metodologias investigativas” (Paniago *et al.*, 2025, p. 20).

Outro ponto que surge como obstáculo da prática docente investigativa é o tempo, ao delimitar a carga horária das disciplinas, “pois se torna dificultoso conseguir conciliar a

variedade de atividades [...] com apenas uma ou duas aulas semanais, além das burocracias rotineiras do trabalho escolar” (Rausch; Marques; Cardoso, 2024, p.08)

Ademais, Rausch, Marques e Cardoso (2024) apontam que a falta de investimentos adequados na educação contribui para a precarização do trabalho docente, uma vez que os encargos para a efetivação e realização de boas pesquisas acabam sendo subsidiados pelos próprios professores. Educar na e pela pesquisa caracteriza um trabalho docente eficaz e valoroso, todavia, quando não se concretiza, o professor é responsabilizado por seus alunos, por um trabalho docente precário e insatisfatório. Essas dificuldades também se articulam ao desprestígio profissional docente e à necessidade de políticas organizacionais de apoio.

A “falta de apoio da gestão e redes de ensino; falta de financiamento; necessidade de formação continuada de qualidade; desvalorização e condições de trabalho que deixam marcas negativas” são sinalizadas por Rausch, Marques e Cardoso (2024, p. 15) como limitação da pesquisa da prática pedagógica, que enfatizam como indispensável o apoio de políticas públicas

[...] voltadas ao tema, bem como a importância que os professores dão ao apoio dos profissionais gestores das instituições. Por meio de sua influência e mediação, podem fazer com que os professores realizem pesquisa com os alunos, no campo da educação básica. O suporte que os gestores dão aos professores é primordial para a efetivação das atribuições do professor-pesquisador. Há a consideração de que a gestão precisa ter a perspectiva do trabalho com pesquisa, para que haja o apoio e que a pesquisa se efetive na escola como um todo, de forma colaborativa (Rausch; Marques; Cardoso, 2024, p. 9).

Reforça-se que a prática da pesquisa na graduação é primordial e estruturante na formação docente, não obstante, ela precisa ser direcionada a contribuir com a transformação do ambiente de trabalho, superando a fragmentação e a mera reprodução de métodos de pesquisa. Entretanto, Candito *et al.* (2025) destacam que, para o desenvolvimento de práticas significativas à pesquisa escolar, é essencial a qualificação dos profissionais da educação por meio de formação continuada, propiciando aos docentes o embasamento teórico e metodológico que sustente suas ações, práticas e desenvolvimento das pesquisas no âmbito escolar.

Para o fortalecimento da atuação do professor-pesquisador, Paniago *et al.* (2025, p. 20) salientam que “torna-se imprescindível que as instituições de ensino forneçam suporte aos professores, seja por meio de formação continuada, incentivo ao desenvolvimento de projetos investigativos ou melhoria das condições de trabalho”. Ainda ressaltam a importância da experiência do estágio, mas que não é suficiente para consolidar o trabalho pedagógico do professor com a pesquisa, sendo necessário a formação continuada dos professores para o aperfeiçoamento de suas práticas na trajetória profissional.

Outro aspecto relevante é que alguns artigos apontam tensões mais contemporâneas, como o uso de tecnologias e ferramentas de inteligência artificial no processo formativo. Embora essas ferramentas possam apoiar a escrita e a organização do trabalho acadêmico, também podem fragilizar processos centrais para a formação do professor-pesquisador, como autoria, reflexão e construção identitária, quando mobilizadas de forma acrítica. Esse dado amplia a discussão e mostra que a formação pela pesquisa, no cenário atual, precisa considerar não apenas as clássicas limitações curriculares e institucionais, mas também os desafios éticos e pedagógicos trazidos pelas novas mediações tecnológicas (Paniago, 2025).

Diante do cenário apresentado, o docente se depara com múltiplas demandas no cotidiano escolar que, por vezes reduzem as possibilidades de desenvolver pesquisa articulada aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor-pesquisador não pode ser pensado apenas como ideal individual de profissionalidade, mas como possibilidade que requer condições objetivas de existência no interior das instituições educacionais (Paniago, 2025).

Embora os artigos defendam a centralidade da pesquisa, eles também mostram que sua efetivação encontra entraves consistentes. Sendo assim, a passagem do discurso favorável à pesquisa para sua realização efetiva depende de condições objetivas que nem sempre estão dadas. Em outras palavras, o *corpus* indica que reconhecer a importância da pesquisa não garante, por si só, sua efetivação como prática sistemática na formação e no trabalho docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou como a literatura científica recente, de 2021 a 2025, tem abordado a constituição do professor-pesquisador da própria prática pedagógica, considerando os fundamentos formativos, epistemológicos e institucionais que permeiam essa perspectiva. A análise dos nove artigos que compõem o *corpus* evidenciou que a pesquisa tem sido compreendida como elemento estruturante da formação docente, especialmente quando articulada aos processos de estágio supervisionado, às disciplinas de metodologia da pesquisa e às experiências de investigação da própria prática.

Os resultados apontam que a pesquisa, quando integrada ao processo formativo, contribui significativamente para o desenvolvimento profissional docente, favorecendo a construção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa diante da realidade educacional. Nessa perspectiva, a docência passa a ser compreendida não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos produzidos por outros, mas como campo de produção de saberes

pedagógicos, em que o professor assume o papel de sujeito ativo na interpretação e transformação de sua prática.

Outro aspecto evidenciado refere-se às contribuições da pesquisa para a constituição das subjetividades docentes investigativas. As experiências formativas analisadas indicam que práticas como narrativas pedagógicas, portfólios reflexivos e investigação da própria prática favorecem processos de autoformação, reflexão crítica e construção da identidade profissional docente. Tais estratégias contribuem para deslocar o professor de uma posição passiva para uma postura protagonista em relação à sua própria formação e atuação pedagógica.

Entretanto, os estudos também revelam que a consolidação da formação docente na e pela pesquisa enfrenta importantes tensões estruturais e institucionais. Entre os principais desafios identificados destacam-se a fragmentação curricular, a fragilidade da formação teórico-metodológica, a falta de tempo para investigação, as condições de trabalho docente e a insuficiência de apoio institucional para o desenvolvimento de práticas investigativas no cotidiano escolar. Esses fatores evidenciam que a efetivação do professor-pesquisador não depende apenas de iniciativas individuais, mas requer condições institucionais e políticas educacionais que valorizem e incentivem a pesquisa no âmbito da formação e do trabalho docente.

Diante disso, conclui-se que a pesquisa como princípio educativo e formativo da docência constitui um caminho promissor para fortalecer a profissionalidade docente, ampliar a capacidade crítica dos professores e promover práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. Contudo, para que essa perspectiva se concretize de forma mais ampla, torna-se fundamental que as instituições formadoras e os sistemas educacionais promovam políticas de incentivo, formação continuada e melhores condições de trabalho, possibilitando que a pesquisa se consolide como prática efetiva no cotidiano da docência. Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acerca da formação do professor-pesquisador e para fortalecer iniciativas que integrem ensino, pesquisa e reflexão crítica como fundamentos da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Guilherme Trópia Barreto de. Percursos históricos de ensinar Ciências através de atividades investigativas. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 01, p. 121-138, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172013130109>
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 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 Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar: Como Para quê. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006. 397p. p. 123-134.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de *et al.* (Orgs.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. 144p. p. 15-30.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 280p.
- BATISTA, Renata F. M.; SILVA, Cibelle Celestino. A abordagem histórico-investigativa no ensino de Ciências. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 97-110, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0008>
- CANDITO, Vanessa; MENEZES, Karla Mendonça; RODRIGUES, Carolina Braz Carlan; SOARES, Felix Alexandre Antunes. Educar pela Pesquisa: da concepção docente à prática pedagógica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 26, n. 1, p. 82-90, 2025. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2025v26n1p82-90>
- CARDOSO, Patrick Pacheco Castilho; ARAUJO, Luciana Aparecida; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2593-2608, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822>
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. 432p.
- CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200016>
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 148p.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 257-272, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: Ambiente de Formação de Professores de Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2014. 288 p.

GARCIA, Fátima Moraes; SANTOS, Sillas Oliveira; TRINDADE, Maricelia Almeida dos Santos. Metodologia da pesquisa científica no curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação de professores/as pesquisadores/as. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, p. e12802 (1-22), 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e12802>

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997. 112p.

GONÇALVES, Adalucami Menezes Pereira; ARAÚJO, Regiane Rodrigues; LIMA, Maria Socorro Lucena; SOUSA, Cícero Vagner Lucena de; CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador: entrevista com a professora Maria Socorro Lucena Lima. **Revista Interagir**, v. 21, n. 129, p. 22-24. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12662/1809-5771ri.129.5233.p22-24.2025>

IMBERNÓN, F. La **Formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e Realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>

LEMO, Antonio Agenor Briquet de. Periódicos eletrônicos: problema ou solução? In: **X Encontro Nacional de Editores Científicos – ENEC**. Associação Brasileira de Editores Científicos – ABEC. São Pedro, SP, 2005.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 77-96, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MOREIRA, Kátia Gabriela; NACARATO, Adair Mendes. O entrelaçar do desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos e da constituição profissional docente: revelações da narrativa pedagógica de uma professora-pesquisadora. **Bolema**, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 643-665, 2023 DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a13>

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O periódico científico. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CÉDON, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 319p. p. 73-96.

OLIVEIRA, Adrielly Aparecida de; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. A formação docente na e pela pesquisa no contexto do estágio curricular supervisionado: possibilidades e desafios para sua efetivação. **Revista Thema**, v.22, n. 2, p. 485-499, 2023. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V22.2023.485-499.3298>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Quando as narrativas em portfólio são caminhos para a formação de professores pesquisadores. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, 2025, v. 10, n. 25, p. e1288 (1-19), 2025. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2025.v10.n25.e1288>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; JESUS, Geovanna Gomes de; MARTINS, Willyan Henrique de Azevedo; OLIVEIRA, Adrielly Aparecida de; SOUZA, Calixto Júnior de; NUNES, Patrícia Gouvêa. A pesquisa como prática pedagógica e princípio educativo no ensino de ciências: o que dizem as professoras? **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 5, p. e14944 (p. 1-23), 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n5-174>

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; NUNES, Patrícia Gouvêa. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 35-47, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i30.588>

PAULA, Adriana Chilante de; HARRES, João Batista Siqueira. Teoria e Prática no “Educar Pela Pesquisa”: Análise de Dissertações em Educação em Ciências. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 30, n. 96, p. 156-192, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2015.96.156-192>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Niterói, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

RAUSCH, Rita Buzzi; MARQUES, Barbara Alves Ribeiro; CARDOSO, Briza Rocha. Professor-pesquisador: desafios de professores mestres e doutores que atuam na educação básica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 26, p. e024040 (1-18), 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8672143>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14244/%2519827199291>

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.