

VOL.23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9833

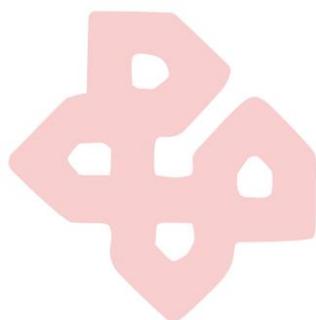
Fecha de recepción: 15/07/2019

Fecha de aceptación: 02/09/2019

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA (INTER)INSTITUCIONAL EM CURSO

Complex of teacher training: an ongoing (inter) institutional experience

Complejo de formación de profesores: una experiencia (inter)institucional en curso



Carmen Teresa Gabriel

UFRJ -Brasil

E-mail: carmenteresagabriel@gmail.com

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

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a política institucional de formação de professores da educação básica em curso na Universidade Federal do Rio de Janeiro, destacando as apostas político-teóricas que a sustenta e os desafios que a têm interpelado no decorrer de sua implementação. Em diálogo com as contribuições do campo de formação de professores, em particular com os estudos que investem em uma linguagem de possibilidades na reflexão sobre processo de profissionalização docente, o artigo focaliza um caminho possível de operacionalização do enfrentamento das tensões que atravessam esse processo e que, há muito, têm sido assinalado pelos estudiosos da área. A primeira seção apresenta a trajetória da construção dessa política. Na segunda, o texto sublinha as apostas político-teóricas que orientam a implementação do Complexo de Formação e justificam as estratégias mobilizadas para o enfrentamento de algumas tensões clássicas que atravessam os debates internos ao campo de formação de professores. Por fim são enumerados alguns desafios que têm emergido nessa caminhada. Até o momento desta escrita, ainda é cedo para analisar

resultados de impacto de tal política. No entanto, na conjuntura histórica atual, reafirmar que uma outra política de formação docente é possível, significa assegurar, em nosso presente, tanto a possibilidade de manter um horizonte de expectativa menos sombrio quanto a nossa participação na disputa pelo próprio significado de docência e formação inicial docente.

Palavras chave: Complexo de formação de Professores, escola pública; formação de professores; política institucional, universidade pública

Abstract

This text aims to present, in general terms, the ongoing institutional policy related to the basic education teacher training in the Universidade Federal do Rio de Janeiro, emphasizing its political and theoretical principles and the challenges that it has faced along its implementation. In a dialogue with the contributions of specialists in the field of teacher training whose studies invest in a language of possibilities of reflections on teacher professionalization process, the paper focuses on a possible way of putting into practice a tension confront, which constitutes such process and, for a long time, has been considered by specialists in the referred field. The first section introduces the course of the construction of such policy. In the second section, the text highlights the political and theoretical perspectives that lead the implementation of the Training Complex, and justify the strategies motivated for the confront of classical tensions which compose the internal debates occurred in the field of teacher training. Finally, some challenges emerged through such way, are listed. Thus far, it is premature to analyze results of the impact of such policy. However, in the current historical scenario, to reaffirm that another teacher training policy is possible, means to ensure, nowadays, both the possibility of keeping a less dark expectation horizon, and our participation into the dispute of the very meaning of teaching and initial teacher training.

Key-words: Complex of teacher training, institutional policy, teacher training, public school, public university

Resumen

Este texto tiene como objetivo presentar, en líneas generales, la política institucional de formación de profesores de educación primaria, en curso en la Universidad de Rio de Janeiro, resaltando las apuestas político-teóricas que la fundamentan y los desafíos por los cuales ha sido interpelada en el transcurrir de su implementación. En diálogo con las contribuciones de estudiosos del campo de formación de profesores, cuyos estudios invierten en un lenguaje de posibilidades en la reflexión sobre el proceso de profesionalización docente, el artículo enfoca un camino posible de operacionalización del enfrentamiento de las tensiones que atraviesan ese proceso y que, hace mucho, ha sido indicado por los estudiosos del área. La primera sección presenta la trayectoria de la construcción de esa política. En la segunda, el texto subraya las apuestas político-teóricas que orientan la implementación del Complejo de Formación y justifican las estrategias movilizadas para el enfrentamiento de algunas tensiones clásicas que atraviesan los debates internos al campo de formación de profesores. Finalmente se enumeran algunos desafíos que han emergido en este camino. Aún es demasiado pronto para analizar los resultados del impacto de dicha política. Sin embargo, en el contexto histórico actual, reafirmar que otra política de formación docente es posible, significa asegurar, en nuestro presente, tanto la posibilidad de mantener un horizonte de expectativa menos sombrio como nuestra participación en la disputa por el propio significado de docencia y formación inicial docente.

Palabras clave: Complejo de formación de profesores, escuela pública, formación de profesores; política institucional, universidad pública

Introdução

Em tempos tão sombrios como os que estamos vivendo em nosso presente, escrever sobre o Complexo de Formação de Professores (CFP) traz um sopro de esperança e de otimismo. É como se a escrita nos suspendesse do tempo vivido no cotidiano. Ela é um registro da aposta de que um outro caminho é possível. Em plena fase de implementação, essa política institucional de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, não deixa de ser uma resposta política contundente a tantos discursos depreciativos em relação à função social da universidade e da escola públicas que circulam hoje no contexto brasileiro.

Na conjuntura atual onde a importância da formação profissional dos professores está sendo severamente questionada; as condições objetivas do exercício da profissão são cada vez mais precárias e o número de egressos dos cursos de licenciatura presenciais nas universidades públicas decresce de forma significativa, a urgência da construção de uma "nova realidade institucional" (Nóvoa, 2017a) que possa virar esse jogo se impõe na agenda política educacional.

Não se trata de culpabilizar tampouco responsabilizar individualmente os professores da Educação Básica das mazelas que assolam a educação no país, e mais especificamente, dos seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em suas salas de aulas. O Complexo de Formação de Professores aposta na ideia - defendida por estudiosos como Nóvoa (2017a, b), Zeichner (2010) e Sarti (2012) - que são as instituições responsáveis pela inscrição desse sujeito na sua cultura profissional que precisam assumir radicalmente a sua responsabilidade nesse processo, apresentando outras possibilidades de habitar, vivenciar e experienciar os currículos de licenciatura, bem como de exercer essa profissão no âmbito da cultura escolar.

O fato de chamar para si o compartilhamento dessa responsabilidade redimensiona o papel político das universidades públicas brasileiras na formação desses profissionais. Ao invés de apenas se limitarem a executar projetos formulados pelas políticas públicas, essas instituições passam a ocupar um lugar mais produtivo. Isso significa assumirem-se como instituições formuladoras de políticas que se coadunem com os princípios da democracia entendida aqui, como espaço do contraditório, da heterogeneidade de ideias, da valorização do pensamento crítico, de formação de profissionais autônomos e de negociações permanentes em torno da produção de "um comum" (Dardot, Laval, 2017). O complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se inscreve justamente nessa perspectiva.

Este texto está organizado em duas seções. A primeira, apresenta uma leitura possível da trajetória da construção dessa política até o momento desta escrita. Na segunda, ele sublinha apostas político-teóricas que orientaram e orientam a implementação do Complexo de Formação de Professores e justificam as estratégias mobilizadas na construção do seu desenho institucional para o enfrentamento de algumas tensões clássicas que atravessam os debates internos ao campo de formação

de professores e que se apresentam como verdadeiros desafios no momento atual de sua implementação.

Sobre a construção de uma política (inter)institucional: puxando alguns fios da meada.

Produzimos uma narrativa quando queremos dar sentido a uma experiência no e com o tempo. Trata-se aqui de narrar a construção de uma política institucional de formação de professores da educação básica no âmbito da cultura universitária de uma das maiores universidades públicas do Brasil. Como toda narração, esta depende do ponto de vista do narrador. É de seu lugar de fala que o narrador/autor escolhe a porta de entrada para entrar no debate, o recorte, o ajuste das lentes e o enredo da história que pretende contar. Uma vez narrada, ela está sempre aberta a outras possíveis reconfigurações. No que diz respeito à experiência institucional do Complexo de Formação de Professores a explicitação do lugar de fala do narrador é mais do que nunca necessária. Para além da múltiplas interpretações que todo texto aberto permite, no caso específico dessa experiência, fruto de um processo coletivo de construção, várias são as histórias possíveis e passíveis de serem narradas por "de dentro", cujas particularidades dependem da posição ocupada pelo narrador, no espaço institucional onde esta política está sendo formulada, bem como do "ângulo de ataque" escolhido. Ocupar o lugar de coordenação da Comissão Permanente pela implementação e gestão dessa política produz, sem dúvidas, efeitos nesta escrita. O desafio aqui consiste justamente em calibrá-la de forma a não escorregar em uma apologia dessa experiência e tampouco situá-la no domínio da "narrativa mais verdadeira".

Outro desafio consiste em operar com a lógica temporal sem portanto, cair na armadilha da crença de uma origem unívoca deste processo ou de uma linearidade que opera com a ideia que o mesmo tem uma direção pré-estabelecida e engessada, voltada para um horizonte percebido como, necessariamente, a única possibilidade de ponto de chegada. Embora, pela sua natureza, como será desenvolvido mais adiante, o perigo de escorregar nessa armadilha na produção de uma narrativa sobre o Complexo de Formação seja menos evidente, a tentação da busca das origens paira como um espectro no momento de colocar em palavras essa experiência, exigindo uma vigilância epistemológica redobrada.

Construída na lógica rizomática, são muitos os fios que se entrelaçam na urdidura desta trama. Muitos começos e fins possíveis. Infinitas interpretações. Muitas costuras e muitos fios soltos. Essa afirmação faz com que a expressão "em curso" usada no título atribuído a este texto, possa ser vista como um pleonasma. Afinal, esse status é permanente, em todo processo desta natureza. A sua mobilização se justifica, no entanto, para garantir a dimensão e o peso importante da contingência na análise de toda política.

Dito isso, por onde começar a escrita desta narrativa? Que "campos de

experiência” e “horizontes de expectativa” (Koselleck, 1990, p.306) mobilizar para configurar a narrativa a partir do presente no qual este texto é produzido? Presente aqui entendido, não apenas como presença mas, como “fonte de significado” (Dosse, 2012, p.9) ou ainda, como um espaço intermediário que se inscreve entre memórias e projetos, passados e futuros, estabilidades e irrupções. Escolhi puxar alguns fios da meada que se tecem em torno de acontecimentos cujos sentidos emergem quando inseridos na trama aqui narrada.

Um início possível

Dezembro de 2018, manhã de uma quinta-feira, o Conselho Superior Universitário (Consuni) da UFRJ, está reunido em sessão extraordinária para deliberar sobre o parecer da Comissão de Normas e Legislações relativo à criação do Complexo de Formação de Professores. Depois da leitura do parecer, foi dada a palavra aos conselheiros e, em seguida, iniciou-se a votação. Aprovado por unanimidade, sob calorosos aplausos a criação do Complexo de Formação passa a integrar a estrutura média dessa instituição. Naquela mesma plenária, é igualmente aprovado o seu regulamento que explicita suas instâncias e respectivas atribuições. A partir dessa data fica pois, institucionalizado no papel (Resolução n.19 de 20 de dezembro de 2018) essa política de formação, gestada ao longo dos últimos três anos na UFRJ. Uma etapa importante vencida. As considerações preliminares que constam nesse documento justificando a sua criação evidenciam os pressupostos que a sustenta:

(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. (Resolução n.19 do CONSUNI /UFRJ, 2018)

A partir de então os esforços passaram a se concentrar no movimento oposto: tirar do papel o Complexo, isto é, operacionalizá-lo e capilarizá-lo no seio da cultura universitária da UFRJ e das demais instituições parceiras. O desafio estava posto, o enfrentamento apenas começando.

Dezembro de 2018 foi, sem dúvida, um marco importante de uma trajetória de avanços e recuos e cujo ponto de partida se ancora institucionalmente na vontade política de afirmar o lugar estratégico da universidade pública na formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Apesar de este compromisso político-institucional não ser algo novo na UFRJ, e mais do que isso, apesar de ser uma exigência legal desde o início dos anos 2000 com o deslocamento das licenciaturas da Faculdade de Educação para os institutos de origem, a sua efetivação e conseqüentemente seus efeitos no cotidiano da cultura universitária não ocorreram sem atropelos, acarretando estratégias de resistência de diferentes naturezas que deixaram suas marcas até os dias atuais em muitas universidades.

Na UFRJ, não foi pois, diferente. 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. Uma história atravessada pelo enfrentamento de diferentes binarismos produzidos pela mobilização de discursos marcados pela oposição hierárquica entre pesquisa e ensino, bacharelado e licenciatura, teoria e prática, ciência e pedagogia, formação inicial e formação continuada. Afinal, não é por acaso que a operacionalização desta política de valorização da universidade como espaço de formação e de profissionalização do professor da educação básica tenha assumido, na UFRJ, contornos mais nítidos ao longo de uma gestão político-acadêmica que tinha a frente da sua equipe um Reitor oriundo da Faculdade de Educação. Essa escuta sensível foi fundamental ao longo de todo esse processo.

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 o seu investimento na ampliação ou melhor, na reconfiguração do lócus de formação desse profissional para além dos muros universitários. Uma história portanto, de reconhecimento da importância do universo acadêmico na formação do professor e simultaneamente, da compreensão de sua impossibilidade e incompletude para assumi-la sozinha. Uma história de compartilhamento de territórios e saberes, que envolve múltiplos sujeitos, muita negociação, muitos alinhavos. Uma história de deslocamentos e de desestabilizações de discursos hegemônicos sobre 'universidade', 'escola', 'docência' e 'formação'. Muitos fios foram trançados, muitos nós desatados até chegar na votação do Consuni, naquela manhã de quinta feira.

Seguindo rastros. Narrando uma trajetória

Retornemos há quase três anos atrás. Um movimento institucional envolvendo as pró-reitorias acadêmicas, a Faculdade de Educação (FE) e o Colégio de Aplicação (CAp) e a Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ começa a ser gestado com o objetivo de pensar coletivamente estratégias de articulação entre a UFRJ e as escolas da educação básica. Naquele momento tínhamos algumas convicções sobre o papel dessa instituição no processo de profissionalização do docente da educação básica e uma vontade política de que esse papel assumisse uma dimensão institucional, e que portanto, extrapolasse 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.

Em nossas reuniões de trabalho partíamos de um diagnóstico inicial sobre os processos formativos em nossa instituição, desenhado a partir de nossas respectivas leituras e posicionamentos nos debates internos ao campo acadêmico. Sabíamos que não queríamos “inventar a roda”. Não tínhamos consenso sobre tudo, mas sabíamos que era preciso construir coletivamente um “comum” (Dardot, Laval, 2017) cujas regras de uso fossem estabelecidas no jogo democrático da política universitária. A produção desse “comum” passou portanto, a nos orientar politicamente e aos poucos fomos fortalecendo a ideia que não se tratava de uma política de homogeneização ou padronização das múltiplas experiências singulares de formação inicial e continuada de formação docente que caracteriza a UFRJ mas sim, de pensarmos juntos algumas linhas de força em torno das quais pudéssemos significar o termo ‘comum’ inscrito em uma política institucional. Sabíamos dos desafios que tínhamos pela frente: as disputas mais ou menos acirradas entre as diferentes unidades em torno da legitimação desse processo de profissionalização, as múltiplas concepções de docência e de escola que circulam e orientam as reformas curriculares dos cursos de licenciatura, o desprestígio das licenciaturas no seio da cultura universitária, são exemplos de realidades tangíveis que se manifestavam nos mais variáveis gestos acadêmicos.

Do mesmo modo tínhamos alguns acordos ou alguns aspectos inegociáveis que se traduziram nas ações iniciais desencadeadas. Entre esses aspectos destaca-se a importância atribuída à escola pública, laica e democrática bem como aos profissionais que nela atuam no processo de formação dos futuros colegas de profissão. Talvez essa fosse a única certeza compartilhada, naquele momento, que contribuía para limitar o campo de incertezas no qual nos movíamos. Desde o início sabíamos que a questão da formação inicial dos professores da educação básica no âmbito da universidade era igualmente uma questão de entendimento do papel da escola pública nesse processo formativo. Não se tratava pois, somente de articular com a escola, mas também e sobretudo de qualificar, de outra forma, essa articulação.

Foi assim, em meio a essas poucas certezas e convicções e a muitas incertezas e inquietações que foi organizado o *Curso Debates em Educação: Complexo de Formação voltado para a Educação Básica* que tinha como público alvo os/as professores/as das redes públicas da educação básica. O objetivo principal era chamar esses atores sociais para uma conversa com o corpo docente da comunidade acadêmica que atuava direta ou indiretamente com a formação inicial e continuada dos professores, tendo como foco temáticas como ‘currículo’, ‘políticas de avaliação’ e ‘função social da escola’ que interpelam as práticas pedagógicas cotidianas, interferindo na produção dessa cultura profissional. Era uma forma possível de alavancar a reflexão, deixando claro, que ela deveria ser feita *com* esses profissionais e não *para* eles. Naquele momento, o uso do termo “complexo de formação” já aparecia como o significante escolhido para nomear algo que não tinha ainda contornos definidos, mas que parecia traduzir melhor o que queríamos.

E assim, em uma manhã de agosto de 2016, uma terça-feira, em um dos auditórios do campus universitário, na ilha do Fundão, lá estávamos - gestores, estudantes, professores universitários e professores das redes públicas da educação básica para assistir a abertura do evento que tinha em sua programação a conferência ministrada pelo professor doutor Antônio Nóvoa, com o título "encomendado": *A formação de professores no cenário político educacional contemporâneo: a questão das licenciaturas*.¹

Essa conferência representou (mais) um recomeço nesse processo. Ao trazer para a reflexão e debate a ideia da "casa comum" - um espaço *entre* a universidade e as escolas - como a responsável pela formação desse profissional, o professor Antônio Nóvoa lança uma semente em um terreno fértil que desde então continuou a proliferar e continua dando muitos frutos. Essa expressão passa a reverberar em nossas discussões servindo de eixo estruturante para delinear o Complexo de Formação de Professores a partir de então.

Mas o que a expressão "casa comum" trazia de incomum que não tivesse sido ainda discutido e divulgado pela literatura especializada da área (Zeichner, 2010)? Talvez formulado dessa forma, poder-se-ia ponderar que não muita coisa. Mas dito naquele contexto, daquele lugar de fala e para aquele auditório fez toda a diferença. Foi um desses encontros felizes entre sujeitos, ideias e sonhos.

O ano de 2017 foi dedicado a fazer com que o Complexo de Formação de Professores pudesse materializar essa ideia de uma "casa comum" habitada e regulada por todos aqueles cujas trajetórias profissionais envolvessem a formação profissional do professor da educação básica. Tarefa nada óbvia, tampouco fácil. Os desafios foram e são muitos. A presença do professor Antônio Nóvoa naquele momento da caminhada foi um alento e uma inspiração para continuarmos seguindo. Foram muitas e muitas reuniões com gestores internos à UFRJ e com os das demais instituições envolvidas - Secretaria Estadual da Educação (SEE), Secretaria Municipal da Educação (SME) do Rio de Janeiro, instituições federais² - com o intuito de explicar aos potenciais parceiros as apostas político-epistemológicas que sustentam tal política e de principalmente seduzi-los para embarcar e compartilhar esse projeto. A potência da construção do Complexo na lógica de 'rede' foi proporcional as dificuldades e desafios que foram emergindo ao longo de sua construção.

O desafio maior nesses diálogos consistia em qualificar esse espaço comum de forma que ele não fosse entendido como um espaço físico que abrigaria uma outra unidade acadêmica e muito menos como a universalização e hegemonização de um

¹ O professor Antônio Nóvoa não veio à UFRJ expressamente para esse evento, embora se encontrasse nessas terras, naquele momento, aproveitando para conversar sobre uma possibilidade de parceria acadêmica com essa instituição que acabou resultando na sua vinda, no ano seguinte, como professor visitante junto a Reitoria, com a missão institucional de apoiar a implementação dessa política de formação inicial e continuada de professores.

² 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).

particular (Laclau, Mouffe, 2004) ao qual se atribuiria a capacidade de condensar a totalidade das demandas e práticas singulares de um curso de licenciatura. Esse tipo de leitura aparecia varias vezes nas falas de professores universitários de diferentes unidades quando, por exemplo, insistíamos na importância de afirmar um curso de licenciatura com identidade própria, ao invés de ser tratado ora como um complemento do bacharelado, ora sem nenhuma distinção do mesmo.

A preocupação com a manutenção da qualidade do curso tendia a se confundir, nos argumentos que emergiam ao longo dos debates travados, com a interiorização de discursos que assumem a hierarquização de saberes, atribuindo aos "saberes docentes" (Tardif, 1991, 2002; Shulman, 1989, 2004, 2005; Gauthier, 2006; Imbernon, 2011; Monteiro, 2001; Nóvoa, 2017; Gabriel, 2018a) um lugar subalterno quando não, inexistente. Essa visão, por sua vez, diz muito de um entendimento de escola que a reduz ao lugar da "prática", um lugar de mera transmissão do conhecimento produzido em outro lugar. Nada mais 'natural' portanto, que a compreensão da formação de um profissional, cujo lócus de atuação seja percebido como um vazio epistemológico, seja ela mesma significada como um "ofício sem saberes" (Gauthier, 1998).

Tornava-se claro que era preciso consolidar por dentro do Complexo de Formação de Professores um discurso que se contrapusesse a essa visão. Não foi por acaso que a defesa da horizontalidade de saberes - o que não pressupõe a negação da diferenciação entre os mesmos - passou a ser um dos princípios norteadores do termo de compromisso que será elaborado em conjunto com as instituições parceiras ao longo do processo de sua institucionalização.

De forma semelhante a necessidade e pertinência da problematização do "comum" emergiu também na discussão com as demais instituições federais parceiras sobre a natureza de sua integração ao Complexo. Na medida em que são igualmente instituições de formação de professores, tornava-se importante pensar a singularidade dessa integração. Essa preocupação desencadeou um debate rico sobre o lugar e o papel da UFRJ no seio do Complexo. Como articular as demandas de institucionalização de uma política de formação inicial e continuada dos professores da educação básica no âmbito da UFRJ e simultaneamente estabelecer uma relação não verticalizada com as demais instituições federais que são igualmente instituições formadoras?

Nessa mesma direção, ao longo das nossas discussões, a sustentação do argumento a favor da produção de um "comum" produziu deslocamentos na relação historicamente estabelecida entre universidade e escola. Não se tratava mais de um movimento unilateral da Universidade em direção às escolas com o intuito de 'iluminá-las' com o seu saber. O sentido e o lugar da escola na articulação pretendida no Complexo são outros, diferentes do que esse movimento deixa transparecer. 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.

Mais uma vez, o que estava em jogo era o reconhecimento da pluralidade de saberes que participam desse processo e simultaneamente o combate à hierarquização por meio da qual uns são valorizados e prestigiados em detrimento de outros que, são invisibilizados ou desqualificados. Interessante observar que essas relações de poder assimétricas entre os conhecimentos se manifestam não apenas entre a universidade e os espaços para além de seus muros, como as escolas. Elas atravessam igualmente a cultura universitária na qual as ações de pesquisa, ensino e extensão são historicamente desigualmente legitimadas pela própria comunidade acadêmica. Aqui também, o princípio da horizontalidade de saberes, sujeitos e territórios defendido e formalizado no Termo de Compromisso assume toda a sua pertinência.

Outro desafio relacionado à construção de um espaço comum, como pretendido pelo Complexo, em particular no âmbito da UFRJ, diz respeito à dimensão política que essa expressão carrega e os seus efeitos na reconfiguração da sua cultura institucional. Como nos provocava Nóvoa, nas nossas reuniões de trabalho, essa "casa comum" chamada na UFRJ de Complexo de Formação de Professores, não poderia ser apenas mais um espaço de diálogo ou de trocas. Era preciso que ela se tornasse um verdadeiro espaço de decisão sobre os rumos da política voltada para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Se o diálogo era e é fundamental para a construção dessa política, ele não poderia esgotar toda a sua finalidade. Qual lugar então, deveria ocupar o Complexo na estrutura politico-administrativa que organiza e sustenta as instâncias deliberativas, isto é, os colegiados superiores? Como deslocar o lugar de reflexão e de decisão sobre, por exemplo, os cursos de licenciatura de cada unidade para uma espaço comum sem esvaziar o poder deliberativo dos colegiados já existentes como o Conselho de Ensino e Graduação (CEG)³ ou das coordenações de licenciaturas de cada unidade e simultaneamente exercer uma função que se inscreve entre o consultivo e o regulatório? Esses questionamentos iam surgindo aos poucos em meio às conversas, às resistências e às inúmeras contribuições daqueles que íamos seduzindo pelo caminho. Não tínhamos, naquele momento, respostas para toda essas perguntas. Mas hoje, com o recuo, escrevendo essa narrativa *après-coup*, como foi importante e rico para o debate e para o desenho institucional delineado posteriormente, elas terem sido formuladas.

No final de 2017, chega ao fim a missão institucional do professor António Nóvoa. E agora? Era a questão que pairava no ar, naquele fechamento de ano letivo. Ciente que a partir daquele momento caberia a nós, ou melhor, a força da instituição, continuar a caminhada, Nóvoa "sai de cena" nos deixando como desafio, a tarefa de instituir o Complexo de Formação de Professores na UFRJ. Instituir em seu duplo sentido: o de inscrevê-lo em uma institucionalidade estabilizada e, simultaneamente, o de refundá-la a partir da emergência e consolidação dessa política de formação inicial e continuada que se delineava. Em seu relatório de final de missão institucional podemos ler a seguinte (boa) provocação: "É tempo de a UFRJ assumir as suas responsabilidades neste campo, construindo um pacto de toda a comunidade acadêmica em torno da formação docente" (Nóvoa, 2017a, p.7). Desafio aceito,

³ O Conselho de Ensino de Graduação (CEG) é um órgão deliberativo em matéria didática e pedagógica vinculado a Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ (PR1).

tínhamos uma estrada longa pela frente.

Avanços e conquistas

Ao longo desse último ano tínhamos avançado e amadurecido em muitos aspectos. Passamos a nos conhecer um pouco mais, conversar mais, trocar mais, e aos poucos discordar menos. No final daquele ano foi criado o Comitê Provisório do Complexo de Formação de Professores sob minha coordenação, com a incumbência de promover e acompanhar o seu processo de institucionalização. Esse comitê foi composto por representantes de todas as pró-reitorias acadêmicas⁴, da Faculdade de Educação (FE), do Colégio de Aplicação (CAP), da Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ, dos programas institucionais voltados para a formação dos professores, como por exemplo o PIBID, dos Centros⁵ que possuem licenciaturas e dos estudantes.

O ano letivo de 2018 se inicia com muita disposição. Sabíamos que tínhamos uma ideia potente, uma aposta política e todo o resto para ser feito. Desde janeiro começamos nos organizar e agendar encontros com os diferentes parceiros externos. Era indispensável começar a construir nossa rede de escolas parceiras. Foram muitas as reuniões entre os membros do comitê provisório e com os nossos interlocutores externos.

Um levantamento inicial indicou que a UFRJ por meio das suas mais diferentes ações formativas - ensino /estágio, extensão e pesquisa - estava presente em um quantitativo de quase 300 escolas distribuídas pela cidade. A duração e qualidade dessa presença eram bastante variadas. A ideia defendida e na qual nos interessava investir era a de diminuir a quantidade para melhorar a qualidade. Inicialmente tínhamos em mente construir um conjunto de 30 a 40 escolas parceiras incluindo as três redes públicas de escolas da educação básica - municipal, estadual e federal - e desse modo, investirmos na qualidade dessa relação. Passamos a discutir os critérios para a escolha dessas instituições que formariam o que passou a ser chamado posteriormente do Grupo de Escolas Parceiras (GEP). A partir dos critérios estabelecidos coletivamente, propomos para cada rede, uma listagem de escolas potenciais como ponto de partida para iniciamos as conversas com os gestores das diferentes redes.

Essas negociações assumiram caminhos e ritmos diferentes que não cabe aqui detalhar. Paralelamente negociávamos com essas instituições parceiras a construção das grandes linhas de convergência dessa política que permitiria a entrada de cada uma na 'casa comum' sem perder as suas respectivas singularidades institucionais. Dessa negociação resultou a elaboração coletiva, em meados de maio de 2018 do documento 'Termo de Referência' que estabelecia os princípios comuns e as ações

⁴ 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)

⁵ Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CCH); Centro de Ciências da Saúde, (CCS), Centro de Ciências da Matemática e da Natureza (CCMN) e o Centro de Letras e Artes (CLA)

formativas que integrariam o Complexo. Alguns contornos dessa política já aparecem bem delineados naquele documento. Os três princípios de articulação entre educação básica e o ensino superior - pluralidade, horizontalidade e integração de sujeitos, saberes e territórios, pactuados coletivamente - davam o tom do que buscávamos no Complexo. Do mesmo modo, as ações formativas indicavam a vontade de superar algumas dicotomias que atravessam os debates de formação docente anteriormente mencionadas. Outra marca do Complexo que já aparecia de forma clara diz respeito ao entendimento da relação entre escola e universidade pretendida. Tratava-se de uma articulação entre 'cultura escolar' e 'cultura universitária'. Isso significa que é a escola como instituição e não o professor isolado que é privilegiado na construção dessa rede. Do mesmo modo, é a cultura universitária em toda a sua capacidade criativa e formativa que é visada na articulação, ao invés de um atividade acadêmica particular como por exemplo, o estágio supervisionado. Uma vez formulado esse documento, o próximo espaço foi apresentá-lo e discuti-lo no seio das respectivas instituições parceiras.

Aos poucos ia ficando evidente a potência e complexidade do Complexo e igualmente sua dificuldade de operacionalização. Sua construção, na lógica de rede, borrava fronteiras entre noções espaciais como por exemplo 'dentro' e 'fora', 'interno' e 'externo', 'nós' e 'eles', dificultando não apenas a sua gestão, mas também a sua compreensão pela comunidade acadêmica. A escolha da logo do Complexo, inspirada no princípio da banda de Moebius traduz a tentativa de representar numa superfície essa complexidade.

Se por um lado, os princípios eram facilmente compreendidos, embora não necessariamente compartilhados, por outro lado, as formas de operacionalizá-los no âmbito da lógica fragmentada e hierarquizada que caracteriza a organização administrativa e acadêmica da UFRJ eram ainda uma verdadeira incógnita, dificultando o avanço das discussões internas. Tornava-se urgente propor um desenho institucional que pudesse materializar a potencialidade dessa política. Foi nesse movimento que no final do primeiro semestre de 2018, as instâncias que compõem o Complexo começam a assumir os primeiros contornos e serem desenhadas e debatidas com todos os parceiros institucionais. Ao longo desse processo, a construção do grupo de escolas parceiras junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) avança e outros desafios vão surgindo. Para além das heterogeneidades de saberes, sujeitos e territórios, ficava claro que tínhamos que saber lidar igualmente com a diferenciação dos ritmos das negociações e da formalização das parcerias.

Após muitas conversas, negociações e costuras que exigiu um esforço coletivo da equipe do Comitê Provisório do Complexo de Formação, concluíamos o ano de 2018 com três conquistas expressivas: (i) a institucionalização do Complexo na UFRJ como estrutura média da UFRJ, (ii) uma proposta de desenho institucional na qual se insere a cartografia das ações oferecidas por todos os parceiros por semestre letivo e que tem como função dar visibilidade às múltiplas possibilidades de percurso formativo no âmbito do CFP e (iii) o acordo da SME para iniciar, a partir do primeiro semestre de 2019, uma experiência piloto do Complexo com seis escolas do Município. Os

desdobramentos dessas conquistas estamos vivendo agora no primeiro semestre de 2019.

Desenho institucional do Complexo: tensões, apostas e desafios

Como dar forma a uma política institucional que pressupõe a operacionalização de um " terceiro-espço" (Zeichner, 2010) e se institui na lógica de rede a partir de três princípios - horizontalidade, pluralidade e integração - pactuados coletivamente com as instituições parceiras? Essa pergunta orientou a elaboração do desenho institucional ao longo de todo o ano de 2018. Em nossas discussões no seio do comitê foi ficando evidente que o processo de convencimento da comunidade acadêmica da UFRJ acerca da política que estava sendo gestada dependia de uma proposta de operacionalização das ideias e princípios defendidos.

Apoiado nos estudos recentes sobre a universitarização da formação docente (Sarti, 2012; Nóvoa, 2017b) esboçamos, no primeiro semestre de 2018, uma proposta que pudesse dar conta dos principais desafios identificados pela literatura especializada da área sobre essa temática, e simultaneamente, traduzir a aposta política que estava na base do Complexo de Formação de Professores. Dito de outro modo, uma proposta de operacionalização que afirmasse essa política como uma linguagem de possibilidades.

Tensões

O reconhecimento da universidade pública como o lócus de formação do professor da educação básica, representou tanto desestabilizações de discursos hegemônicos sobre a formação desse profissional quanto a produção de outros antagonismos no processo de significação desse ofício. Com efeito, o processo de universitarização, ao trazer para o centro da reflexão a pertinência e a importância da imersão do sujeito posicionado como futuro professor na cultura universitária, tende a desestabilizar os discursos sobre a formação docente que priorizam as demandas e singularidades epistemológicas do lugar incontornável da prática na atuação desse futuro profissional. No Brasil essa problemática se manifesta e se acirra, por exemplo, no debate em torno da extinção das Escolas Normais, de nível médio, como lócus de formação dos professores das séries iniciais das escolas da educação básica. Autores como Sarti (2014, 2019), Maués (2003) têm apontado em seus estudos como essa questão extrapola as fronteiras nacionais atravessando diferentes contextos educacionais.

A implementação do Complexo de Formação de Professores vai esbarrar com as tensões oriundas do processo de universitarização tanto no que este atinge a relação com a escola quanto nos efeitos do mesmo no âmbito da cultura universitária. No caso da articulação entre universidade e escola o que está em jogo é o tipo de articulação privilegiado no processo de significação de ambos os termos. A ideia é justamente

superar os binarismos teoria e prática que nesses debates são associados respectivamente à universidade e à escola, reforçando a hierarquização de saberes e das relações com os saberes, socialmente legitimados

No segundo caso, trata-se de enfrentar essas hierarquizações tal como incorporadas, estabilizadas e sedimentadas no seio da universidade entre diferentes áreas de conhecimento, atividades acadêmicas ou processos de profissionalização. O que é preciso fazer para que a UFRJ sinta o mesmo orgulho de formar seus professores do que os seus médicos ou engenheiros?

A hipótese com a qual vimos trabalhando na construção do Complexo consiste em afirmar que esse movimento de desestabilização resultante da consolidação do processo de universitarização traduz menos uma disputa pelo 'lôcus' mais adequado para a formação do professor do que um posicionamento na luta pela definição e legitimação dos saberes fixados nos currículos com os quais esse futuro profissional se relaciona ao longo do seu percurso formativo. O que está em jogo é portanto, menos a escolha de um ou outro contexto formativo do que a legitimação dos conhecimentos neles produzidos.

Apostas

Ao longo de nossas discussões, tínhamos clareza do que queríamos questionar, mudar ou pelo menos não reforçar na construção dessa política. Entre essas certezas, estávamos convictos que precisávamos entrar na disputa pela definição de uma política de formação docente deslocando a fronteira do que define, ainda que contingencialmente, o que *é* e o que *não é* uma formação docente de qualidade, intervindo por dentro dos currículos de licenciatura. Isso significa que precisávamos borrar as linhas divisórias hegemonicamente fixadas, demarcar outras fronteiras e produzir outros antagonismos.

A defesa do argumento, sustentado por Nóvoa (2017a, b) de que a formação docente é uma formação para a profissão, nos deu elementos para expelir para fora da cadeia de equivalência (Laclau, Mouffe, 2004) definidora de docência e de formação docente, significantes como 'vocação', 'missão', sacerdócio, 'bico', 'prática', 'atividade', entre outros termos, que são comumente associados a esse ofício. O termo 'profissão' passou a ser mobilizado em nossos debates como um ponto nodal, passando a ocupar o lugar da fronteira definidora de 'docência' e consequentemente o que considerávamos como formação de professores de 'qualidade'.

O desenho e a dinâmica do Complexo precisava pois, traduzir esse novo mapa e linhas divisórias. O fato de o Complexo se apresentar como um espaço *entre* a universidade e a escola, como uma "casa comum" (Nóvoa, 2017a) ou como prefere Zeichner (2010) um "terceiro espaço" já mostra esse movimento. Afirmar a potência de um espaço híbrido na construção do Complexo significava preparar o terreno para pensarmos na produção de currículos de licenciaturas igualmente híbridos. Afinal,

(...) o segredo deste ‘terceiro espaço’ está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação (Nóvoa, 2017b, p.1116).

Nessa perspectiva nos afastamos de interpretações que operam com os binarismos anteriormente mencionados. Não se tratava mais de pensar os currículos a partir de dosagens maiores ou menores de saberes teóricos ou práticos, de cultura universitária ou cultura escolar, de pesquisa ou ensino. Tampouco de apoiar discursos bastante recorrentes, em diferentes áreas do conhecimento, que insistem em defender a necessidade de um currículo de licenciatura que se articule com o currículo de bacharelado por meio da incorporação e compartilhamento de um "tronco comum" formado apenas por disciplinas desse segundo curso.

Não é por acaso que os discursos em defesa de uma base comum para os dois cursos são muito mais frequentes nas áreas de conhecimento que resistem em reconhecer a importância da consolidação de um curso de licenciatura com identidade própria e a inscrição na docência como um processo de identificação profissional (Dubar, 1996). Nesses casos a defesa do comum tende geralmente a ser uma estratégia para manter o binarismo entre bacharelado e licenciatura, na medida em que a interpretação desse comum, como mencionado anteriormente, é a universalização de um particular, isto é das singularidades do primeiro curso. Esse entendimento vai de encontro ao sentido de 'comum' mobilizado e defendido no Complexo. Com efeito, na metáfora da 'casa comum' esse adjetivo é mobilizado para nomear uma orientação política, isto é, o ato instituinte de 'um comum' (Dardot, Laval, 2017), resultante da negociação permanente de diferentes interesses em jogo.

Nessa perspectiva foram criadas as instâncias que dão forma a essa política como representado no diagrama abaixo

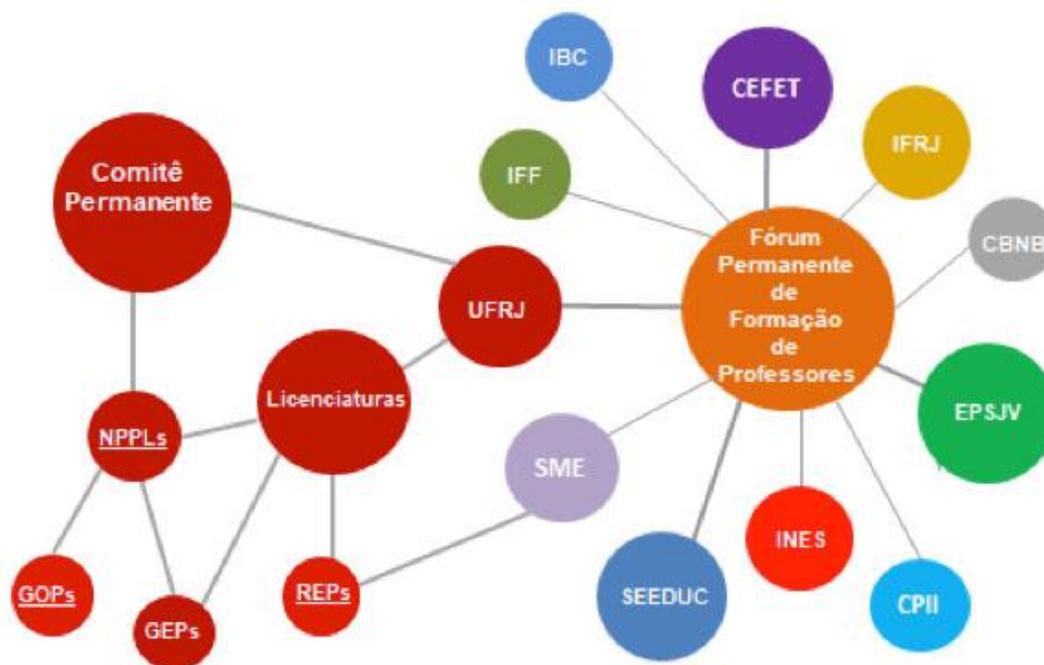


Figura 1. Desenho Institucional do CFP

Fonte: Material de apresentação do Complexo de Formação de Professores / 2019.

O Complexo se materializa sob a forma de rede envolvendo diferentes instituições de formação e escalas de interpretação. Em termos de uma escala mais macro a UFRJ é um 'nó', entre outros, dessa rede que se articula em torno do *Fórum Permanente de Formação de Professores*. Tal como explicitado no Regimento do Complexo, aprovado pela Resolução n.20 de 20 de dezembro de 2018, o fórum, em plena fase de efetivação, é composto pelo Reitor da UFRJ, Dirigentes Máximos dos Colégios e Institutos da rede de Educação Federal do estado do Rio de Janeiro participantes e Secretários de Educação ou órgãos similares das redes públicas de educação parceiras e tem como atribuições:

- (i) propor o Termo de Referência Geral que rege o Complexo para ser aprovado pelas instâncias pertinentes nas respectivas instituições; (ii) apoiar o desenvolvimento das parcerias institucionais; (iii) empreender ações no MEC, MCTIC e nos órgãos de fomento federais e estaduais com o objetivo de fortalecer o apoio institucional dos referidos órgãos e ministérios ao CFP; (iv) formalizar a adesão institucional das escolas e instituições parceiras ao Complexo; (v) propor acordos de cooperação entre as instituições parceiras com outras esferas do Estado, objetivando estabelecer consórcios e parcerias; (vi) monitorar e avaliar o processo de instauração e funcionamento do Complexo; (vii) estabelecer relação sistemática com o Comitê Permanente da Instituição; (viii) coordenar audiências públicas semestrais com entidades acadêmicas e sindicais vinculadas à educação municipal, estadual e federal e movimentos sociais com atuação sistemática na educação. (Regimento do CFP, novembro de 2018, p. 2)

Na escala da comunidade acadêmica da UFRJ o Complexo se organiza, conforme mostra o diagrama acima, em torno de um Comitê Permanente de cunho consultivo, organicamente articulado 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. Entre as diferentes atribuições desse comitê destacam-se três que são cruciais para o bom funcionamento do Complexo: a constituição e manutenção do conjunto dos grupos de escolas parceiras (GEP) de diferentes redes - municipal, estadual e federal; a formação dos Núcleos de Planejamento Pedagógico das diferentes licenciaturas (NPPLs) e a produção e gestão da cartografia geral das ações formativas oferecidas pelas diferentes instituições parceiras.

O NPPL é uma instância chave 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. Ele é a espacialização nas diferentes licenciaturas do novo arranjo institucional pretendido. Ele articula sujeitos, territórios e saberes em torno de uma pauta comum sobre as questões que envolvem a licenciatura de uma área disciplinar específica. Esses núcleos se inscrevem *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.

Ao reunir, em um mesmo espaço, os representantes das três diferentes atividades acadêmicas - pesquisa, ensino e extensão - que configuram os currículos das instituições do ensino superior, os NPPLs investem no estabelecimento, por parte dos

futuros professores e dos professores em exercício profissional, de relações com o saber, com o mundo, com o outro (Charlot, 2000, Gabriel, 2017) plurais e não hierarquizadas, por meio da oferta de múltiplos percursos formativos. São essas possibilidades de percursos que a cartografia incorporada no site do Complexo e atualizada em cada período letivo pretende dar visibilidade e acesso. O significativo 'cartografia' nomeia justamente a multiplicidade e flexibilidade de ações de formação voltadas tanto para os licenciandos quanto para os professores que atuam nas escolas parceiras do Complexo. Ele se apresenta como um espaço de diálogo, de comunicação, que interliga diferentes saberes, sujeitos e territórios que participam da formação inicial e continuada desses profissionais, sem categorizar polos opostos ou um início e/ou um fim definidos e/ou definitivos para tal percurso formativo. Afinal, como aponta Deleuze e Guattari (2011) "o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social". (p. 30).

Os NPPLs podem ser vistos como uma estratégia que permite a universidade lograr "em garantir uma formação docente realmente universitária" (SARTI, 2012, p.331). Cada NPPL se desdobra em duas instâncias de execução - os Grupos de Orientação Pedagógica (GOP) e as Redes Educativas de Práticas de Ensino (REPs). Os primeiros, 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.

A REP, por sua vez, é 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 da Educação Básica da UFRJ), por professores da escolas/instituições parceiras da Educação Básica das 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. Do jeito que está organizada, a REP é uma forma de envolver os professores da educação básica "na produção de seu *novo lugar* profissional." (SARTI, 2012, p.329) e dessa forma contribuir para que eles deixem de ocupar "o lugar do morto", ou do "referencial passivo" (Nóvoa, 1995; Sarti, 2012) na formação de seus futuros colegas de profissão.

Esse desenho institucional tem sido objeto de muita discussão e negociações no seio de cada licenciatura da UFRJ. Embora nem sempre com a mesma intensidade ou velocidade desejada, o processo de implementação desses núcleos tem avançado.

Desafios

Maio-junho de 2019. Momento de elaboração deste texto. Uma parada na borda do caminho, um esforço para tomar distância do turbilhão cotidiano no qual estamos submersos e pensar criticamente sobre o caminho até aqui percorrido. Entre o desejado e o alcançado estamos traçando o percurso possível. Em alguns aspectos tivemos que recuar, outros fluíram com mais facilidade. Se tivesse que fazer um balanço dessa caminhada de três anos, sublinharia brevemente alguns desafios que têm nos interpelado, nos lembrando do peso e das marcas da tradição de uma instituição universitária como a UFRJ.

O receio da perda da autonomia por parte tanto de sujeitos quanto de unidades acadêmicas é um desses sintomas das marcas da tradição que se manifesta em demandas de diferentes naturezas. O Complexo representa para alguns, uma ameaça, talvez, por ser uma mudança que tira todos que dele participam do seu lugar de conforto. Se por um lado, a fragmentação e isolamento da formação docente em cada unidade, ou em cada sala de aula é objeto de crítica, por outro lado ela tem como vantagem evitar o olhar do outro. Trabalhar e decidir no coletivo, como instiga e exige o Complexo, é expor também nossas fragilidades, nossas inseguranças. É diminuir nossa prepotência, exercitar a escuta, reconhecer nossas incompletudes. Os lugares institucionais de decisão coletiva na UFRJ já estão solidamente estabilizados e embora incorporem vestígios da hierarquização ainda são espaços importantes para garantia da autonomia universitária e para exercício da democracia nessa instituição. Ao ser instituído como um órgão consultivo e não deliberativo, o Complexo se inscreve na configuração hoje possível. Sua existência já é, sem dúvida, um avanço.

Outro desafio que estamos enfrentando é o da dificuldade de capilarizar as discussões em uma universidade do tamanho da UFRJ, com múltiplas experiências de formação. Condição indispensável para ampliar a sua visibilidade tanto interna como externa, continuamos insistindo em buscar caminhos alternativos para divulgar e apresentar o Complexo. Foram e continuam sendo muitas as estratégias de apresentação e de divulgação, mas, ainda temos muito para melhorar. A construção da cartografia tem sido outra tarefa bastante desafiadora, tanto em termos de sua tradução em uma plataforma digital quanto no que se refere a sua permanente atualização que exige coordenação afiada entre diferentes sujeitos e setores administrativos da UFRJ.

Por fim, mas não menos importante, importa sublinhar o esforço necessário por parte de todos/as que apostam nessa política para lidar com os obstáculos 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.

Nos resta simplesmente continuar. Afinal, como cantava os Titãs “não temos tempo a perder, só quero saber do que pode dar certo” .

Referências Bibliográficas

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artmed.
- Dardot, P., Laval, C. (2017). *Comum*. Ensaio sobre a Revolução no século XXI. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Dosse, F. (2012). História do Tempo presente, e historiografia. *Revista Tempo e Argumento*, 4 (3), 5-22. doi.org/10.5965/2175180304012012005
- Dubar, C. (1996) *La socialisation et construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, França: Armand Colin.
- Gabriel, C. T. (2018a) Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In A.C. Lopes, A.L.M. de Oliveira e G.G.S. de Oliveira. (Orgs.), *A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação* (217-250). Recife, Brasil: Editora UFPE.
- Gabriel, C. T. (2018b). Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciatura: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-22. doi.org/10.1590/S1413-24782018230071
- Gauthier, C. et al. (1998) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Brasil: Ed. Unijui.
- Imbernon. F. (2011) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (9. ed). São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Koselleck, R. (1990) *Le Futur Passé - Contribution à la semantique des temps historiques*. Paris, França: Ed. de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2004) *Hegemonía y estratégia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Maués, O. (2013). As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 0(16). Recuperado de <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/514/408>

⁶ Banda de rock formada na cidade de São Paulo, Brasil em 1982.

- Monteiro, A. M. F. da C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, 22 (74), 121-142. doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008
- Nóvoa, A. (1995) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017a) Complexo de Formação de professores: um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório de final de missão institucional.
- Nóvoa, A. (2017b) . Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente”, *Cadernos de Pesquisa* Fundação Carlos Chagas, 47(166), 1106-1133 doi.org/10.1590/198053144843
- Sarti, F.(2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 323-338.
- Sarti, F. M. (2013). Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, 29(4), 215-244. doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010
- Sarti, F. M. (2019). 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, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Buenos Aires - México. Paidós,
- Shulman, L. S. (2004) *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach* (1-14), San Francisco: Jossey-Bass
- Shulman, L. S.(2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 9 (2), 1-30. [doi.10.30827/profesorado.v23i2.9285](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285)
- Tardif, M. & Lessard & Lahaye. (1991) Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 133-215.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university - based teacher education, *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99 doi.org/10.1177/0022487109347671

Agradecimentos e financiamento do artigo:

Agradeço a todos os colegas da UFRJ que estão apostando e fazendo acontecer essa política institucional. Texto produzido no âmbito dos projetos *Currículo como espaço biográfico: subjetivação e profissionalização docente em múltiplos tempos e espaços* e *Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas em diferentes contextos de formação* financiados respectivamente pelo conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico - CNPq - e pela fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ -, no âmbito do programa Cientista do Nosso Estado.

Como citar este artigo:

Gabriel, C., (2019). Complexo de formação de professores: uma experiência (inter)institucional em curso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 189-209. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9833