



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v17.i36.e960>

DOCUMENTOS



EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO SUBÁREA DA EDUCAÇÃO NA ÁRVORE DE CONHECIMENTO DO CNPQ

PROPOSIÇÃO DO GT 8 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED PELA CRIAÇÃO DA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” COMO SUBÁREA DA EDUCAÇÃO NA ÁRVORE DE CONHECIMENTO DO CNPq.

A proposta de criação da “Formação de Professores” como subárea da Educação na árvore de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é apresentada neste documento¹, elaborado pelo Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/GT8), a partir de argumentos que a justificam. A intenção é subsidiar o debate, especialmente junto aos membros do CA-ED/CNPq e da Diretoria Científica (DCTI/CNPq).

Esta proposição encontra respaldo tanto epistêmico quanto socio-histórico e político-pedagógico na trajetória de constituição da formação de professores como campo de conhecimento no cenário nacional. Requerimento que enseja a necessidade de retomada e aprofundamento desse debate em vista da relevância social, densidade teórica e atual capilaridade da formação de professores como objeto de estudo na investigação científica brasileira. Uma expectativa, portanto, atrelada à sua consolidação como campo de investigação e produção de conhecimento basilar ao desenvolvimento social da nação com equidade e sustentabilidade.

O CNPq, como órgão orientador e fomentador do desenvolvimento científico e tecnológico do país, tem, historicamente, mantido contínuo processo interno de discussão e ajustes na sua “árvore de conhecimento”, abrindo espaço para a emergência de novas subáreas em decorrência do surgimento e consolidação de campos de investigação e de conhecimento no atual estágio da vida e da ciência contemporânea.

É em vista do papel do CNPq no desenvolvimento científico nacional que o GT8 da ANPEd vem a público, respeitosamente, defender a necessidade de criar a “Formação de Professores” na composição das subáreas da Educação na sua árvore de conhecimento. Destacamos as razões que nos levam, enquanto coletivo representativo da comunidade acadêmico-científica organizada, a fazer essa proposição:

1. Um campo de conhecimento com representatividade histórica no debate público.
2. Um campo de conhecimento com objeto de estudo próprio.
3. Um campo de conhecimento com teorização estabelecida.
4. Um campo de conhecimento com metodologias de pesquisa próprias.
5. Um campo de conhecimento com uma comunidade científica constituída.

¹ Este documento foi elaborado por comissão constituída, em 08/2024, pelo coletivo do Grupo de Trabalho Formação de Professores – GT 8 da ANPED, com o objetivo de elaborar uma súmula dos pontos fundamentais para subsidiar a solicitação ao CNPq da criação da Formação de Professores como subárea da Educação na sua árvore de conhecimento. Esta comissão foi composta por Joana Paulin Romanowski (UNINTER), José Rubens Lima Jardim (UFOP), Marta Nörnberg (UFPel) e Isabel Maria Sabino de Farias (UECE), integrantes desse coletivo.



6. Um campo de conhecimento com produção sistemática de estudos de revisão.
7. Um campo de conhecimento com dispositivos constituídos de divulgação da sua produção científica.

1 UM CAMPO DE CONHECIMENTO COM REPRESENTATIVIDADE HISTÓRICA NO DEBATE PÚBLICO

É notória a centralidade da formação de professores no debate público, convergência claramente demarcada na história social em diferentes épocas e contextos nacionais, em particular na historiografia da educação mundial. Os professores aparecem na história como construtores do desenvolvimento cultural, político e econômico, respondendo, desde os tempos imemoriais, pela formação das novas gerações (Luzuriaga², 1950, Saviani³, 2007; Cambi⁴, 1999; entre outros).

No Brasil contemporâneo, não faltam evidências que firmam a preocupação com a formação dos professores, a exemplo do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) e do “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados” (1959), apenas para mencionar dois escritos expressivos da representatividade histórica desse debate público. Além disso, a legislação brasileira tem dedicado sempre um capítulo acerca da formação de professores. Também é nesse diapasão que é criado, no início dos anos de 1980, um grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) dedicado à pesquisa em formação de professores.

Com efeito, o ponto de partida para a criação do GT 8 coincide com o momento histórico em que os movimentos sociais se constituíram de forma mais vigorosa no Brasil e conquistaram legitimidade para abrir novos canais de debates e de participação nas decisões do Estado brasileiro autoritário (regime militar). Tais atores sociais se organizavam em sindicatos, associações e entidades estudantis, dentre outros.

A mobilização atravessava a categoria dos professores, que mantinha afinidade com causas e reivindicações da greve dos trabalhadores, engajados em seus sindicatos. Nesse contexto, os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo de formação de professores, à ocasião, orientado pelo Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação (SESU/MEC).

Organizados durante a I Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, PUC/1980), constituíram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).

Durante o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Belo Horizonte, nov. 1983), houve consenso com membros da Diretoria da ANPEd, também participantes desse encontro, para ser organizado um Grupo de Trabalho que viesse a estudar questões que afetavam a formação de profissionais da educação. A proposta de criação foi lançada e o GT Licenciaturas foi constituído sob a coordenação da professora Myriam Krasilchik, com seus membros se reunindo pela primeira vez na 7ª Reunião Anual da ANPEd (Brasília, 1984).

2 LUZURIAGA, Lorenzo. **Historia de la educación pública**. 2ª edição. Buenos Aires: editorial Losada S.A, 1950.

3 SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007 (Coleção memória da educação).

4 CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 (versão atualizada).

No período de 1992-1993, tomou impulso a ideia de reconfigurar o então GT Licenciaturas, com a finalidade de chegar a contornos mais nítidos de sua identidade teórico-metodológica. Assim, na 16ª Reunião Anual da ANPEd (1993), realizou-se uma avaliação acerca da apropriação de novos objetos de pesquisa pela comunidade dos programas de pós-graduação stricto sensu do país, o que implicou reconhecer que a denominação GT Licenciaturas não correspondia à evolução dos estudos no tocante à formação de professores. Constatou-se que o percurso da pesquisa do então GT Licenciaturas movimentou-se em direção da articulação de estudos que envolviam a formação, o trabalho e a identidade docente. A partir desse processo de reconfiguração observado no campo de pesquisa, decide-se pela modificação da denominação do GT, que passou a ser chamado de Formação de Professores (Brzezinski⁵, 2009).

O percurso de constituição do GT 8 – Formação de Professores na ANPEd, entidade científica consolidada, com visibilidade, expressão e reconhecimento nacional entre os pesquisadores em Educação, autentica a legitimidade e representatividade histórica da formação de professores no debate público.

2 UM CAMPO DE CONHECIMENTO COM OBJETO DE ESTUDO PRÓPRIO

A existência de objeto de estudo próprio é um dos elementos constitutivos de um campo de conhecimento, como advertem Marcelo⁶ (1999), André⁷ (2010) e Militão, Oliveira e Fontana⁸ (2024). Isso porque, como asseveram Borba e Valdemarin⁹ (2010, p.23), são os objetos que definem o campo de investigação e produção de conhecimento, uma vez que “[...] o real empírico não é o objeto de conhecimento, mas o que se apresenta como objeto a ser conhecido é sempre o real que, de uma forma ou de outra, é um objeto carregado de teoria”.

A formação de professores comporta “a condição de objeto a ser conhecido” (Borba; Valdemarin, 2010; Militão; Oliveira; Fontana, 2024), posto que institucionalizada nas normativas legais, em programas de pós-graduação stricto sensu em Educação, em disciplinas, nos grupos e redes de pesquisa, na existência de periódicos e linhas editoriais específicas, eventos científicos especializados, associações científicas específicas, grupos de trabalhos em entidades diversas, reuniões técnicas e cátedras universitárias, bem como de pares de referência com produção validada pela circulação e uso do conhecimento (Casagrande; Mainardes¹⁰, 2021; Militão; Oliveira; Fontana, 2024). Expressões do “real pensado” que posicionam a formação de professores como campo de pesquisa (Diniz-Pereira¹¹, 2013), científico (Bourdieu¹², 1994) e acadêmico (Hey¹³, 2008).

5 BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, p. 1-5, 2009.

6 MARCELO, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999.

7 ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010.

8 MILITÃO, Andréia Nunes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; FONTANA, Maria Iolanda. Os objetos de estudo nas pesquisas do campo de formação de professores. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. **A formação de professores**: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico. Jundiaí: São Paulo: Paco Editorial, 2024, p. 95-120.

9 BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, nº 2, p. 23-37, 2010.

10 CASAGRANDE; Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0132, p. 119-138, 2021.

11 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, dez. 2013, vol. 22, nº. 40, p. 145-154.

12 BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

13 HEY, Valerie. The making of a scientist: Field, habitus and capital in research trajectories. In: GREEN, B. (Ed.). **Knowledges, disciplines and professions in education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 133-146.

Esse entendimento acompanha o GT de Formação de Professores desde sua criação como GT Licenciaturas, ampliado nos anos 2000, nas reuniões nacionais da ANPED, e tem fomentado intenso debate sobre o objeto de estudo desse campo de conhecimento. A formação de professores refere-se ao processo de preparação de indivíduos para se tornarem docentes em todos os níveis e modalidades de ensino em relação aos conhecimentos, saberes, abordagens e práticas de ensino. Definição, aliás, registrada em vários estudos nacionais (André 2000¹⁴, 2010; Brzezinski¹⁵, 2006; Jardimino et al.¹⁶, 2011; Diniz-Pereira, 2013; Jardimino; Romanowski¹⁷, 2024) e internacionais (Marcelo, 1999; Imbernón¹⁸, 2002; Roldão¹⁹, 2007; Vaillant; Marcelo²⁰, 2015).

Objeto cuja demarcação reconhece a formação de professores como campo interseccionado a outros campos de pesquisa, característica denominada de “elasticidade do campo” por Jardimino²¹ (2011, p. 8), o que permite apreendê-lo sob “um ângulo imprevisto” (Bourdieu, 2001, p. 20); como campo teórico validado pelos pares a partir da produção em circulação e uso, particularmente disseminada nos periódicos, em eventos e reuniões científicas de associações especializadas (André, 2010; Diniz-Pereira, 2013); como campo constituído pela diversificação temática, abrangendo desde a formação inicial e continuada, o currículo da formação inicial, os processos de aprendizagem da docência, concepções, as representações sociais, a identidade e subjetividade docente, a profissionalidade e a profissionalização, os programas e ações voltadas para a formação desse profissional, à história da formação de professores (André, 2010; Jardimino, 2011; Larocca; Tozetto²², 2016). Enfim, um campo cuja produção de conhecimento “é necessariamente multidisciplinar e multi-metodológica” (Diniz-Pereira, 2013).

Debate reforçado e ampliado por Cochran-Smith e Lytle²³ (1993) e Imbernón(2002), autores de referência nessa discussão, ao conceberem a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Na argumentação da existência do campo de investigação e produção de conhecimento sobre Formação de Professores, a portuguesa Roldão (2007) acentua duas tendências: no sentido da focalização e delimitação do campo, adotando como critério um referencial de profissionalidade, com clara clivagem entre a investigação sobre formação inicial e a investigação sobre formação continuada; uma outra no sentido de difusão da abertura ao diálogo com outros campos de estudo conexos com que interage. Considerando as proposições

14 ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, Rio de Janeiro, 2000.

15 BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília – MEC/ DF/Inep, 2006.

16 JARDILINO, José Rubens Lima; PASSOS, Laurizete Ferragut; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, M. E. D. A.; DURAN, M. C. G. Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores. **Anais...** 34ª Reunião da ANPED, 2011. Acesso restrito.

17 JARDILINO, José Rubens Lima; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A produção dos grupos de pesquisa sobre Formação de Professores (GT08-ANPED): Tendências de Investigação. In: SILVA, Kátia Augusta Curado P. C.; VOLNEI, Viviane Carrijo; SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira (Orgs.). **A formação de professores: trajetórias de pesquisa e do campo epistemológico**. 1ed. Jundiaí, S.P.: Paco Editorial, 2024, v. 1, p. 73-94.

18 IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002

19 ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrónica de Educação da UFSCar**, v.1, n.1, p.50-118, 2007.

20 VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Editorial Narcea, 2015.

21 JARDILINO, José Rubens Lima. **Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre formação de professores divulgada no GT8 da ANPED, 2000-2010**. Trabalho encomendado apresentado na 34ª RA da ANPED. Natal, RN: 2011 (mimeo).

22 LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **R Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-179, 2016.

23 COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. **Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.

da autora, afirmamos a formação de professores como objeto de estudo, que consiste em desenvolver o “ser professor” e o “saber ser professor”, entendimento que reitera a “centralidade do processo de formação do professor” na sua delimitação (Militão; Oliveira; Fontana, 2024). Ben-Peretz²⁴ (2010) afirma que a formação de professores constitui um campo de investigação próprio, com teorias, métodos e problemas específicos, elementos fundantes de pesquisa.

Igualmente, Marcelo (1999, p. 26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Assevera ainda, em publicação conjunta com Denise Vaillant, que a formação de professores como objeto de estudo abrange antecedentes, formação básica, o começo da atuação profissional e o desenvolvimento profissional, portanto o A, B, C, D da formação de professores (Vaillant; Marcelo, 2015), compreensão reforçada na produção nacional (Diniz-Pereira²⁵, 1999, 2000²⁶; Larocca; Tozetto, 2016; Romanowski; Martins²⁷, 2019; Hobold²⁸, 2020).

A literatura internacional, assim como vários estudos nacionais do tipo estado do conhecimento sobre a investigação no âmbito da formação de professores (André; Romanowski²⁹, 1999; Brzezinski, 2006, 2014; Brzezinski; Garrido³⁰, 1999; Gatti³¹, 1997), firma a existência de objeto de estudo peculiar/próprio à formação de professores, referenciando no âmbito desta denominação os processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes.

3 UM CAMPO DE CONHECIMENTO COM TEORIZAÇÃO ESTABELECIDADA

A formação de professores se expressa como um campo de conhecimento com teorização estabelecida ao apresentar objeto de estudo definido e princípios metodológicos orientadores de sua construção epistêmica, socio-histórica, político-pedagógica e acadêmica, decorrente da existência de um corpo de investigadores que se dedicam às pesquisas e proposições, sobretudo das tendências na produção de conhecimento no país.

Pressupõe-se que a formação de professores se situa “nas ciências que buscam compreender o humano como ser cultural e subjetivo, como uma ação caracterizada pela identidade sujeito que conhece e objeto a ser conhecido” (Militão; Oliveira; Fontana, 2024, p. 98). Por ser assim, o campo expressa uma composição dos ciclos da formação, um processo específico para a formação e uma metodologia de investigação originada e sustentada pelos estudos teóricos que a fundamentam (Tozetto; Larocca³², 2020), perspectiva que dialoga

24 BEN-PERETZ, Myriam. Curriculum of teacher education programs. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; McGAW, Barry (Eds.). **International Encyclopedia of Education**. 3. ed. Oxford: Elsevier, 2010. v. 2, p. 548–552.

25 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 109–125, dez. 1999.

26 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

27 ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação pedagógica do professor da educação básica. **Ensaio Pedagógico**, Curitiba, v. 3, p. 59–68, 2019.

28 HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistemática**, v. 22, n. 2, p. 57–72, 2020.

29 ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO Anual da ANPEd, 22., 1999, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999.

30 BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, E. **Estado do conhecimento sobre formação de professores. Encontro com o que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 1999.

31 GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

32 TOZETTO, Susana Soares; LARocca, Priscila (Orgs.). **Formação de Professores: fundamentos teóricos e metodológicos**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

com o argumento de que este é um objeto de estudo “teoricamente construído” (Borba; Valdamarin, 2010), portanto, temporal, metodológico e geracionalmente demarcado.

A história da formação de professores é secular, remontando a criação de cursos específicos para a profissionalização de professores que atuam no espaço social em instituições próprias, no caso, a escola. Há reconhecimento social e legal de que os professores necessitam de uma formação própria para atuar na educação de crianças, jovens e adultos, a qual não se confunde com outras áreas de conhecimento. Essa preocupação se materializa em cursos de nível médio (normal) e superior (licenciaturas). Esses cursos apresentam currículos próprios para essa formação.

A profissionalidade do professor possui características e saberes específicos, que não podem ser confundidos com outros modos de atuação profissional. Gatti (2009) argumenta que a profissão docente envolve racionalidade e epistemologia próprias, ligadas à mediação do conhecimento, ao cuidado com os processos de aprendizagem e ao compromisso com a formação humana.

O ciclo da formação envolve formação inicial (Brzezinski, 2006; Gariglio³³, 2021; Pachalski; Nörnberg³⁴, 2019; Nörnberg; Souto³⁵, 2022), inserção profissional (Lima, 2004³⁶, 2007³⁷; Mira; Romanowski³⁸, 2015; Gariglio³⁹, 2016; Cruz; Farias; Hobold⁴⁰, 2020), formação continuada ou ao longo da vida (Diniz-Pereira; Soares, 2010⁴¹; Tozetto, 2010⁴²; André⁴³, 2016; Nörnberg; Pachalski; Miranda⁴⁴, 2020). A formação é um processo de construção da identidade docente por meio da reflexividade sobre a prática (Diniz-Pereira⁴⁵, 2011; Brzezinski⁴⁶, 2002), da pesquisa (André⁴⁷, 2012; Ludke⁴⁸, 2009), das narrativas (Josso, 2004⁴⁹, 2007⁵⁰; Furlaneto⁵¹, 2003; Nunes⁵²,

33 GARIGLIO, José Angelo. Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física iniciantes: continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. **Pró-Posições** (Unicamp, online), v. 32, p. 1-26, 2021.

34 PACHALSKI, Lissa; NÖRNBERG, Marta. Teoria e prática na docência nos anos iniciais: dimensões (in)dissociáveis?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 4, p. 994-1012, 2019.

35 NÖRNBERG, Marta; SOUTO, Luiza. K. Características acerca da noção de pedagogia em artigos de estagiários dos anos iniciais. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 49-61, 2022.

36 LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

37 LIMA, Emília Freitas de Lima et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**. São Paulo, v.10, n. 15, p.138-160, jan/jun, 2007.

38 MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

39 GARIGLIO, José Angelo. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 39, p. 312, 2016.

40 CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

41 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto?. **Rev. Diálogo Educ.**, Ago 2010, vol.10, no.30, p.335-35.

42 TOZETTO, Susana Soares. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

43 ANDRÉ, Marli (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.

44 NÖRNBERG, Marta; PACHALSKI, Lissa; MIRANDA, Ana Ruth M. (Orgs.) **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

45 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Identidade Docente. **Presença Pedagógica**, v. 17, p. 60-63, 2011.

46 BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Santa Catarina: Editora Plano: 2002.

47 ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

48 LÜDKE, Menga (coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

49 JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.

50 JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

51 FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003

52 NUNES, Célia Maria Fernandes. **Narrativas de professores em formação: o significado de ser pedagogo**. São Paulo: Pacofil / Paco Editorial, 2012.

2012; Fortes⁵³, 2003) e das comunidades de prática (Wengler⁵⁴, 2001; Fiorentini, 2009⁵⁵, 2010⁵⁶; Fiorentino; Crecci⁵⁷, 2016).

A identidade docente pode ser compreendida como o processo dinâmico de construção de si como professor, que integra dimensões pessoais, profissionais, sociais e políticas. Essa construção ocorre por meio da reflexão sobre a prática, da interação com outros sujeitos e da negociação de sentidos atribuídos ao ensinar (Brzezinski, 2002). A identidade docente é constituída por um conjunto de saberes, valores e atitudes que o professor mobiliza ao longo da sua prática, sendo atravessada por tensões entre expectativas externas (da instituição, políticas, currículo) e os projetos pessoais de ensino (Gatti; Barreto⁵⁸, 2009; André, 2016; Brzezinski, 2002). Os elementos que compõem a identidade docente são saberes da experiência, representações e crenças sobre o ensinar e o aprender, práticas pedagógicas e trajetórias formativas, dimensões afetivas, éticas e políticas da profissão e pertencimento a uma comunidade profissional.

Essas argumentações confirmam a formação de professores como um campo de conhecimento com teorização estabelecida, construída interseccionada a outros campos e articulando pesquisa, práticas e políticas. O aumento da produção acadêmica sobre a formação de professores reforça a sua consolidação como campo específico de investigação e produção de conhecimento, com comunidade científica organizada e “investigadores-referentes” (Tello; Mainardes⁵⁹, 2012) legitimados pelo uso e disseminação de suas produções, as quais reiteram a formação de professores como “objeto carregado de teoria”.

4 UM CAMPO DE CONHECIMENTO COM METODOLOGIAS DE PESQUISA PRÓPRIAS

Outro indicador de delimitação de um campo de estudos é o emprego de “metodologias próprias” (André, 2010). No âmbito da pesquisa sobre formação de professores, as metodologias adotadas têm sido mobilizadas para compreender os processos formativos do professor, a identidade e o desenvolvimento profissional docente, as políticas educacionais voltadas para a formação e suas implicações na prática docente. A abordagem de pesquisa mais recorrente é a qualitativa (Lüdke, 2009; André, Lüdke; Roldão⁶⁰, 2010; André, 2009⁶¹, 2013⁶²), predominando pesquisas empíricas do tipo estudos de caso, microestudos, pesquisa formação, pesquisa colaborativa, análise de depoimentos, tendência que se mantém, agregando, nos últimos tempos, pesquisas do tipo documental biográfico (Ventorim⁶³ et al., 2024). Estudos empíricos e teóricos que permitem

53 OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. **Educação em Revista**, n. 37, p. 213–228, 2003.

54 WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

55 FIORENTINI, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDI, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, p. 233-255, 2009.

56 FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, LEIVA L; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 570-590, 2010.

57 FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, junho 2016.

58 GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Profissionalismo docente**: condições de trabalho e carreira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

59 TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos em torno a las perspectivas neo-marxistas, pluralistas y posestructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 9, n.20, p. 1-31, 2012.

60 ANDRÉ, Marli E. D. A. de; LÜDKE, M.; ROLDÃO, M. do C. Pesquisa sobre Formação de Professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT8 da ANPed. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 152–159, 2010.

61 ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

62 ANDRÉ, Marli E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

63 VENTORIM, Silvana; NÖRNBERG, Marta; HOBOLS, Márcia de S.; ASTORI, Fernanda B. da S. Metodologias de pesquisas em análise:

explorar as experiências, os sentidos e as percepções dos professores em diferentes momentos da carreira e em instituições ou níveis de ensino em que desempenham a atividade profissional, favorecendo análises contextuais e subjetivas que são essenciais para a compreensão da complexidade envolvida na formação docente.

Os estudos existentes no campo indicam a pesquisa-ação ou a pesquisa-participante como outra modalidade de metodologia com expressiva adoção (André; Lüdke; Roldão, 2010). Esse tipo de metodologia tem como característica fundamental a participação ativa dos professores como co-pesquisadores (Jarilino; Diniz⁶⁴, 2019; Ibiapina⁶⁵, 2008; Ibiapina; Ferreira⁶⁶, 2005). Nesse tipo de pesquisa, os docentes investigam suas próprias práticas com o objetivo de promover mudanças e reflexões críticas, tornando o processo formativo significativo e situado. A pesquisa-ação é particularmente relevante em contextos de formação continuada, pois permite a construção de conhecimento a partir da prática pedagógica real, valorizando os saberes e as práticas docentes.

Nos anos mais recentes, coerente com as investigações que têm como foco as representações, os saberes e as práticas do professor, encontra-se um número significativo de trabalhos científicos que se baseiam em narrativas escritas e orais e de histórias de vida dos professores, assim como a pesquisa (auto)biográfica (Aimi; Monteiro⁶⁷, 2020; Furlaneto; Nunes; Gonçalves⁶⁸, 2023). Essa perspectiva metodológica vem ganhando destaque e ampliando-se no campo da formação de professores, conforme explicitado na síntese do III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil (Romanowski et al.⁶⁹, 2018). Perspectiva que privilegia as declarações orais ou escritas, os relatos autobiográficos e as histórias de vida dos professores como forma de compreender os itinerários formativos e as transformações na identidade profissional dos docentes. As narrativas são entendidas como fonte legítima de conhecimento e estudos dessa natureza contribuem para a valorização da dimensão subjetiva da docência, além de evidenciar como os processos formativos e de ensino estão entrelaçados com experiências pessoais e contextuais.

Os estudos de revisão existentes (Lüdke⁷⁰, 1994; Romanowski⁷¹, 2002; Jardilino⁷², 2011, entre outros), bem como as sínteses das cinco edições do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil (2006, 2011, 2016, 2021 a 2024), explicitam a Formação de Professores como campo cuja produção

mapeamento e tendências nos trabalhos do IV Simpósio de Pesquisa sobre formação de professores no Brasil. In: SILVA, K. A. C. P. C. d.; PEREIRA, V. C. V.; SANTOS, Q. D. O. (Orgs.). **A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico**. Jundiaí, S.P.: Paco editorial, 2024, p. 121-152.

64 JARDILINO, José Rubens Lima; DINIZ, Margareth. Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. **Acta Sci. Educ.**, Maringá, v. 41, p. 1-13, 2019.

65 IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.

66 IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salomilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38.

67 AIMI, Deusodete R. da S.; MONTEIRO, Filomena M. de A. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020018, 2020.

68 FURLANETTO, Ecleide C.; NUNES, Cristiane N.; GONÇALVES, Ivanice N. de C. Pesquisa (auto)biográfica: uma análise sobre experiências formativas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 75-88, 2023.

69 ROMANOWSKI, J.; ROLDÃO, M. do C.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; BRZEZINSKI, I.; LIMA, E. de F. III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil – Síntese das observações realizadas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 10, n. 18, p. 11-18, 2018.

70 LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas**. Rio de Janeiro: CRUB, 1994.

71 ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Doutorado (Tese) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 22 abr. 2002.

72 JARDILINO, José Rubens Lima. **Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000 – 2010**. Trabalho encomendado apresentado na 34ª Reunião da ANPEd, 2011.

de conhecimento “é necessariamente multidisciplinar e multi-metodológica” (Diniz-Pereira, 2013), conforme registrado noutra parte deste escrito.

5 UM CAMPO DE CONHECIMENTO COM UMA COMUNIDADE CIENTÍFICA CONSTITUÍDA

A formação de professores ocupa visibilidade e sentido epistêmico e político diretamente associado às mudanças sociais no mundo contemporâneo, posição decorrente justamente da existência de uma comunidade científica, ou seja, de pesquisadores que se dedicam ao campo, que se empenham na elaboração de um código próprio de comunicação, que desenvolvem pesquisas que buscam compreender e enfrentar as problemáticas sociais, com isso fomentando a produção de conhecimento em torno das questões que lhe são inerentes.

A comunidade científica constituída no campo da Formação de Professores, entre outros elementos, pode ser identificada nas seguintes formas de organização:

- no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, GT 8, que integra a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma das agremiações científicas mais respeitadas da área de Educação. Esse GT recebe, para as Reuniões Anuais da Associação, um grande número de textos subsidiados em resultados de pesquisas e abre espaço para importantes discussões sobre o objeto, as teorias e as metodologias de investigação, assim como sobre as políticas de formação docente;
- no Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, em realização desde 2006, quando ocorreu o I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, que congregou cento e vinte pesquisadores de diferentes regiões do país, com uma rica produção de 70 grupos organizados, o que permitiu um mapeamento da produção acadêmica e a identificação de questões que merecem maior atenção no campo. Nos anos subsequentes, foram realizadas outras 4 edições do Simpósio (2011, 2016, 2021 e 2024), todas registrando participação crescente em relação a sua primeira edição. Os resultados das discussões realizadas nos Simpósios têm sido sistematizados e divulgados na forma de coletânea (André; Lüdke; Roldão, 2010; Romanowskiet al., 2018; Silva⁷³; Pereira; Santos, 2024; Farias et al.⁷⁴, 2024) e dossiês em periódico científico⁷⁵, o que demonstra o esforço de produção de conhecimento no âmbito da formação de professores;
- na manutenção de periódico científico específico, desde 2009, quando ocorreu o lançamento do primeiro número da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (www.revformacaodocente.com.br), uma iniciativa importante para a conquista da autonomia do campo e de sua comunidade de pesquisadores congregados em torno da ANPEd;
- na constituição de redes de pesquisa em âmbito nacional, que têm como foco o desenvolvimento de estudos e investigação científica e/ou a divulgação da produção científica realizada por grupos de pesquisa que tem como objeto a formação de professores. Entre outras, citamos: na região Sul, a Rede Interinstitucional de Pesquisadores sobre Formação de Professores (RIPEFOR); nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES)

73 SILVA, K. A. C. P. C. d; PEREIRA, V. C. V.; SANTOS, Q. D. O. (Orgs.). **A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico**. Jundiaí, S.P.: Paco editorial, 2024.

74 FARIAS, Isabel Sabino de et al. **V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil**. Pesquisas no campo da formação de professores na retomada da democracia: qual a agenda? [livro eletrônico]. Fortaleza: INESP, 2024.

75 **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s.l.] v. 10 n. 18 (2018): jan/jul/2018.

e a Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (REDECENTRO), bem como a Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente (REDEP);

- na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), fundada em 1992, que coordena a articulação nacional de profissionais da educação básica e superior, atuando fortemente na mobilização social e no debate nacional sobre as políticas de formação de professores.

As formas de organização existentes mostram a existência e a presença da comunidade de pesquisadores do campo da Formação de Professores sistematicamente investindo na pesquisa e na divulgação científica, alargando e ampliando o alcance dos resultados dos estudos realizados.

6 UM CAMPO DE CONHECIMENTO COM PRODUÇÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS DE REVISÃO

Os “estudos de revisão” do conhecimento produzidos em um determinado campo de conhecimento são necessários e primordiais para que ele se organize, se fortaleça e, principalmente, avance (Vosgerau⁷⁶; Romanowski, 2014).

E sendo assim, a realização periódica de estudos do tipo estado da arte (Romanowski⁷⁷; Ens, 2006), estado do conhecimento (Morosini⁷⁸, 2014; Fernandes⁷⁹, 2014, 2015) ou de sínteses sistemáticas de pesquisa (Gough⁸⁰, 2007) cumpre papel de apresentar panoramas projetivos em vista do desenvolvimento de um dado campo. Esse tipo de estudo, quando determinados campos ainda buscam reconhecimento, favorece o exame das contribuições das pesquisas, na perspectiva da sua definição e das peculiaridades que o constituem, com isso produzindo avaliação do acumulado em dado interstício temporal e explicitando necessidades de “melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo das tendências de investigação” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

Nesse quesito, a Formação de Professores, um desses campos ainda em busca de reconhecimento epistemológico e político, tem sido pródiga, pois, como registra Diniz-Pereira⁸¹ (2024, p. 20), “a produção acadêmica nele vem sendo sistematicamente analisada por aproximadamente 50 anos ininterruptos!”. Estudos de revisão que, ainda segundo o autor brasileiro, têm compreendido os períodos: de 1972 a 1981 (Feldens, 1983⁸², 1984⁸³); de 1982 a 1985 (Candau⁸⁴, 1987); de 1988 a 1994 (Lüdke, 1994); de 1980 a 1995 (Diniz-Pereira, 2000); de 1990 a 1998 (André, 2006; Romanowski, 2002⁸⁵); de 1997 a 2002 (Brzezinski, 2006); de 2000 a

76 VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

77 ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, 6(19), p. 37-50.

78 MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

79 MOROSINI, M. FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

80 GOUGH, D. Síntese sistemática de pesquisa. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Org.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 57-76.

81 DINIZ_PEREIRA, Júlio Emílio. Tendências da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: o estado do conhecimento. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira (Orgs.). **A formação de professores: trajetória da pesquisa e do campo epistemológico**. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2024, p. 19-72.

82 FELDENS, Maria das Graças Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 26-44, 1983.

83 FELDENS, Maria das Graças Furtado. **Educação de Professores: tendências, questões e prioridades**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 13, n.61, p. 16-26, 1984.

84 CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

85 ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Doutorado (Tese)

2010 (Jardilino⁸⁶, 2011); de 2003 a 2010 (Brzezinski, 2014); (Romanowski, 2013⁸⁷, 2018⁸⁸); de 2006 a 2015 (Diniz-Pereira, 2020). Acrescente-se que toda essa produção resulta do investimento de “investigadores-referentes”, todos integrantes, em algum momento, do GT8 da ANPEd, ou seja, produções dedicadas a demarcar a identidade ontológica, histórica e epistemológica da formação de professores como campo que comporta “a condição de objeto a ser conhecido” (Borba; Valdemarin, 2010; Militão; Oliveira; Fontana, 2024).

Há, ainda, esforço vigoroso de produção de revisões que refletem a diversificação temática constitutiva da Formação de Professores como campo de conhecimento, movimento que tem focalizado desde a permanência e a atratividade da profissão, a emergência de dispositivos de formação docente à atuação e formação do professor alfabetizador, de EJA, indígena, para a inclusão e as temáticas étnico-racial, de gênero e sexualidade. Uma produção sistemática que revela a largueza das questões que tematizam o campo da Formação de Professores, bem como a contínua preocupação em submetê-las “a uma interrogação sistemática”, reiterando sua condição de “objeto a ser conhecido” e “carregado de teoria”.

7 UM CAMPO DE CONHECIMENTO COM DISPOSITIVOS CONSTITUÍDOS DE DIVULGAÇÃO DA SUA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A Formação de Professores se apresenta, no atual momento histórico, como campo científico com “lugar” de fala e de ação legítimo e de significativa expressão e representatividade pública, tanto nacional quanto internacional. Está demarcada no discurso das políticas macros mundiais contemporâneas (UNESCO⁸⁹, 2015; IESALC⁹⁰, 2018; BANCO MUNDIAL⁹¹, 2011; ONU⁹², 2015); nas diretrizes nacionais de segmentos setoriais como o MEC, INEP, CAPES e CNE; nos objetivos e nas linhas de pesquisa de programas de pós-graduação stricto sensu em Educação; em disciplinas na graduação e na pós-graduação; na denominação e linhas investigativas de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, bem como em redes de pesquisa; em cátedras universitárias; em eventos científicos especializados consolidados no país; nas associações científicas específicas e em seus grupos de trabalhos. Esses *espaços-tempos* são sobretudo mecanismos constituídos de divulgação da produção científica do campo, principalmente os vários periódicos e linhas editoriais existentes e que contemplam e focalizam a formação de professores.

Com efeito, são inúmeros os periódicos da área da Educação que focalizam no seu escopo a formação de professores, ênfase que, associada aos demais aspectos supra destacados, a ratifica como campo de conhecimento com mecanismos constituídos de divulgação da sua produção científica. Nesse âmbito, realça-se a atuação da ANPEd, importante e histórica entidade científica voltada para a pesquisa e a pós-graduação em Educação, e que contribui para firmar a formação de professores como campo de conhecimento com significativa expressão ao desenvolver dois dos veículos nacionais de divulgação qualificada da sua produção

– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 22 abr. 2002.

86 JARDILINO, José Rubens Lima. **Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPEd, 2000 – 2010**. Trabalho encomendado apresentado na 34ª Reunião da ANPEd, 2011.

87 ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 8, p. 479-499, 2013.

88 ROMANOWSKI, Joana. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 207-224, 2018.

89 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO. 2015.

90 INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. **Declaração**. In: CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 3., Córdoba, Argentina: IESALC, 2018.

91 BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – resumo executivo. Washington DC, 2011.

92 ONU. Organização das Nações Unidas. **A Agenda 2030**. 2015.

científica: a Revista Brasileira de Educação (RBE) e a Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores (RBPFP).

A Revista Brasileira de Educação (RBE) é uma publicação com fluxo contínuo, em circulação desde 1995, e está indexada em onze bases de dados de expressivo reconhecimento e validade em âmbito nacional e internacional. Em seu escopo consta o propósito de publicar textos que contribuam para o avanço do conhecimento sobre a educação, entre eles análises e pesquisas sobre a formação de professores.

A Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores (RBPFP), por sua vez, surgiu movida pelo intuito de constituir um veículo próprio de divulgação qualificada da produção científica do campo da formação de professores. Fundada em 2009, este periódico digital está sob a responsabilidade editorial do GT8 - Formação de Professores da ANPEd, objetivando, desde sua criação pelo referido grupo de trabalho, facilitar o intercâmbio nacional e internacional da produção de conhecimentos acerca da formação de professores.

A Revista é dirigida ao público de professores, pesquisadores e estudantes (graduação e pós-graduação) das áreas de Educação e ciências afins. Publica artigos científico-acadêmicos sobre a Formação de Professores e temáticas correlatas à profissão docente nos idiomas português, espanhol, inglês e francês. A missão do periódico é contribuir na divulgação da produção do campo da formação de professores em diálogo interdisciplinar com as pesquisas realizadas pelas áreas correlatas que tratam da mesma temática.

Ao longo de 16 anos de existência, a Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação de Professores (RBPFP) publicou 15 volumes, com 35 números que veiculam as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, ao lado de algumas experiências internacionais. Uma ação institucional, epistêmica, política e pedagogicamente concebida como espaço de publicização do conhecimento produzido, de cotejamento do seu processo de produção, dos atravessamentos, desafios e alternativas ante a complexidade que envolve o conhecimento sobre a formação de professores, seus processos, políticas, práticas e pesquisas (Farias; Cartaxo; Souza Neto⁹³, 2024). Um escopo que posiciona a RBPFP no cenário nacional como um veículo próprio de divulgação qualificado da produção científica desse campo, agregando pesquisadores, estudos, experiências e análises de todas as regiões do país.

SÍNTESE DA SOLICITAÇÃO

Em vista do exposto, sublinhamos que as razões apresentadas corroboram critérios analíticos necessários ao exame do processo de constituição da subárea Formação de Professores na árvore de conhecimento do CNPq, a saber: a) existência de objeto próprio; b) metodologia própria; c) uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação específico; d) integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; e, e) reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (André, 2010).

À guisa de concluirmos a argumentação, reafirmamos que a Formação de Professores constitui um conhecimento acadêmico, pois trata-se de um campo já institucionalizado via diretrizes e políticas. Além disso, tem reconhecimento entre pares na ANPEd e na ANFOPE; nas linhas dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em Educação; nos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq; na criação

93 FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CARTAXO, Simone Regina Manosso; SOUZA NETO, Samuel de. Os autores que referenciam o campo da formação de professores. In: SILVA, K. A. C. P. C. d; PEREIRA, V. C. V.; SANTOS, Q. D. O. (Orgs.). **A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico**. Jundiaí, S.P.: Paco editorial, 2024, p. 209-246.

de revistas específicas; em entidades científicas e seus grupos de trabalho específicos; nos movimentos de educadores; nos eventos especializados e na criação de redes de pesquisa.

Com esteio nas razões explicitadas, solicitamos a criação da “Formação de Professores” como subárea da Educação na árvore de conhecimento do CNPq, justificado por ela se constituir como uma disciplina singular em razão da especificidade de seu objeto de estudo; justificado por contar com um *corpus* específico de conhecimentos sistematizados, formas de investigação, organização e divulgação científica e expressão no âmbito da política e da ciência. Tais características demonstram o seu potencial de problematizar a Educação em sua complexidade a partir do estudo de seu objeto próprio: a formação de professores.

Os argumentos inventariados reforçam a legitimidade e a pertinência da solicitação que ora se faz: a criação da “Formação de Professores” na composição da Educação na árvore de conhecimento do CNPq. Em vista dessa súmula com pontos fundamentais, vimos solicitar a análise e a abertura de diálogo da reivindicação da ANPEd, provocada por meio do seu GT8.

Pelo diálogo sempre.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores

