

# Complexo de Formação de Professores: uma política insurgente para a formação docente

Teacher Education Complex: an insurgent policy for teacher education

Viviane LONTRA<sup>1</sup>  
Giseli Barreto da CRUZ<sup>2</sup>

## Resumo

O artigo relata constatações de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a institucionalização do Complexo de Formação de Professores (CFP) na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O percurso metodológico foi traçado em torno da análise documental do material produzido pelo CFP entre os anos de 2016 a 2021, conversas com intenção de pesquisa e notas de campo. Conclui-se que o CFP constitui uma alternativa institucional singular, que desafia e reconfigura a lógica tradicional da universidade, no sentido de estabelecer uma forma outra de articular formação profissional e exercício da docência.

**Palavras-chave:** Complexo de Formação de Professores. Formação de Professores. Política Institucional de Formação Docente. Parceria Universidade-Escola.

## Abstract

This article reports findings from a study that aimed to analyze the institutionalization of the Teacher Education Complex (CFP) at the Federal University of Rio de Janeiro. The methodological path was outlined around documentary analysis of the material produced by the CFP between 2016 and 2021, conversations with research intent, and field notes. It is concluded that the CFP constitutes a unique institutional alternative, which challenges and reconfigures the traditional logic of the university, in the sense of establishing another way of articulating professional training and teaching practice.

**Keywords:** Teacher Education Complex. Teacher Education. Institutional Policy for Teacher Education. University-School Partnership.

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7238750451974848>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0490-5379>. E-mail: [vivilontra@gmail.com](mailto:vivilontra@gmail.com)

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/UFRJ/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755499489661099>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>. E-mail: [giselicruz@ufjf.br](mailto:giselicruz@ufjf.br)

## Introdução

Este artigo é derivado de uma pesquisa que investigou o processo de construção e institucionalização do Complexo de Formação de Professores (CFP) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O CFP se propõe enquanto uma política intra e interinstitucional, voltada à formação inicial e continuada de docentes da educação básica concebida e desenvolvida desde 2015 por integrantes da UFRJ, em parceria com instituições formadoras e redes de educação básica do Rio de Janeiro, formalmente institucionalizada, na UFRJ, em 2018.

Aqui, a política é compreendida como o espaço da *polis*, da coletividade, na qual a formação docente se constitui como um movimento não hegemônico a partir do diálogo, da construção coletiva, da compreensão dos sentidos. Essa concepção se fundamenta na ideia de que a formação de professores deve ser construída no interior da própria profissão; na articulação entre universidade e escola básica por meio das redes de ensino; e no reconhecimento da legitimidade dos docentes da educação básica sobre os saberes próprios da profissão e de seu papel ativo na formação de futuros professores.

A metáfora da casa comum, proposta por Nóvoa (2017a, 2017b), define esse lugar da formação docente que intenta transcender a dimensão física e se constituir simbolicamente, pautada em relações não hierarquizadas, construídas coletivamente e compartilhadas de forma horizontal entre todos os envolvidos. Parte-se da premissa de que não há formação sem profissão, assim como não pode haver profissão sem o envolvimento direto na preparação de novos docentes, reconhecendo, assim, o professor da educação básica como formador essencial de futuros professores. Nesse sentido, o CFP intenta ser uma espécie alternativa ao "terceiro espaço de formação" (Zeichner, 2010), que favorece a articulação entre as instituições de formação e as redes de escolas formadoras, consolidando-se como uma casa comum para a formação e a profissão docente. Nesse contexto, as escolas formadoras são as unidades de educação básica que, integradas a essa casa comum, se propõem a participar de ações formativas, englobando ensino, estágio, pesquisa e extensão. Nesse espaço compartilhado, essas escolas assumem um papel central na construção de percursos formativos que beneficiam tanto os docentes em exercício quanto os estudantes das licenciaturas, promovendo

uma formação mais articulada entre teoria e prática e reforçando o vínculo entre a universidade e a escola básica.

O estudo em tela envolveu uma revisão das investigações de autores referenciais no campo da formação docente, que apontam para a necessidade de repensar a formação em diálogo com a profissão. Dessa revisão, adotamos como principais interlocuções Gatti e Barretto (2009); Gatti, Barretto e André (2011); Gatti *et al.*, (2019); Nóvoa (2009, 2017a, 2017b, 2019); Roldão (2005) e Zeichner (1998, 2010, 2015). Além disso, a pesquisa incluiu a análise do material produzido e coletado ao longo da investigação, abrangendo documentos e palestras (de acesso público), registros de reuniões e seminários (restritos aos participantes do CFP), bem como conversas e notas de campo (de caráter exclusivo da pesquisa).

As constatações decorrentes da análise documental, em interface com a revisão de literatura e as notas de campo possibilitaram destacar três pontos dessa política: (i) incorpora um conjunto de debates teóricos presentes no campo da formação docente consolidando uma abordagem insurgente e emergente na UFRJ, sustentada por uma epistemologia não hegemônica para a formação de professores da escola básica; (ii) intenta se apresentar como um terceiro lugar na formação, reforçando o compromisso político da Universidade com a docência e a educação pública, abrindo caminho para novas experiências institucionais; (iii) favorece a construção de uma casa comum da formação e da profissão docente, promovendo um espaço compartilhado e colaborativo para o desenvolvimento profissional docente.

Partindo dessas constatações, no limite deste artigo, objetivamos partilhar o que foi investigado e convidar à reflexão a respeito da construção de uma política institucional para o desenvolvimento profissional de professores da escola básica no contexto de uma universidade pública federal, que intenciona colocar em prática uma casa comum da formação e da profissão docente.

Alinhado aos aspectos centrais que sustentam este estudo, o artigo organiza-se em quatro partes. A primeira aborda debates e embates sobre a formação de professores no Brasil, que contribuíram para conceber o CFP como uma resposta institucional possível e necessária. Na segunda, apresentam-se os referenciais teóricos que embasam a proposta formativa representada pelo CFP. A terceira seção explora os debates emergentes a partir dessas bases conceituais e, por fim, a conclusão retoma as reflexões

suscitadas ao longo da investigação.

## Debates e embates sobre formação de professores no Brasil

A proposta do CFP não surgiu de maneira isolada, mas como uma resposta às disputas e desafios que atravessam a formação docente no Brasil. Sua institucionalização deve ser compreendida à luz do contexto socio-histórico e político no qual foi concebida, marcada pelo avanço de políticas reformistas e por tensões em torno dos rumos da formação de professores. Nesse cenário, diferentes concepções sobre o papel da educação e da docência têm se confrontado, evidenciando disputas nesse campo.

No âmbito da pesquisa empreendida, a revisão sobre a formação e a profissão docente no Brasil, com base em estudos de Gatti e Barretto (2009), Gatti, Barretto e André (2011), Gatti *et al.*, (2019), evidenciou a necessidade urgente de uma formação alinhada às realidades concretas das escolas. As autoras destacam a desconexão entre as teorias pedagógicas e as práticas cotidianas das instituições de ensino, apontando para a importância de repensar os modelos tradicionais de formação docente.

Gatti e Barretto (2009) apresentam um panorama da profissão docente no país, destacando o setor público como principal empregador, responsável por cerca de 80% das contratações, majoritariamente na educação básica. As autoras apontam a docência como uma das mais numerosas e relevantes ocupações e analisam a profissionalização docente em múltiplas dimensões: marcos legais, características das licenciaturas, currículos, perfil dos docentes e estudantes, carreira, remuneração e formação continuada. A pesquisa, baseada em diversas fontes institucionais, revela que a formação docente no Brasil é insatisfatória, com cursos de licenciatura desvalorizados no meio universitário e relegados a um papel secundário. A preparação de professores para os anos iniciais da escolaridade ocorre de forma precária, com currículos que negligenciam conhecimentos pedagógicos e a prática profissional, privilegiando conteúdos específicos das disciplinas. O estágio docente é frágil e pouco integrado aos sistemas escolares, enquanto a expansão do ensino a distância (EaD) na formação de professores gera preocupações devido à falta de supervisão e acompanhamento adequados.

Em estudo subsequente, Gatti, Barretto e André (2011) analisam políticas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal, abordando formação inicial e continuada, carreira docente, avaliação e apoio ao trabalho do professor. As autoras destacam a importância da formação inicial como base da profissionalização, mas apontam lacunas nos currículos, que são fragmentados, excessivamente genéricos e desconectados da prática. Também ressaltam a ausência de uma instituição centralizada para a formação docente, evidenciando a necessidade de políticas integradas para reestruturar esse processo no país. Além disso, sinalizam que algumas Secretarias de Educação avançaram ao priorizar a formação continuada no contexto escolar, em vez de modelos baseados em cursos, seminários e palestras.

Atualizando as pesquisas anteriores, Gatti *et al.*, (2019) analisam a formação docente à luz de políticas e dados educacionais da última década. As autoras reconhecem experiências pontuais bem-sucedidas, mas concluem que a formação ainda não atende às necessidades da escola. Ademais, o Censo da Educação Superior de 2019 (BRASIL, 2019a) revela que 42,2% dos concluintes de licenciatura se formaram na modalidade EaD, superando os 31,3% do ensino presencial, com predominância de instituições privadas. As pesquisadoras alertam para as consequências da formação docente na modalidade EaD, destacando a fragilidade das relações com as escolas, alunos e estágios. Ressaltam a insatisfação generalizada com a formação inicial e continuada, especialmente devido ao aligeiramento, à precarização e à desprofissionalização da docência, além da falta de articulação entre formação, inserção profissional e condições de trabalho. Embora haja debates e iniciativas para currículos mais integrados, ainda prevalecem dicotomias e desigualdades que impedem avanços significativos no cenário educacional. As autoras insistem na defesa da aproximação entre instituições formadoras e escolas, garantindo experiências reais e bem orientadas aos futuros docentes. As pesquisas evidenciam a necessidade urgente de reestruturar a formação docente com novas bases, alinhadas às demandas do trabalho pedagógico, que vai além do domínio de conteúdos e exige uma postura profissional reflexiva, criativa e comprometida com os desafios da educação.

Considerando esse cenário, faz-se necessário um compromisso efetivo com políticas que promovam uma formação docente mais integrada, crítica e conectada às realidades escolares. Investir na valorização

da profissão e na construção de espaços formativos que rompam com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática, entre outras, é essencial para preparar professores capazes de enfrentar os desafios educacionais com criatividade, autonomia e responsabilidade social.

Em face das fragilidades identificadas nos cursos de licenciatura e da necessidade urgente de reestruturação da formação docente, as políticas educacionais desempenham um papel central na definição dos rumos dessa formação no Brasil. Nos anos de 2002, 2015, 2019, 2020 e 2024, respectivamente, cinco diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram criadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, evidenciando disputas em torno do controle desse processo, refletindo diferentes concepções sobre o papel do professor e os caminhos para sua profissionalização. Compreender esse panorama é essencial para situar o contexto sociopolítico que levou à institucionalização do CFP, concebido como uma política alternativa à tendência reformista, notadamente marcada pela visão de educação alinhada com os interesses privatistas do setor empresarial.

As análises de Ravitch (2011), Zeichner *et al.*, (2015), e Freitas (2012) ajudam a compreender os riscos associados a políticas educacionais fundamentadas no movimento de reforma empresarial, que desacreditam e deshistorificam os saberes produzidos e compartilhados nas práticas cotidianas das escolas. Essas políticas partem da crença em um conhecimento considerado potente e transformador, transmitido por meio de práticas docentes “qualificadas”. Nesse contexto, são empregados mecanismos de controle e avaliação de resultados, além de projetos escolares impostos externamente, que estabelecem hierarquias e geram exclusão, invisibilidade e negação de realidades.

Freitas (2012) alerta para os riscos das políticas educacionais que têm a responsabilização, a meritocracia e a privatização como pilares. Essas políticas se baseiam em um neotecnicismo derivado de conceitos da psicologia behaviorista e das ciências econômicas e de sistemas, com foco no controle e na aprendizagem verificável por testes. A imposição de modelos fixos de ensino ameaça a formação docente, tratando os professores como simples transmissores de conhecimentos e aplicadores de técnicas. Nessa direção, programas que treinam professores para o uso de materiais didáticos, apostilas e avaliações sistemáticas reforçam a ideia de

que qualquer pessoa pode ensinar, desqualificando a profissão e desmoralizando os profissionais da educação.

As pesquisas de Zeichner *et al.* (2015) destacam os programas empresariais que têm desestruturado o sistema universitário de formação de professores nos EUA, revelando disputas sobre os sentidos de docência e formação. Identificam também três principais posicionamentos no atual sistema de formação docente universitária: os *defensores*, os *reformadores* e os *transformadores* e, embora reconheçam que tal categorização simplifique uma realidade mais complexa, as distinções oferecidas fornecem uma perspectiva importante na reflexão a respeito de diferentes abordagens para o avanço das propostas de formação de professores.

Os *defensores*, em sua maioria integrantes do sistema, sustentam a manutenção do status quo, rejeitando críticas externas e resistindo a mudanças significativas. Defendem um maior investimento no fortalecimento do modelo atual, sem propor inovações, buscando preservar o que já está estabelecido. Os *reformadores*, por outro lado, são geralmente externos ao sistema e advogam pela substituição da formação tradicional por alternativas baseadas na desregulação, na competição e nos mercados. Criticam o modelo atual, defendendo a docência como uma prática focada em resultados imediatos e eficácia, guiada por princípios liberais de mercado. Já os *transformadores*, que podem ser tanto de dentro quanto de fora do sistema, reconhecem a necessidade de uma mudança substancial no modelo de formação, mas se opõem à substituição do sistema por lógicas mercadológicas. Consideram a docência como um processo intelectual, vinculado a valores de justiça e coesão social, e propõem transformações que buscam a inclusão e a equidade na educação.

Ravitch (2011) denuncia os impactos negativos das reformas educacionais baseadas na lógica do mercado no sistema escolar norte-americano, as quais, segundo suas análises, agravaram a crise da educação pública americana. A autora critica as políticas organizacionais pautadas no caráter empresarial dos reformadores, focadas em pontuações de testes, que avaliam a eficiência de escolas e professores, desconsiderando a complexidade da educação. A análise crítica dos pesquisadores dos EUA (onde essas ideias foram largamente testadas com resultados devastadores) alerta para os riscos dessa abordagem, cada vez mais crescente no nosso país, que, sob o ponto de vista reformista, busca mercantilizar e redefinir

os rumos da educação.

Freitas (2012) adverte que adotar esse modelo implica em aceitar riscos já amplamente documentados pela pesquisa educacional. Contudo, é preocupante ver o avanço dessas políticas no Brasil. Observa-se uma intensificação das disputas sobre projetos de formação e concepções de ensino e docência.

Em contrapartida, na UFRJ, houve debates internos e externos visando a construção de uma proposta alternativa de formação de professores, como forma de resistência às imposições das políticas educacionais vigentes. Enquanto política, o CFP também disputa sentidos de docência e de formação, alinhando-se, de forma mais efetiva, com a posição dos transformadores. Apresenta-se como uma proposta que integra as necessidades locais no processo de formação docente, atendendo às demandas contemporâneas sem ceder às pressões mercadológicas. Essa proposta vai além de uma alternativa simples; é um esforço para redefinir o papel da formação de professores, considerando as transformações sociais e as exigências acadêmicas e profissionais, com um foco crítico e ético na docência.

Assim, o CFP não apenas desafia as perspectivas predominantes nas políticas educacionais, como também reivindica um espaço de atuação que valorize a formação crítica e reflexiva dos professores, respeitando suas competências e o impacto direto que sua atuação tem na transformação da educação. Ao adotar essa posição, o CFP se insere como uma resposta à necessidade de uma formação docente mais robusta, alinhada aos princípios de justiça social e ao desenvolvimento da profissão de maneira mais humanizada e menos subordinada a modelos de mercado.

## Fundamentos teóricos do CFP

No que foi abordado anteriormente, destacaram-se as várias questões que permeiam a formação docente, como a distância entre a formação acadêmica e a prática profissional, a valorização excessiva de um currículo disciplinar em detrimento de uma abordagem pedagógica mais ampla e a precariedade dos estágios, que frequentemente não atendem às demandas reais dos professores em formação. Esses desafios, apontados por Gatti e Barretto (2009), estão intimamente ligados às dificuldades



vivenciadas no cotidiano das salas de aula, o que reforça a necessidade de um projeto político-pedagógico que se alinhe à complexidade e à multidimensionalidade da profissão docente. Nesse sentido, esta seção propõe a discussão de duas chaves conceituais fundamentais para a institucionalização do CFP: a profissionalidade docente e o conceito de "terceiro lugar de formação", categorias que buscam aprofundar a reflexão sobre o papel da formação docente como um espaço híbrido, de articulação entre teoria e prática, e como um processo contínuo que transita entre diferentes saberes e experiências formativas.

Discutir a profissão docente é abordar uma atividade profissional que, inicialmente, careceu de uma formação estruturada, sendo marcada por períodos de modelos de formação variados, mudanças legislativas e distintas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem. Ao longo do tempo, a profissão se desenvolveu em diferentes espaços formativos e se organizou academicamente como um apêndice dos cursos de bacharelado, o que acabou por enfraquecer sua percepção como profissão autônoma. Desse modo, a afirmação da docência como uma profissão consolidada, longe de ser apenas uma necessidade, se configura como uma urgência, uma exigência diante da complexidade e da importância do papel do professor na sociedade.

A expressão “profissionalidade”, sintetizada por Roldão (2005, p. 108), refere-se a um conjunto de atributos socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão de outras atividades igualmente relevantes. Para a autora, a especificidade de uma função é o que a define como profissão, e no caso da docência, essa especificidade está no ensino. Assim, o profissional professor é aquele capaz de desenvolver uma ação estratégica especializada no ensino, fundamentada em um conhecimento próprio da profissão, que visa fazer aprender algo (o currículo) a alguém (os alunos).

A autora argumenta que o professor não ensina apenas porque possui conhecimento, mas porque sabe como conduzir e mobilizar os conteúdos de forma que se tornem efetivamente aprendidos no ato de ensinar. Nesse sentido, o conhecimento profissional envolve o saber-fazer, o saber como fazer e o saber por que se faz. Trata-se de uma constelação de saberes diversos – científicos, didáticos, pedagógicos – que, embora passíveis de várias formalizações teóricas, convergem para um único saber integrador, situado e contextualizado, capaz de responder à questão:

“como ensinar aqui e agora?”. Esse saber se configura como um saber prático, orientado pela realidade do ensino cotidiano.

Essa perspectiva de dupla transitividade – “a gente ensina alguma coisa a alguém” – nos leva a considerar duas concepções centrais no campo da docência: a transmissão e a mediação. No campo da transmissão, o foco recai predominantemente sobre o domínio do saber disciplinar, enquanto no campo da mediação, a ênfase está em uma gama mais ampla e complexa de saberes, que envolvem não apenas o conteúdo, mas também as dinâmicas e as relações no processo de ensino-aprendizagem.

O CFP adota a compreensão de que a docência, manifestada no ato do ensino, é uma atividade profissional orientada por saberes e práticas próprios da profissão. Esses saberes não são apenas produzidos teoricamente, mas também incorporados às práticas cotidianas de ensino nas escolas básicas, configurando um processo contínuo de apropriação e aplicação no contexto real da sala de aula. Portanto, a formação docente não pode ser pensada de maneira isolada na universidade, sendo imprescindível uma estreita parceria com a escola, para que as práticas formativas estejam sempre alinhadas com as realidades e necessidades do cotidiano escolar.

Aqui destacamos os estudos de Nóvoa (2009, 2017a; 2017b, 2019), Zeichner (1998, 2010, 2015), Zeichner *et al.*, (2015) e Roldão (2005), que defendem a necessidade de se pensar em modelos de formação docente assentes em parcerias desde o início da formação, tendo como foco a cultura profissional docente. Nessa perspectiva, as dimensões da formação e da profissão são como dois lados da mesma moeda, uma depende da outra, de maneira que não se pode pensar a formação docente apenas no espaço das licenciaturas, pois é preciso redimensioná-la na relação entre formação e profissão, entre universidade, escola e sociedade.

Diante disso, torna-se urgente aproximar a formação docente do trabalho do professor, possibilitando um diálogo entre as diferentes linguagens que, por vezes, não se comunicam: a do trabalho, que ocorre na escola, e a da formação, desenvolvida na universidade. Nesse sentido, Nóvoa (2009) sugere que, nos cursos de licenciatura, a formação seja vinculada ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas, em colaboração com os professores dessas instituições. Isso permitiria que a análise das práticas de formação fosse fundamentada em uma investigação

centrada na ação docente e no trabalho escolar, constituindo movimentos essenciais para a construção da profissionalidade docente.

Assumindo a docência como uma atividade profissional, reconhece-se a urgência de uma formação profissional universitária que atenda, de fato, a essa demanda. Considerando as fragilidades das instituições de formação no cumprimento desse compromisso, a segunda chave conceitual aponta para a emergência de um novo lugar institucional para repensar a formação e consolidar a profissão docente. Na UFRJ, esse espaço tem se configurado na política do CFP, que busca redefinir os caminhos da formação e do exercício da docência, criando possibilidades outras para o trabalho docente e seu desenvolvimento profissional.

Para discutir o CFP como uma nova realidade institucional, um terceiro lugar de formação, recorreremos aos estudos de Nóvoa (2017a, 2017b, 2019); Zeichner (2010, 2015) e Zeichner *et al.*, (2015), que destacam a importância de construir um arranjo institucional outro, capaz de minimizar as lacunas entre a formação acadêmica, oferecida pela universidade, e a prática docente vivenciada na escola; em outras palavras, que traga a profissão para dentro das instituições de formação. Esse arranjo propõe um terceiro lugar institucional, que não é nem a universidade nem a escola, mas um entremeio, uma síntese nova. Para Zeichner (2015), trata-se de um “terceiro espaço” na formação de professores, enquanto para Nóvoa, é uma “casa comum” que integra a formação e a profissão docente.

Zeichner (1998) evidencia a separação entre a universidade e a escola, destacando a exclusão de comunidades epistêmicas, como os professores da escola básica, na produção do conhecimento educacional, e a hegemonia dos pesquisadores acadêmicos. O autor defende a necessidade de formar alianças para superar a divisão entre as pesquisas acadêmicas e as investigações realizadas pelos próprios professores. Nesse contexto, um dos principais desafios da formação docente é a desconexão entre os cursos de formação nas universidades e o campo da prática, o que exige uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas de formação. Essa mudança deveria possibilitar que o conhecimento acadêmico e o conhecimento das escolas e comunidades caminhem juntos, de forma menos hierárquica, em prol da aprendizagem docente.

A criação de um “terceiro espaço de formação” ou espaço híbrido, proposta por Zeichner (2010), surge como uma possibilidade de encontro entre diferentes saberes na formação docente, representando uma nova

realidade, um ambiente propício para a reunião de conhecimentos provenientes da universidade, da escola básica e da comunidade, onde esses saberes podem coexistir de maneira igualitária e híbrida, contribuindo para a justiça social. Assim, o terceiro espaço se configura como um ponto de intersecção entre as universidades, as escolas e as comunidades, promovendo uma formação docente compartilhada por diferentes contextos e espaços, favorecendo tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, pode-se concluir que, ao sugerir uma *casa comum* para a formação e a profissão docente, Nóvoa (2017a) aproxima-se do conceito de *terceiro espaço* defendido por Zeichner (2010). De acordo com suas argumentações, para avançar na direção de uma formação profissional universitária, é imprescindível construir um novo lugar institucional profundamente enraizado na universidade, “[...] mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (Nóvoa, 2017a, p. 1114). O CFP, em parceria com as escolas, parte de uma visão que integra saberes, sujeitos e territórios voltados à formação dos professores. Assim, busca entrelaçar a formação inicial e a continuada, preservando as especificidades de cada uma, em zonas de fronteira, em um terceiro espaço, que favorece o desenvolvimento profissional na perspectiva do coletivo, contribuindo para uma formação docente integrada, plural e contextualizada com as necessidades das escolas e das comunidades.

## Pontos de reflexão

A análise do processo de construção e institucionalização do CFP na UFRJ possibilita compreender que o terceiro lugar da formação não se configura nem como a universidade nem como a escola, mas como um espaço de encontro, um estuário conceitual cujas raízes epistemológicas se fundamentam na união entre formação e profissão. Pensar a casa comum como um terceiro lugar de formação, a partir da imagem do estuário, é conceber uma cultura colaborativa onde diferentes saberes e conhecimentos são legitimados, reconhecidos, integrados e compartilhados com o objetivo de fortalecer a formação profissional docente. Nesse contexto, a força do coletivo constrói um “entrelugar”, que

não é universitário, nem escolar, mas que forma uma teia colaborativa que favorece o ensinar, o aprender e o fortalecer.

Portanto, a casa comum pode ser entendida como um espaço coletivo, compartilhado e público, no qual se realiza a formação de professores, ao mesmo tempo em que se valoriza e se fortalece a profissão docente (Nóvoa, 2019). Embora haja afinidade com a proposta do terceiro espaço de Zeichner (2010), não propõe exatamente a mesma ideia.

O *terceiro espaço* se materializa a partir de uma mudança de paradigma na epistemologia dos programas pedagógicos dos cursos de licenciatura e se constitui por meio de "cruzamentos de fronteira" (Zeichner, 2010) entre a universidade e a escola. Exemplos desse movimento incluem o maior envolvimento de professores da educação básica no currículo de formação universitária, a inclusão do conhecimento gerado nas escolas na formação inicial e a possibilidade de professores híbridos, que atuem tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica, além da inclusão dos saberes das comunidades na formação docente. Já a *casa comum* propõe a superação de barreiras institucionais por meio de ações colaborativas, participativas e integradas, com foco na formação profissional do professor.

A casa comum da formação e da profissão, assim, se apresenta como um novo lugar institucional, com um compromisso real e efetivo de formar professores, refletindo sobre o modo como essa formação deve ocorrer e como esses professores serão encaminhados para as escolas. Trata-se de um terceiro lugar institucional que busca o compromisso com o desenvolvimento profissional docente e a responsabilidade por essa formação de maneira concreta e efetiva.

Desse modo, pode-se inferir que o CFP é a política e, a casa comum, uma das possibilidades dessa política que vem se consolidando na UFRJ como espaço formativo coletivo, que, pela via da parceria, reconhece e promove as licenciaturas, cumprindo a responsabilidade pública da Universidade perante a escola básica e os professores.

De forma geral, pode-se afirmar que o CFP constitui, para a UFRJ, um arranjo institucional diferenciado, voltado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Sua estrutura busca integrar unidades, institutos e departamentos envolvidos na formação de professores, promovendo uma interlocução contínua com instituições parceiras e redes de escolas de educação básica. Fundamentado na parceria entre universidade e escola, o

CFP orienta-se pelos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração, que configuram sua identidade. Nesse sentido, institucionaliza uma política de formação docente baseada em uma epistemologia distinta da hegemônica, na qual a dialogicidade e a colaboração assumem um papel central.

Entretanto, é imprescindível reconhecer que esse processo não está isento de contradições e conflitos, inerentes a qualquer iniciativa que desafia estruturas historicamente estabelecidas. Entre os principais pontos de tensão, destacam-se as diferentes concepções sobre o que se entende por parceria, a persistência de uma cultura acadêmica tradicional que dificulta posturas colaborativas, a fragmentação e compartimentação dos currículos de formação docente, além do receio de alguns institutos de que seus cursos de licenciatura sejam absorvidos pela Faculdade de Educação. Esses desafios exigem enfrentamento contínuo no cotidiano dos praticantes do CFP, que se constitui como uma política em movimento, capaz de produzir deslocamentos, tensionar fronteiras e propor novas formas de gestão coletiva e construção do comum em uma universidade secular, que optou por “assumir a formação de professores como uma das suas principais prioridades estratégicas” (Nóvoa, 2017b, p. 4).

Ao se estabelecer como uma alternativa local para as questões da formação docente, o CFP se apresenta como um enfrentamento necessário às políticas que marginalizam a profissão e a formação de professores. Seu funcionamento como dispositivo formativo permite a construção de sentidos coletivos e particulares entre os sujeitos que habitam diferentes territórios da formação docente – faculdades, institutos e escolas. Nesse movimento, responde às inquietações de pesquisadores que há tempos apontam a urgência de uma formação de professores alinhada ao campo profissional.

Ainda que a transformação se imponha como um processo árduo e repleto de desafios, a análise das conversas, dos registros das reuniões e das anotações em diário de campo evidencia a convicção dos praticantes do CFP de que essa mudança é possível. No entanto, esse movimento exige vigilância constante, debates, negociações e deslocamentos contínuos, que dificilmente se sustentariam sem uma institucionalidade que os respalde e fortaleça.

## À guisa de conclusão

O CFP surge como uma alternativa de uma universidade pública federal para a formação inicial e continuada de professores da escola básica. Sua criação responde a impasses historicamente apontados no campo da formação docente e, ao longo dos anos, vem se consolidando como uma política não hegemônica, baseada em uma perspectiva dialógica e em articulações intra e interinstitucionais. Essa construção, no entanto, é laboriosa e desafiadora – exige tempo, reflexão, diálogo e alteridade, além de não estar isenta de tensões e disputas –, considerando a multiplicidade de territórios, sujeitos, experiências formativas e saberes envolvidos, tanto dentro quanto fora da UFRJ.

Diante do que foi exposto, pode-se compreender que o CFP constitui uma solução institucional singular, que desafia e reconfigura a lógica tradicional da universidade. Trata-se da institucionalização de uma forma outra de articular formação e exercício da docência, sustentada por uma epistemologia de horizontalidade, na qual as hierarquias são tensionadas para dar lugar a relações de reciprocidade na formação docente.

Sendo assim, o CFP se configura como um espaço capaz de mobilizar a diversidade, operando com singularidades heterogêneas. Sua proposta não é uma *casa comum* no sentido de pertencimento, mas sim de compartilhamento, gestão coletiva, democracia e inclusão, um lugar onde todos os envolvidos na formação docente possam se encontrar para produzir e valorizar a profissão (Nóvoa, 2019).

Escolher a epistemologia de formação proposta pelo CFP é um desafio que a UFRJ se compromete a enfrentar, reconhecendo a possibilidade de construir uma casa comum para a formação e a profissão docente, sempre inacabada e provisória, pois depende das escolhas cotidianas dos sujeitos da universidade, das instituições de formação e das escolas. Trata-se de uma insurgência contínua por uma formação de professores não hegemônica, que se abre para um encontro dialógico, horizontal, plural, complexo e democrático.

Assim, o CFP tenta romper paradigmas e certezas antes consideradas absolutas, assumindo a necessidade de uma relação estreita com a escola básica para a formação profissional do professor. Este

movimento é, por si só, revolucionário, pois a universidade, com sua tradição secular, se abre para a possibilidade de criar algo além da simples resistência, propondo uma reconfiguração no modo como se pensa e se faz a formação docente.

O CFP surge, portanto, como uma resposta institucional distinta das já conhecidas, delineando um horizonte possível. Fruto de um pensamento crítico e coletivo, abre caminhos para novas experiências institucionais comprometidas com uma formação de professores democrática, horizontal e plural.

A implementação dessa política em uma universidade pública federal pode abrir caminhos para novas experiências institucionais, inspirando outras iniciativas que valorizem a formação profissional docente em suas múltiplas dimensões – da formação inicial à continuidade ao longo da carreira. Que essa trajetória siga mobilizando encontros, parcerias e transformações no campo da formação de professores.

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 30 dez. 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.



GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

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

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

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

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

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

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

Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

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

ZEICHNER, K. Democratizing Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 66, n. 2, p. 122-135, mar./apr. 2015.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.A.; BRAYCO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

Recebimento em: 06/03/2025.

Aceite em: 03/05/2025.