



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE HÁ DE NOVO SOB O SOL?

CARMEN TERESA GABRIEL,
CLAUDIA IGLESIAS RIBEIRO,
VIVIANE LONTRA TEIXEIRA,
GISELI BARRETO DA CRUZ e
DANIELY MOREIRA VIEIRA

Resumo

Este painel reúne estudos e pesquisas que têm como objeto comum de reflexão e investigação o Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP). Apesar de seu título provocativo, longe de pretendermos exaltar essa iniciativa, fazendo tábua rasa de todas as experiências formativas ou de políticas de formação docente, ele tem como propósito socializar essa política institucional em curso, a partir de diferentes perspectivas teóricas e ângulos de análise. No primeiro texto - *O complexo de formação de professores/as e a produção e circulação de saberes: desafios na construção de um comum* - o foco consiste na problematização dos saberes que são produzidos e circulam no contexto do CFP, tendo como campo empírico cenas formativas que ocorrem no âmbito dessa política. O segundo texto - *A institucionalização do complexo de formação de professores na UFRJ: uma tentativa de casa comum da profissão docente* - contextualiza a trajetória de construção do CFP destacando seus desafios e potencialidades para pensar a formação inicial e continuada. O terceiro e último texto - *Currículo, conteúdo e saber docente: disputa de sentidos na e da docência dos cursos de licenciatura da UFRJ* - analisa três cursos de licenciatura com o intuito de compreender as disputas pelos sentidos de significantes chaves para a compreensão de políticas de formação docente.

Palavras-chaves: Complexo de Formação de Professores/as, Política de Formação docente, Profissão Docente.

O COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM COMUM

CARMEN TERESA GABRIEL

CLAUDIA IGLESIAS RIBEIRO

Resumo

O objetivo deste texto é pensar a produção e circulação dos saberes no âmbito do CFP, entendido como um contexto produtor de políticas. Que efeitos no entendimento dos múltiplos saberes - didáticos, curriculares, pedagógicos, disciplinares, da experiência - que se articulam na cadeia discursiva definidora de 'saber docente' ou 'conhecimento profissional' as estratégias político-acadêmicas mobilizadas por essa política institucional de formação de professores/as da educação básica produz e desloca? Como o fato de propor um novo ambiente institucional de formação docente afeta a relação estabelecida entre sujeito e saberes? O que significa a defesa da construção de um comum nesse contexto formativo? Em diálogo com as contribuições das perspectivas pós-fundacionais exploramos as disputas entre os processos de significação de termos como 'saber(es)' e 'comum' tendo como campo empírico o projeto Casa Comum em desenvolvimento em doze escolas da SME/RJ. A partir da análise de algumas cenas formativas selecionadas no âmbito desse projeto destacamos potencialidades e desafios que se apresentam na operacionalização da política do CFP, tendo como foco a questão dos saberes/conhecimentos específicos à profissão docente.

Palavras-chaves: Complexo de Formação de professores/as, saberes, comum.

INTRODUÇÃO

Muitas são as portas de entrada para a análise do Complexo de Formação de Professores (CFP). Neste texto, o objetivo é explorar a sua condição de contexto produtor de políticas na perspectiva defendida por Stephen Ball. Propomo-nos a analisar, mais especificamente, o Complexo como produtor de políticas de produção saberes/conhecimentos¹ relacionados à docência. Operamos com o entendimento de que o Complexo articula diferentes contextos - de influência, de produção de textos, da prática- dos resultados (efeitos) e o da estratégia política que participam do ciclo de políticas, reafirmando a possibilidade de agirmos politicamente no mundo a partir de racionalidades outras de gestão. Trazendo como empiria o projeto Casa Comum em desenvolvimento na rede municipal de educação do Rio de Janeiro buscamos evidenciar como essa articulação é enfrentada no âmbito do CFP.

¹ Em função do objetivo e do recorte deste texto, esses dois termos são aqui utilizados como sinônimos. Isso implica considerar que, para fins da análise pretendida, eles estão articulados discursivamente pela lógica da equivalência em uma mesma cadeia de significação.

Essa política começou a ser gestada em 2016, ao longo da campanha do prof. Roberto Leher para reitor da UFRJ, que já anunciava a intenção de construir uma política que rompesse com a desarticulação entre os cursos de licenciatura de uma mesma instituição, as instituições públicas formadoras de professores e as redes públicas de educação básica do estado do Rio de Janeiro. Com o objetivo claro de produzir uma política de formação inicial e continuada de professores/as para a educação básica, o CFP, desde o final de 2018, passa a compor a estrutura média da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo como função político-administrativa-acadêmica valorizar as 32 licenciaturas (29 presenciais e três EAD) no seio da cultura universitária bem como a docência exercida na educação básica. Para tal

propõe uma formação de professores na universidade centrada na cultura profissional docente, um espaço de formação das bases da profissão onde os saberes dos professores da escola básica e os saberes produzidos na universidade se entrecem em prol da formação. (LONTRA, 2020, p. 1).

O professor Antônio Nóvoa participou desse processo na qualidade de professor visitante da UFRJ, trazendo para a discussão ideias que auxiliaram a fundamentar a proposta do CFP, tais como: a proposta de criação de um lugar institucional para a formação de professores onde houvesse uma maior presença da profissão na formação. Este lugar se caracterizaria, segundo Nóvoa (2017), por uma *casa comum* na qual formação e profissão se entrelaçam, se consubstanciando em um lugar de encontro e de ação pública.

Os princípios que regem o CFP até os dias atuais se encontram no *termo de referência*². São eles: a **horizontalidade** de responsabilidades e de saberes; a **pluralidade** de ações, de sujeitos e de espaços; e a **integração** de ações de formação. Com esses princípios, o CFP, se afirma como uma política inter e intrainstitucional de formação inicial e continuada de professores.

O princípio da horizontalidade implica romper com a hierarquização de saberes tanto no que se refere à desvalorização dos conhecimentos pedagógicos em relação aos conhecimentos específicos das áreas disciplinares, ainda hoje, identificados no discurso curricular dos cursos de licenciatura, quanto em relação aos saberes construídos no exercício da profissão. Isso requer pensar que nem a Universidade, tampouco as escolas de educação básica, formam isoladamente o professor. Importa reconhecer e articular os saberes que são

² O Termo de Referência está disponível no site do CFP: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/documentos-e-resolucoes/>

produzidos em ambos os espaços para concretizar o que Nóvoa (2009) chamou de “uma formação por dentro da profissão”. O princípio da pluralidade se soma ao anterior no reconhecimento da diversidade de ações formativas, tanto na universidade, como nas escolas de educação básica; na consideração dos diferentes sujeitos - professores em formação, professores que atuam nas escolas de educação básica e professores universitários - envolvidos na formação inicial e continuada docente; e no reconhecimento dos diferentes espaços formativos - escolas de educação básica, universidade e outros espaços públicos. Com o princípio da integração, o CFP preconiza que as ações formativas devam ser consideradas como experiências formativas para todos os sujeitos envolvidos em um processo de retroalimentação.

Em 2019, foi possível estabelecer um acordo de cooperação com a SME-RJ para construção de uma casa comum de formação de professores. Os desafios continuam postos. Hoje, com recuo, para além de objetivar o CFP como uma instância-administrativa-acadêmica, ou como uma política de formação docente, podemos nomeá-lo também como um movimento de complexidade permanente que tem como horizonte de expectativas os critérios anteriormente mencionados. Esse entendimento permite redimensionar as frustrações e continuar a esperar.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para a análise aqui pretendida optamos por explorar empiricamente o Projeto Casa Comum atualmente em pleno desenvolvimento junto a 12 escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Esse projeto está em curso desde o início de 2024 e, atualmente, encontra-se no final da sua primeira etapa que consistiu na escolha, aproximação e construção coletiva dos planos de trabalho/ações para cada escola selecionada. Importa sublinhar que, em sintonia com os princípios estabelecidos no CFP, a Casa comum se propõe a borrar as fronteiras hierárquicas estabelecidas entre instituições escolares e universitárias, em particular no que diz respeito à produção e circulação dos saberes. Nesse sentido defendemos a criação de um novo ambiente institucional de formação de professores no qual os conhecimentos profissionais docentes são produzidos na contingência e coletivamente e envolvem uma pluralidade de saberes (didáticos, pedagógicos, disciplinares, científicos, da experiência). Universidade e escolas são vistas como espaços de formação resultantes da construção de um comum, distanciando-se de perspectivas binárias e dicotômicas traduzidas em pares opostos como teoria e prática, pedagogia e ciência,

conteúdo e valores, tão enraizadas nas leituras político-epistemológicas epistemológicas do campo de formação docente, .

Para fins deste estudo, isolamos algumas cenas formativas que ocorrem no projeto procurando destacar as relações com os saberes que são estabelecidas. Essas cenas são de naturezas distintas: reuniões políticas com gestores responsáveis tanto no âmbito dos cursos de licenciatura, quanto das escolas municipais parceiras desse projeto; reuniões pedagógicas com os docentes dessas escolas e ações de formação a partir das demandas das escolas da EB. Em seguida, colocamos o foco no processo de significação relacionado aos sentidos de saberes/conhecimentos reconhecidos e legitimados como 'saberes docentes' (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991) ou 'conhecimento profissional docente' (NÓVOA, 2022) nos debates políticos e epistemológicos mais recentes. Referimo-nos mais particularmente às políticas de formação docente traduzida nas diferentes diretrizes nacionais promulgadas ao longo da última década (2015, 2019 e 2024)³. Este recorte remete às tensões que atravessam esses debates e disputas deixando entrever deslocamentos e estabilizações de sentidos que são hegemônicos tanto nesses documentos oficiais, quanto das cenas formativas.

Desse modo essas cenas são consideradas aqui como sendo produzidas em um mesmo contexto produtor de políticas, sendo enfatizado, no caso específico desta análise, o contexto de prática, a partir da elaboração de um roteiro inspirado e adaptado da proposta de Mainardes (2006). Assim para cada natureza explicitada de cena formativa, exploramos as articulações discursivas produzidas nos processos de significação dos saberes mobilizados, buscando responder as seguintes questões: (1) Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? (2) Há evidências de resistência individual ou coletiva? (3) Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de

³ BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 2 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura); BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? (4) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?

DIÁLOGOS TEÓRICOS

A discussão sobre os saberes mobilizados na formação docente e no exercício dessa profissão tem sido objeto de disputas no campo educacional envolvendo diferentes perspectivas teóricas e áreas de conhecimento. Interessa-nos refletir sobre os efeitos nesses debates da compreensão e da defesa de uma política que pretende articular de forma orgânica e horizontal espaços de formação e de exercício profissional. Reconhecendo a docência como profissão, as universidades e escolas públicas como espaços de formação desse profissional caberia perguntar em qual conhecimento profissional para qual sentido de docência o CFP tem investido? E o que a fixação desses sentidos particulares contribui para o enfrentamento dos desafios que estão postos para os/as pesquisadores/as, professores/as e gestores/as?

A pertinência desse tipo de questionamento se justifica pela opção da postura epistêmica pós-fundacional (MARCHART, 2009) assumida em nossas pesquisas. Trata-se de operar com a potência analítica da contingência nas leituras do social, evidenciando o papel da ontologia nessas análises. Isso significa, simultaneamente, reconhecer a impossibilidade de toda significação prévia e a inevitabilidade de fechamentos de sentido, ainda que provisórios, para que o processo de significação possa se efetivar. As disputas pelo sentido de um significante ocorrem na fronteira de duas lógicas - a da equivalência e da diferença, ou se preferimos as lógicas da inclusão e da exclusão. A primeira atua de maneira a estabelecer uma cadeia equivalencial entre as múltiplas e infinitas unidades diferenciais. A segunda intervém no sentido de romper com o processo de equivalência mobilizado pela primeira que tende a ser infinito. Esse rompimento produz um limite radical, uma fronteira, expelindo da cadeia o antagônico, o Outro, que passa a funcionar como seu *exterior constitutivo* (LACLAU E MOUFFE, 2004). O estabelecimento de um corte radical e a produção desse antagônico caracterizam qualquer processo de significação. Atribuir sentidos é, pois, condição para acessar a materialidade do mundo e agirmos politicamente.

Operar com os processos de objetivação do social a partir da ideia de produção de fundamentos contingentes, pressupõe a compreensão de que eles, ao invés de serem vistos como metafísicos e absolutos, são produzidos em meio a jogos da linguagem que atravessam a

produção de todo e qualquer discurso. Compreendido como uma “matriz produtora de sentidos” o termo *discurso* é utilizado nas teorizações pós-fundacionais para nomear “um conjunto de elementos no qual as *relações* desempenham o papel constitutivo” (LACLAU, 2005, p. 86, grifo do original, tradução livre), colocando em evidência as práticas articulatórias que ocorrem em quaisquer processos de significação. Sem negar a materialidade do mundo, esse sentido particular de discurso autoriza a produção de leituras do social que defendem a impossibilidade de acesso imediato à realidade, isto é, sem a intervenção da linguagem. Esta, por sua vez, é vista como cumprindo uma função que extrapola a da representação de algo cuja existência se definiria fora do seu campo, isto é, como se o seu significado estivesse em alguma essência ou fundamento metafísico.

Como temos explorado em outras ocasiões (AUTOR), nesse tipo de enfoque, o que está em jogo é análise dos mecanismos da diferenciação instituinte do *ser das coisas desse mundo*, no caso deste texto, do *ser saber/conhecimento docente*. Trata-se, pois, de explorar o que é da ordem da objetivação e sistematização do *saber* legitimado e validado nos currículos de licenciatura e escolares como objeto de ensino, de problematizar como o termo *saber* tem sido significado e mobilizado nos estudos sobre a formação desse profissional docente, em particular naqueles que operam com a categoria de análise *saber docente*. Que sentido de *saber* é fixado nos debates sobre formação a despeito do fato de adjetivá-lo como *docente*? Que características ou particularidades o termo *docente* imprime no termo *saber* ao adjetivá-lo?

Na abordagem pós-fundacional, o enfrentamento ontológico da primeira questão não se confunde com as reflexões sobre a diferenciação ou a especialização dos saberes dos professores. Não se trata apenas de problematizar qual conhecimento/ saber selecionar, ensinar, socializar, avaliar, a fim de garantir a inscrição do licenciando na cultura profissional docente, mas da própria possibilidade de objetivar tais conhecimentos para que essas operações cognitivas possam ser realizadas.

A defesa de criação de um novo ambiente formativo, tal como proposto pelo CFP exige o deslocamento dessas fronteiras bastante enraizadas. Não se trata de problematizar a dicotomia entre 'saberes teóricos' e 'saberes práticos' tampouco preconizar a articulação entre os mesmos. O que está em jogo é pensar de um outro lugar epistêmico essa articulação, borrar fronteiras enraizadas, demarcar outras. Assim os saberes didáticos, pedagógicos não se limitam aos saberes práticos em oposição aos saberes disciplinares, curriculares, acadêmicos associados aos saberes teóricos. O desafio é pensar cada um desses saberes com funções específicas e complementares na composição da cadeia de equivalência definidora de profissão docente. A

mobilização e articulação dessa pluralidade de saberes depende de situações de formação específicas independente de qual lócus ela ocorre. Os saberes didáticos contribuem para pensar a reelaboração da complexidade, os disciplinares remetem às formas privilegiadas de relação com a ciência, os pedagógicos problematizam os contextos educacionais, as diferentes situações de formação de forma multidisciplinar. Do mesmo modo, o saber da experiência é resultado dos efeitos que os conhecimentos provocam em meio à ação docente. O cotidiano não é privilégio da cultura escolar, ele também permeia as relações que ocorrem na universidade. O amálgama entre esses conhecimentos, a dosagem de cada um na composição do conhecimento profissional depende da ação docente, da relação que este sujeito estabelece com esses saberes em contextos formativos específicos. A formação e exercício profissional não são etapas estanques, elas ocorrem em um espaço comum em função das demandas oriundas de diferentes contextos.

Essa abordagem teórica contribui igualmente para construir e explorar sentidos outros do significante 'comum' considerado, em nossa reflexão, como uma importante chave interpretativa. As discussões no campo educacional, em particular no campo do Currículo, têm tecido severas e contundentes críticas aos usos deste termo nos textos curriculares oficiais em vigência. Basta atentarmos para os debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para termos uma ideia da resistência ao significante comum no campo acadêmico. Associado à ideia de homogeneização, apagamento das diferenças esse significante ocupa o lugar do antagônico nos processos de significação dos saberes em geral e em particular dos saberes disciplinares e curriculares.

Em textos já publicados (AUTOR) temos defendido outros sentidos possíveis do termo 'comum', sublinhando sua potencialidade para pensar o público, significante incontornável na defesa de uma educação democrática pautada na ideia de justiça social. Para tal, temos dialogado com os autores franceses Pierre Dardot e Christian Laval que vem abrindo caminhos teóricos instigantes para o enfrentamento dessa questão. Distinguindo o registro jurídico do registro político nos quais se inscreve a ideia de comum, esses autores apostam na potência do segundo para deslocarmos as fronteiras dicotômicas entre público e privado, comum e diferença. Reconhecendo que não existem 'bem comuns' naturalmente ou essencialmente comuns, - como por exemplo, o próprio conhecimento, a abordagem privilegiada afirma que todo bem comum é resultante de disputas, da hegemonização de um sentido contingencialmente produzido em contextos discursivos específicos. como afirmam esses autores.

Nada é em si ou por natureza “comum”. Em última análise são as práticas ^[1] sociais e

somente elas que decidem sobre o caráter “comum” de uma coisa ou de um conjunto de coisas. Portanto, contra qualquer naturalismo ou essencialismo é preciso sustentar que é a atividade dos homens que torna uma coisa comum, guardando-a de qualquer lógica de apropriação e reservando-a para o uso coletivo. (DARDOT, LAVAL, 2015, p. 271.).

Nessa perspectiva, esses autores identificam duas formas de apropriação a *apropriação-pertença* e *apropriação-destinação*. Sem essa distinção "corre-se o risco de privilegiar a questão da forma jurídica da “propriedade” e do sujeito titular, em detrimento da relação de finalidade". Afinal, o que está em jogo é a defesa de um comum "que envolve o exercício de um *direito de uso coletivo* muito mais do que a reivindicação de uma “propriedade coletiva”. (DARDOT, LAVAL, 2015). É nesse movimento que a utilização do comum, de um comum como substantivo indefinido previamente ganha espaço nos debates.

A defesa de criação de um novo ambiente formativo, tal como proposto pelo CFP exige o deslocamento de fronteiras, bastante enraizadas, sejam elas definidoras do termo 'saber docente', seja do significante 'comum'.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, optamos por olhar nas cenas formativas de naturezas diferenciadas os processos de significação de saberes que as atravessam tendo as lentes teóricas pós-fundacionais como referencial teórico. Esse exercício analítico pressupôs igualmente reconhecer a inscrição dessas essas cenas em um contexto de prática do ciclo de políticas de Stehen Ball, o que permitiu interrogá-las a partir das questões do roteiro elaborado para esse fim. Não exploramos todas as questões do roteiro em cada uma das cenas. Foi a própria cena que nos levou a escolha da questão a ser explorada.

O primeiro conjunto de cenas formativas refere-se a reuniões políticas realizadas com os gestores tanto da educação básica quanto dos cursos de licenciatura da UFRJ. Entre as múltiplas reuniões realizadas, destacamos duas para análise. A primeira consiste na reunião realizada com a Faculdade de Educação nesse primeiro semestre de 2024. A segunda, no encontro da coordenação geral do CFP com o secretário de Educação do município do Rio de Janeiro com a presença do atual Reitor da UFRJ nesse mesmo período. A análise dessas duas cenas nos remeteu ao primeiro conjunto de questões do roteiro: Como os gestores interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços

observados na pesquisa?

Na reunião com a Faculdade de Educação a disputa pela legitimação dos saberes que participam dessa formação veio a tona com muita força, refletindo interpretações distintas em relação ao texto da política de formação docente do CFP. Um dos pontos nevrálgicos foi o lugar dessa unidade acadêmica na realização dos estágios obrigatórios supervisionados. A possibilidade de abrir esse espaço para a construção de um comum no qual participassem sujeitos de outras unidades acadêmicas foi interpretado como elemento desestabilizador das relações institucionais de poder fortemente ancoradas na cultura universitária. Nossa intenção não é questionar a legitimidade desse conflito, mas de trazer elementos para pensar os desafios que emergem ao longo da operacionalização de uma política como a proposta pelo CFP e que exige ajustes para a sua concretização.

A segunda reunião com a presença dos dois gestores máximos das duas instituições envolvidas - UFRJ e SME/RJ também aponta para variações da interpretação do texto com as quais precisamos lidar. A questão mais evidente relativa aos saberes girou em torno da própria concepção de docente e de conseqüentemente de saberes docentes. Em vários momentos ao longo desse encontro ficou claro a preocupação da SME com os conteúdos disciplinares, mais especificamente pela lacuna desses conteúdos identificada juntos aos docentes da rede. As demandas expressas eram principalmente direcionadas para as soluções possíveis para superar essa carência. Aqui também, não se trata de desqualificar a importância dos conteúdos disciplinares no exercício profissional. O risco está na redução do sentido de saber docente à aplicação na prática de conteúdos produzidos em outros contextos, reafirmando assim, perspectivas conteudistas e tecnicistas. Como operacionalizar a política do CFP em um contexto institucional no qual as divergências assumem essa dimensão?

Em relação às cenas formativas que correspondem às reuniões com os docentes das escolas parceiras, destacamos a que ocorreu em uma escola situada na Maré. Neste cenário optamos por explorar as seguintes questões: Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?

A opção por essa escola específica não se justifica por nenhuma exemplaridade. A situação e tensões encontradas foram identificadas na maioria das escolas visitadas. Ela pode ser vista como um exemplo, entre outros possíveis da forma como essas questões tem sido analisadas, porém com um diferencial importante. Ao contrário da maioria de nossas reuniões

na escola não tivemos a presença da SME. Esse dado permitiu identificar um contraste interessante. A questão da autonomia intelectual desse docente relacionada por exemplo a produção de demandas, o entendimento de seu ofício, o conhecimento da cultura escolar na qual está inserido está diretamente relacionada à questão de oportunidades efetivas para se engajarem em um processo formativo. A maior dificuldade encontrada diz respeito ao tempo para a formação. Essa é uma questão crucial para a efetivação de uma casa comum e implica mudanças profundas na cultura institucional das secretarias de educação. Como reconhecer a importância dos professores da educação básica como produtores de conhecimento se a sua própria cultura profissional não abre espaço para esse reconhecimento? Outra observação interessante que suscita aprofundamentos posteriores é a natureza das demandas de conhecimento formuladas pelos docentes dessa escola. Os temas transversais - questões étnico-raciais, de gênero, relacionadas à educação especial, ou ainda de alfabetização de uma forma geral são muitos mais solicitadas do que os saberes disciplinares. Como explicar leituras tão distintas das 'necessidades' de formação entre os gestores da SME e os professores que atuam cotidianamente nas escolas?

Por fim, trazemos para a análise duas experiências de formação, uma pensada para responder a uma demanda específica da SME - Ligando aprendizagens - e outra formulada diretamente por uma escola parceira envolvendo as questões étnicos raciais- Ambas se configuram como projetos de extensão. Mais do que a descrição desses projetos, importa sublinhar o que eles representam na construção de um comum. Foi possível também observar as tensões entre os conhecimentos legitimados entre os diferentes sujeitos envolvidos nessa política. Enquanto, a gestão da secretaria demanda conteúdo disciplinar, as escolas solicitam ajuda para dar conta de valores, da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a essas tensões é que se movimenta o CFP. Não temos dúvidas sobre a complexidade e dificuldade da realização dessa política. Não temos resultados espetaculares que possamos mostrar de imediato para os gestores de políticas educacionais. É preciso tempo, táticas, estratégias para irmos tecendo a casa comum em meio a tradições e traduções. Uma casa comum que paradoxalmente se define pela sua abertura e inacabamento. Acreditamos que o futuro se conjuga no plural e por isso continuamos apostar, não em uma solução milagrosa, mas na importância de fazer trabalhar as aporias para a construção de um comum que permita,

em meio aos conflitos, levar, uma vez por todas, a sério essa profissão.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **What is policy?** 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.
DARDOT, P., & LAVAL, C. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. *Tempo Social*, 27(1), 261-273, 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-207020150114>

LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una Radicalización de La democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LONTRA, V. **Casa comum da formação e da profissão docente:** reinvenções possíveis no campo da formação. In: *Anais da XIV Reunião da ANPED Sudeste – Direito à Educação, Direito à Vida em tempos de Pandemia* (pp. 1-3). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7726->

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARCHART, O. **El pensamiento político pós-fundacional, la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau.** Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.

NÓVOA, A. **Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro.** 2017, 30p. Relatório final da missão acadêmica. Complexo de Formação de Professores, nov, 2017. Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br>

_____. **Entre a formação e a profissão:** ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208, 2019. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Escolas e professores.** Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, s./v., n. 4, p. 133-215, 1991.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFRJ: UMA TENTATIVA DE CASA COMUM DA PROFISSÃO DOCENTE

VIVIANE LONTRA TEIXEIRA

GISELI BARRETO DA CRUZ

RESUMO

O trabalho apresenta parte de uma pesquisa sobre o Complexo de Formação de Professores (CPF) enquanto política intra e interinstitucional para a formação inicial e continuada de professores da educação básica criada na UFRJ em parceria com instituições de formação e redes de educação básica do Rio de Janeiro. A investigação buscou analisar o contexto sócio-histórico que contribuiu para a criação do CPF; compreender como a comunidade acadêmica da UFRJ se mobilizou para a sua institucionalização; e discutir as dimensões teóricas que fundamentam essa política. A ancoragem teórica nos estudos de Cochran-Smith e Lytle; Gatti; Nóvoa; Roldão; Tardif; e Zeichner. O caminho metodológico contou com uma revisão da literatura e análise do material produzido e coletado no contexto da investigação entre os anos de 2016 a 2021: documentos; seminários; palestras; relatos de reuniões; conversas com intenção de pesquisa; e notas de campo da pesquisadora. Os resultados possibilitaram depreender que o CPF incorpora um conjunto de debates teóricos presentes no campo da formação docente e institucionaliza uma política insurgente e emergente, fundada em uma epistemologia não hegemônica de formação de professores para a escola básica; se apresenta como um terceiro lugar, que reforça o compromisso político da Universidade com a formação e a profissão docente, assim como com a educação pública, favorece a construção de uma casa comum da formação e da profissão docente: um espaço formativo coletivo que potencializa uma responsabilidade compartilhada entre diferentes sujeitos da formação.

Palavras-chave: Complexo de Formação de Professores, Formação de Professores, Profissão docente.

INTRODUÇÃO

O artigo discute parte de uma pesquisa de doutorado em educação inscrita no campo da formação de professores que analisou o processo de construção e institucionalização do Complexo de Formação de Professores (CFP) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O CFP é uma política intra e interinstitucional para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, criada na UFRJ em parceria com instituições de formação e redes de educação básica do Rio de Janeiro, que se sustenta na concepção de uma formação de professores construída dentro da própria profissão; na articulação universidade e escola básica por meio das redes de ensino; e no reconhecimento da legitimidade do professor da escola básica sobre saberes próprios da profissão e de seu papel ativo na formação de futuros professores.

A investigação buscou analisar o contexto sócio-histórico que contribuiu para a criação do CFP; compreender como a comunidade acadêmica da UFRJ se mobilizou para a sua institucionalização; e discutir as dimensões teóricas que o fundamentam.

O caminho metodológico contou com uma revisão das investigações de autores referencias do campo da formação docente, que sinalizam, já há algum tempo, a necessidade de uma formação de professores em diálogo com a realidade escolar com destaque aos estudos de Cochran-Smith e Lytle (2002); Gatti (2010); Nóvoa (2009; 2017a; 2017b; 2019a; 2019b; Roldão, 2005; 2007; Tardif (2002; 2013; e Zeichner, 1998; 2008; 2010; 2013); e na análise do material produzido e colecionado no contexto da investigação: documentos; seminários; palestras; relatos de reuniões; conversas com intenção de pesquisa; e notas de campo da pesquisadora.

Os resultados do processo investigativo possibilitaram destacar três pontos dessa política que (i) incorpora um conjunto de debates teóricos presentes no campo da formação docente e institucionaliza uma política inovadora, insurgente e emergente na UFRJ, fundada em uma epistemologia não hegemônica de formação de professores para a escola básica; (ii) se apresenta como um terceiro lugar, que reforça o compromisso político da Universidade com a formação e a profissão docente, assim como com a educação pública, o qual pode propiciar a construção de outras experiências institucionais em favor da formação profissional docente; (iii) favorece a construção de uma casa comum da formação e da profissão docente: um espaço formativo coletivo que potencializa uma responsabilidade compartilhada entre diferentes sujeitos da formação, um ponto de encontro entre campos da educação, conhecimentos, territórios, sujeitos, saberes; e fomenta a criação de comunidades de trabalho para pensar a formação, atendendo à complexidade do processo de ensinar, aprender, formar, se desenvolver; valorizando a organicidade e a articulação coesa entre as diferentes dimensões que cercam a formação e a profissão docente.

Partindo dessas constatações, no limite deste artigo, objetivamos partilhar o que foi investigado e convidar à reflexão a respeito da construção de uma política institucional para a formação inicial e continuada de professores da escola básica no contexto de uma universidade pública federal, que intenciona colocar em prática uma casa comum da formação e da profissão docente. Política é entendida aqui como o espaço da *polis*, da coletividade. Uma aposta de formação docente que vai se constituindo como política não hegemônica a partir do diálogo, da construção coletiva, da compreensão dos sentidos.

A metáfora da casa comum, utilizada pelo professor Nóvoa (2017a, 2017b), importante referência para a criação do CFP, define esse lugar da formação docente, que vai além de um espaço físico e se configura de forma simbólica, operando com relações não hierarquizadas, pensadas em comum e compartilhadas horizontalmente entre todos os envolvidos. Parte da premissa de que não há formação sem profissão e tampouco pode haver profissão sem envolvimento na formação de professores, reconhecendo a importância do professor da educação básica como formador de futuros professores. Dessa forma, o CFP objetiva ser um ‘terceiro espaço’, um parque educacional que possibilite a articulação entre as instituições de formação e as redes de escolas formadoras em uma casa comum para a formação e a profissão docente.

As escolas formadoras seriam aquelas unidades de educação básica que compartilhariam, nessa casa comum, ações de formação (ensino/estágio, pesquisa e extensão) e construiriam percursos formativos, tanto para os docentes quanto para os estudantes das licenciaturas.

O texto desdobra-se em quatro partes sucintas. Na primeira, de forma breve, é apresentada o percurso metodológico da pesquisa. Na segunda trazemos discussões teóricas que fundamentaram a investigação, na terceira parte, apresentamos os resultados e, por fim, à guisa de conclusão, trazemos as discussões suscitadas a partir da investigação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O CFP é resultado de uma rede de discussões, debates, reflexões e inquietações há tempo em pauta nas diferentes unidades da UFRJ ligadas à formação docente, sendo assim, não é tão simples delimitar um ponto de origem, no entanto, o foco da pesquisa voltou-se às ações que aconteceram entre os anos de 2015, quando a gestão da Reitoria da UFRJ assumiu o complexo temático ‘educação pública’ como prioritário, e o ano de 2018, quando o CFP finalmente foi institucionalizado na estrutura média da Universidade.

Posto isso, a pesquisa buscou compreender por que e como o CFP foi pensado e institucionalizado na UFRJ; o contexto sócio-histórico que contribuiu para a sua construção e as concepções teóricas que o fundamentam.

Para analisar o contexto sócio-histórico que contribuiu para a construção do CFP, fizemos uma revisão das pesquisas realizadas por pesquisadoras do campo da formação docente no Brasil ao longo de uma década (2009-2019), as quais apresentam um panorama amplo sobre

a docência no país; e evidenciamos o contexto sociopolítico no qual o CFP foi pensado, apresentando alguns marcos no campo da formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) formuladas pelo Conselho Nacional de Educação entre os anos de 2002 a 2020.

Para compreender como a comunidade acadêmica da UFRJ se mobilizou para a institucionalização do CFP, realizamos conversas com intenção de pesquisa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018) com 13 colegas-colaboradores da investigação que estiveram presentes nas discussões sobre o CFP, desde os primeiros momentos até a institucionalização na UFRJ. Importa destacar que a pesquisa foi devidamente autorizada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, com o cumprimento dos procedimentos de submissão do projeto solicitados.

Na discussão acerca das dimensões teóricas que embasam o CFP, investimos na análise do material empírico e buscamos aproximações com as investigações de autores referenciais no campo da formação docente, que levantam reflexões em busca de alternativas possíveis à formação de professores pela via de dispositivos centrados no diálogo entre formação e profissão.

No dossiê de pesquisa que fundamentou a investigação consta: relatos de reuniões; gravações de encontros, palestras e seminários; *e-mails*; registros em caderno de campo; documentos produzidos; notícias e reportagens em *sites* institucionais; fotografias; e diversas histórias rememoradas e compartilhadas sobre e com o CFP. Nesse material empírico, foi preciso selecionar aqueles que ajudavam a traçar os caminhos trilhados pela comunidade acadêmica da UFRJ em direção à construção de um modelo institucional de organização da formação inicial e continuada de professores com foco na educação básica e os que evidenciavam as bases teóricas que o fundamentam.

BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM O CFP

Para compreender as bases teóricas que fundamentam o CFP importa sinalizar os marcos curriculares e regulatórios para a formação docente criados no âmbito do Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002, 2015, 2019 e 2020, confirmando, especificamente nas duas últimas normativas aprovadas, uma forte tendência à subordinação do sistema educativo aos interesses do mercado das economias neoliberais, que preconizam a desregulação e a

privatização, o que contribui para o desprestígio e a desprofissionalização da profissão docente e, conseqüentemente, para a desvalorização da formação. Uma análise mais aprofundada dessas DCNs para a formação docente possibilita observar grupos e projetos de formação em disputa.

Na contramão dessas políticas, no contexto da UFRJ, foram travados debates internos e externos com o objetivo de desenhar uma proposta institucional outra para a formação de professores – uma forma de resistência ao que vinha sendo imposto via decretos e resoluções e o CFP despontava como possibilidade de articular as iniciativas de formação inicial e continuada existentes nas unidades acadêmicas da UFRJ e instituir um *locus* novo, não só de diálogo, mas também de decisão institucional sobre as licenciaturas, promovendo uma política integrada de formação de professores e dando centralidade e visibilidade a este campo de atuação dentro da UFRJ.

Como uma política, o CFP também disputa sentidos de docência e, para compreender as bases que o fundamentam, trazemos a discussão de duas chaves conceituais: profissionalidade docente e terceiro espaço de formação.

Recorremos às investigações de Nóvoa (2017a) que destacam a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional. De modo geral, por muito tempo, o ensino se configurou como uma ocupação pouco remunerada e pouco valorizada, que exigia baixo nível de formação. Sintetizando, é preciso ter em mente que discutir a profissão docente é discutir uma atividade profissional que teve seu início marcado por uma formação quase inexistente; que passou (e passa) por diversos modelos de formação, de legislação e de compreensão sobre a docência, o ensino e a aprendizagem; que possui diferentes espaços formativos; e que se organizou academicamente como apêndice dos cursos de bacharelado, portanto carrega marcas que extenuam sua profissionalidade.

Tomamos, pois, como profissionalidade o conceito sintetizado por Roldão (2005, p. 108), qual seja: “[...] um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. Para a autora, a especificidade de uma função é o que a distingue de outra, configurando sua profissionalidade; no caso da docência, essa especificidade é o ensino (Roldão, 2005, 2007). Sendo assim, o profissional professor é aquele capaz de desenvolver uma ação estratégica especializada (ensino), fundada em um conhecimento próprio (da profissão), que consiste em fazer aprender alguma coisa (o currículo) a alguém (todos).

Segundo a autora, o professor não ensina porque sabe, simplesmente, mas sim porque sabe conduzir e mobilizar os conteúdos para que se tornem aprendidos no ato de ensinar. Nessa perspectiva, o conhecimento profissional implica o saber-fazer, saber como fazer e saber por que se faz. Uma constelação de saberes de vários tipos.

Essa perspectiva de dupla transitividade – a gente ensina alguma coisa a alguém – nos coloca diante de concepções pertinentes ao campo da transmissão ou ao campo da mediação. Enquanto o campo da transmissão envolve predominantemente o domínio do saber disciplinar, o da mediação envolve uma gama de saberes mais complexos.

O CFP parte do entendimento de que a docência, que se materializa no ato do ensino, é uma atividade profissional orientada por saberes e práticas próprios da profissão. Esses saberes não são somente produzidos, mas também incorporados às práticas diárias de ensino por professores da escola básica, na escola básica, portanto a formação não pode ser pensada na universidade, desvinculada da parceria com a escola.

Os estudos de Nóvoa (2009, 2017a), Zeichner (2008, 2010, 2013), Roldão (2007), Cochran-Smith e Lytle (2002) e Tardif (2002, 2013) defendem a necessidade de se pensar em modelos de formação docente assentes em parcerias desde o início da formação, tendo como foco a cultura profissional docente. Nessa perspectiva, as dimensões da formação e da profissão são como dois lados da mesma moeda, uma depende da outra, de maneira que não se pode pensar a formação docente apenas no espaço das licenciaturas, pois é preciso redimensioná-la na relação entre formação e profissão, entre universidade, escola e sociedade.

Diante disso, é premente a necessidade de aproximar a formação docente ao trabalho do professor, possibilitando diálogo entre as diferentes linguagens, que, por vezes, não se comunicam: a do trabalho (que acontece na escola) e a da formação (na universidade).

Nóvoa (2009) sugere que, nos cursos de licenciatura, a formação esteja conectada ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas, com os professores das escolas, para que a análise das práticas de formação seja ancorada numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, movimentos importantes na construção da profissionalidade docente.

Assumindo a docência como uma atividade profissional, entendemos a iminência de uma formação profissional universitária. Tendo em vista as fragilidades que circunscrevem as instituições de formação na efetivação do compromisso com essa formação, a segunda chave conceitual refere-se à emergência de um novo lugar institucional para pensar a formação e

produzir a profissão docente. Esse novo lugar, na UFRJ, vem se caracterizando como o a política do CFP.

Para discutir o CFP como uma nova realidade institucional, um terceiro lugar de formação, recorreremos aos estudos de Nóvoa (2017a, 2017b, 2019a, 2019b) e Zeichner (1998, 2008, 2010, 2013), que apontam a importância da construção de um arranjo institucional outro que atenua as lacunas entre a formação que acontece na universidade e aquela que se dá na escola; em outras palavras, que traga a profissão para dentro das instituições de formação. Um terceiro lugar institucional, que não é a universidade e não é a escola, mas se configura como entremeio, uma síntese nova. Para Zeichner, um “terceiro espaço” na formação de professores. Para Nóvoa, uma “casa comum” da formação e da profissão docente.

Evidenciando que a universidade está apartada da escola, Zeichner (1998) discorre sobre a exclusão de certas comunidades epistêmicas na produção do conhecimento educacional, tais como a dos professores da escola básica, enfatizando que há uma hegemonia dos pesquisadores acadêmicos.

O autor defende a necessidade de formar alianças e assim ultrapassar a linha divisória entre as pesquisas acadêmicas e o processo de investigação realizado pelos próprios professores. Nesse sentido, aponta que um dos grandes desafios da formação docente é a falta de conexão entre os cursos de formação de professores nas universidades e o campo da prática, sendo necessária uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação, na qual o conhecimento da academia e o conhecimento das escolas e das comunidades possam caminhar juntos e de modo menos hierárquico a serviço da aprendizagem docente.

Em seus estudos, a criação de um terceiro espaço de formação ou espaço híbrido surge como possibilidade de encontro entre diferentes conhecimentos para a formação docente. Dessa maneira, o terceiro espaço de Zeichner (2010) seria a possibilidade de uma terceira resposta à formação docente, uma nova realidade, propícia à reunião de conhecimentos da universidade, da escola básica e da comunidade, na qual os conhecimentos coexistam em um plano igualitário, numa estrutura híbrida, contribuindo com a formação para a justiça social. Esse terceiro espaço se constituiria como o cruzamento da fronteira entre as universidades, as escolas e as comunidades, possibilitando uma formação docente compartilhada por diferentes espaços de formação profissional, contribuindo tanto na formação inicial dos professores quanto no desenvolvimento profissional continuado.

Posto isso, pode-se depreender que, ao sugerir uma casa comum para a formação e a profissão docente, o professor Nóvoa se aproxima do terceiro espaço defendido por Zeichner.

Segundo suas argumentações, para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional fortemente ancorado na universidade, “[...] mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (Nóvoa, 2017a, p. 1114).

O CFP, juntamente com todas as escolas parceiras, envolve uma compreensão muito assentada na ideia de saberes, sujeitos e territórios organizados em torno da formação dos professores. Objetiva, portanto, entrelaçar formação inicial e formação continuada, preservando a especificidade de cada uma em zonas de fronteira, em um terceiro espaço, que pode propiciar o desenvolvimento profissional na perspectiva do coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação nos possibilita compreender que o terceiro lugar da formação não é a universidade, nem a escola, mas sim um lugar de encontro, um estuário⁴ conceitual com raízes epistemológicas fundamentadas na união entre formação e profissão.

Pensar a casa comum como um terceiro lugar de formação a partir da imagem do estuário é, pois, pensar uma cultura colaborativa em que diferentes conhecimentos e saberes são legitimados, reconhecidos, integrados e compartilhados em prol da formação profissional docente. É pensar na força do coletivo que se faz um entrelugar – não universitário, nem mesmo escolar, mas numa teia colaborativa que favorece o ensinar, o aprender e o fortalecer.

Assim, a casa comum pode ser entendida como um espaço coletivo, compartilhado e público em cujo interior se faz a formação de professores ao mesmo tempo em que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2019b, p. 9). Tem afinidade com a proposta de terceiro espaço de Zeichner (2010), mas não propõe a mesma coisa.

O terceiro espaço se materializa por meio de uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas pedagógicos dos cursos de licenciatura e se constitui a partir de “cruzamentos de fronteira” (Zeichner, 2010) entre universidade e escola, por exemplo: maior envolvimento do professor da educação básica no currículo de formação da universidade; inclusão na formação inicial do conhecimento produzido nas escolas; possibilidade de

⁴ Sendo o estuário um ambiente de transição entre um rio e o mar, ele é uma síntese nova, portanto maior que a soma de suas partes. Desempenha uma importante função como viveiro para diversos tipos de peixes, mariscos, anfíbios, répteis e aves. Além disso, suas áreas úmidas servem como uma barreira protetora para os ecossistemas do interior, já que fornecem um amortecedor contra tempestades.

professores híbridos (que realizem a docência tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica); inclusão dos conhecimentos da comunidade na formação dos professores. Já a casa comum busca superar barreiras institucionais por meio de ações colaborativas, participativas e integradas, pensando a formação profissional do professor.

A casa comum da formação e da profissão constituiria, pois, um novo lugar, uma nova realidade institucional, com o compromisso efetivo de formar professores e com responsabilidade concreta acerca do modo de formar os professores e os enviar para as escolas. Um terceiro lugar institucional que, verdadeiramente, se comprometeria e se responsabilizaria com o desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, pois que o CFP é uma proposta não hegemônica para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, criada em uma universidade pública federal, em parceria com instituições de formação e redes de educação básica do Rio de Janeiro, que se apropria de um conjunto de debates teóricos presentes no campo da formação docente e vem se mostrando uma política institucional original, que favorece a construção de uma casa comum para a formação e a profissão docente, espaço coletivo capaz de traduzir o compromisso político-institucional com a formação e com a profissão docente, almejando, por fim, uma dimensão mais ampla: a qualidade da educação pública.

A política do CFP busca demarcar um princípio não hegemônico de que a escola é espaço de construção da prática educativa e de produção de novos conhecimentos, decorrentes dos saberes-fazer dos professores e da produção cotidiana dos estudantes na relação com os currículos que circulam nas salas de aula. Reconhece a autoridade do professor da escola básica sobre os saberes próprios da profissão docente e defende, portanto, que os estudantes das licenciaturas tenham uma relação com a profissão desde o início da formação.

Dessa maneira, pretende materializar uma epistemologia outra de formação de professores, que parte da defesa de uma formação construída pela via da colaboração; da parceria; da horizontalidade de responsabilidades e saberes; da pluralidade de ações, sujeitos e espaços; da integração dentre as ações de formação; do investimento no desenvolvimento de propostas curriculares que rompam com as dicotomias que ainda habitam o campo: teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, licenciatura-bacharelado, entre outras

O CFP se inscreve em um contexto bem situado, circunscrito à Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com uma rede de formação docente do estado do Rio de Janeiro, composta, criado como um possível e necessário enfrentamento às políticas que ‘abissalizam’ a profissão e a formação docente, funcionando como dispositivo para estabelecer sentidos coletivos-particulares de sujeitos que habitam diferentes territórios da formação docente (faculdades, institutos, escolas), que, diante de uma situação de crise, construíram uma alternativa local que se coaduna com a perspectiva teórica de pesquisadores e estudiosos da formação docente que sinalizam, já há algum tempo, a necessidade de uma formação de professores em diálogo com o campo profissional.

Apresenta-se como *locus* institucional novo na UFRJ, um terceiro lugar, que reforça o compromisso político da Universidade com a formação e a profissão docente, bem como com a educação pública. Após amplo debate, negociação de sentidos e capilarização da proposta, dentro e fora da UFRJ, institucionaliza-se como uma política intra e interinstitucional de formação inicial e continuada de professores da educação básica, praticada em um espaço que não existe, e sim se abre; que se potencializa à medida que o coletivo se reúne para reinventar a formação e a profissão docente, as escolas, a investigação.

Sendo assim, é fundamental instituí-lo e reforçá-lo cotidianamente, para além da simples resistência, no sentido de que a Universidade e as escolas são capazes de assumir o compromisso com a educação pública de construir a ‘sua’ política de formação docente, aglutinando forças em parceria, insurgindo e criando espaços de diálogos sobre os rumos de uma formação e de uma profissão comprometidas com a educação pública, gratuita, laica, democrática e com a afirmação da profissionalidade docente.

Ao sair da agenda imposta pelas propostas oficiais, a política do CFP quebra paradigmas e certezas antes tidas como absolutas, bem como assume que precisa da escola básica para formar profissionalmente um professor. Isso é revolucionário por si só, uma vez que a Universidade, marcada pela tradição secular, abre-se para a possibilidade de criar algo para além da simples resistência. Sua construção no contexto de uma universidade pública federal pode propiciar a criação de outras experiências institucionais favoráveis à formação profissional docente.

Nada foi, é ou será simples, em se tratando de CFP. No entanto, o Complexo partiu de um impulso coletivo por uma proposta outra e tem se materializado, aos poucos, por meio do entrelaçamento entre saberes, conhecimentos, territórios, profissionais, instâncias e campos que

envolvem a formação docente e que possibilitam reflexões sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e por quais razões ensinar desta e não de outra maneira.

REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Teacher Learning Communities. *In*: GUTHRIE, J. (ed.). **Encyclopedia of Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 2002. p. 2461-2471. Tradução: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: Rev113_01OLHO_novo.pmd (scielo.br). Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, A. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017b. Relatório final da missão acadêmica. Complexo de Formação de Professores. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/formacao%20professores%20ufrj.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

NÓVOA, A. Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. **Revista de Currículum y formación de profesorado**, [S. l.], v. 23, n 3, jul./set. 2019a. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação em um tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#:~:text=No%20meio%20de%20muitas%20d%C3%BAvidas,pelo%20fim%20do%20modelo%20escolar.> Acesso em: 20 mar. 2022.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? *In*: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. do C. (org.). **Ser professor de 1º ciclo**: construindo a profissão. Braga: Almedina, 2005. p. 13-26.

ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, Paranaguá, ano 10, n. 15, p. 18-42, jan./jun.

2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155>. Acesso em: 25 maio 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571. abr./jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CURRÍCULO, CONTEÚDO E SABER DOCENTE: DISPUTA DE SENTIDOS NA E DA DOCÊNCIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRJ

DANIELY MOREIRA VIEIRA

RESUMO

O trabalho aborda os sentidos de currículo, formação docente e conhecimento nos cursos de licenciatura. Para além disso, destaca o papel do Complexo de Formação de Professores da UFRJ, que opera como uma política interinstitucional promovendo uma formação docente através da profissionalização, por meio de uma rede de formação inicial e continuada, envolvendo ensino, pesquisa e extensão em parceria com instituições públicas de ensino. Assumindo uma abordagem pós fundacional, apresentamos uma análise discursiva de três cursos de licenciatura da UFRJ, discutindo os sentidos fixados de formação docente, as disputas envolvidas em torno do currículo e do conhecimento, bem como a atuação do CFP dentro das (im)possibilidades postas.

Palavras-chave: Currículo, Docência, Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender a relação entre conhecimento, conteúdo e saber docente no currículo de cursos de licenciatura, e como o Complexo de Formação de Professores da UFRJ opera, enquanto política institucional de formação docente e currículo.

Entendendo a docência enquanto profissão, e como campo de produção de saberes específicos, nos propomos analisar as relações que são estabelecidas dentro dos significantes de *docência* e de *saber docente*, considerando as disputas entre os sentidos da formação docente, pelos conhecimentos/conteúdos/saberes considerados “válidos” para a formação, e como as articulações discursivas disputam o campo da formação nestes currículos.

O Complexo de Formação de Professores (CFP), oficialmente instituído em 2018, assume uma política interinstitucional, promovendo uma formação docente através da profissionalização, por meio de uma rede de formação inicial e continuada envolvendo ensino, pesquisa e extensão em parceria com instituições públicas de ensino.

A partir da perspectiva pós-fundacional (LACLAU, 2011 e LACLAU; MOUFFE, 2015), compreendemos que o processo que envolve a estabilização de sentido de saber hegemônico no currículo mobiliza uma formação discursiva, que Burity (2008, p. 68)

apresenta como “um conjunto de discursos articulados hegemonicamente por uma particularidade”. Ao pensar no currículo enquanto uma formação discursiva, utilizamos uma

leitura que compreende que esse processo se trata de um campo de disputas, mas a ordem que produz não se define pela distribuição homogênea e universal dos discursos envolvidos (BURITY, 2008). O discurso coloca postas as regras de produção de sentidos dentro do currículo, e a questão deste trabalho está na compreensão de que durante este processo discursos são considerados e negados até a estabilização do sentido. Buscamos compreender como estes discursos se articulam na produção e definição dos conhecimentos e conteúdos que se tornam dominantes, como essa articulação se torna possível, e quais discursos são negados e excluídos neste processo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

O currículo na perspectiva pós-fundacional questiona e desafia as suposições fundacionais subjacentes às teorias hegemônicas, operando em contingencialidade e sob a impossibilidade de fechamento permanente e, de acordo com Gabriel (2017, p. 527), “a luta política se caracterizaria assim, pela busca de outras hegemonias e antagonismos em meio à iterabilidade da linguagem”.

A partir da análise dos discursos que operam nos currículos, buscamos compreender como as relações com o saber produzem ou deslocam os sentidos fixados como hegemônicos no currículo. Gabriel (2018, p. 5) traz a discussão sobre o *saber docente*, ao dizer que “o termo saber é tomado como significante que introduz a problemática da objetivação do conhecimento legitimado como objeto de ensino nos debates de formação docente”. Ainda de acordo com Gabriel (2020), é importante entender os currículos dos cursos de licenciatura como espaços híbridos resultantes de fluxos de sentido que atravessam contextos de formação distintos (GABRIEL, 2020, p. 147).

O Complexo de Formação de Professores trabalha com uma compreensão singular de currículo de licenciatura e de docência, pautado no conceito de profissionalização e de articulação com a educação básica. Tal como Nóvoa (2019), a UFRJ acreditava que os ambientes disponíveis não eram suficientes para formar professores, sendo necessária uma reconfiguração dos espaços formativos, que para além da abordagem disciplinar tradicional, considerasse a escola como um ambiente formador, bem como a profissionalização ao longo da formação. O CFP está inserido na estrutura média da universidade, sem ligação direta ou subordinação a nenhuma unidade ou curso de licenciatura, com objetivo de promover uma integração entre os cursos de formação inicial e continuada de professores. Essa integração é operacionalizada a partir do Comitê Permanente, que é composto por representantes das Pró-



XXII ENCONTRO DE REITORIAS DE GRADUAÇÃO (PR1), PÓS-GRADUAÇÃO (PR2), EXTENSÃO (PR5) E POLÍTICAS ESTUDANTIS (PR7); por representantes dos cursos de licenciatura; além da representação do Colégio de

Aplicação da UFRJ (Cap/UFRJ); da Faculdade de Educação, dos estudantes e dos Programas Institucionais de Formação Docente (PIBID e Residência Pedagógica), e nele são discutidas propostas e diretrizes para a formação docente, de forma interdisciplinar e prezando o princípio da formação enquanto profissão. Para além do trabalho do Comitê Permanente, o Complexo de Formação de Professores estabeleceu a instituição de instâncias nos cursos de licenciatura com a finalidade de contribuir nas propostas curriculares, na orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas, além da orientação dos alunos quanto ao seu percurso formativo.

Postas as concepções consideradas neste trabalho, buscamos uma compreensão de currículo (enquanto política pública e pensamento curricular) que procure trabalhar com perspectivas e narrativas que dialoguem com os sentidos da docência enquanto categoria social, questionando fundamentos, e percebendo que a diferença é o que permite a produção da identidade. Nos processos de consolidação dos conhecimentos que integram currículos são estabelecidos os conhecimentos/saberes considerados “válidos”, entendendo o currículo como um território de consolidação desse “saber docente”. Dessa forma, os processos de estruturação do currículo são construídos a partir de disputas que envolvem a mobilização de conhecimentos, dentro de uma concepção de formação docente.

Com base na compreensão do processo de disputa pela produção de sentidos na formação docente, buscamos analisar os dispositivos que determinam a fronteira do que é e o que não é saber docente e observar (se e) como os processos de significação de saberes que são produzidos nos currículos estão articulados com o saber docente enquanto significante, em três cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

DIÁLOGOS (PROVISÓRIOS E CONTINGENTES) SOBRE DOCÊNCIA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Para Novoa (2019) reconhecer a escola como espaço de formação de professores significa que o docente se faz docente nas escolas, com seus colegas e seus alunos, e não só na universidade. E caminhando neste sentido, o CFP reconhece a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento e aposta numa relação orgânica com ela, pautada nos princípios da horizontalidade de responsabilidade e saberes, pluralidade de ações, sujeitos e espaços. e integração de ações de formação, através de uma rede articulada de formação inicial e

Hoje o CFP possui convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de

Janeiro (SME/RJ), com o objetivo de promover aos alunos dos cursos de licenciatura uma formação mais integrada ao trabalho docente, para além das horas definidas para o estágio supervisionado, por meio de projetos, atividades de extensão e oficinas pensadas estrategicamente a partir das principais demandas apontadas pelas escolas.

Entretanto, é importante situar que o trabalho do CFP é atravessado por concepções e que algumas vezes dialogam "com" e outras vezes dialogam "contra" as perspectivas do CFP, exigindo que o CFP opere em contigencialidade dentro do jogo político que está posto. Cabe ao CFP atuar dentro da UFRJ negociando com os sujeitos que compõem e constituem o processo de formação dos futuros professores, mobilizando discursos que reatualizam os sentidos de docência, currículo e conhecimento.

O saber docente está em constante disputa, e é necessário entender *quais e como* os saberes são hegemonzados na formação e no currículo dos cursos de licenciatura. Gabriel (2017) presume que o desafio está em reconhecer a importância da discussão do conhecimento no campo curricular e combater perspectivas essencialistas e deterministas na leitura do social, que mobiliza de forma consensual as concepções e políticas de currículo numa visão objetivista da realidade, numa perspectiva que compreende que os saberes são negociáveis, discutíveis, contextualizados e, reconhece que o conhecimento não se processa fora dos sujeitos.

Laclau (2011), acredita que as identidades sociais são construídas através da articulação de demandas e interesses políticos em torno de um conjunto de valores ou ideias que se tornam hegemônicos em uma determinada sociedade, salientando ainda que a luta política pela hegemonia pode levar a uma redução da diversidade e da pluralidade em uma determinada sociedade, na medida em que um conjunto de ideias ou valores se torna hegemônico. O currículo é uma construção social e política, que reflete as relações de poder e desigualdade existentes na sociedade, sendo necessária uma formação docente capaz de perceber a diferença que se inscreve nos professores, no currículo, na escola, e compreendendo a construção do conhecimento como um processo de possibilidades múltiplas de criação, significação, interrelacionalidade e de produção de sentido. A ideia de diferença vem para questionar o discurso curricular normativo de verdade universal, e compreendendo que o sentido de "todos" nesta perspectiva não é sobre um grupo de sujeitos abstratos e universais, mas um sentido de "todos" como diferença. Para Gabriel (2018), o currículo de licenciatura é entendido enquanto espaço-tempo de socialização, de qualificação e de subjetivação, e assim

sendo, a questão da objetivação e sistematização do conhecimento não pode ser secundarizada (GABRIEL, 2018, p. 6).

Neste sentido, o Complexo de Formação de Professores, enquanto agente integrante do percurso formativo, vem desenvolvendo uma política de formação docente baseada na articulação entre universidade e escola, entendendo o lugar de um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010) ou uma “casa comum” (NÓVOA, 2017) na formação e na profissão docente. A horizontalidade, pluralidade e integração de saberes, através da proposta das práticas docentes compartilhadas, visam romper com a dicotomia entre teoria e prática, a partir de uma visão enraizada da escola como campo de “aplicação” dos conhecimentos produzidos pela universidade. Dessa forma, os currículos de licenciatura tornam-se espaços de estruturação entre a cultura escolar e universitária (GABRIEL; SENNA, 2020), em um sentido outro de docência, na qual o professor não é aplicador de conteúdo, o professor mobiliza diferentes saberes, e é importante considerar como esse “saber docente” é incorporado no currículo. Para Gabriel (2018) utilizamos a

expressão saber docente para pensar sobre os processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem nos currículos de licenciatura, aqui entendidos como espaço-tempo de estruturação de uma ordem discursiva organizada em meio à estratificação e à hierarquização de saberes (GABRIEL, 2018, p. 4).

Busca-se, desta forma, observar a relação dos professores com os saberes que ensinam (MONTEIRO, 2001). Para Tardif e Raymond (2000, p. 213), “os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados”. Nóvoa (1992, p. 14) nos ensina que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é analisar três currículos de cursos de licenciatura a partir de uma interpretação discursiva, focalizando os sentidos fixados, provisória e contingencialmente, com o propósito de compreender como estas articulações tornam possíveis os consensos em busca da legitimidade de determinados discursos. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE LICENCIATURA (ENCLIC) de Curso (PPG) de três cursos de licenciatura, buscamos entender como as relações com o conhecimento e com a docência produzem efeitos na concepção de currículo. Cabe ressaltar

que “a análise em questão não busca testarmos uma hipótese nem estabelecer uma relação causal regular entre elementos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1339).

Assim sendo, nos colocamos a pensar como o conhecimento está fixado nos currículos destes cursos, enquanto dispositivo integrante da formação docente. O trabalho desenvolvido pelo CFP tem contribuído com a discussão do campo do currículo no que tange à estruturação dos saberes docentes produzidos em diferentes espaços, tempos, por diferentes sujeitos, atendendo às demandas da diferença, através de uma relação outra entre universidade e escola. Nesse sentido, o CFP, aposta em uma alternativa curricular para os cursos de licenciatura, que permita ao aluno vivenciar a prática docente durante todo o curso, considerando o tempo e o espaço escolar como ambiente formador de professores, favorecendo inclusive o processo de inserção profissional e o percurso da profissionalização docente. A potência desta iniciativa reside na perspectiva de transformação da cultura universitária, e nas escolas públicas, da cultura escolar. Pretendemos, compreender *se e como* os saberes docentes produzidos *na e da* relação universidade/escola, podem ser estruturados e estruturantes no/do currículo dos cursos de licenciatura.

Para tal, consideramos para análise o perfil profissional/do egresso, a estrutura curricular e a presença da escola enquanto instituição formadora e produtora de conhecimento nos Projetos Pedagógicos de Curso de três cursos, em busca de compreender os sentidos de docência, conhecimento e profissão fixados nos currículos, além de observar (se e) como os processos de significação de saberes que são produzidos estão articulados com o saber docente enquanto significante.

CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DISPUTA: QUAIS OS SENTIDOS DE FORMAÇÃO?

Como discutido anteriormente, buscamos compreender como as relações com o conhecimento e com a concepção de docência produzem efeitos na concepção de currículo dos cursos de licenciatura. Durante a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, investigamos pistas que nos revelassem os sentidos de docência fixados nestes currículos.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ESTATÍSTICOS EM EDUCAÇÃO

Nosso enfoque está na construção dos “saberes docentes”, enquanto categoria discursiva, e como os cursos de licenciatura definem e estruturam o conhecimento nos currículos. Entendendo a formação docente enquanto processo de profissionalização, nos

colocamos a pensar na escola enquanto ambiente formador junto à universidade, e como essa articulação se revela (ou não) nessas propostas curriculares.

A análise dos PPC foi direcionada a partir de dados que oferecem subsídios que nos permitisse alcançar os objetivos deste trabalho. Para tal foram analisados o perfil profissional do egresso; a estrutura curricular e a as práticas pedagógicas (que não se configuram como o estágio supervisionado).

Na análise dos dados o perfil profissional do egresso, em buscamos de pistas que nos revelassem os significados e significantes de docência. Destacamos, em cada curso, os principais objetivos desejáveis para a formação dos licenciandos, que apresentamos a seguir:

Tabela 1: Dados obtidos nos PPC sobre o perfil profissional/do egresso

Perfil profissional do egresso	
Curso 1	“O campo de atuação do profissional egresso encontra-se, prioritariamente, na instituição escolar, mais especificamente no contexto da educação básica, porém, não se restringe a esta”.
Curso 2:	“Ser consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional em espaços escolares e não escolares, possibilitando a formação integral de seus alunos no tangente às dimensões biológicas, culturais e sociais dos sujeitos; ser um docente responsável e ético, que ministre as aulas preocupado com a aprendizagem efetiva e a motivação dos seus alunos”.
Curso 3:	“Compreendendo que a prática docente pressupõe a capacidade de interpretar e problematizar, formar competências e habilidades na produção e ensino da [área de conhecimento do curso] mostra-se fundamental para a compreensão sistemática da complexidade não apenas da vida social, mas do próprio processo pedagógico. E, na medida em que prática e teoria, bem como conteúdos específicos da [área de conhecimento do curso] e conteúdos pedagógicos, sejam articuladas, melhor a qualidade não apenas da formação do licenciando, futuro docente, mas também do estudante do ensino médio”.

O curso 1 entende que a formação não se restringe à atuação na escola. O curso 2 preocupa-se com a formação profissional, indicando que a escola é o espaço principal da atividade docente. Para o curso 3, é desejável que o futuro professor receba uma formação que permita a melhoria na e para docência.

É importante reconhecer o sentido da docência enquanto profissão e seu campo de atuação, para compreender os discursos que mobilizam e hegemonomizam os conteúdos curriculares. Entender que a docência se faz na escola, por dentro da profissão, deve ser um princípio básico norteador do perfil profissional do futuro docente. Esse princípio representa um sentido de docência enquanto significante, mas não garante que seja fixado como hegemônico dentro da disputa pela definição do que é docência no campo do currículo.

Com relação à análise dos conteúdos e sua distribuição dentro dos currículos, estabelecemos três categorias de conteúdos:

I. Conteúdos Específicos da Área:

II. Conteúdos Pedagógicos:

III. Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge-Pck):

Para identificação dos Conteúdos Específicos da Área, foram analisadas nas ementas das disciplinas a presença dos conteúdos definidos pelas Diretrizes Curriculares específicas da área, bem como a incidência do compartilhamento dessas disciplinas com os cursos de bacharelado. Os Conteúdos Pedagógicos foram demarcados pela oferta das disciplinas com temáticas de caráter pedagógico, tais como currículo, avaliação, políticas de educação etc. Para seleção dos conteúdos categorizados como Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, foram pesquisadas as palavras-chave “ensino”, “docência”, “formação de professor(es)”, “escola”, “pedagógicos” e “didática” presentes na ementa das disciplinas, de forma que caracterizasse a combinação de conteúdo específico da área e pedagogia (Shulman, 2014). As atividades de Estágio Supervisionado, Extensão e Atividades Científico-Culturais (ACC) não foram categorizadas, pela natureza interdisciplinar que integram as três categorias de conteúdo.

A partir das categorias estabelecidas para análise dos conteúdos curriculares dos 3 cursos, apuramos os dados apresentados no gráfico a seguir:

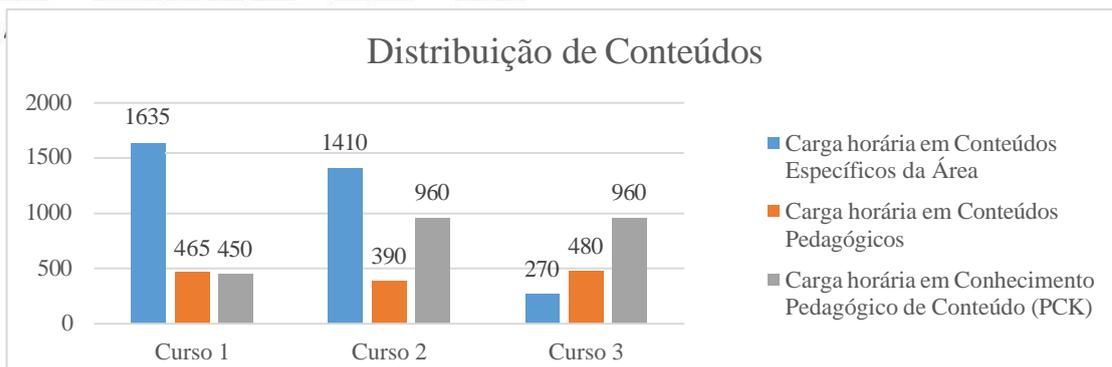


Gráfico 1 – Distribuição de carga horária entre as categorias de conteúdo nos currículos

Percebemos que o curso 1 pauta a formação no foco quase exclusivo na área disciplinar, com reduzido espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2015). O curso 2 dedica uma carga horária maior para conhecimentos que aliem o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico, e o curso 3 apresenta uma estruturação de conteúdos equilibrada. Assim como Gabriel (2018), acreditamos que

não se trata apenas de problematizar qual conhecimento/saber selecionar, ensinar, socializar, avaliar, a fim de garantir a inscrição do licenciado na cultura profissional docente, mas da própria possibilidade de objetivar tais conhecimentos para que essas operações cognitivas possam ser realizadas (GABRIEL, 2018, p. 7).

Para entender o sentido fixado nessas estruturações e hierarquização de saberes, é necessário situarmos historicamente o campo de formação inicial de professores no Brasil. Durante muito tempo os cursos de licenciatura funcionaram no modelo conhecido como *3 + 1*, onde as disciplinas de natureza pedagógica eram trabalhadas apenas no último ano. Dessa maneira, após três anos de conteúdos específicos (do bacharelado) o aluno cursava um ano de formação pedagógica (disciplinas de didática e estágio supervisionado). Neste contexto, os cursos de licenciatura caminhavam às sombras dos cursos de bacharelado, sem características próprias de currículo e de formação, e sem integração entre o conhecimento específico da área e o conhecimento pedagógico.

É importante entendermos a docência como uma atividade profissional, com currículo e identidade própria, tal qual o Complexo de Formação de Professores preconiza,

com saberes e práticas específicas, que não podem ser reduzidos a subcategorias de conhecimentos associados a outras atividades ou profissões, com características próprias, exercida com autonomia, que deve ser construída a partir da produção e da reflexão sobre esses saberes e práticas específicos. (CFP. UFRJ, 2018b, p. 1).

Utilizando o conceito de discurso enquanto categoria teórica (e não descritiva ou empírica), que procura dar conta das regras de produção de sentido, (BURITY, 2008) nos colocamos a pensar como o sentido de docência foi estabilizado e fixado hegemonicamente em cada proposta. A disputa de sentido *no e pelo* currículo de licenciatura, definiu as regras da formação docente, e hierarquizou, a partir da estabilização do sentido fixado de docência em cada curso, os conteúdos considerados “validos” e imprescindíveis para a formação desejada, fixando assim o sentido de *docência e saber docente* no currículo. O curso 1 hierarquiza o conteúdo específico e assim determina, dentro da disputa entre os demais conteúdos, o saber necessário à docência. No curso 2, a disputa pela hierarquização se torna menos díspare, e

percebemos uma tentativa de distribuir os conteúdos entre a área específica e a que compreenda o domínio do conhecimento pedagógico de conteúdo. Nesta disputa, a fixação dos conteúdos considerados necessários definiu que o conteúdo específico é significante necessário à docência, mas não por si só. No curso 3, o conhecimento pedagógico de conteúdo foi hierarquizado, e considerado, em meio a disputa, o saber necessário à docência.

Sobre a relação com a escola, enquanto espaço de formação e produção de conhecimento, foram selecionados três discursos sobre práticas pedagógicas dentro dos Projetos Pedagógicos de Curso:

Tabela 2: Dados obtidos nos PPC sobre a relação com a escola enquanto espaço formador.

Sentidos da articulação universidade-escola enquanto espaço de estruturação de saberes	
Curso 1	“Busca-se uma integração mais aproximada dos conteúdos específicos, pedagógicos e a prática educativa desde a escola básica.”
Curso 2:	“Entende-se que teoria e prática são uma relação entre saber e fazer. A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar”.
Curso 3:	“O perfil de tais atividades devem estar intrinsecamente associado ao fazer docente e suas práticas envolvem: elaboração de projetos, material didático, pesquisa, discussão e reflexão sobre os temas desenvolvidos numa perspectiva de aprendizagem horizontal. O objetivo principal desta prática é a articulação dos espaços de formação docente”.

Com base nos dados obtidos, buscamos compreender a construção dos “saberes docentes” e a articulação do currículo à escola. Dessa forma, nos colocamos a pensar nos



processos nos quais os sentidos são produzidos, contestados e subvertidos (GABRIEL, 2013, p. 61), dentro da disputa discursiva pela hegemonia dos saberes/conteúdos/conhecimentos/práticas curriculares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A análise realizada neste trabalho buscou pistas, dentro dos cursos selecionados, que revelassem os processos de disputa pela significação de sentidos, e como estes sentidos são elegidos, negados, silenciados e excluídos, gerando assim a hegemonia dentro do currículo. São questionados o lugar social da formação do professor, e da seleção dos conhecimentos que integram os currículos, de acordo com uma hegemonização hierarquização de saberes.

Nesse ponto acreditamos na importância em entender como os saberes são hegemonizados nos currículos, e quais os dispositivos que interferem neste percurso, reconhecendo o dispositivo enquanto máquina que produz subjetivações. É urgente e necessário pensar na concepção de currículo, na dimensão de conhecimento e no entendimento de sujeito dentro do campo de formação docente, provisória e contingencialmente, dentro das disputas pelos sentidos de formação no campo currículo.

Na disputa pela ressignificação da docência, o Complexo de Formação de Professores da UFRJ assume o discurso da profissionalização, entende a organicidade dessas relações, apreende e potencializa dentro da UFRJ uma rede de formação horizontal construída a partir de trocas de conhecimentos, de saberes e de experiências, e negocia com as políticas vigentes, muitas vezes em busca de abertura de possibilidades que desloquem os sentidos da docência nos cenários de disputas. Entretanto, ainda não podemos dizer que o discurso do CFP sobre sentido de docência está fixado nos cursos de licenciatura da UFRJ. Como falamos anteriormente, o CFP tem dialogado com discursos *com* e *contra* suas concepções no jogo pela hegemonização provisória e contingente de sentidos.

Assumimos que formação docente se inscreve na cultura escolar, e se faz por dentro da profissão. A partir do pressuposto que “o professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém” (MONTEIRO, 2001), os sentidos de docência, conhecimento e conteúdo no currículo são reatualizados, e a constituição e consolidação dos saberes escolares e acadêmicos são mobilizados a partir de diferentes discursos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. Outra Travessia, UFSC, 2005, p. 9-16.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. (Orgs.). Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 35-51.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. Currículo sem fronteiras, v. 17, p. 515-539, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230071, 2018

GABRIEL, Carmen T.; SENNA, Bruna. Complexo de formação de professores: espaço-tempo produtor de políticas de currículo. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v.25, n. 55, p. 133-153, set./dez. 2020.

GATTI, Bernardete; Sandes-Guimarães, Luisa Veras de, & Puig, Daniel Fils. (2022). Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados.

LACLAU, Ernesto. Sujeito da Política, política do sujeito. In: Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p. 81-105.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria da C. Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-33, dez. 2017

NÓVOA, António. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, 44(3).

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. DE. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. Educação & Realidade, v. 38, n. 4, p. 1327–1349, out. 2013.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, dezembro/00, p. 209-244.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Complexo de Formação de Professores – Termo de Referência. UFRJ, 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução CONSUNI nº 19 de 20 de dezembro de 2018b. Institui o Complexo de Formação de Professores na Estrutura Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Resolução CONSUNI nº 20 de 20 de dezembro de 2018c. Aprova o Regimento do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VIEIRA, Daniely M.; RIBEIRO, Claudia I. Currículo de Licenciatura: Espaço de Estruturação de Saber Docente. In: 41ª Reunião Nacional da ANPED, 2023, Manaus. Anais das Reuniões Nacionais da ANPED, 2023.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.