

## "COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" DA UFRJ: DESAFIOS E APOSTAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL

*UFRJ'S "TEACHER TRAINING COMPLEX": challenges and bets on the construction of  
an institutional policy*

*EL "COMPLEJO DE ENTRENAMIENTO DE PROFESORES" de la UFRJ: retos  
y bets en la construcción de una política institucional*

Carmem Teresa Gabriel \*  
Roberto Leher \*\*

### RESUMO

O presente artigo discute a experiência de construção do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir de 2016, iniciativa que possibilitou novo lugar institucional da formação docente – uma reforma estatutária definiu a formação como estrutura média da universidade – e a definição de novas formas horizontalizadas de interação dialógica com a educação básica pública. Destaca que as mudanças foram possíveis a partir da Resolução CNE No 2/2015 que reconhece o lugar estratégico das universidades públicas na formação docente. Esta conquista da comunidade educacional brasileira está ameaçada pela elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica que preconiza formação condizente com a mercantilização da educação superior brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade; formação docente; educação básica.

### ABSTRACT

This article discusses the experience of building the Teachers' Education Complex of the Federal University of Rio de Janeiro, since 2016, an initiative that enabled a new institutional place for teacher education - a statutory reform has defined it as the university's average structure - and the definition of new horizontal forms of dialogic interaction with public basic education. It highlights that the changes were possible from Resolution CNE No 2/2015 which recognizes the strategic place of public universities in teacher's education. This achievement of the Brazilian educational community is threatened by the elaboration of new National

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

Curriculum Guidelines and Common National Basis for Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers, which advocates consistent training with the commercialization of Brazilian higher education.

*KEYWORDS:* university; teachers' education; basic education

*RESUMEN*

Este artículo analiza la experiencia de construir el Complejo de Formación de Profesores de la Universidad Federal de Río de Janeiro, a partir de 2016, una iniciativa que permitió un nuevo lugar institucional para la educación docente – una reforma legal definió la formación como la estructura promedio de la universidad – y la definición de nuevas formas horizontales de interacción dialógica con la educación básica pública. Destaca que los cambios fueron posibles gracias a la Resolución CNE No 2/2015, que reconoce el lugar estratégico de las universidades públicas en la formación del profesorado. Este logro de la comunidad educativa brasileña se ve amenazado por la elaboración de nuevas Directrices Curriculares Nacionales y una Base Nacional Común para la Educación Inicial y Continua de Maestros de Educación Básica, que aboga por una capacitación consistente con la comercialización de la educación superior brasileña.

*PALABRAS CLAVE:* Universidad; formación del profesorado; educación básica.

---

## **Introdução**

O campo educacional – e, mais especificamente, o trabalho e a formação docente – está no olho do furacão do reacionarismo que incide sobre todas as atividades relacionadas à ciência, à cultura e à arte no Brasil atual. A formação docente, ademais, sofre as pesadas consequências da comodificação da educação, da influência de organizações empresariais, da precarização do trabalho e da inédita mercantilização da educação superior em curso no país (EVANGELISTA, 2019; FREITAS, 2018; LEHER, 2019; MOREIRA DA SILVA, 2018)

Medidas como o Instituto Nacional de Acreditação e de Formação de Profissionais da Educação Básica, a redefinição da carreira do magistério articulada às competências profissionais, a avaliação censitária dos docentes da educação básica, por meio do Exame Nacional do Magistério, assim como os intentos de redução da formação teórica dos docentes, em prol de

competências socioemocionais e de uma prática que não interpela os determinantes da desigualdade da educação brasileira são medidas que denotam que as forças conservadoras estão empenhadas na disputa da formação docente.

A definição pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCNFD) (BRASIL, 2019) marca essa inflexão elaborada a partir do governo Temer (EVANGELISTA, FIERA E TITTON, 2019).

É importante assinalar, ainda, que tais modificações ocorrem em um contexto em que a formação docente é materialmente alterada pela conjunção de tendências como:

- (i) a presença maciça nesse processo formativo de instituições privadas-mercantis em detrimento das públicas: enquanto as públicas totalizam 596 mil matrículas, as privadas somam 986 mil matrículas (INEP, 2017);
- (ii) a proliferação de cursos de licenciatura à distância, sem o devido rigor acadêmico (setor público: 109 mil matrículas; setor privado: 633 mil, sendo 485 mil em organizações sob dominância financeira e, em grande parte, com ações na bolsa de valores);
- (iii) uma curva descendente do prestígio da profissão docente, afetando a procura pelos cursos de licenciatura;
- (iv) a proliferação de discursos negativos sobre o desempenho das universidades públicas no processo de formação inicial docente;
- (v) o retorno nos debates políticos de percepções tecnicistas e instrumentais da docência, e (vi) a responsabilização e culpabilização do docente por todas as mazelas da educação.

De fato, todos os esforços de construir e aperfeiçoar a formação a partir da Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em que a formação docente foi pensada a partir de compromissos com a luta por um projeto nacional de educação, a construção de um sistema nacional de educação, assim como dos fundamentos da liberdade de cátedra materializados na Constituição de 1988, tornaram-se um alvo para os reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018) – e para os operadores dos negócios educacionais – e que, a seguir, poderão ser

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

novamente ajustados aos preceitos das forças fundamentalistas que dirigem o Ministério da Educação.

As referidas DCNFD buscam materializar um intento buscado há muitos anos pelos setores conservadores e pelos reformadores empresariais: o deslocamento da formação docente para espaços não universitários. Por isso, a experiência aqui relatada da constituição de um Complexo de Formação de Professores (CFP) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no gozo da autonomia universitária, é de imensa relevância. Comprova que, indubitavelmente, a formação integral dos docentes requer ambientes universitários. E, o que é muito importante, em conexão com instituições públicas que professam valores acadêmicos e compromisso social, a exemplo dos institutos federais de educação tecnológica. A construção do Complexo de Formação de Professores foi fortalecida pela existência de outras iniciativas balizadas pela referida Resolução CNE Nº 2 que reconhecem o lugar estratégico das universidades públicas na formação docente. Na conjuntura vigente no país, tal concepção de que docentes são intelectuais torna-se um verdadeiro ato de insurgência e resistência. As reflexões e argumentos aqui apresentados e sustentados vão ao encontro desse posicionamento.

De modo específico, o presente texto objetiva apresentar uma visão panorâmica do Complexo de Formação de Professores em vigência na UFRJ, sublinhando os desafios políticos e epistemológicos que o seu processo de construção, nesses últimos quatro anos, têm enfrentado, bem como as apostas teóricas nas quais essa política institucional de formação de professores da educação básica têm investido nesse tempo presente tão adverso.

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, tal como definida pela Resolução CNE Nº 2/2015, o Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP/UFRJ) vem se constituindo como um caminho alternativo, realista e combativo aos ataques às universidades e escolas públicas no que dizem respeito à função social e política dessas instituições na formação e atuação desses profissionais. Assumindo uma linguagem de possibilidades, o CFP/UFRJ oferece uma resposta institucional efetiva e radicalmente contrária aos discursos e propostas defendidos por grupos de interesses associados aos movimentos empresariais favoráveis à hegemonização da lógica mercadológica e privatista no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Longe de pretender fazer uma apologia ou uma avaliação parcial dessa política, o propósito deste texto consiste em sustentar do ponto de vista teórico-empírico a afirmação de que um outro caminho institucional

envolvendo a formação do profissional docente da educação básica, no âmbito da cultura universitária das IES públicas, é possível. Para tal, organizamos nossos argumentos em duas seções.

A primeira tem por escopo contextualizar a emergência do Complexo de Formação de Professores e apresentar as marcas de sua singularidade em meio aos debates acadêmicos e políticos sobre a interface universidade e formação de professores da educação básica. Em seguida, na segunda seção, destacamos alguns dos desafios que a implementação dessa política na UFRJ tem enfrentado, ao longo desses últimos anos, bem como algumas apostas de ordem política e conceitual, nas quais vimos investindo, reconhecendo os seus potenciais heurísticos para o enfrentamento dos desafios mencionados.

### **Sobre o contexto de emergência do CFP**

O debate acadêmico sobre o papel político e epistemológico da universidade pública na formação dos profissionais da educação básica não data de hoje. Essa temática tem sido objeto de investigação recorrente no campo da educação, em especial entre os pesquisadores que se debruçam sobre a formulação e a implementação de políticas educacionais públicas. Do mesmo modo, a busca de "saídas" ou "respostas" institucionais para os questionamentos apontados nesses estudos tem mostrado a multiplicidade de possibilidades, não sendo monopólio de uma ou outra instituição superior de ensino ou de uma ou outra esfera - federal, estadual, municipal - do sistema educacional brasileiro.

Se, por um lado, em linhas gerais, os problemas apontados, de forma recorrente, por esses estudos tendem a convergirem, a despeito dos contextos singulares de formação e das matrizes teóricas privilegiadas, por outro lado, as "propostas alternativas" apresentadas são múltiplas e diversas e traduzem disputas - entre os diferentes grupos de interesse que participam do cenário político contemporâneo - sobre o entendimento do que seria "universidade", "escola", "docência" e uma formação inicial e continuada de professores da educação básica "de qualidade".

O Complexo de Formação de Professores na UFRJ, se inscreve, pois, nesse movimento mais amplo de constatação dos desafios e de tomada de posição sobre o papel de uma universidade pública na profissionalização dos professores da educação básica, expressando o sentido de formação inicial e continuada de qualidade no qual nos interessa investir, como instituição pública federal.

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

Resultante de um contexto institucional interno favorável<sup>1</sup>, o CFP da/na UFRJ em termos de concepção teórica se apoia em três pilares/princípios que expressam o posicionamento político-epistemológico pactuado entre os diferentes sujeitos sociais envolvidos em sua construção:

- (i) a universidade pública tem como uma de suas funções sociais e políticas estratégicas a formação de professores da educação básica;
- (ii) a docência é uma profissão que estabelece uma relação particular com o conhecimento científico;
- (iii) a formação para essa profissão se faz em articulação orgânica com o espaço de atuação desse futuro profissional - as escolas da educação básica.

Cada um desses pilares suscita debates e outros posicionamentos que merecem um maior aprofundamento o que extrapolaria os limites deste texto. Por ora, cabe destacar alguns efeitos dessas afirmações para a reflexão sobre os desafios e apostas que atravessaram e atravessam a construção do Complexo. Em relação à primeira afirmação, o que está em jogo é a compreensão do lugar estratégico da universidade pública no processo de formação de professores da educação básica em meio aos debates políticos e acadêmicos sobre os efeitos da universitarização dessa formação. (SARTI, 2012, 2013, 2019; NÓVOA, 2017). A assunção desse papel crucial por parte das universidades públicas, não se faz em terreno pacífico e implica em posicionamentos firmes nas disputas sobre a legitimação do lócus responsável por essa formação. Disputas essas que ocorrem igualmente no seio da própria cultura universitária, na medida em que mobiliza, problematiza e desloca discursos pautados na naturalização de sistemas de saberes hierárquicos e/ou na hegemonização sentidos particulares de "docência", de "ensino" e de "aprendizagem".

O Complexo de Formação de Professores da UFRJ, ao chamar para si essa responsabilidade vai de encontro aos discursos – como os que fundamentam a justificativa das DCNFD – hegemônicos nas políticas públicas recentes que desqualificam a dinâmica formativa desenvolvida nas universidades públicas (criticada por ser demasiadamente teórica, crítica e desvinculada de práticas

---

<sup>1</sup> Cabe destacar a convergência de dois fatos que contribuíram de forma significativa para a implementação do Complexo de Formação de Professores entre 2015 e 2018: a gestão central liderada pelo Reitor, professor Roberto Leher, oriundo da Faculdade de Educação e a presença de Antônio Nóvoa como professor visitante junto a Reitoria, com a missão institucional de apoiar a implementação dessa política de formação inicial e continuada de professores. Essas escutas sensíveis foram fundamentais naquele momento.

capazes de melhorar a eficiência dos docentes) e, mais, recentemente, que propugna que a formação docente está assentado em ideologias como o marxismo cultural, gênero e outras expressões da laicidade. O CFP se contrapõe a tais proposições forjando caminhos outros para reforçar a potencialidade de uma formação inicial e continuada articulada e inscrita na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na própria configuração dos currículos de licenciatura.

Como projeto institucional de formação de professores da UFRJ que envolve a representação das pró-reitorias acadêmicas<sup>2</sup>, da Faculdade de Educação (FE), do Colégio de Aplicação (CAp), das quatro Decanias<sup>3</sup> que englobam as 32 licenciaturas<sup>4</sup> da UFRJ, dos programas institucionais voltados para a formação inicial e continuada, da comunidade estudantil, o CFP foi instaurado, após muita negociação interna e externa à UFRJ, pela Resolução Nº 19 do CONSUNI, de dezembro de 2018, aprovada por unanimidade, bem como pela aprovação de seu regimento interno, pela Resolução CONSUNI, Nº 20/2018. Desde então, ele passou a integrar o organograma da estrutura média da UFRJ, a exemplo do Centro de Ciências da Saúde, do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, do Centro de Tecnologia, do Centro de Letras e Artes, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômica e de duas outras estruturas articuladoras: o Complexo Hospitalar e o Fórum de Ciência e Cultura. Desse modo, a UFRJ eleva o lugar institucional da formação de professores e magnifica a relevância da formação docente em suas funções institucionais, assumindo o desafio de se constituir efetivamente como um referencial institucional sobre a política de formação inicial e continuada dos professores da educação básica da UFRJ.

A dificuldade de operacionalização do desenho institucional proposto corresponde à complexidade dos desafios de diferentes ordens e espaços-tempos que se manifestam à medida que se avança com a sua capilarização no seio das diferentes instituições parceiras. A natureza do enfrentamento desses desafios exige o reconhecimento da necessidade de mudanças nesse contexto

---

<sup>2</sup> Trata-se da Pró-Reitoria de Graduação (PR1); Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PR2); Pró-Reitoria de Extensão (PR5) e Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7).

<sup>3</sup> Referimo-nos às decanias dos seguintes Centros: Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), Centro de Letras e Artes (CLA) e o Centro de Ciências da Saúde (CCS).

<sup>4</sup> Das 32 Licenciaturas: 27 são presenciais no Rio de Janeiro, 2 em Macaé e 3 são à distância (Ead).

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

formativo e reafirma a universidade pública como locus incontornável da formação dos professores da educação básica.

O CFP/UFRJ tem reforçado a relevância, pertinência e potência da dimensão formativa desse espaço para profissionalização desse professor considerado um sujeito de conhecimento, de desejos e de demandas, intelectual, produtor de conhecimento que pensa criticamente sobre o seu fazer. Não se trata, pois, de buscar fora da universidade pública a garantia da qualidade dessa formação, e sim de criar estratégias institucionais que favoreçam a potência desse contexto formativo.

Cumprir observar, no entanto, que, paradoxalmente, e essa seja talvez a particularidade inovadora do Complexo de Formação, foi justamente o reconhecimento do papel crucial da universidade pública no processo de formação dos docentes da educação básica o que explica a ampliação ou melhor, a reconfiguração, nessa política, do contexto de formação desse profissional para além dos muros universitários. Retomaremos esse aspecto na próxima seção.

O segundo pilar remete aos debates no campo educacional que envolvem tanto a concepção de docência na educação básica quanto a relação hierarquizada entre os diferentes saberes historicamente estabelecida. No que diz respeito ao primeiro aspecto levantado, o entendimento de docência como profissão significa descartar possibilidades de definição - tais como vocação, missão, bico, sacerdócio, tutoria, entre outras tantas que circulam em meio aos debates da área - e simultaneamente reconhecer a especificidade desse ofício no que ele remete à relação particular que o exercício do magistério estabelece com o conhecimento científico. Isso significa negar a ideia de que essa profissão seja um "ofício sem saberes" (GAUTHIER, 1998) ou que ela se reduza à transmissão de saberes produzidos em outros espaços. Não menos importante, conceber a formação docente como inscrita em uma profissão é um posicionamento forte em prol da carreira docente que valorize simultaneamente a formação no âmbito da pós-graduação e as experiências vivenciadas no fazer profissional como docente. A UFRJ está ciente de que assegurar processos de ensino e aprendizagem ricos em termos teóricos e de interações com o sistema de ensino é também um ato político contra a inaceitável precarização das relações de trabalho na educação. Dos 2,2 milhões de professores da educação básica em atividade no país, mais de 50% já não possuem contratos regulares, situação que vem se agravando com a recente contrarreforma trabalhista.

Pensar a profissionalização de professores da educação básica no âmbito do CFP é construir, em meio à articulação entre cultura universitária e cultura

escolar, percursos curriculares que permitam que, ao longo de toda a sua formação, o/a licenciando/a, possa estabelecer, por meio de seu envolvimento nas diferentes atividades acadêmicas - pesquisa, ensino e extensão, relações virtuosas e pujantes com diferentes saberes, consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O Complexo de Formação de Professores, em consonância com o que vem sendo defendido por diferentes entidades do campo educacional e legitimado na Resolução CNE Nº 2/2015, entende que os cursos de licenciatura têm identidade própria e precisam ser pensados como um percurso formativo que inscreva o licenciando em sua cultura profissional. Esse entendimento pressupõe problematizar alguns binarismos recorrentes - teoria e prática, ciência e pedagogia, conteúdo e forma, pesquisa e ensino, bacharelado e licenciatura - que atravessam os discursos políticos e acadêmicos sobre formação docente e que, sem dúvida, extrapolam o contexto específico da UFRJ. Afinal, a história dessa instituição no que diz respeito ao seu papel na formação docente se confunde com as outras histórias de muitas universidades públicas do país.

O que está em jogo sobretudo é, pois, buscar caminhos institucionais que se distanciem de percepções dicotômicas que tendem a reforçar tais binarismos. Isso pressupõe desestabilizar sistemas hierárquicos de saberes e entrar na luta pela definição e legitimação dos saberes fixados nos currículos com os quais esse futuro profissional se relaciona ao longo da sua trajetória acadêmica; reafirmar o papel emancipador do conhecimento científico e sua importância nos processos de subjetivação e de identificação docente; fortalecer a articulação entre pesquisa, ensino e extensão nas configurações dos currículos de licenciatura; reconhecer e valorizar os saberes docentes produzidos no âmbito da cultura escolar; reforçar o entendimento de escola como igualmente espaço de formação desse futuro profissional e respeitar a autonomia do trabalho docente.

O terceiro princípio diz respeito à forma como o Complexo de Formação significa a relação entre universidade e escola pública. Dito de forma mais específica, remete à questão do lugar atribuído pelo CFP à escola pública laica, democrática e socialmente referenciada, no processo de formação de professores da educação básica. Desde o início dos debates internos em torno da construção do CFP, ficou claro que a questão da formação inicial e continuada dos professores da educação básica no âmbito da universidade era igualmente uma questão de entendimento das interconexões entre a educação superior pública e a educação básica pública no âmbito do projeto histórico do

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

sistema nacional de educação, o que requer colocar em destaque o papel da escola pública nesse processo formativo. Não se tratava apenas de articular com a escola, mas também e sobretudo de qualificar, de outra forma, essa articulação.

Longe de pretender reforçar posições hierárquicas e elitistas, este projeto institucional opera com os princípios da horizontalidade, pluralidade e integração de sujeitos, saberes e territórios<sup>5</sup>, abrindo outras possibilidades - e/ou ampliando as já exploradas - de articulação entre os diferentes contextos (universidade e escola públicas) e níveis (inicial e continuada de formação). Assim, ao invés de ser reduzida a um campo de estágio, ou a um objeto de investigação, a escola pública assume o lugar de espaço produtor de conhecimento, e de formação e como tal, tem tanto a ensinar e "iluminar" quanto a universidade no que tange à formação inicial e continuada do professor da educação básica.

A metáfora da "rede de formação" assumida pelo Complexo se traduz, para além das articulações com as escolas públicas municipais, estaduais e federais, pela participação em sua concepção e execução de diferentes instituições federais localizados no Estado do Rio de Janeiro <sup>6</sup>, considerados nesse processo tanto como lócus de atuação profissional dos egressos dos cursos de licenciatura quanto como instituições formadoras desses futuros professores que atuarão na educação básica.

### **Sobre desafios e apostas**

Ao longo desses últimos quatro anos, foi ficando cada vez mais claro, nos debates em torno da construção e consolidação do Complexo, que não se tratava de "inventar a roda" no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Não tínhamos nenhuma solução milagre a propor, nada de tão novo que já não tivesse sido debatido, apontado pela comunidade epistêmica da área educacional e até mesmo defendido pelo CNE por meio da Resolução 2015.

---

<sup>5</sup> Esses princípios, resultado de intensos e tensos debates, estão claramente expressos no Termo de Compromisso redigido coletivamente, no início de 2018, pelos representantes de todas as instituições parceiras.

<sup>6</sup> Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal Fluminense (IFF); Colégio Pedro II, Instituto Benjamim Constant (IBC); Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RJ), Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

As considerações preliminares, que constam da Resolução Nº 19/2018 do CONSUNI, que institui e justificam a criação do CFP, evidenciam os pressupostos que o sustentam:

- (i) o reconhecimento institucional da alta relevância da formação de professores na função social da UFRJ;
- (ii) a necessidade de fortalecer e sistematizar as interações acadêmicas entre as unidades que trabalham com a formação de docentes, respeitadas suas atribuições e prerrogativas;
- (iii) a necessidade de articulação das iniciativas existentes na graduação, pós-graduação e extensão, conjugando as licenciaturas das áreas do conhecimento que formam professores para a educação básica, unidades da educação básica e Faculdade de Educação;
- (iv) a primordialidade ou essencialidade de que a formação profissional dos futuros docentes requer sistemática interação da universidade com as escolas de educação básica;
- (v) a necessidade de institucionalização da relação da UFRJ com as Secretarias de Educação e com instituições de ensino federais, estaduais e municipais parceiras, consoante o Termo de Referência, para instaurar o Complexo de Formação de Professores;
- (vi) a necessidade da criação de condições teórico-práticas para a formação profissional universitária de docentes a partir dos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração. (UFRJ, 2018)

É possível evidenciar no excerto acima que o desafio maior é menos em termos de reconfiguração, adaptação ou reajuste curricular à legislação vigente de cada uma das licenciaturas, do que afirmar a importância da existência de um referencial institucional que fosse capaz de promover e garantir a articulação entre as múltiplas e heterogêneas experiências formativas dentro e fora da UFRJ em sintonia com o quadro legal que regula a formação dos professores da educação básica no país.

A compreensão da relevância da construção desse referencial nos desafia ir além de posicionamentos nos debates internos ao campo acadêmico sobre essa temática, exigindo a elaboração de propostas que possam traduzir e operacionalizar no cotidiano acadêmico da UFRJ os consensos possíveis sobre docência, universidade e escola, bem como os princípios pactuados, anteriormente mencionados. Como materializar um referencial institucional

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

de forma que os "saberes docentes" (TARDIF ET ALL, 1991; TARDIF, 2002; SHULMAN, 1989, 2004, 2005; GAUTHIER, 1998; IMBERNON, 2011; MONTEIRO, 2001; NÓVOA, 2017; GABRIEL, 2018) não sejam renegados a um lugar subalterno quando não, considerados inexistentes? Ou que a formação teórica de base disciplinar não seja considerada mero adereço para assegurar seu lugar no fazer universitário? Como compartilhar esse processo formativo com os professores da educação básica sem reforçar posições hierárquicas entre os saberes produzidos nesses diferentes contextos e sem reduzir a instituição escolar a um campo de estágio, ou a um objeto de investigação? Como contribuir ou investir na produção de um "novo lugar profissional" (SARTI, 2012, p.329) do/a professor/a da educação básica de forma que ele/a deixe de ocupar "o lugar do morto", ou do "referencial passivo" (NÓVOA, 1995; SARTI, 2012) na formação de seus futuros colegas de profissão?

As respostas a essas questões não são possíveis em uma tacada só. Não existem soluções pré-estabelecidas, tampouco modelos de formação exitosos a serem aplicados de forma indiscriminada em todas as realidades educacionais. As múltiplas possibilidades de respostas a esses questionamentos só podem ser ensaiadas a partir do reconhecimento da singularidade de cada instituição, de cada rede de formação envolvida. Longe de se apresentar como um receituário, o Complexo de Formação de Professores da UFRJ expressa um caminho institucional possível de enfrentamento das questões anteriormente formuladas que vem sendo traçado coletivamente ao longo desses últimos anos.

Esse caminho vem se delineando de forma mais clara na produção de um de um "terceiro espaço" (ZEICHNER, 2010) ou de uma "casa comum" (NÓVOA, 2017) implicando em um movimento de refundação institucional pautado na construção de um "comum" (DARDOT, LAVAL, 2017) cujas regras de uso são estabelecidas no jogo democrático da política universitária e que portanto, extrapolem as iniciativas isoladas de cada unidade ou de cada professor/a universitário/a envolvido com as diferentes licenciaturas ou com outras ações acadêmicas voltadas para a escola. Dito de outra forma, o desafio consiste na construção de "um comum" que opere com a lógica da incompletude de cada um dos contextos formativos, produzindo assim, deslocamentos na relação historicamente estabelecida, tanto entre as diferentes instâncias e unidades acadêmicas no seio da cultura universitária quanto entre universidade e escola. Com efeito, a construção de 'um comum', como defendido por Dardot e Laval (2015, 2016, 2017) cujo significado se desloca do registro jurídico para o registro político, permite pensar os currículos de licenciatura como espaços híbridos resultantes de fluxos de sentido que atravessam contextos de

formação distintos, se instituindo menos em função da adesão a uma determinada comunidade epistêmica específica do que pela participação na produção das normas e da gestão das atividades ou tarefas que constituem a singularidade da ação docente. Como apontam Dardot e Laval (2016):

De fato, a lógica de agrupamento não deve ser confundida com a busca por unanimidade, harmonia e consenso como algo absoluto. Ao invés disso, ela procura superar os conflitos através da coprodução de normas e não através da abolição imaginária de conflitos que são necessariamente uma parte de toda vida coletiva. Esse ponto precisa ser enfatizado: conflito não é ruim por si; ele não é de modo algum a semente da guerra civil; pelo contrário, ele é seu antídoto desde que tenha uma expressão institucional. (DARDOT, LAVAL, 2016 s/p.)

Nessa perspectiva o CFP não defende uma política de homogeneização ou padronização das múltiplas experiências formativas, mas sim, o investimento na construção de um comum que permita tanto deslocar do lugar da subalternidade as licenciaturas no seio da cultura universitária quanto valorizar a instituição escolar como espaço de formação incontornável nesse processo.

Operar com essa concepção de comum permite explorar outras possibilidades de articulações no contexto de formação inicial e continuada que mobilizam de maneira não dicotômica dosagens maiores ou menores de saberes teóricos ou práticos, de cultura universitária ou cultura escolar, de pesquisa ou ensino, sem desconsiderar, no entanto, as particularidades de um curso de licenciatura.

Organizado, na escala da comunidade acadêmica da UFRJ, em torno de um Comitê Permanente de cunho consultivo, organicamente articulado às pró-Reitorias acadêmicas e decanias, em particular às instâncias da pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PR1) - Comissão Permanente de Licenciaturas (CPL), Câmara Currículos - responsável pela gestão política-pedagógica dos cursos de graduação nos quais se inscrevem as licenciaturas, o CFP, apesar de sua existência institucional relativamente curta, tem reafirmado a pertinência da escolha de algumas apostas que o sustentam.

Entre essas apostas destacam-se a potencialidade do movimento de articulação interna à UFRJ no processo de superação da dispersão e fragmentação das múltiplas experiências formativas e a construção de um

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

novo *ethos* acadêmico-profissional na relação entre a universidade e a escola da educação básica.

A formação dos Núcleos de Planejamento Pedagógico das diferentes licenciaturas (NPPLs) representou a estratégia escolhida para a dinamização dessa política. Sua composição e atribuições foram pensadas para garantir os deslocamentos de fronteira nos processos de significação de formação docente e o respeito aos princípios pactuados coletivamente. Eles são a espacialização nas diferentes licenciaturas do novo arranjo institucional pretendido. Os Núcleos de Planejamento Pedagógico articulam sujeitos, territórios e saberes em torno de uma pauta comum sobre as questões que envolvem a licenciatura de uma área disciplinar específica.

De cunho consultivo e responsável pela gestão das demandas que interpelam esse contexto de formação reunindo representantes das três diferentes atividades acadêmicas - pesquisa, ensino e extensão - que configuram os currículos das instituições do ensino superior, coordenadores de programas governamentais voltados para a formação inicial e/ou continuada dos professores, licenciandos e professores da educação básica que atuam nas escolas parceiras, responsável pela gestão das demandas que interpelam esse contexto de formação, esses núcleos integradores tem como intuito contribuir para que a universidade logre "em garantir uma formação docente realmente universitária" (SARTI, 2012, p.331). A incorporação das singularidades e demandas da cultura escolar ao longo de todo o processo de formação inicial docente é assegurada, justamente, pela sua representação nesse novo lugar institucional. Para tal, a constituição e manutenção de um conjunto de grupos de escolas parceiras (GEP) de diferentes redes - municipal, estadual e federal - vinculados diretamente ao NPPL de cada licenciatura é uma condição para o êxito da efetivação de uma "casa comum" como propõe o CFP.

Além de sua composição, as atribuições desse núcleo reforçam o seu papel articulador. A produção e gestão da cartografia geral<sup>7</sup> das ações formativas oferecidas pelas diferentes instituições parceiras, embora de responsabilidade do Comitê Permanente, é devidamente alimentada periodicamente, ao longo de cada letivo por cada um dos NPLs. Do mesmo modo os Grupos de Orientação Pedagógica (GOP), instâncias diretamente vinculadas a esses

---

<sup>7</sup> A cartografia é uma plataforma digital que se apresenta como um espaço aberto de diálogo, de comunicação, que interliga diferentes saberes, sujeitos e territórios que protagonizam as diferentes ações de formação inicial e continuada voltadas para os licenciandos e professores/as da educação básica.

núcleos e formados por pequenos grupos de professores e licenciandos de um NPPL, são responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento dos estudantes ao longo dos três primeiros semestres do curso com o objetivo de lhes orientar acerca do percurso formativo a partir da cartografia de ações do Complexo de Formação de Professores. Uma das ações importantes do GOP é antecipar a aproximação desses recém egressos com a cultura profissional bem antes do estágio supervisionado que ocorre a partir do sexto período.

Outra instância, vinculada a cada NPPL, são as Redes Educativas de Práticas de Ensino (REPs). Composta por representantes da UFRJ (docentes do Curso de Licenciatura específica que atuam nas Práticas como componente Curricular, Professores da Faculdade de Educação que atuam nas disciplinas que contemplam a parte específica de formação compreendida como a didática específica e a Prática de Ensino, Professores do Colégio de Aplicação da UFRJ), por professores das escolas/instituições parceiras da Educação Básica e por um grupo de até 25 licenciandos da mesma área de conhecimento, essa rede, sob a coordenação do/a professor/a de Prática de Ensino é responsável por orientar e acompanhar o licenciando em relação às 400 horas do Estágio obrigatório Supervisionado. Nessa configuração, o estágio assume radicalmente a função de oferecer - a todos os atores envolvidos - a possibilidade de imersão em um espaço de reflexão coletiva sobre a ação pedagógica do lugar da docência, uma comunidade de aprendizagem que se institui entre a universidade /curso de licenciatura e o grupo de escolas (GEP) com o qual cada licenciatura estabelece parceria; entre a cultura universitária e a cultura escolar.

### **Breve conclusões provisórias**

Na contramão dos discursos que querem expulsar a formação docente para fora da universidade pública, o Complexo de Formação de Professores, assumindo a autonomia didático-pedagógica de uma instituição dessa natureza, é uma política que está sendo gestada na e pela UFRJ.

O esforço necessário por parte de todos/as que apostam nessa política para lidar com os desafios cotidianos, construir artesanalmente a articulação com as escolas parceiras, negociar olho no olho com os pares, manter a continuidade do ritmo intenso de trabalho, reajustar propósitos e propostas em função das singularidades de cada curso de licenciatura, traduz a vontade política dessa instituição em assumir radicalmente a sua responsabilidade no processo de formação inicial e continuada dos docentes da educação básica,

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

permitindo a esses futuros professores/as e professores/as em exercício conhecerem outras possibilidades de habitar, vivenciar e experenciar os currículos de licenciatura, bem como de exercitar essa profissão no âmbito da cultura escolar.

Para tal, o CFP se pauta na ideia da construção de uma 'casa comum'. Ele não é "propriedade" de uma instância ou unidade acadêmica específica dessa instituição, tampouco se reduz a um espaço físico. Ele aposta na possibilidade de refundar ou reinstaurar, em permanência, o campo da formação inicial e continuada da formação docente, de forma que o comum (como um princípio político) não seja confundido com aquilo que é comum (como um atributo ou característica de certas coisas). Sua potência repousa justamente no fato de trabalhar com um horizonte - talvez irrealizável mas que merece ser sempre perseguido - no qual é possível operar com a ideia de que "uma vez instituído, (...) [o comum] se instala na esfera de coisas que não podem ser apropriadas". (DARDOT; LAVAL, 2016, s/p).

O CFP é uma afirmação de que a educação omnilateral, a ciência, a tecnologia, a arte e a cultura precisam ser instituídas como o comum. Somente concebendo o trabalho docente como um labor inventivo, referenciado na ciência e nos saberes advindos da experiência, embebido das práticas sociais em uma sociedade marcadamente desigual, a universidade e as escolas públicas poderão ampliar o protagonismo de sua comunidade, famílias, bairros, em prol do comum que recusa a mercantilização que destrói o que tem de ser comum a todas e todos. Com o CFP, a UFRJ se soma a todas as iniciativas democráticas que recusam a subordinação da educação pública aos interesses particularistas que manejam as políticas educacionais no Brasil de hoje, sustentando que o público não mercantil é dimensão indissociável do bem-viver dos povos.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, *Resolução Nº 2*, de 1 de julho de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 01/11/19.

BRASIL. MEC. CNE. 3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. *Tempo social*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 275-316, jun. 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O Comum: um ensaio sobre revolução no século 21, publicado na categoria Tenda do site Universidade Nômade em novembro de 2016. trad. de Renan Porto.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum. Ensaio sobre a Revolução no século XXI*, São Paulo, Boitempo, 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Por que o Future-se abjurou a formação docente? Universidade à Esquerda, 29/09/2019. Disponível em <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-por-que-o-future-se-abjurou-a-formacao-docente/> Acesso em 01/11/19.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado, Universidade à Esquerda, 14/11/19, disponível em <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/> Acesso em 15/11/19.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias. SP: *Expressão Popular*, 2018.

GABRIEL, Carmen T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciatura: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-22, 2018. doi.org/10.1590/S1413-24782018230071

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Brasil: Ed. Unijui, 1998

IMBERNON. Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (9. ed). São Paulo, Brasil: Editora Cortez, 2011.

INEP. *Censo da Educação Superior: Notas estatísticas*. Brasília, MEC/INEP, 2017. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao-superior/censo-superior/documentos/2018/censo-da-educacao-superior-2017-notas-estatisticas2.pdf> Acesso em 15/11/19.

LEHER, Roberto. Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. SP: Fundação Rosa Luxemburgo, *Expressão Popular*, 2019.

MOREIRA DA SILVA, Amanda. Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, Tese de Doutorado, 12/12/18.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, 22 (74), 121-142., 2001. doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008

NÓVOA, António. (1995) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

"COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES" da UFRJ:  
Desafios e apostas na construção de uma política institucional

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, vol.47, n.166, pp 1106-1133, 2017

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 323-338, 2012.

SARTI, Flávia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, 29(4), 215-244, 2013.

SARTI, Flávia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, 45, e190003. Epub May 09, 2019. doi.org/10.1590/s1678-4634201945190003,.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. v.9, n.2, Granada, España, pp.1-30, 2005.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Buenos Aires – México. Paidós, 1989

SHULMAN, Lee S. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.1-14.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 1991, p. 133-215.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário, Resolução N. 19, 20/12/2018. Disponível em [https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao\\_n\\_19\\_de\\_2018.pdf](https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_n_19_de_2018.pdf) Acesso em 15/11/19.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário, Resolução N. 20, 20/12/2018. Disponível em [https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao\\_n\\_20\\_de\\_2018.pdf](https://consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Resolucao_n_20_de_2018.pdf) Acesso em 15/11/19.

ZEICHNER, Kenneth (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university- based teacher education, *Journal of Teacher Education*, vol. 61(1-2), pp. 89-99.

Recebido em: 29 nov. 2019.  
Aprovado em: 02 dez. 2019.

\* Carmen Tereza Gabriel é professora titular de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHistória/IH/UFRJ). Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ. Bolsista de produtividade de Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado /CNE (FAPERJ).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9503-6740>.

E-mail: [carmenterezagabriel@gmail.com.br](mailto:carmenterezagabriel@gmail.com.br)

\*\* Roberto Leher é professor titular de Políticas Públicas em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, foi reitor da UFRJ (2015-2019) e presidente do Andes – sindicato nacional. Bolsista de produtividade de Pesquisa do CNPq.

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-5063-8753>

e-mail: [robertoleher@fe.ufrj.br](mailto:robertoleher@fe.ufrj.br)