

Políticas de formação docente:

Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Teacher training policies:

National Curricular Guidelines and the Teacher Training Complex of the Federal University of Rio de Janeiro

Políticas de formación docente:

Directrices Curriculares Nacionales y el Complejo de Formación Docente de la Universidad Federal de Río de Janeiro

✉ DANIELY MOREIRA VIEIRA*

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: O trabalho aborda políticas de formação docente no Brasil, com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e no trabalho do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CFP/UFRJ. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Conselho Nacional de Educação lançou estratégias para viabilizar a formação docente. As primeiras diretrizes surgiram em 2002, com novas versões homologadas em 2015 e 2019 e concepções bem diversas. Destaca-se o papel do CFP/UFRJ, instituído em 2018, operando como política interinstitucional para formação docente através da profissionalização em rede de formação inicial e continuada envolvendo ensino, pesquisa e extensão, em parceria com instituições públicas de ensino. Com abordagem pós-fundacional, pretende-se discutir a evolução das políticas curriculares para formação de professores/as, sentidos da formação docente, disputas envolvidas e a atuação do CFP dentro das (im)possibilidades postas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Curriculares. Complexo de Formação de Professores da UFRJ.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <daniely.vieira@gmail.com>.

ABSTRACT: This paper addresses teacher training policies in Brazil, focusing on the National Curricular Guidelines for Basic Education Teacher Training and the work of the Teacher Training Complex of the Federal University of Rio de Janeiro – CFP/UFRJ. In 1996, with the Law of Directives and Bases of National Education, the National Education Council released strategies to make teacher training viable. The first guidelines emerged in 2002, with new versions approved in 2015 and 2019 that had very different concepts. The role of CFP/UFRJ, established in 2018, stands out, operating as an interinstitutional policy for teacher training through professionalization in a network of initial and continuing training involving teaching, research and extension, in partnership with public education institutions. With a post-foundational approach, the aim is to discuss the evolution of curricular policies for teacher training, the meanings of teacher training, the disputes involved and the work of CFP within the (im)possibilities presented.

Keywords: Teacher Training. Curricular Policies. Teacher Training Complex of UFRJ.

RESUMEN: El trabajo aborda las políticas de formación docente en Brasil, con foco en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica y el trabajo del Complejo de Formación Docente de la Universidad Federal de Río de Janeiro – CFP/UFRJ. En 1996, a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación lanzó estrategias para facilitar la formación docente. Las primeras directrices surgieron en 2002, con nuevas versiones homologadas en 2015 y 2019 y con conceptos muy diversos. Se destaca el papel del CFP/UFRJ, instituido en 2018, que opera como política interinstitucional de formación docente a través de la profesionalización en una red de formación inicial y continua que involucra docencia, investigación y extensión, en alianza con instituciones educativas públicas. Con un enfoque posfundacional, se pretende discutir la evolución de las políticas curriculares para la formación docente, los significados de la formación docente, las disputas involucradas y el papel del CFP dentro de las (im)posibilidades planteadas.

Palabras clave: Formación Docente. Políticas Curriculares. Complejo de Formación Docente de la UFRJ.

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir as políticas de formação docente no Brasil que impactam diretamente os currículos dos cursos de licenciatura, com recorte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e no trabalho do Complexo de Formação de Professores – CFP, instância responsável por gerir uma política institucional de currículo e formação docente dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Situando historicamente o campo de formação inicial de professores/as no Brasil, durante muito tempo os cursos de licenciatura funcionaram no modelo 3 + 1, no qual as disciplinas de natureza pedagógica eram trabalhadas apenas no último ano. Dessa maneira, após três anos de conteúdos específicos (do bacharelado) o/a aluno/a cursava um ano de formação pedagógica (disciplinas de didática e estágio supervisionado). Nesse contexto, os cursos de licenciatura caminhavam às sombras dos cursos de bacharelado, sem características próprias de currículo e formação e sem integração entre o conhecimento específico da área e o conhecimento pedagógico.

A promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe novas concepções a respeito da formação de professores/as, tal como o artigo 62, que determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena. Assim, o Conselho Nacional de Educação – CNE deu início a discussões sobre uma proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, o que resultou na homologação das Resoluções CNE/CP 01 e 02 em fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a e 2002b). Treze anos depois, foi homologada uma nova Diretriz Curricular para Formação de Professores (Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015; BRASIL, 2015), aprimorando a diretriz anterior e mantendo a concepção dos cursos de licenciatura com identidade própria e de formação profissional docente.

Atualmente, após a revogação da CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), temos em vigência uma nova Diretriz Curricular para a Formação de Professores, a Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que reforça a singularidade dos cursos de licenciatura, entretanto, estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC-Educação Básica. Isso traz a discussão sobre a pressão, por parte do Ministério da Educação – MEC, para a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica, questionando uma proposta de formação baseada na aquisição de competências.

Sobre as discussões no âmbito da UFRJ, cabe trazer o trabalho do Complexo de Formação de Professores – CFP, que opera como política institucional a partir de uma proposta de formação docente pautada no conceito da profissionalização, através de uma rede articulada de formação inicial e continuada de professores/as, constituída por parcerias

entre instituições públicas de ensino e atuação em projetos e ações que envolvem atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Assumindo uma abordagem pós-fundacional (AGAMBEN, 2005; GABRIEL, 2017; LACLAU, 2011), percebemos o currículo como processo contínuo de busca, sempre aberto e sujeito a alterações e demandas das diferenças. Nessa perspectiva, nos colocamos a “pensar a diferença não de forma restrita à sua compreensão como adjetivo de termos como, por exemplo, ‘sujeito’ ou ‘conhecimento’, mas como a própria condição de pensarmos sobre sujeitos e conhecimentos” (GABRIEL, 2017, p. 524), em meio a disputas de sentidos, que no caso deste texto estão entre políticas e concepção de currículo e formação docente. Na perspectiva pós-fundacional, o currículo questiona e desafia as suposições fundacionais subjacentes às teorias hegemônicas, operando em contingencialidade e sob a impossibilidade de fechamento permanente e, de acordo com Carmen Gabriel, “a luta política se caracterizaria assim, pela busca de outras hegemônias e antagonismos em meio à iterabilidade da linguagem” (GABRIEL, 2017, p. 527).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores/as da Educação Básica

Esta seção destina-se a uma breve apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores/as da Educação Básica, homologadas nos anos de 2002, 2015 e 2019, com intuito de contextualizar o cenário das políticas curriculares de formação docente ao longo dos anos, bem como seus desdobramentos nos currículos dos cursos de licenciatura da UFRJ (32 ao todo)¹, utilizando as informações das grades curriculares disponíveis no Sistema de Gerenciamento Acadêmico – SIGA, bem como os levantamentos realizados pela Divisão de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ sobre os processos de reformas curriculares dos cursos de licenciatura. Assim como Rosanne Dias, acreditamos que “nas análises dos textos políticos pretendemos compreender as articulações que tornará possíveis os consensos em busca da legitimidade de determinados discursos” (DIAS, 2014, p. 11).

Serão apresentadas as principais características de cada diretriz, com enfoque na discussão no campo do currículo. Utilizamos aqui a compreensão de Guy Burton (2014) para a abordagem dessas políticas, compreendendo que elas constituem “um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formadas pela política de diferentes atores, tanto públicos quanto privados, às vezes em disputa” (BURTON, 2014, p. 319). Dentro do paradigma assumido neste estudo, entendemos que as diretrizes, enquanto políticas de currículo, foram construídas a partir de negociações e contingencialidades, por meio de estratégias e mecanismos mobilizados para manter determinados aspectos ou gerar deslocamentos. Como bem coloca Joanildo Burity, uma política curricular “não é uma trama internamente

tecida ao acaso; é uma trama tecida em torno de um desses discursos que se mostra capaz de apresentar-se em nome dos demais” (BURITY, 2008, p. 67).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), definiu uma nova organização no campo de formação de professores/as da Educação Básica. Essa nova organização gerou um trabalho no Conselho Nacional de Educação – CNE que resultou na primeira Diretriz Curricular Nacional para Formação de Professores, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a). Nessa proposta a licenciatura ganha integridade e identidade em relação ao bacharelado, com definição própria de currículo, rompendo com o paradigma de que a teoria antecede a prática, que perdurou por anos no campo da formação docente. Entretanto, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) trazia preceitos e princípios considerados tecnicistas, baseados nas lógicas das competências, em referência às tendências neoliberais que avançaram no campo educacional, tais como a competência entendida enquanto concepção nuclear na orientação do curso (artigo 3º) e competências como elementos norteadores tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (artigo 4º). O que pudemos observar na UFRJ é que, embora a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) fosse uma legislação de adequação obrigatória aos cursos, apenas 14 dos 32 cursos de Licenciatura se adequaram, sendo 12 na área de Letras, com reforma curricular única. Os outros 18 cursos optaram pelo atendimento apenas das Diretrizes Curriculares específicas, pautando a formação com foco quase exclusivo na área disciplinar espaço reduzido para a formação pedagógica (GATTI, 2019). Percebemos uma disputa de sentidos, envolvendo as concepções de formação docente e de currículo de licenciatura.

Treze anos depois, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) foi revogada pela homologação da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). Essa foi concebida a partir de amplo debate entre as Instituições de Ensino Superior – IES do país. Bernadete Gatti compreende que os fundamentos e propostas da Resolução de 2015 são pautados na síntese de justificativas e propostas de várias legislações do campo educacional, “o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando-as às necessidades atuais” (GATTI, 2019, p. 46). Destacamos nela uma proposta de formação pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente (artigo 5º), reforçando um currículo em prol dos/das sujeitos/as e apresentando uma concepção de docência com o reconhecimento do/da professor/a enquanto sujeito/a histórico-social. Um ponto importante dessa resolução é a ênfase em políticas de valorização do magistério. Entretanto, embora possua um caráter formativo pautado numa concepção de currículo que possibilita a constante reflexão sobre a educação, na UFRJ apenas sete dos 32 cursos de licenciatura tinham se adequado à Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015) antes de sua revogação.

É importante olhar para esse cenário e analisar as tensões que atravessam os currículos, bem como as relações dos/das sujeitos/as com ele. Nesse ponto, acreditamos que seja importante entender como os saberes são hegemônicos nos currículos e quais dispositivos interferem nesse percurso, reconhecendo por dispositivo “qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005 p. 13). Assim, o dispositivo é uma máquina que produz subjetivações, e o currículo de um curso de licenciatura pode ser produto e dispositivo produtor de poder. É necessário pensar na concepção de currículo, na dimensão de conhecimento e no entendimento de sujeito/a dentro do campo de formação docente. As disputas pelos sentidos de formação ainda são muito fortes dentro do campo currículo, posicionando a concepção de curso de licenciatura de forma ainda muito subjacente à concepção de curso de bacharelado. É importante estabelecer como marco temporal na UFRJ que o Complexo de Formação de Professores foi gestado na vigência da Resolução 2/2015. Vamos abordá-lo com mais detalhes na próxima seção.

No ano de 2019, após um curto período para implementação e avaliação da Resolução 2/2015, foi homologada a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019). É importante destacar o cenário político do Brasil, que acabara de passar por um golpe que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Somadas a isso, temos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017; BRASIL, 2017), avançando mais um nível no projeto de educação alinhado às políticas neoliberais. As discussões apontam para o fato de que a construção da resolução não contou com a participação efetiva das Instituições de Ensino Superior – IES, que até então estavam de pleno acordo com a vigência da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015).

A concepção de formação docente na Resolução de 2019 passou a pressupor o desenvolvimento pelo/a licenciando/a das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica (artigo 2º), fixando 1.600 horas da carga horária dos cursos de licenciatura para o aprendizado dos conteúdos da BNCC, com a retomada de princípios contidos na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), através de uma formação pautada na aquisição de competências.

Na UFRJ apenas duas das 32 licenciaturas concluíram reformas curriculares pautadas na Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) até o momento, e seis estão em fase avançada de discussões para a adequação. As demais licenciaturas (24) ainda se encontram em fase inicial de discussão ou aguardando uma possível revogação da resolução. As tensões anteriormente relatadas surgem principalmente do fato de ela atrelar os currículos dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e de uma potencial adequação da formação dos/das professores/as às competências exigidas por organismos internacionais (a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), reforçando a percepção de como “políticas curriculares reatualizam sentidos subalternizados de docência ao reduzir o profissional

docente a um aplicador eficiente de propostas curriculares, tal como preconizado pelo pensamento pedagógico instrumental tecnicista” (GABRIEL& SENNA, 2020, p. 150). Nesse sentido, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica– BNC Formação vem como mecanismo de regulação do trabalho docente, ferindo a autonomia do trabalho do/da professor/a, uma vez que tem uma estrutura limitadora e diretiva do entendimento sobre ensino, aprendizagem e docência.

Estudos apontam que, diante do aumento do desemprego e da redução do trabalho formal, o objetivo dessa formação seria preparar os/as filhos/as da classe trabalhadora para a realidade do mercado de trabalho informal e instável. Ana Carolina Marsiglia *et al.* destacam que a BNCC traz uma perspectiva que visa adaptar alunos/as ao mercado de trabalho (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119), assim como para Stephen Ball (2005) a implementação de políticas como a BNCC e a BNC – Formação buscam instaurar uma cultura empresarial voltada para a competição, através da substituição dos sistemas ético-profissionais tradicionais nas instituições educacionais por abordagens empresariais competitivas.

É importante sinalizar que a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019) enfrentou forte resistência para implementação por parte das Instituições de Ensino Superior – IES. Existia uma pressão por sua revogação e pela retomada da Resolução 2/2015. Em decorrência disso, foi publicada pelo MEC a portaria nº 587, de 28 de março de 2023, que institui um Grupo de Trabalho² com a finalidade de propor políticas de melhoria para a formação inicial de professores/as. Entre as discussões, estava a proposta de formação inicial e continuada de professores/as orientada novamente pela Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). Essa disputa foi, em grande parte, pelo histórico da construção coletiva da Resolução CNE/CP 2/2015 e pelas concepções de formação de professores/as a partir de uma perspectiva de formação humana, crítica e social, com ênfase na produção do conhecimento e subjetividade docente preservada. Já a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) não nasceu de um contexto de discussão, e as entidades representativas do campo (ANFOPE, ANPED, ANPAE e etc.) não foram convidadas a compor a equipe técnica, lugar que foi oportunamente ocupado por entidades do setor privado, num cenário de avanço de políticas de gerenciamento e performatividade, em busca de regulação da formação docente. O projeto de formação prescritiva alinhado com a BNCC retira a potência política do processo e reduz professores/as a aplicadores/as de propostas prontas.

Em meio às tensões que emergiram com a homologação da Resolução de 2019, não podemos deixar de trazer à tona a questão do curso de Pedagogia, que sofreu uma fragmentação na formação do/da pedagogo/a ao separar as áreas de atuação com conteúdos específicos, remetendo ao antigo modelo de habilitações.

Após a breve contextualização dos desdobramentos das políticas apresentadas através das Diretrizes Curriculares para formação de professores/as da Educação Básica nos anos de 2002, 2015 e 2019, seguiremos para a política de formação docente interinstitucional gestada na UFRJ, através da implementação do Complexo de Formação de Professores – CFP.

Diálogos (provisórios e contingentes) do CFP com – e contra – as políticas vigentes

O Complexo de Formação de Professores da UFRJ – CFP/UFRJ é uma política interinstitucional de formação docente e currículo, que opera a partir de uma proposta de formação pautada no conceito de profissionalização. Tal como António Nóvoa (2019), a UFRJ acreditava que os ambientes disponíveis não eram suficientes para formar professores/as, sendo necessária uma reconfiguração dos espaços formativos, que, para além da abordagem disciplinar tradicional, considerassem a escola como ambiente formador, bem como a profissionalização ao longo da formação. A partir de 2016, temos um vasto campo de estudo, discussões e ações voltados para a valorização dos cursos de licenciatura, com o objetivo de promover uma política integrada de formação de professores/as, dando centralidade e visibilidade a esse campo de atuação dentro da UFRJ e das instituições parceiras (UFRJ, 2018a). Em 2017, Antonio Novoa atuou como professor visitante na UFRJ, colaborando com a constituição de um novo arranjo institucional, a “casa comum” (NOVOA, 2017). Nesse contexto, a docência é entendida como atividade profissional, “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” (UFRJ, 2018b, p. 1).

O Complexo de Formação de Professores foi oficialmente instituído na UFRJ em 2018, com a aprovação da Resolução do Conselho Universitário – CONSUNI 19/2018. Ele 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/as. Essa integração é operacionalizada a partir do Comitê Permanente, que é composto por representantes das Pró-Reitorias de Graduação – PR1, Pós-graduação – PR2, Extensão – PR5 e Políticas Estudantis – PR7; por representantes dos cursos de licenciatura e do Colégio de Aplicação da UFRJ – Cap/UFRJ; da Faculdade de Educação, dos/das estudantes e dos Programas Institucionais de Formação Docente – PIBID e Residência Pedagógica. A periodicidade de encontro do Comitê Permanente é quinzenal, e nele são discutidas propostas e diretrizes para a formação docente de forma interdisciplinar e prezando o princípio da formação enquanto profissão.

Além do trabalho do Comitê Permanente, a Resolução CONSUNI 20/2018 (Regimento do Complexo de Formação de Professores da UFRJ) instituiu instâncias nos cursos de licenciatura com a finalidade de contribuir nas propostas curriculares, na orientação e no acompanhamento das práticas pedagógicas, além da orientação dos/das alunos/as quanto ao seu percurso formativo. São elas: Núcleo de Planejamento Pedagógico da Licenciatura – NPPL, Rede de Educadores de Prática de Ensino – REP e Grupo de Orientação

Pedagógica – GOP. É importante destacar que o NPPL, instância responsável por contribuir nas questões relacionadas ao currículo, é composto por docentes e alunos/as do curso e professores/as da Educação Básica, garantindo efetiva participação de diversos/as sujeitos/as envolvidos/as nos processos de formação. Em 2023, após o período de implementação e avaliação das diretrizes e ações do CFP, foi aprovado um novo Regimento Interno por meio da Resolução CONSUNI 233/2023, que aprimora a estrutura organizacional do CFP e expande suas ações dentro da UFRJ (UFRJ, 2023).

Para António Nóvoa (2019), reconhecer a escola como espaço de formação de professores/as significa que o/a docente se faz docente nas escolas, com seus/suas colegas e seus/suas alunos/as e não só na universidade. Caminhando nesse 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 responsabilidades e saberes, pluralidade de ações, sujeitos/as e espaços e integração de ações de formação através de uma rede articulada de formação inicial e continuada de professores/as, constituída através de parcerias entre instituições públicas de ensino. Hoje o CFP possui convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ e atua em 15 escolas, com o objetivo de promover uma formação mais integrada ao trabalho docente a alunos/as dos cursos de licenciatura, 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, das quais destacamos as mais recorrentes: educação especial, educação infantil, alfabetização, sexualidade, gênero, saúde mental, mídias sociais, bullying, respeito e identidade, leitura e escrita, questões étnico-raciais, projetos de ciências, reforço escolar, ensino de português e ensino de matemática.

Entretanto, é importante situar que o trabalho do Complexo de Formação de Professores é atravessado por políticas curriculares e educacionais vigentes, que algumas vezes dialogam *com* as perspectivas do CFP e outras vezes dialogam *contra*, exigindo que o CFP opere em contingencialidade dentro do jogo político que está posto. De acordo com Gabriel, “a docência tem sido objeto de reflexão e de debates polêmicos que mobilizam múltiplos sentidos desse ofício em função dos diferentes interesses políticos em jogo” (GABRIEL, 2018, p. 3).

O saber docente está em constante disputa, e é necessário entender quais os saberes e como são hegemônicos na formação e nos currículos dos cursos de licenciatura. Gabriel (2017) presume que o desafio está em reconhecer a importância da discussão sobre o conhecimento no campo curricular e combater perspectivas essencialistas e deterministas na leitura do social – que mobilizam 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, reconhecendo que o conhecimento não se processa fora dos/das sujeitos/as.

[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).

Como mencionado na seção anterior, o Complexo de Formação de Professores foi gestado na vigência da resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) – que trazia uma concepção de formação docente pautada no entendimento do/da professor/a enquanto sujeito/a histórico-social e ativo/ano processo de ensino-aprendizagem, bem como em sua relação com o currículo –, o que facilitou o diálogo das premissas do CFP com essas diretrizes. Já a Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019) colocou em disputa o sentido de docência, ao apresentar uma proposta que subalterniza o/a professor/a, ao condicionar e reduzir a formação docente aos moldes da BNCC, afetando processos de subjetivação docente e abrindo espaço para processos de objetivação da docência. Carmen Gabriel e Bruna Senna ressaltam a importância de entender os currículos dos cursos de licenciatura

como espaços híbridos resultantes de fluxos de sentido que atravessam contextos de formação distintos – universidade e escola –, tornando-se um terreno propício para a problematização do comum ou, se preferirmos, para a construção de um comum cujas regras de uso são estabelecidas no jogo democrático da política universitária (GABRIEL & SENNA, 2020, p. 147).

Para além da disputa no cenário político existem as disputas internas sobre os sentidos de docência, currículo de cursos de licenciatura e processos de hegemonização de saberes. Cabe ao CFP atuar dentro da UFRJ, negociando com os/as sujeitos/as que compõem e constituem os cursos de licenciaturas, mobilizando discursos que reatualizam os sentidos da docência, do currículo e do conhecimento.

Currículo dos cursos de licenciatura em disputa: quais os sentidos da formação?

“Se entendermos por “currículo de licenciatura” um espaço-tempo de socialização, de qualificação e de subjetivação, a questão da objetivação e sistematização do conhecimento não pode ser secundarizada nesses debates” (GABRIEL, 2018, p. 6). Postas as concepções do Complexo de Formação de Professores, buscamos uma compreensão de currículo (como política pública e como pensamento curricular) que trabalhe 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.

Ernesto 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 determinada sociedade, salientando igualmente

que a luta política pela hegemonia pode levar a uma redução da diversidade e da pluralidade em 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 desigualdades existentes na sociedade, sendo necessária uma formação docente capaz de perceber a diferença que se inscreve nos/nas professores/as, no currículo, na escola, compreendendo a construção do conhecimento como um processo de possibilidades múltiplas de criação, significação, interrelacionalidade e produção de sentidos.

Assim, o conteúdo é entendido como fluxo de cientificidade. O conhecimento surge de forma investigativa e colaborativa, e o contexto escolar é de fundamental importância, uma vez que a formação docente se inscreve na cultura escolar. A formação se faz por dentro da profissão, e a partir do pressuposto que “o professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém” (MONTEIRO, 2001), os sentidos de docência são reatualizados e a constituição e consolidação dos saberes escolares e acadêmicos são mobilizados a partir de diferentes discursos.

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).

Nesse sentido, o Complexo de Formação de Professores, enquanto agente integrante do percurso formativo, desenvolve 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, a pluralidade e a 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 a universitária (GABRIEL & SENNA, 2020). Nesse sentido de docência, o/a professor/a não é aplicador/a de conteúdo, mas mobiliza diferentes saberes, e é importante considerar como esse “saber docente” é incorporado no currículo. Busca-se, dessa forma, observar a relação de professores/as com os saberes que ensinam (MONTEIRO, 2001). Para Maurice Tardif e Danielle Raymond, “os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 213). Nóvoa 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”(NÓVOA, 1992, p. 14).

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, saberes e experiências, negociando com as políticas vigentes, muitas vezes em busca de abertura de possibilidades que desloquem os sentidos da docência nos cenários de disputas.

Considerações finais

Tendo em vista o currículo e a formação docente como pontos primordiais deste artigo, torna-se substancial compreender de que forma o currículo e as políticas (institucionais e públicas) podem inviabilizar as diferenças, como o universalismo atua na concepção de aluno/a e professor/a e como esses discursos podem dificultar a circulação da diferença. Considerando o currículo como campo de intencionalidade, torna-se relevante investigar os processos pelos quais ele é constituído e implementado, enfatizando a importância das relações com os/as sujeitos/as, as relações de poder e de diferença por ele atravessadas.

Nesse sentido, o CFP enquanto política de formação docente e currículo tem contribuído com a discussão do campo do currículo – em especial, das licenciaturas – no que tange à estruturação dos saberes docentes produzidos em diferentes espaços, tempos, por diferentes sujeitos/as, atendendo às demandas da diferença, através de uma relação outra entre universidade e escola. A potência dessa iniciativa reside na perspectiva de transformação da cultura universitária e da cultura escolar nas escolas públicas.

Recebido em: 02/04/2024; Aprovado em: 21/10/2024.

Notas

- 1 A UFRJ conta com 32 cursos de Licenciatura, dos quais 29 são presenciais e 3 semi-presenciais: Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Ciências Biológicas (semi-presencial); Licenciatura em Ciências Biológicas (Campus Macaé/RJ); Licenciatura em Ciências Sociais; Licenciatura em Dança; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Expressão Gráfica; Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Física; Licenciatura em Física (semi-presencial); Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Letras - Libras; Licenciatura em Letras: Português-Alemão; Licenciatura em Letras: Português-Árabe; Licenciatura em Letras: Português-Espanhol; Licenciatura em Letras: Português-Francês; Licenciatura em Letras: Português-Grego; Licenciatura em Letras: Português-Hebraico; Licenciatura em Letras: Português-Inglês; Licenciatura em Letras: Português-Italiano; Licenciatura em Letras: Português-Japonês; Licenciatura em Letras: Português-Latim; Licenciatura em Letras: Português-Literaturas; Licenciatura em Letras: Português-Russo; Licenciatura

- em Matemática; Licenciatura em Música; Licenciatura em Química; Licenciatura em Química (semi-presencial); Licenciatura em Química (Campus Macaé/RJ); Licenciatura em Pedagogia.
- 2 O trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho supracitado resultou na revogação da Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e na homologação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (BRASIL, 2024), ainda em fase de estudo pela UFRJ e pelo Complexo de Formação de Professores, para orientação aos cursos de licenciatura.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo*. UFSC: Outra Travessia, 2005, p. 9-16.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1ª 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 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). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 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). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.
- BURITY, Joaílto A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 35-51.
- BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. *Praxis Educativa*, 2, 2014, p. 315-332.
- DIAS, Rosanne Evangelista. "Perfil" profissional docente nas políticas curriculares. *Revista Teias*, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24479>> Acesso em: 1 abr. 2024.
- 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 Teresa & 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 Angelina *et al.*. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

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

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

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

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

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 2018*. Institui o Complexo de Formação de Professores na Estrutura Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018b

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Resolução CONSUNI nº 233 de 18 de setembro de 2023*. Aprova o Regimento do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 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.