



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSIMEIA OLIVEIRA DOS SANTOS

***FORMAÇÃO CONTINUADA MULTICULTURAL: estudo de
experiência entre a universidade e a escola***

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Ivenicki

Rio de Janeiro
Maio/2021

JOSIMEIA OLIVEIRA DOS SANTOS

***FORMAÇÃO CONTINUADA MULTICULTURAL: estudo de
experiência entre a universidade e a escola***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para à
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. PhD Ana Ivenicki

Rio de Janeiro
Maio/2021

CIP - Catalogação na Publicação

S237f Santos, Josimeia Oliveira dos
FORMAÇÃO CONTINUADA MULTICULTURAL: estudo de
experiência entre a universidade e a escola /
Josimeia Oliveira dos Santos. -- Rio de Janeiro,
2021.
111 f.

Orientador: Ana Ivenicki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

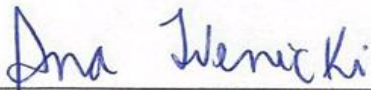
1. Formação continuada. 2. Multicultural. 3.
Complexo de Formação de Professores. 4.
Universidade. 5. Escola. I. Ivenicki, Ana, orient.
II. Título.

Josimeia Oliveira dos Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA MULTICULTURAL: estudo de experiência entre a
universidade e a escola

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-
Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para
à obtenção do título de Mestre em Educação.

Cont. Ata de Defesa de Dissertação da mestranda Josimeia Oliveira dos Santos- 11-05-2021



Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)

Josimeia Oliveira dos Santos - candidato(a)

Solange Rosa de Araújo (Secretária do PPGE)

Dedico a minha família e a todos os professores...

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido mais uma graça.

A minha mãe Edmea que esteve presente sempre que precisei.

Ao meu marido Luis pela parceria, paciência, compreensão e incentivo. Aos meus filhos Luis Gustavo e Gabrielle pela compreensão das minhas ausências nesse momento de escrita e de formação acadêmica.

Ao meu irmão Edvandro, minha cunhada Cristiane e minha tia Givânia que foram fundamentais para o meu ingresso a vida acadêmica.

A minha orientadora, querida Ana, pela maneira que conduziu essa caminhada, por sua generosidade, disponibilidade e pela confiança.

Aos membros da banca examinadora pelo aceite, disponibilidade, interesse e contribuições a esta pesquisa.

À secretária de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), Solange, pela gentileza e prestatividade.

Aos companheiros do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM) Clarissa e Jorge pelos diálogos, em especial a Gislene e Érika pela escuta e incentivos nos momentos de aflição.

As participantes da pesquisa que compartilharam suas experiências que contribuíram nas reflexões e construção deste trabalho.

A todos os colegas da vida acadêmica que contribuíram com diálogos reflexivos em especial a Gislene, amiga nerd que ganhei nesse percurso de trabalho e mestrado, pelas partilhas, afeto e paciência.

As amigas Raianne e Silvia pela escuta e incentivos durante essa caminhada.

A todos os professores que me atravessaram e que constitui a profissional que sou.

Penso que é absolutamente necessária a ocupação,
o modo mais completo possível,
de todas as dependências da casa
onde alojamos as origens
do nosso pensamento (o porão),
onde desenvolvemos nossas práticas
pedagógicas cotidianas (o piso intermediário)
e de onde podemos nos lançar
para construir outros mundos (o sótão).
(VEIGA-NETO, 2012, p. 272)

RESUMO

SANTOS, Josimeia Oliveira dos. **Formação continuada multicultural: estudo de experiência entre a universidade e a escola.** Rio de Janeiro, 2021. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho investiga a formação continuada de professores na perspectiva multicultural, a partir do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFP-UFRJ). O objetivo da pesquisa é analisar a experiência entre universidade pública e a escola, de formação continuada de professores, verificando em que medida esse encontro pode favorecer nas intenções e práticas realizadas na valorização a diversidade cultural. A abordagem metodológica consiste em um estudo de caso com análises dos discursos encontrados em três documentos do CFP e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro participantes, sendo três professoras e uma Técnica em Assuntos Educacionais da referida universidade. O quadro teórico que fundamenta este estudo foi elaborado com base no campo do multiculturalismo para pensar contribuições a formação de professores sensíveis as identidades plurais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI, 2018; 2019); cruzamento de culturas (CANDAU, 2012; 2020); e para discutir formação e conhecimento profissional (NÓVOA, 1999; 2017; 2019). A partir da análise dos dados constatou-se que Complexo de Formação de Professores apresenta potenciais multiculturais por se fundamentar nos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração, possibilitando desconstruir hierarquias, enriquecendo as relações das identidades dos professores com as identidades institucionais por contribuir no (re)conhecimento e valorização da pluralidade.

Palavras-chave: Formação continuada; Multicultural; Complexo de Formação de Professores; Universidade; Escola.

ABSTRACT

SANTOS, Josimeia Oliveira dos. **Multicultural continuing education: study of experience between the university and the school.** Rio de Janeiro, 2021. f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present work investigates the continuing education of teachers in a multicultural perspective, from the Teacher Training Complex of the Federal University of Rio de Janeiro (CFP-UFRJ). The aim of the research is to analyze the experience between public university and the school, of continuing education of teachers, verifying to what extent this meeting can favor in the intentions and practices carried out in the valorization of cultural diversity. The methodological approach consists of a case study with analysis of the speeches found in three CFP documents and in the semi-structured interviews carried out with four participants, three of whom are teachers and one is a Technician in Educational Affairs at that university. The theoretical framework that underlies this study was elaborated based on the field of multiculturalism to think about contributions to the formation of teachers sensitive to plural identities (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI, 2018; 2019); crossing cultures (CANDAUI, 2012; 2020); and to discuss training and professional knowledge (NÓVOA, 1999; 2017; 2019). From the data analysis, it was found that the Teacher Training Complex has multicultural potentials because it is based on the principles of horizontality, plurality and integration, making it possible to deconstruct hierarchies, enriching the relationships between teachers' identities and institutional identities for contributing to the (re) knowledge and appreciation of plurality.

Keywords: Continuing education; Multicultural; Teacher Training Complex; University; School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quantitativo de publicações com as categorias Formação Continuada e/ou Multicultural	17
Quadro 2. Quantitativo de publicações com as categorias Formação Continuada e/ou potenciais multiculturais	17
Quadro 3. Publicações da categoria formação continuada	41
Quadro 4. Publicações da categoria multicultural/intercultural	42
Quadro 5. Publicações da categoria multicultural/intercultural (com potenciais multiculturais)	45
Quadro 6. Publicações da Formação Continuada Multicultural	49

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação de Educação e Pesquisa
AVA	Ambiente Virtual Acadêmico
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CCMN	Centro de Ciências da Matemática e da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CESPEB	Cursos de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
CFP	Complexo de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLA	Centro de Letras e Artes
COAA	Coordenação de Orientação e Apoio Acadêmico
CONSUNI	Conselho Universitário
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CT	Centro de Tecnologia
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EEl	Escola de Educação Infantil
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FE	Faculdade de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano Educação e Culturas
GEM	Grupo de Estudos Multiculturais
GOP	Grupo de Orientação Pedagógica
GT08	Grupo de Trabalho de Formação de Professores
IBC	Instituto Benjamim Constant
IFF	Instituto Federal Fluminense

IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IUED	Institut d'Études du Développement
MEC	Ministério da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NPPL	Núcleos de Planejamento Pedagógico da Licenciatura
PADES	Programa de Apoio a Docência do Ensino Superior
PIAC	Programa de Apoio à Cultura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
ProPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR1	Pró-reitoria de Graduação
PR2	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PR5	Pró-reitoria de extensão
PR7	Pró-reitoria de Políticas Estudantis
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RCS	Requisitos Curriculares Suplementares
RJ	Rio de Janeiro
REP	Rede de Educadores de Prática de Ensino
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnica em Assuntos Educacionais
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URJ	Universidade Nacional do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos.....	14
1.2 Motivação: pessoal e acadêmica.....	14
1.3 Formação docente multicultural	19
1.4 Metodologia.....	25
CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DO COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
2.1 Breve histórico da Formação de Professores na universidade	28
2.2 A construção do Complexo de Formação de Professores.....	32
CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ANPED 37 ^a , 38 ^a E 39 ^a REUNIÕES NACIONAIS – GRUPO DE TRABALHO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GT 08)40	
3.1 Produção do conhecimento: formação continuada e multicultural	40
CAPÍTULO 4 – COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP): UMA POLÍTICA DE ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	51
4.1 Análise de documentos do Complexo de Formação de Professores	52
4.2 Análise das entrevistas: identidades plurais.....	63
4.3 Balanço geral	81
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	I
A – QUADRO DE LEVANTAMENTO DE TRABALHOS DA ANPED NO GT08 (2015, 2017, 2019).....	I
B – ROTEIRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	XIII
C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	XIV
D – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE).....	XV
E – CONVITE ENVIADO POR E-MAIL	XVII
ANEXO	XVIII
A – UM NOVO MODELO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFRJ	XVIII
B– TERMO DE REFERÊNCIA.....	XVIII
C– O CFP NA UFRJ: UM LUGAR COMPARTILHADO PARA A FORMAR PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EXTRATO DO DOCUMENTO DE TRABALHO INTERNO).....	XVIII
D– RESOLUÇÃO 19/2018	XVIII
E– RESOLUÇÃO 20/2018.....	XVIII
F– PORTARIA DE NOMEAÇÃO DOS REPRESENTANTES NO COMITÊ PERMANENTE	XVIII

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido assunto recorrente nas pesquisas educacionais que, por vezes, buscam atribuir ao trabalho docente, os problemas encontrados nas instituições públicas, apesar de toda sua complexidade. Diante disso, a universidade pública poderia firmar a relevância e valorização dessa profissão, promovendo a articulação entre professores universitários e da escola pública, possibilitando uma formação de conhecimento profissional, em outras palavras, “formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017b, p. 1111; 2019, p.7).

A formação profissional vem fomentar os diálogos e reflexões, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, propiciando a compreensão da complexidade da profissão docente (NÓVOA, 2019). Nesse caso, a troca de conhecimento com o professor mais experiente beneficia a prática docente por permitir conhecer estratégias para lidar com os desafios da escola.

Essa relação com o outro possibilita favorecer a construção de identidades sensíveis a diversidade cultural. Coadunamos com a definição de Gomes (2007, p.11) sobre diversidade “entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”, por entendermos que é preciso desconstruir hierarquias que silenciam identidades em detrimentos de outras. A identidade é categoria central para a perspectiva multicultural que busca a valorização e o respeito a diferença (IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI, 2018, 2020).

Para viabilizar uma educação democrática na perspectiva multicultural é necessária uma decisão política, que possibilite uma ruptura com os currículos tradicionais da Educação Básica, e posturas hierarquizadas das instituições de ensino superior, possibilitando assim a formação de identidades docentes que saibam respeitar e valorizar as diferenças desafiando o preconceito.

As universidades poderiam estar preparadas para propor a formação para as escolas, mas essas também precisam solicitar ou aceitar tal aproximação, para que juntamente pudessem ter uma *casa comum* ou *terceiro lugar* (NÓVOA, 2017a; 2017b; 2019) que possibilitasse a formação contemplando a pluralidade, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, já que uma depende da outra para dar sentido a formação docente.

Para além de um conhecimento específico e pedagógico, Nóvoa (2017b, p. 1114) relata a importância do conhecimento profissional universitário que deve ser construído no “novo espaço universitário” com ligações externas fortalecidas, por meio de programas que se aproximem da realidade das escolas, propiciando conhecer as peculiaridades encontradas no exercício, mediante a participação de professores consolidados por práticas significativas para

compartilhar saberes de como lidar com as incertezas e imprevisibilidades da profissão, visando “uma boa formação de base” para os graduandos.

A formação continuada na perspectiva multicultural será analisada por meio do Complexo de Formação que é “uma espécie de Parque Educacional” responsável pela integração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a rede de escolas públicas, consideradas formadoras, para construir a formação profissional nessa *casa comum* (NÓVOA, 2019, p. 13).

Essas duas instituições formadoras, a universidade e a escola, podem ser capazes de concretizar uma educação que consiga valorizar e potencializar a pluralidade de identidade, propiciando a todos se reconhecer nos discursos, potencializando a aprendizagem. Concordamos com Lopes (2018):

(...) enfatizam que às diferenças estão na escola, assim como permeiam as próprias estruturas das políticas curriculares e dos discursos pedagógicos, disciplinares, midiáticos, políticos, sociais, religiosos e familiares, sendo o currículo espaço privilegiado de construção, de reprodução ou de tensionamento, resistência e deslocamento de modelos dominantes que silenciam identidades e perpetuam desigualdades. (LOPES, OLIVEIRA & OLIVEIRA apud IVENICKI, 2020, p.34-35)

As instituições de ensino se beneficiariam revendo seu trabalho pedagógico para não reproduzir ações que desprezam as identidades plurais prejudicando o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nessa relação.

Nessa mesma perspectiva Candau (2012, p.237) relata que é preciso “um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural”. A referida autora aborda “uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s)” a partir da concepção de “escola como um espaço de ‘cruzamento de culturas’, fluído e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAUI, 2020a, p. 36).

A relação de compartilhar a docência propicia pensar possibilidades diferenciadas no fazer pedagógico, tanto para a instituição escolar como para a universidade por meio do diálogo e da pesquisa sobre o trabalho docente desde que os professores tenham sensibilidade para perceber a diversidade cultural encontrada. O multiculturalismo pode contribuir nessa sensibilização por ter como ponto central a formação de professores visando “o respeito à diversidade e o desafio a preconceitos” (IVENICKI, 2018, p.1151).

Dessa forma, o presente estudo identifica o seguinte problema: “como a experiência de formação continuada de professores, desenvolvida entre a universidade pública e as escolas, tem contribuído para a valorização da diversidade cultural?”

A fim de elucidarmos essa problemática, pretendemos que se respondam as seguintes questões: “quais são as potencialidades e desafios multiculturais de uma experiência de formação continuada de professores em uma universidade pública?” “Quais estratégias pedagógicas poderiam favorecer o trabalho dos professores nas duas instituições formadoras (universidade e escola)?” “Até que ponto perspectivas de valorização da diversidade cultural permeiam documentos e sujeitos na formação continuada das escolas?”

1.1 Objetivos

O objetivo geral desse estudo foi analisar a experiência entre universidade pública e a escola, de formação continuada de professores, verificando em que medida esse encontro pode favorecer intenções e práticas realizadas na valorização a diversidade cultural. Para alcançar este objetivo, buscou-se:

- Analisar o levantamento recente da produção sobre formação continuada de professores na perspectiva multicultural.
- Verificar as potencialidades e desafios multiculturais de uma experiência de formação continuada de professores em uma universidade pública;
- Discutir estratégias pedagógicas que podem favorecer o trabalho dos professores nas duas instituições formadoras (universidade e escola);
- Compreender possíveis subsídios e desafios para a valorização da diversidade cultural, a partir dos discursos contidos na documentação e nas falas dos atores educacionais.

1.2 Motivação: pessoal e acadêmica

A motivação pelo tema surgiu durante a graduação ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ e foi ampliado ao começar a laborar

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa “o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” tendo como finalidade o desenvolvimento de “atividades didático-pedagógicas” orientadas por um “docente da licenciatura e um professor da escola”. Site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 29 abr. 2017.

como professora substituta no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ) - setor Educação Infantil. Isso porque compartilhar a docência não é algo fácil e pouco conhecido, principalmente como era realizado naquela Instituição. Entendendo a relevância do estudo para a educação brasileira e na busca por mais respostas, resolvemos pesquisar a relação dos professores no trabalho pedagógico como pré-requisito para a conclusão do curso de Pedagogia.

Durante o estágio, naquela Instituição, presenciamos oportunidades interessantes com as crianças, mas também alguns impasses na realização do trabalho pedagógico. A partir dessas experiências definimos como objetivo geral da pesquisa de conclusão do curso, analisar as potencialidades e desafios da docência compartilhada, a partir da perspectiva docente. Propondo uma reflexão sobre a qualidade das relações entre professores da referida Instituição.

A docência compartilhada, neste caso, pode ser definida como ação de compartilhar a docência, com dois ou mais professores na mesma sala, formados em pedagogia, sendo todos responsáveis pelo trabalho pedagógico e pelas crianças, possibilitando assim, desconstruir hierarquias e respeitar as especificidades (KINOSHITA, 2009; TRAVERSINI, 2015; SILVA, 2015).

No referido estudo monográfico, foi constatado que mais importante do que o número de professores é a relação desses adultos (SANTOS, 2017). Diante do exposto, é necessário que os professores sejam respeitados, considerando todas as suas formações, sem achar que um é mais formado que o outro, desconstruindo hierarquias. O respeito ao outro, com todos os conhecimentos, saberes e suas culturas, a partir do diálogo horizontal, viabiliza que a educação seja construída com todos e para todos.

A formação continuada é de extremamente relevância para possibilitar aos professores que estão nas instituições públicas de ensino que necessitam dialogar sobre questões que envolvem o respeito a diversidade, o racismo e a homofobia, possibilitando práticas de valorização das diferenças. Tal proposição justifica a pertinência do diálogo de “experiências curriculares multiculturalmente orientadas” (IVENICKI, 2020, p.34) entre a universidade e as escolas. Vargas & Sanhueza (2018) mencionam a relevância:

Desenvolver pesquisas que busquem aprofundar estratégias curriculares de gestão e atenção a diversidade que possam ir além das práticas de reconhecimento das mesmas, mas que envolvam uma problematização crítica das desigualdades que legitimam e se reproduzem nos espaços educativos, por meio de modelos multiculturalistas de formação docente que superem o preparo exclusivo em competências técnicas pertinentes a área de estudo. (VARGAS & SANHUEZA, 2018 apud IVENICKI, 2020, p. 32)

Diante disso, pensando na importância dessas relações de troca para a prática que valorize a diversidade cultural encontrada na escola, buscamos nos debruçar sobre a aproximação entre professores da universidade e da escola, para entender como tem acontecido a formação continuada na perspectiva multicultural. Como participante do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM)², da Universidade Federal do Rio de Janeiro, esta pesquisa que vai ao encontro dos objetivos do GEM no sentido de desenvolver estudos e pesquisas que vislumbrem caminhos epistemológicos e metodológicos, proporcionando o currículo e a formação de professores em perspectivas multiculturais, de valorização da diversidade cultural e desafio aos preconceitos.

Sendo assim, fizemos o levantamento da literatura recente, no período de 2015 a 2019, considerando os achados em todo corpo do texto sobre as seguintes palavras-chave que representam as categorias: formação continuada, multicultural/intercultural e o cruzamento das palavras. A seguir, o mesmo foi realizado com as palavras-chave que correspondem as categorias formação continuada e/ou com potenciais multiculturais, possibilitando ampliar a busca do tema indiretamente, como encontro, troca, compartilha (para a formação continuada), diversidade, diferença, inclusão, etnia, raça, gênero, identidade, híbrido e pluralidade (referente ao multicultural/intercultural). De acordo com Canen, Arbache e Franco (2001) os trabalhos apresentam potenciais multiculturais por conterem discursos com marcadores de identidades coletivas como gênero, raça, culturas, padrões linguísticos, pessoas com deficiência.

O levantamento foi realizado em sessenta e oito trabalhos. Sendo vinte três na 37^a, vinte dois na 38^a e vinte três na 39^a reunião nacional, ocorridos respectivamente, nos anos de 2015, 2017 e 2019. Destes, apenas um não atendeu aos critérios iniciais, pertencentes ao Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT08), na Associação Nacional de Pós-graduação de Educação e Pesquisa (ANPEd)³ por ser considerado o fórum bastante relevante.

Nesta perspectiva, optamos por verificar como está a produção acadêmica nessa plataforma e demonstrar a originalidade do trabalho por meio do quadro 1 (que apresenta as categorias Formação Continuada e/ou Multicultural) e o quadro 2 (que expõe as categorias Formação Continuada e/ou com potenciais multiculturais) que foram elaborados pela autora.

2 Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/8227482813112001183988>. Acesso em 8 de setembro de 2020.

3 Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 6 de abril de 2020.

Quadro 1. Quantitativo de publicações com as categorias Formação Continuada e/ou Multicultural

Categoria Formação Continuada e/ou Multicultural	Quantidade de trabalhos
Formação continuada	33
Multicultural/Intercultural*	6
Formação Continuada + multicultural/intercultural	5

Fonte: quadro construído pela autora a partir de dados coletados na plataforma da ANPEd

*Variações da palavra foram consideradas.

Como pode ser observado no quadro 1, a busca pelos vocábulos multicultural/intercultural possibilitou encontrar seis trabalhos, resultado relevante, comparando com a categoria de cruzamento das palavras-chave, porque possibilitou concluir que um dos estudos pertencentes ao multicultural/intercultural não apresentou a formação continuada.

Adiante o quadro 2 que apresenta o quantitativo de trabalhos encontrados com as palavras-chave das categorias Formação Continuada e/ou potenciais multiculturais, possibilitando ampliar a busca pelo tema.

Quadro 2. Quantitativo de publicações com as categorias Formação Continuada e/ou potenciais multiculturais

Categorias Formação Continuada e/ou potenciais multiculturais	Quantidade de trabalhos
encontro; troca; compartilha*	58
diversidade; diferença; inclusão; etnia; raça; gênero; identidade; híbrido; pluralidade	63
encontro; troca; compartilha* + diversidade; diferença; inclusão; etnia; raça; gênero; identidade; híbrido; pluralidade	55

Fonte: quadro construído pela autora a partir de dados coletados na plataforma da ANPEd

*Variações da palavra foram consideradas.

A quantidade de trabalhos evidenciados no quadro 2 refere-se ao quantitativo de estudos identificados com as respectivas palavras, entretanto categorias diferentes podem ser achadas no mesmo texto (ver quadro no apêndice E), possibilitando que o valor expressado no quadro não seja o de trabalhos encontrados formação continuada e/ou potenciais multiculturais.

Ao observar as informações contidas nas categorias dos quadros 1 e 2, fica notório que o quantitativo de trabalhos detectados com as palavras-chave formação continuada e/ou potenciais multiculturais destas é significativo em relação aos vocábulos destes eixos. Por exemplo, a categoria do cruzamento entre multicultural/intercultural e formação continuada apresentou cinco trabalhos, no quadro 1, e cinquenta e cinco no quadro 2. O lançamento de categorias Formação Continuada e/ou potenciais multiculturais na plataforma pesquisada, propiciou ampliar a busca onze vezes em relação as palavras-chave das categorias Formação Continuada e/ou Multicultural desta categoria. Embora existam trabalhos com as categorias, ainda evidência possibilidades de pesquisas sobre o tema.

Para o preenchimento do quadro 1 e 2, foi utilizado quase a totalidade dos trabalhos, sendo que apenas um não contemplou nenhuma das palavras-chave. Este trabalho fazia crítica a educação domiciliar, tendo como título *Resistência e formação de professores: contra os notórios saberes e o Homeschooling*, das autoras Rosa, Aood e Villarreal (2019), apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd. A quase totalidade dos estudos serão analisados para justificar a relevância da pesquisa proposta nesta dissertação.

O levantamento realizado na plataforma da ANPEd, que será aprofundado no decorrer desta dissertação, possibilitou verificar que este estudo preenche lacunas existentes na literatura. Por exemplo, os trabalhos que se assemelham ao proposto nesta dissertação foram de Oliveira & Eletério (2019) e Nunez (2019) por abordar a aproximação da universidade e da escola (entre professores universitários e da escola) com o olhar para a perspectiva multicultural, porém não apresentaram uma política institucional da universidade como o que propomos neste estudo.

Além disso, a metodologia utilizada Oliveira & Eletério (2019) foi de textos escritos pelas participantes do grupo e concepções sobre teorias discutidas e projetos realizados. Nunez (2019) memoriais de formação e entrevistas narrativas; enquanto o nosso trabalho se propõe a fazer análise documental do Complexo de Formação e entrevistas semiestruturadas com três professores da UFRJ que atuam em etapas de educação diferenciadas (uma na educação básica, outra na universidade e mais uma que atua tanto na universidade quanto na educação básica) e com uma Técnica de Assuntos Educacionais.

Os trabalhos encontrados, que foram pertinentes a esse levantamento (vide quadro no Apêndice A), serão melhor investigados no Capítulo II, na apresentação qualitativa dos trabalhos da ANPEd nesta dissertação, para atender o objetivo de analisar o levantamento recente da produção sobre formação continuada de professores na perspectiva multicultural.

1.3 Formação docente multicultural

Para viabilizar uma educação democrática na perspectiva multicultural, é necessária uma decisão política que possibilite uma ruptura com os currículos tradicionais da Educação Básica e posturas hierarquizadas das instituições de ensino superior. Isto envolve um conhecimento teórico específico de desconstrução da cultura escolar encontrada, para possibilidades diferenciadas que respeitem os direitos humanos. Sendo assim, a formação de professores precisa ser pensada e vivenciada para construção de práticas de reconhecimento e valorização das diferenças culturais para uma sociedade mais solidária e justa.

Ivenicki (2018), por exemplo, sugere que o currículo e a pesquisa em articulação com o multiculturalismo podem possibilitar formação de professores conscientes e sensíveis em relação a desigualdade que afetam as identidades plurais. Diante disso, é relevante pensar no currículo das instituições de ensino superior a partir da perspectiva multicultural para possibilitar formação de identidades docentes que saibam respeitar e valorizar as diferenças desafiando o preconceito.

O multiculturalismo entendido como “um conjunto de estratégias que articulam teoria e ações práticas para a melhoria das vidas de grupos marginalizados” tem a identidade como categoria central por valorizar suas pluralidades (IVENICKI, 2020, p.33).

Assim sendo, a identidade pode ser analisada a partir de três dimensões: a identidade individual, que é formada pela pluralidade de marcadores que constituem o sujeito como gênero, raça, classe social; a identidade coletiva notada mediante “a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações de desiguais e preconceituosas que o atingem” como marcador racial; e a identidade institucional como o “conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir” (CANEN; CANEN 2005, p.43). A pluralidade de discursos possibilita o processo de (re)construção de identidades que são temporárias para o multiculturalismo.

A maneira como as identidades plurais são interpretadas pelas instituições possibilitam identificar em quais abordagens do multiculturalismo estão seus discursos. Por isso, é pertinente compreender as cinco principais: o multiculturalismo folclórico, que não aborda as diferenças culturais e a diversidade de forma crítica porque apenas apresenta os padrões culturais dando uma visão de exótico; o multiculturalismo humanista ou liberal, que expõe que os grupos identitários não se misturam apenas mantêm o respeito mútuo para viver harmoniosamente; o multiculturalismo crítico ou de resistência que viabiliza pensar criticamente as relações entre as culturas; o multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial, que promove o hibridismo entre as diferentes identidades ao refletir as relações sociais; e multiculturalismo decolonial que defende a descolonização. (CANEN, 2007; IVENICKI; SOUSA, 2016). Portanto, as abordagens do multiculturalismo podem ser caracterizadas desde perspectivas liberais e folclóricas até as mais críticas e pós-coloniais propiciando perceber omissões ou ênfases de identidades nessas instituições (IVENICKI, 2020).

A identidade é vital para o multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial porque possibilita analisar os discursos no currículo, a partir de sua pluralidade, visando desconstruir visões estáticas, dicotômicas e hegemônicas mediante ao conceito de hibridização, por compreender que a identidade é constituída por múltiplas marcas que nos perpassam durante a vida (CANEN, 2007; CANEN, 2012, apud IVENICKI; SOUSA, 2016, p. 292).

O multiculturalismo, como defendido por Ivenicki, (2018, p. 1151), “tem sido central nas discussões das desigualdades e da pluralidade na contemporaneidade, em escala mundial”. Deste modo, políticas de ações têm sido elaboradas para garantir o direito a todos, a partir da equidade, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2021), que vem discutindo sobre metas que viabilizam o respeito e a valorização as diferenças (IVENICKI, 2018). Ainda sobre esse aspecto, a autora supracitada coaduna com a perspectiva de Candau (2012) que:

(...) enfatiza que o multi/interculturalismo deve ser visto como um modelo que não se prende somente à localização geográfica nem à jurisdição específica de cada grupo social, mas com aquele cujo enfoque afete toda educação, favorecendo uma dinâmica crítica e a interação entre diferentes grupos sociais. (...) (CANDAU, 2012 apud IVENICKI, 2018, p. 1152)

Em relação a polissemia da palavra multicultural e intercultural na educação., argumentamos a relevância de compreender os sentidos utilizados na prática, documentos, produções acadêmicas para verificar sensibilidades multiculturais. Ambas as abordagens podem ser apresentadas superficialmente folclóricas/liberais/turísticas, para contemplar

momentos de celebração mediante datas comemorativas, até perspectivas críticas e pós-coloniais que buscam desconstruir preconceitos (CANDAU, 2012; 2014; IVENICKI, 2018; 2020).

Candau (2012; 2014) expõe três abordagens fundamentais para o multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista e interativo. O multiculturalismo assimilacionista percebe a multiplicidade cultural e a desigualdade, porém não altera a matriz estrutural da sociedade buscando enfatizar os grupos subalternos (indígenas, negros, homossexuais, pessoas de outras regiões e de classe populares) a partir da perspectiva de uma cultura hegemônica. Em relação ao multiculturalismo diferencialista, defende a expressão das diferenças culturais possibilitando que os grupos socioculturais mantenham suas matrizes. A última perspectiva, o multiculturalismo interativo, também titulado por interculturalidade, apresenta características que a difere das duas abordagens anteriores porque promove a inter-relação das culturas na sociedade, rompe com a essencialização ao compreender que as culturas apesar de terem matrizes históricas possuem uma face em movimento, argumenta que as culturas passam por hibridização cultural, reconhece que as relações envolve mecanismos de poder, que a diferença e a desigualdade estão vinculadas.

Diante do apresentado, as instituições de ensino poderiam se empenhar em rever seu trabalho pedagógico para não reproduzir, em suas práticas, ações que desprezam as identidades plurais, prejudicando o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nessa relação. Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016) ressaltam a relevância de que os sujeitos ouvintes se dediquem em estudar a cultura surda para possibilitar a inclusão de surdos nas instituições de educação para compreender as diferenças culturais e possibilitar que os profissionais da educação se apropriem de abordagens do multiculturalismo que possibilitem o respeito e a garantia de direitos humanos.

Nessa mesma perspectiva, Candau (2012, p.237) relata que é preciso “um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural”. A referida autora expõe “uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) a partir da concepção de “escola como um espaço de ‘cruzamento de culturas’, fluído e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2020a, p. 36).

Gómez (1994; 2002, apud CANDAU, 2020a, p.36), coadunando com a mesma autora, fala da escola como “um espaço ecológico *de* ‘cruzamento de culturas’ ”, acrescentando em sua visão que ela é responsável pela “mediação reflexiva daquelas influências plurais que as

diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações”. Deste modo, pode “romper com tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna as práticas” escolares (CANDAU, 2020a, p. 36), visto que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA E CANDAU, 2003, p.161 apud CANDAU, 2020a, p.36)

Sendo assim, “as questões culturais não podem ser ignoradas” pelos professores para não distanciar dos universos simbólicos, dos diferentes atores e do contexto que se insere (CANDAU, 2020a, p.36). Mas, para isso, é necessário saber “o sentido em que a empregamos” a interculturalidade por ser um termo polissêmico, para não cair no modismo e acabar sendo essencialista (CANDAU, 2020a, p.37). A seguir, a definição do conceito de educação intercultural definido coletivamente pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano Educação e Culturas (GECEC) coordenado por Candau (2020a):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014b; 2020a, p.39).

Candau (2020a, p.39) nos convida a olhar para as “diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo igualitário e justo” para que possamos “desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados”. Essa “mudança de ótica é o ponto central” juntamente com “outros aspectos que devem ser trabalhos nos processos didáticos da formação docente” como a interculturalidade crítica, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas para que promova processos educativos na perspectiva interculturalidade crítica defendida pela referida autora:

A perspectiva que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos, provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2020a, p.38).

O currículo que constitui as instituições educacionais, precisa passar por transformações para que reconheçam a pluralidade cultural e empoderar os que foram historicamente inferiorizados. Ivenicki (2020, p.34) argumenta “pensar em experiências curriculares multiculturalmente orientadas passa por duas perspectivas de análise: a polissemia do conceito de multiculturalismo e as dimensões das experiências curriculares analisadas”. Ao expor as dimensões das experiências voltadas para o currículo multicultural diz que “uma delas refere-se às formas pelas quais as identidades plurais são trazidas” que coaduna com Lopes, Oliveira & Oliveira (2018):

(...) enfatizam que as questões relacionadas às diferenças estão na escola, assim como permeiam as próprias estruturas das políticas curriculares e dos discursos pedagógicos, disciplinares, midiáticos, políticos, sociais, religiosos e familiares, sendo o currículo espaço privilegiado de construção, de reprodução ou de tensionamento, resistência e deslocamento de modelos dominantes que silenciam identidades e perpetuam desigualdades. (LOPES et al., 2018 apud IVENICKI, 2020, p.34 – 35)

Neste caso, a identidade do professor é importante porque, na relação com o outro, pode ser (re)construída para olhar as diferenças como potencializadoras, propiciando “experiências curriculares narradas, com sensibilidades multiculturais”, possibilitando gerar conhecimento “multiculturalizado” (IVENICKI, 2020, p.35). Portanto, é de suma relevância pensar na formação do professor, a partir do diálogo aproximado da academia com a escola para a construção do saber, contemplando as identidades nelas envolvidas. Nóvoa (1999) reitera que:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p. 18)

Para além de um conhecimento específico e pedagógico, o autor relata a importância do conhecimento profissional universitário por meio de “uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes” viabilizando compartilhar saberes de como lidar com as incertezas e imprevisibilidades da profissão, por meio de “programas coerentes de preparação para o exercício docente” firmados na universidade, “mas com fortes ligações externas” (NÓVOA, 2017b, p. 1114).

O referido autor nos convoca a pensar em “construir um entre-lugar”, chamado por “casa comum” para a “ligação e articulação entre universidade, as escolas e as políticas públicas”. Sendo assim a “casa comum da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada” (NÓVOA, 2017b, p. 1116). Ainda sobre esse entre-lugar o autor diz que:

O segredo deste terceiro lugar 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)

Nesse caso, a “casa comum” ou “terceiro lugar” possibilita uma formação profissional universitária que propicia conhecer o contexto e a diversidade encontrada na escola, mas também ter consciência crítica para se posicionar e conquistar seu lugar na profissão. É preciso reiterar que “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum” (NÓVOA, 2017b, p. 1130).

Nóvoa (2019) ainda propõe que:

Uma interação entre estes espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente” possibilitando “criar um ambiente fértil e fecundo para a formação de professores” (NÓVOA, 2019, p.14).

A necessidade de atualizar seus conhecimentos frente a desafios encontrados na escola faz com que professores procurem por formações complementares, “mas esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes” (NÓVOA, 2019, p.11). Coadunamos com o autor por compreender que pensar em formação de professores, seja ela inicial ou continuada, necessita dialogar com os profissionais que atuam nas escolas e conhecem as peculiaridades encontradas nas instituições educacionais. De acordo com Gatti (2008), a formação continuada deve possibilitar atualização de conhecimento e tecnologia para atender demandas ocasionadas pelas mudanças na educação.

Em relação a formação continuada, defendemos junto a SALLES (2019, p.13) que “é toda iniciativa de formação de professores que se dá enquanto esses estão atuando em suas instituições de ensino, após as suas formações iniciais”. Argumentamos que essa formação deve ultrapassar a visão de propor métodos, como se fossem receituários do que fazer, para

possibilitar diálogos, reflexão e pesquisa que podem desenvolver a criticidade nos professores e propiciar outros caminhos criativo em sua prática. Coadunamos com Maia e Miyata (2020) que compartilhar experiências com identidades plurais possibilitam interpretações que nutrem o pensamento criativo.

Diante disso, a formação continuada somente adquirir sentido se considerar a escola porque é nela que “se define, enrique-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p.11), por outro lado, a escola precisa estar disponível a aproximação da universidade para ter acesso a formação continuada que possibilite diálogos que propiciam (re)conhecer estratégias permitindo assim práticas reflexivas.

Sobre a pertinência de criar um “novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a Universidade e a cidade”, Nóvoa (2019, p.14), menciona o *Complexo de Formação de Professores*, iniciativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do qual fez parte na construção, para dizer que a configuração desse “ambiente formativo” só será possível se romper com o pensamento de um conhecimento hierarquizado ainda existente no campo acadêmico. O referido autor cita que:

A configuração deste novo ambiente formativo implica o reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica. A ideia de terceiro lugar implica operar com a ideia de diferenciação e convergência de papéis, combatendo a crença, bastante difundida na cultura acadêmica da existência de uma hierarquização do sistema de saberes que legitima uns em detrimento de outros, reforçando as relações assimétricas de poder. (NÓVOA, 2019, p.14)

Nóvoa (2019, p.14) diz que caso “vier concretizar-se”, este projeto institucional da universidade supracitada, “dará um sinal forte de compromisso com a escola pública e com a renovação da formação de professores”. Portanto, o estudo apresentado nesta dissertação propõe compreender as possibilidades e desafios dessa articulação de professores universitários com os da escola viabilizando práticas de respeito e valorização das culturas plurais encontradas nessa relação.

1.4 Metodologia

Para dar conta dos objetivos propostos, optamos por uma metodologia qualitativa que “se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO 2012, p.22) na forma de estudo de caso. Segundo Ivenicki e Canen (2016, p.11), o estudo de caso faz “à análise de um caso, tais como

uma unidade, uma escola, um aluno, ou uma política, buscando perceber significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos naquele caso”. Yin (2015) defende que:

Um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (YIN, 2015, p.4)

Essa metodologia é um estudo de caso no qual vamos analisar apenas a experiência de uma instituição. No nosso caso, a experiência será o Complexo de Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro (CPF-UFRJ).

O Complexo de Formação de Professores (CFP) na UFRJ foi institucionalizado em 2018 (RESOLUÇÃO nº19/CONSUNI/UFRJ; RESOLUÇÃO nº20/ CONSUNI/URFJ) e “é uma política institucional de articulação da formação inicial e continuada de professores, com foco na Educação Básica (EB), visando à afirmação de uma cultura profissional e um protagonismo dos docentes das escolas da EB na formação dos futuros professores” conforme informado pelo *site*⁴ da Instituição por meio da “parceria entre as instituições e Redes públicas do Rio de Janeiro e a participação dos sujeitos envolvidos: estudantes, professores e gestores que atuam na Educação Básica e/ou Ensino Superior”.

Essa pesquisa envolveu a participação de seres humanos no levantamento de dados e por esse motivo necessitou de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) que pode ser verificada no *site*⁵ da Plataforma Brasil mediante ao Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 41761920.6.0000.5582.

As técnicas de coletas de dados serão a análise documental do Complexo de Formação de Professores (CFP) e entrevistas semiestruturadas por compor “perguntas fechadas e abertas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO 2012, p.64). As entrevistas foram realizadas individualmente por videoconferência na plataforma *Meet*, gravadas em áudio no *smartphone* e posteriormente armazenado em computador e *pen drive*. A plataforma foi escolhida pela facilidade do acesso e por possibilitar a realização das entrevistas com segurança, respeitando o isolamento social, devido a pandemia do Covid-19.

4 Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>. Acesso em: novembro de 2019.

5 Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>. Acesso em: abril de 2020.

As entrevistas foram realizadas com três professoras da UFRJ (sendo que uma atua na Faculdade de Educação, outra na Educação Básica e a terceira na universidade e na Educação Básica) e com uma Técnica em Assuntos Educacionais da universidade supracitada, após terem assinado o *Registro de Consentimento Livre e Esclarecido* (RCLE) (vide Apêndice D) ou ter autorizado, no momento da entrevista, e gravado em áudio, consideramos essa possibilidade pela dificuldade para reenviar o documento assinado por conta da situação social vivenciada na pandemia. As participantes consideraram suficiente a leitura pessoal do RCLE e oficializaram oralmente a concessão da entrevista.

A princípio tínhamos a intenção de entrevistar as três professoras que foram selecionadas por estarem envolvidas no Complexo de Formação de Professores a mais tempo, mas durante as entrevistas alguns nomes foram mencionados como possíveis contribuições a pesquisa. Como todas as entrevistadas relataram que a Técnica em Assuntos Educacionais poderia contribuir com informações relacionadas a parte administrativa do Complexo de Formação de Professores, decidimos fazer o convite por e-mail (vide Apêndice E), ampliando o quantitativo de entrevistados para quatro participantes.

Neste caso, a pesquisa utilizará três instrumentos de coletas de dados, respeitando a triangulação de perspectivas como solicitado nos “critérios de rigor relativos às pesquisas na metodologia qualitativa” que indicam utilizar “no mínimo três instrumentos de coleta de dados, ou três perspectivas diferentes (IVENICKI & CANEN, 2016, p. 29).

A dissertação está organizada da seguinte maneira: no Capítulo 1 foi apresentado os critérios comuns da pesquisa (como tema, problema, questões, objetivos, justificativa, aporte teórico, metodologia) possibilitando o conhecimento breve do estudo; o Capítulo 2, irá discorrer brevemente a história da formação docente na universidade e a construção do Complexo de Formação de Professores; no Capítulo 3 irá dissertar sobre o levantamento da produção acadêmica para demonstrar a lacuna e relevância da pesquisa; o Capítulo 4 será analisado os documentos do Complexo de Formação de Professores e os discursos das entrevistadas, além do balanço geral dessas análises; e finalizamos o trabalho com as Considerações e recomendações sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO 2 – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DO COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A relevância da educação para a construção da vida social, econômica e cultural demanda planejamento educacional para atender os interesses de determinada sociedade. Dentre esses planejamentos destacamos a profissão de professor. Sendo assim, busca-se nesta parte, apresentar brevemente a história da formação de professores no Brasil no âmbito da universidade, a partir de marcos pós 1930, e a construção do Complexo de Formação de Professores.

2.1 Breve histórico da Formação de Professores na universidade

A história da formação de professores nos possibilita compreender os caminhos traçados que contribuíram para a desvalorização da profissão docente, assim sendo, iniciamos nessa caminhada histórico-social com a Era Vargas que ao adentrar no poder, no governo provisório, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, mediante ao decreto nº19.402, que propiciou ter um lugar para pensar e nortear a educação, propiciando ações objetivas regulamentadas (PATTI, 2018).

Em abril de 1931, foram sancionados decretos relevantes para a educação, dentre esses, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) - nº 19.850, o Estatuto das Universidades Brasileiras (nº 19.851) que determinou o regime universitário para o ensino superior, expondo a formação do professor para o ensino secundário. Além disso, no art.5º do referido Estatuto, foi prescrito que uma universidade brasileira deveria ser constituída, no mínimo por três institutos superiores, pela Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (PATTI, 2018).

O Decreto de nº19.852 determinou a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) acrescentando a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música buscando a combinação dessas escolas profissionais, baseadas nas experiências francesas, “com uma nova Faculdade de Educação, Ciências e Letras, copiada da Itália,” para possibilitar a pesquisa, o estudo das ciências puras e a formação de professores para atuar nas “escolas médias” (SCHWARTZMAN, 2005 apud PATTI, 2018, p.5). Apesar dos decretos contemplarem a Faculdade de Educação, Ciências e

Letras sua existência permaneceu somente no documento porque nunca ocorreu a implementação (PATTI, 2018).

A reorganização do ensino secundário (Decreto nº 19.890), a alteração do plano nacional de ensino comercial, a criação do Curso Superior de Finanças - Decreto nº 20.158- (LEMME, 2005 apud PATTI, 2018, p.5) e a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, foram frutos da reforma Francisco Campos que proporcionou estruturar organicamente a educação. Apesar desses avanços, uma política educacional era necessária. Sendo assim, educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE) que lutavam para a renovação da educação e do ensino a partir do monopólio do estado, da laicidade e da coeducação (ensino do mesmo currículo para meninas e meninos em sala mista), pressionavam o governo federal por meio de conferências nacionais (PATTI, 2018).

A quarta conferência realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, com o tema *As Grandes Diretrizes da Educação Popular*, possibilitou duas iniciativas relevantes: a “assinatura de um convênio estatístico entre o governo federal e os estados, de modo a adotar normas de padronização das estatísticas de ensino em todo o país e a elaboração de um documento que procurava traçar as diretrizes de uma política nacional de educação e ensino abrangendo todos os aspectos, modalidades e níveis” (PATTI, 2018, p. 5). Sendo essa última iniciativa aprovada em plenário e titulada por *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (PATTI, 2018). Segundo Xavier (2012) nesse documento constavam princípios educacionais considerados indispensáveis à modernidade como:

(...) a democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional e pelo reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos. Ao defender a aplicação da ciência e da técnica aos assuntos do ensino e da pesquisa educacional, o manifesto promoveu a valorização do papel social e político do educador profissional, o que resultou em um estímulo ao processo de especialização e autonomização do campo educacional e, logo, de sua legitimação perante o público e o governo” (XAVIER, 2012, p.671).

Além disso, o *Manifesto dos Pioneiros* defendia a criação de “universidades organizadas e aparelhadas” (PATTI, 2018, p. 5) para cumprir sua tríplice função: produzir ciência, transmitir e divulgar, além de formar professores para todos os níveis e modalidades de ensino (PATTI, 2018).

As primeiras universidades criadas nesse período apresentavam diferentes ideias de educação e ensino possibilitando compreender as razões que provocaram a reforma do ensino superior. A Universidade Nacional do Rio de Janeiro (URJ) de cunho conservador baseados na

reforma do governo Vargas, criada pelo Governo Federal, instituiu-se como modelo a ser seguido pelas demais universidades. Em contrapartida a Universidade do Distrito Federal (UDF) apresentava um modelo inovador de Anísio Teixeira, mas foi fechada em 1939 pelo Estado Novo. Ambas as instituições estavam localizadas no Rio de Janeiro. (DURHAM, 2005 apud PATTI, 2018).

A Universidade de São Paulo (USP) foi organizada, em 1934, pelo governo de São Paulo tendo como diferencial a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) para a formação de professores que atuavam no ensino secundário (PILETTIC, 2002a apud PATTI, 2018) possibilitando os bacharéis adquirir a “qualificação profissional como professor” por meio do modelo 3+1 que representava os três anos cursado de bacharelado acrescido de um ano de curso de Didática (Durham, 2005 apud PATTI, 2018, p.6).

É preciso destacar que antes dessa organização da USP, assim como da UDF os institutos eram os responsáveis pela formação dos profissionais para o magistério, tendo sido incorporados, a universidade USP, em 1933 e permanecendo até 1938 quando a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras passou a inserir os estudos pedagógicos, e a UDF desde sua criação em 1935 (AYRES, 2005 apud PATTI, 2018). Portanto, ambas as universidades ao incorporar os institutos de educação, passaram a ser responsáveis pela formação dos professores.

De acordo com Ayres (2005 apud PATTI, 2018, p. 8) a USP (1934), a UDF (1935) e a Universidade do Brasil (UB – 1939) “expressaram a primeira gênese da formação de professores para o ensino secundário no Brasil”, porém os interesses nessa formação eram diferentes porque a USP almejava a construção de uma elite intelectual e política. No entanto, com o governo de Vargas, precisou adotar o modelo determinado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de retirar os Institutos de Educação para incorporar a Educação ao FFCL.

A UDF “se enquadrava em um projeto educacional mais amplo que incluía todo o sistema educacional do Distrito Federal e que pudesse ser estendida ao restante do país”, mas foi dizimada na Era Vargas. Já a UB sobre as influências do regime do Estado novo tinha uma perspectiva autoritária e centralizadora, defendia “a formação de quadros técnicos e intelectuais para servir à burocracia do Estado”, além de ter sido a concepção vencedora (AYRES, 2005 apud PATTI, 2018, p. 8).

O projeto de reorganização do ensino superior do ministro Gustavo Capanema considerava relevante a instalação de Faculdades de Filosofia no país. Sendo assim, o referido ministro iniciou seu projeto a partir da proposta originária da Reforma de Francisco Campos,

“o modelo híbrido da Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (MENDONÇA, 2002 apud PATTI, 2018, p.8). Adiante acabou seguindo o modelo desejado pelo relator do CNE, Lourenço Filho, que era ter a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo estabelecidas mediante a Lei nº 452 de 5 de julho de 1937 que organizou a Universidade do Brasil (PATTI, 2018).

A Universidade do Brasil foi definida no projeto “como uma comunidade de professores e alunos consagrados ao estudo” (art. 1º) que tinha “a função de fixar o padrão de ensino superior em todo o país, já que era “uma instituição nacional e não local” (FÁVERO e LIMA, 2006 apud PATTI, 2018, p.9). Nesse projeto também foi estabelecido que as Faculdades de Filosofia e as faculdades e institutos de educação deveriam cooperar na formação do professor (PATTI, 2018, p.9).

Para as universidades que não tinham as faculdades ou institutos de educação poderiam manter o curso complementar de educação por meio das disciplinas pedagógicas. Essas disciplinas pedagógicas, propostas na década de 30, para a formação dos professores do ensino secundário, aproximam-se das ofertadas nas licenciaturas, em 2017, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (PATTI, 2018).

É notório pela contextualização apresentada que a formação de professores, a priori, não foi pensada pela universidade, mas sim pelos institutos de educação e escolas profissionalizantes. Fato esse que pode explicar a fragilidade dessa formação de professores. De acordo com Patti (2018):

O centro de formação de professores da UB – atual UFRJ – nasce sem perfil o perfil ou a premissa primeira de formar professores a partir da integração entre as escolas e os institutos de origem e a formação pedagógica. Esse projeto já nasceu descaracterizado e, ao longo de 70 anos, tem se empenhado em achar um caminho menos tortuoso para formar os professores que irão atuar na educação básica do país. (PATTI, 2018, p.11)

Apesar dessa evidência, a referida autora relata que “naquela época não havia espaço para as discussões atuais sobre um perfil profissional da docência ou mesmo o entendimento do que seja ser professor” e que essas discussões surgiram a posteriori no campo educacional. Portanto, o modelo 3+1 que predominava a formação de professores na universidade, no período de 1930 a 1968, acabava enfatizando “a formação disciplinar”, e, portanto, desconsiderando “outros saberes da docência”. (PATTI, 2018, p.11).

A formação de professores, atualmente, tem sido assunto recorrente nas pesquisas educacionais que, por vezes, buscam atribuir ao trabalho docente os problemas encontrados no

ção das instituições públicas, apesar de toda sua complexidade. Isso porque a instituição escolar deve seguir as agências que buscam determinar um modo de vida universal.

A impossibilidade de cumprir com esse sistema de razão que buscam formar crianças e professores mobiliza o surgimento de propostas de formação com discursos de salvação articulado com diferentes práticas sociais e culturais para promover o progresso. Sendo assim, a formação do professor é regida por um poder que visa o planejamento da criança para ser o futuro cidadão que vai reagir o macro e micro conforme os interesses dessas agências.

Diante disso, o currículo de formação de professores tem buscado atender a razão de agências para formar a racionalidade dos cidadãos desejados. Se o professor não consegue incluir todos em suas práticas pedagógicas, acaba sendo o culpado pelas mazelas da escola, provocando assim, o “mal-estar profissional” (XAVIER, 2014, p.834). O que se percebe, nesse contexto, que a complexidade da vida tem sido deixada de lado para responsabilizar o docente, já que as agências, parecem ofertar a “solução” do problema oportunizando Políticas Educacionais de formação. Segundo Dourado (2019, p.12) a educação básica pública tem passado por “complexos processos de privatização” na gestão e organização mediante a parceria público-privada, seja por meio de consultoria, assessoria e organizações sociais.

As políticas educacionais pensadas a partir dos interesses políticos e econômicos se mantém a partir do professor o cidadão que deseja formar, como foi brevemente apresentado. A insatisfação com essas políticas que desqualificam a profissão docente e tiram autonomia do professor tem possibilitado a busca por mudanças mediante a pesquisadores comprometidos com a educação pública e com as mudanças na escola, que “partem também de um diagnóstico crítico que reforça e valoriza as dimensões profissionais” (NÓVOA, 2019, p. 6). Nessa “renovação do campo da formação de professores” (NÓVOA, 2019, p.,6) que está pautado o Complexo de Formação de Professores (CFP), objeto que estamos a debruçar nesta pesquisa e que iremos apresentar brevemente, como foi gerado, estando diretamente relacionada a essa primeira parte apresentada sobre o histórico da formação de professores.

2.2 A construção do Complexo de Formação de Professores

Antes de começar a discorrer sobre a construção da política institucional do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFP-UFRJ), gostaríamos de retomar a memória do curso de Pedagogia, na referida instituição, para relatar

dois momentos vivenciados que reportam a relevância dessa política da universidade para os cursos de licenciatura.

Durante a graduação, no período de 2012 a 2016, pudemos presenciar a desistência de discentes do curso de pedagogia que nos faziam retomar o levantamento prévio das expectativas e interesses dos estudantes ingressantes, por meio do diálogo realizado pelos docentes na primeira semana de aula. A partir das respostas, conseguíamos verificar o que esperavam do curso e o quantitativo de estudantes que desejavam cursos de licenciatura ou de bacharelado, possibilitando prever a evasão no período seguinte, com a reabertura das inscrições pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), referente ao segundo semestre de inscrições em universidades públicas.

Outro fato questionado pelos graduandos que atuavam em escolas, na posição de estagiário ou professor, era a dificuldade de perceber o diálogo da teoria com a prática. Diante disso, acabavam por confrontar que os conhecimentos ofertados (disciplinas pedagógicas e didáticas) não contribuíam para a atuação do professor. Por outro lado, os participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) conseguiam perceber a relação intrínseca da teoria e prática ao experimentar o diálogo comprometido e respeitoso da universidade com o professor da Educação Básica propiciando, assim, formação reflexiva e com criticidade aos envolvidos.

Sendo assim, as memórias puderam nos recordar de como a universidade estava preocupada com a evasão que acontecia na Pedagogia, mas não somente nela. As licenciaturas apresentavam o quantitativo significativo de desistências dos ingressantes por ser a segunda opção (NÓVOA, 2017b). Outra questão relevante era o questionamento dos discentes em relação ao conhecimento proposto nos cursos que não contribuí para atuação na escola. Diante do contexto encontrado na formação de professores da universidade supracitada, percebeu-se a necessidade da construção do Complexo de Formação de Professores que é “uma espécie de Parque Educacional” responsável pela integração da universidade com a rede de escolas públicas para construir a formação profissional nessa casa comum (NÓVOA, 2019, p. 13).

As circunstâncias vivenciadas atualmente de desvalorização da profissão docente tem contribuído para a redução no interesse pelos cursos presenciais de licenciatura nas universidades públicas (GABRIEL, 2019), sendo necessário a construção desse “novo lugar institucional, interno e externo” (NÓVOA, 2019, p.14) para fortalecer os professores que atuam na Educação Básica, nas diferentes etapas e modalidades, sobre o papel que assumem de formadores de crianças, jovens e adultos, como também, juntamente com a universidade, da

formação inicial. Além disso, possibilitar que os discentes ingressantes compreendam a profissão e desejem ser professor mediante a articulação da cultura escolar com a cultura universitária.

A história de formação docente nas universidades contribui para compreender o motivo do desprestígio dos cursos de graduação de licenciatura que foram criados como complemento dos cursos de bacharelado mediante ao modelo três mais um. Esse modelo possibilitava que os estudantes recebessem dupla titulação, bacharelado e licenciatura, ao optarem por cursar os três anos do curso de origem acrescidos de um ano de licenciatura que garantia a atuação como professor. Segundo Gabriel (2019), a história da formação docente na UFRJ:

se confunde com outras histórias de muitas universidades públicas do país (...) atravessadas 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 (GABRIEL, 2019, p. 194).

Vargas (2010 apud JESUS; AGUIAR, 2020, p.856-857) menciona que os “cursos imperiais que, ainda hoje são considerados de maior expressão e prestígio social: Medicina, Engenharias e Direito (...)”. Os referidos autores corroboram com a problematização da desvalorização dos cursos de licenciatura em relação ao Bacharelado ao expor que as carreiras imperiais, que se originaram no período do império, ainda constituem as profissões de status.

O padrão de poder do mundo está diretamente relacionado ao eurocentrismo que a partir de uma visão de superioridade da raça europeia (QUIJANO, 2005) determinou o conhecimento a ser considerado para possibilitar homogeneização e padronização na formação dos sujeitos que, assim sendo, desconsidera toda cultura existente no país (CANDAU, 2020b). Diante disso, é notório que a formação docente possibilite sensibilização de práticas que contemplem a diversidade cultural para desconstruir a superioridade de raça, gênero, situação socioeconômica herança dessa ideia de raça europeia.

A universidade da forma como foi concebida e consolidada, sobretudo no Ocidente, tornou-se muitas vezes, ao longo dos séculos, a casa de um único saber, ou seja, o monismo do conhecimento, com a pretensão de ser universal, relegando os demais, em contrapartida, para o “limbo”, como saberes de menor importância, pois “não sistemáticos”. Construída dentro de um modelo eurocêntrico e organizada para criar mecanismos de colonização na forma de ser e conhecer, as instituições de ensino superior, amparadas pela colonialidade do saber, se articularam para marginalizar, silenciar, inviabilizar e estereotipar os conhecimentos que eram produzidos fora do parâmetro moderno. (NASCIMENTO; VIEIRA; URQUIZA, 2020, p. 869)

Candau (2020b) ao abordar que a discussão da interculturalidade crítica relacionada intrinsecamente com a decolonialidade corrobora para romper com verdades do conhecimento eurocêntrico e com a superioridade de raças por situação socioeconômica, gênero entre outros, ao propor outras possibilidades de poder, saber e ser (WALSH, 2007 APUD CANDAU, 2020b, p. 680). Também contribui no diálogo com Santos (2009, p. 48) sobre a importância da “interação e interdependência entre os saberes científicos e outros saberes” para enriquecer os currículos com as diferenças culturais e, desse modo, favorecer práticas multiculturais. Além de definir o pensamento moderno que baliza o conhecimento eurocêntrico. O referido autor relata que:

O pensamento moderno é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo “do outro lado da linha” (SANTOS, 2009, p.23)

Nascimento, Vieira e Urquiza (2020, p.868) relatam que “(...) romper com os protocolos canônicos da universidade, com o conceito de ciência monocultural e, sobretudo, a lógica de que a pesquisa tem que ser feita sobre e não com ou, pelos próprios sujeitos, protagonistas deste processo”, nos possibilita pensar a emergência da desconstrução desse saber único da universidade para que os sujeitos que dela participam possam ter seus saberes compartilhados, respeitados e valorizados propiciando mudanças no currículo, prática e nas políticas educacionais. Em conformidade com os autores Ivenicki (2018) menciona que:

É a partir da visão de articulação do currículo e da pesquisa, concebidos a partir do multiculturalismo, que acreditamos que a formação inicial e continuada de professores pode ser incrementada, propiciando a produção do conhecimento no horizonte de formações de identidades docentes, questionadoras e problematizadoras de congelamento identitários, e das desigualdades que atingem identidades plurais, no contexto educacional. (IVENICKI, 2018, p.1153)

Sendo assim, a pesquisa multicultural tem buscado a valorização da pluralidade cultural por meio da conscientização dos docentes de ser pesquisador em ação, pela problematização as tensões da universidade e a diversidade cultural, por metodologias de pesquisas plurais, além de análise das identidades institucionais desiguais que silenciam as identidades individuais e coletivas. Diante disso, argumentamos junto a Ivenicki (2020, p. 34) que “pensar em experiências curriculares multiculturalmente orientadas passa pela pesquisa sobre formas pelas quais a identidades coletivas” podem ser silenciadas ou valorizadas e para isso, é notório dar

voz aos professores por meio de suas narrativas para compreender como a diversidade cultural tem sido abordada e as estratégias utilizadas.

No contexto atual estudar essas fissuras, a partir do “(re)posicionamento” dos professores, para compreender como tem acontecido a ruptura com o paradigma eurocêntrico que adentrou a nossa cultura brasileira, silenciando as demais culturas, e que tem invadido o contexto político educacional para determinar “modus operandi” torna-se necessário (RIOS; MENEZES, 2020, p. 898). De acordo com os referidos autores “as fissuras curriculares ocupam um lugar fundante para entender outros modos de existência e outras políticas de conhecimento produzidas nos territórios curriculares” (RIOS; MENEZES, 2020, p. 898).

Rosa, Almeida e Santana (2020, p.727) objetiva em seu trabalho “problematizar a possibilidade de uma nova posição epistemológica sobre a demarcação de conhecimentos” por compreender as limitações deste conceito universal que desconsidera outras ciências como indígena, africanas. Coadunamos com os autores de que essa visão de ciência monocultural impossibilita que outros saberes sejam considerados e que “para valorizar todas as formas de saber é preciso desconstruir a superioridade epistêmica e política do termo ciência, a fim de proporcionar o diálogo entre as culturas. Afinal, só há diálogo quando as relações hierárquicas são desconstruídas e os saberes horizontalizados” (ROSA; ALMEIDA; SANTANA, 2020, p. 732).

Sepulveda e El-Hani (2013) propõe pensar a prática de Ensino e o estágio supervisionado mediante a participação de estudantes de ciências, professores da escola e da universidade mediante a comunidade de prática para potencializar a formação profissional e contribuir para desconstruir hierarquias. Segundo os autores:

As comunidades de prática são entendidas por Lave e Wenger (1991) como grupos de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências que colaboram ativamente, compartilhando conhecimento, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo. (SEPULVEDA; EL-HANI, 2013, p.3)

Ainda pensando na formação em parceria da universidade com a escola que contribuem na formação da identidade coletiva do professor em diálogo com as identidades institucionais, Rios, Nuñez e Fernandez (2016) discorrem em seu trabalho, os caminhos de uma pesquisa-formação desenvolvida pelo Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) e realizada pelas bolsistas por meio de práticas de docência para o reconhecimento e o respeito a diversidade/diferença mediante a auto/formação. Coadunamos com as referidas autoras ao afirmarem que o “cotidiano escolar reflete e respira, hoje, as diferenças. É o lugar

onde as diferenças coexistem de acordo com o pertencimento dos sujeitos a diversos grupos que assumem outras referências de saberes, valores e formação” (RIOS; NUÑEZ; FERNANDEZ, 2016, p.104).

Diante do que tem sido apresentado, nos documentos, o Complexo de Formação de professores corrobora para a relevância dos cursos de licenciatura por buscar a valorização da profissão docente dentro da própria universidade e na escola de Educação Básica por propor a articulação entre ambas as instituições educacionais, ao considerar a escola como lócus de formação de professores possibilitando diálogos que contribuam o compartilhar de saberes da docência, sem hierarquizá-los.

O Complexo de Formação de Professores começou a ser gerado no ano 2016 mediante a uma mobilização institucional interna da UFRJ que envolveu as Pró-reitorias acadêmicas, a Faculdade de Educação (FE) e as duas instituições de Educação Básica, Colégio de Aplicação (CAp) e a Escola Educação Infantil, para traçar possibilidades de articulação entre a universidade e as escolas de Educação Básica (GABRIEL, 2019, p.194). De acordo com a autora supracitada, os envolvidos nesse diálogo inicial detinham:

algumas convicções sobre o papel dessa instituição no processo 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 (GABRIEL, 2019, p. 194-195).

Assim sendo, as instâncias e os colégios envolvidos nessa discussão inicial, compreendiam a função formadora de ambas as instituições, universidade e escola, e buscavam integrar todas as licenciaturas e ações da UFRJ destinadas a formação de professores. Apesar desse reconhecimento “era preciso construir coletivamente um ‘comum’ (Dardot, Laval, 2017) cujas regras de uso fossem estabelecidas no jogo democrático da política universitária” (GABRIEL, 2019, p.195). Essa inovação que buscavam por meio de uma articulação construída com os profissionais da Educação Básica, ocasionou embates nas unidades acadêmicas por diversos motivos como a “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” (GABRIEL, 2019, p.195).

É notório que toda mudança proposta no coletivo gera disputas de princípios, mas algumas perspectivas estruturais precisavam ser mantidas para que o projeto fosse erguido,

dentre essas, a relevância concedida à escola pública e aos seus profissionais comprometidos com a formação inicial. Ainda nesse processo de construção, entendendo a pertinência da aproximação entre as instituições de ensino, os professores da comunidade acadêmica, responsáveis pela formação inicial e continuada, foram dialogar e refletir com os docentes das escolas sobre temas que atravessam a prática mediante o *Curso Debates em Educação: Complexo de Formação voltado para a Educação Básica* (GABRIEL, 2019). O referido curso foi iniciado com a presença do professor António Nóvoa que trouxe contribuições a partir da “ideia de ‘casa comum’ – um espaço *entre* a universidade e às escolas – como responsável pela formação desse profissional” que se tornou alicerce para traçar o Complexo de Formação (GABRIEL, 2019, p. 196).

Em relação a caminhada, o ano de 2017 contou com a parceria acadêmica de António Nóvoa nessa missão de implementar essa política de formação de professores buscando que essa ideia de “casa comum” se tornasse realidade por meio de reuniões, internas e externas, com gestores da universidade supracitada e os responsáveis das instituições envolvidas, como as secretarias de educação, tanto da esfera municipal quanto estadual, do Rio de Janeiro, além das instituições federais - Colégio Pedro II, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RJ), Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal Fluminense (IFF), Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (GABRIEL, 2019, p. 196). A referida autora menciona que, durante os encontros, foi desafiante construir a compreensão de que a casa comum seria um espaço simbólico, como pode ser verificado adiante:

O desafio maior nesses diálogos consistia em qualificar esse espaço comum de forma que ele não fosse entendido com um espaço físico que abrigaria uma outra unidade acadêmica e muito menos como a universalização e hegemonização (...) das demandas e práticas singulares de um curso de licenciatura. Esse tipo de leitura aparecia várias 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” (GABRIEL, 2019, p.196-197).

A dificuldade desse entendimento parece estar vinculada a um imaginário social de hierarquização de saberes dentro da própria universidade que está intimamente caracterizado por um conhecimento universal eurocêntrico. Diante disso, foram traçados princípios para nortear essa política possibilitando que os saberes fossem respeitados e valorizados.

A missão institucional do professor António Nóvoa terminava no final do ano de 2017, deixando sobre a universidade a responsabilidade da instituição do Complexo de Formação de

Professores (CFP) da UFRJ (GABRIEL, 2019). De acordo com a autora o “instituir em seu duplo sentido: o de inscrevê-lo em uma institucionalidade estabilizada e, simultaneamente, o de refunda-la a partir da emergência e consolidação dessa política de formação inicial e continuada que se delineava” (GABRIEL, 2019, p. 198) como pode ser verificado no primeiro documento elaborado do CFP, em 2017, onde Nóvoa convoca a comunidade acadêmica da UFRJ a assumir a formação de professores (GABRIEL, 2019). Ainda nesse final de ano, foi concebido o Comitê Provisório do Complexo de Formação que deveriam acompanhar o processo de institucionalização do CFP tendo como coordenadora a professora doutora Carmen Gabriel e constituído por representantes de todas as Pró-reitorias acadêmicas (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)), Faculdade de Educação (FE), Colégio de Aplicação (CAp), Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ (atualmente CAp - setor Educação Infantil), além dos programas institucionais direcionados a Formação docente e os centros com licenciatura e dos estudantes (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)) (GABRIEL, 2019).

Em 2018, inicia-se os encontros externos do Comitê Provisório buscando diálogos com as escolas parceiras e o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFRJ que institui o Complexo de Formação de Professores na estrutura média da universidade (RESOLUÇÃO nº19/CONSUNI/UFRJ), seu regimento (RESOLUÇÃO nº 20/CONSUNI/UFRJ) e uma Portaria nº1926 que identifica em listagem os membros do Comitê Permanente do Complexo de Formação de Professores (VIDE ANEXOS).

A trajetória percorrida pelo CFP poderá ser contemplada no Capítulo 4 mediante as narrativas das entrevistadas, já que aqui abordamos brevemente a história da formação docente para compreender a desvalorização da licenciatura e a construção dessa política institucional que busca a valorização da profissão professor a partir de uma formação profissional.

CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ANPED 37^a, 38^a E 39^a REUNIÕES NACIONAIS – GRUPO DE TRABALHO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GT 08)

Este capítulo irá contemplar o objetivo de análise de levantamento recente da produção sobre formação continuada de professores na perspectiva multicultural a partir de busca realizada na plataforma da ANPEd em trabalhos apresentados nas 37^a, 38^a e 39^a Reunião Nacional, no período de 2015, 2017 e 2019.

3.1 Produção do conhecimento: formação continuada e multicultural

Os trabalhos, com palavras-chave que representam as categorias de formação continuada e/ou multicultural e Formação Continuada e/ou potenciais multiculturais, que foram apresentados nas 37^a, 38^a e 39^a Reunião Nacional da ANPEd ocorridos, respectivamente, nos anos de 2015, 2017 e 2019, foram separados em três categorias: a primeira refere-se à formação continuada entre professores da universidade e da escola; a segunda por abordar a perspectiva multicultural; e a última pelo fato de apresentar o cruzamento dos dois eixos anteriores, intitulada formação continuada multicultural. Porém neste projeto, iremos apresentar os trabalhos que vão ao encontro às categorias, apresentando metodologia empregada e lacunas.

Antes de começarmos a discorrer sobre a parte qualitativa dos trabalhos selecionados para a categoria de formação continuada entre professores universitários e da escola, propomos apresentar as principais informações de cada pesquisa no quadro 3.

Quadro 3. Publicações da categoria formação continuada

Autor	Título	Ano	Instituição
SILVA, Melissa Rodrigues da	Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da Educação Básica	2017	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz	Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPEd (2010-2015)	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
ANDRADE, Ludmila Thomé de; GUIMARÃES, Mariana Souza Gomes	Estratégias de formação de professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem.	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Fonte: quadro construído pela autora

O quadro mostra que foram encontrados três trabalhos, que correspondiam ao interesse deste projeto para essa categoria, tendo sido apresentados nas duas últimas reuniões e produzidos por universidades das regiões sul e sudeste.

O trabalho de Silva (2017) analisou a possível articulação do Ensino Superior e da Educação Básica, a partir de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica - DCN's (BRASIL, 2015), utilizando o procedimento metodológico de análise documental pretendendo contribuir em “possíveis reorientações das ações” da universidade reverberando na formação continuada. Silva (2017) também mencionou que:

(...) fica explícito a necessidade de mais pesquisas sobre as questões apresentadas nesse trabalho (...). A formação continuada é praticamente ausente nas pesquisas, pois a preocupação com os profissionais da escola ainda está velado e pouco se enfatiza no que diz respeito a formação e profissionalização docente. (SILVA, 2017, p.12)

A aproximação desse trabalho com o nosso estudo ocorre por estarmos interessadas nessa troca das duas instituições formadoras, visando contribuir na formação de professores por meio de práticas multiculturais compartilhadas. Mas o estudo proposto nesta dissertação tem como foco principal, uma experiência que já vem sendo gerada na universidade.

Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017, p.1) aproximam-se do nosso trabalho ao expor o interesse em “analisar as formas como tem se dado a aproximação da universidade com a escola como instâncias centrais da formação docente”. As autoras fizeram um levantamento

bibliográfico dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões da ANPED (2010-2015) que possibilitaram encontrar “exiguidade de textos referentes à temática de estudo” e “falta de esclarecimento sobre o que, de fato, é uma formação em parceria”. A pesquisa que viemos propor nesta dissertação pode contribuir para a compreensão dessa formação em parceria.

Tanto as pesquisas de Silva (2017) quanto as de Rodrigues & Cerdas & Paschoalino (2017), aproximam-se do nosso trabalho ao expor o interesse em analisar como tem acontecido a aproximação da universidade com a escola e diferem nos procedimentos metodológicos utilizados. Ambos apresentam necessidade de produções sobre o assunto.

Andrade & Guimarães (2019, p.1) em seu trabalho mencionam discussão de “estratégias didáticas” de pesquisas sobre os encontros de formação docente na universidade para professores alfabetizadores. Os achados indicaram “uma didática de formação” pautada “em princípios dialógicos”. Esse estudo está próximo daquilo que propomos pesquisar por desejarmos mais respostas sobre essa formação mediante ao encontro viabilizando a troca do conhecimento entre professores universitários e da escola.

Sobre os trabalhos no quadro 2 dessa categoria que foi apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, a priori, nenhum mencionou que estivesse abordando o diálogo entre professores da universidade e da escola por meio de um projeto institucional da universidade.

Os trabalhos pertencentes à categoria multicultural/intercultural foram apresentados nas três reuniões nacionais, sendo dois trabalhos expostos em cada reunião, como pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4. Publicações da categoria multicultural/intercultural

Autor	Título	Ano	Instituição
LOSS, Adriana Salete	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação.	2015	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi	Princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia.	2015	Universidade Federal do Pará (FURB)
CAMPELO, Talita da Silva	Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa.	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
FURTADO, Delcilene Sanches	A concepção de formação docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa.	2017	Universidade Federal do Pará (UFPA)
OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz	Formação de professores para alfabetizar-letRANDo: quais as contribuições do PNAIC?	2019	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
CRUZ, Shirleide Pereira da Silva	Programa Residência Pedagógica: apontamentos políticos e epistemológicos	2019	Universidade de Brasília (UnB)

Fonte: quadro construído pela autora

As informações apresentadas na tabela expõem que as abordagens têm sido discutidas nas últimas reuniões da ANPED e sendo interesse de universidades de diversas regiões do Brasil.

O estudo de Loss (2015) abordou a formação inicial e continuada com os estudantes e os educadores entre duas universidades, sendo uma do Brasil e outra de Lisboa, na busca por “identificar as contribuições da autoformação para a profissão do ser educador” considerando que:

(...) é função dos cursos de formação de professores e/ou educadores a promoção das relações humanas para o diálogo intercultural, individual e coletivo e para a sensibilização, na perspectiva do caminhar para si e para o outro no sentido da troca de experiências, da reflexão das diferentes linguagens (oral, corporal, escrita, pintura, desenho, poesia, teatro, dança, entre outras), do fazer experiências e constituir projeções de vida (LOSS, 2015, p.2).

Apesar de ser um estudo que envolveu a aproximação entre a universidade e professores da escola, os estudantes da pós-graduação que foram responsáveis em fazer essa aproximação por meio da pesquisa, sem a presença de professores universitários na escola. Portanto, difere do nosso estudo por estarmos propondo uma análise nessa aproximação entre professores da universidade e da escola pertencentes à educação brasileira.

No estudo de Demarchi & Rausch (2015), encontramos a palavra multiculturalismo pertencendo a um dos quatro blocos do programa de formação de professores de uma das universidades pesquisada na Finlândia. Pelo sucesso da educação naquele país, as autoras buscaram compreender os princípios que norteiam a formação inicial de professores que hoje atuam na Educação Primária.

Esse estudo difere do nosso porquê os autores visam à formação inicial. Sobre a contribuição do trabalho, aproxima-se pela possibilidade de corroborar com a Educação Básica e Superior no Brasil para reflexão dos processos de formação e atuação docente, e se afasta por “repensar as políticas públicas da formação de professores em diferentes países” (DEMARCHI & RAUSCH, 2015, p.1).

Campelo (2017, p.1), ao analisar as ações desenvolvidas no Programa de Bolsa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia, aproxima-se do nosso trabalho por tentar compreender como aconteciam “as intervenções e mediações das professoras”, apesar de ter o olhar nas supervisoras das escolas parceiras e nos bolsistas discentes. O termo “formação continuada” foi encontrado no texto, mas não consideramos na

categoria de cruzamento porque o foco está na relação dos professores da escola com os estudantes da licenciatura. O estudo propõe que o professor seja crítico para argumentar o modelo neoliberal e hegemônico que silenciam identidades para possibilitar “práticas multiculturalmente orientadas” (CAMPELO, 2017, p.7). A referida autora traz a visão de professores e práticas que esperamos encontrar na pesquisa.

Furtado (2017, p.1) utilizou da metodologia bibliográfica e documental para chegar aos resultados parciais de que “esperam a formação de um modelo de professor para atuar também de formas específicas na prática social” por acreditar na valorização da reflexão prática para “superar os problemas do cotidiano escolar entendido como prática social”. A palavra que deriva do multicultural, apresentada no rodapé do texto, foi utilizada para expor que a “pedagogia multiculturalista” é uma das ênfases de “uma ampla corrente educacional contemporânea” denominada por “pedagogia do ‘aprender a aprender’” (DUARTE, 2010c apud FURTADO, 2017, p. 10).

Oliveira e Silva (2019, p.1) apresentaram em seu trabalho “reflexões de três professores alfabetizadores de uma escola pública, situada na zona rural” na região nordeste, sobre a formação continuada de professores ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo a intencionalidade de “discutir as implicações das ações formativas desse Programa à prática alfabetizadora na escola do campo”. Foi constatado que a “proposta de formação docente está distante do contexto de atuação dos professores da escola do campo” além de “ausência da reflexão sobre a prática” dificultando a “reconfiguração das práticas dos professores” (OLIVEIRA & SILVA, 2019, p. 1). Destacamos dessa obra a citação de Rojo (2009, p. 115 apud OLIVEIRA & SILVA, 2019, p.5) que convida a escola a dialogar com as culturas e que vai ao encontro do que pretendemos na pesquisa desta dissertação, que é compreender como a escola e a universidade têm dialogado com as culturas.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115 apud OLIVEIRA & SILVA, 2019, p.5).

Tanto os trabalhos de Furtado (2017) como o de Oliveira e Silva (2019) discorrem sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), seja para “identificar a concepção de formação docente inscrita nos documentos” (FURTADO, 2017, p.1) ou “discutir as implicações das ações formativas desse Programa à prática alfabetizadora na escola do campo”

(OLIVEIRA & SILVA, 2019, p.1). Ambos os trabalhos acabam se aproximando do interesse do nosso estudo porque almejam compreender a concepção do multiculturalismo empregada nos documentos e nas práticas de Formação Continuada, mudando apenas a política que no nosso caso, será o Complexo de Formação de Professores.

O texto de Cruz (2019), ao analisar os princípios políticos e epistemológicos de um programa para a formação de professores, trouxe a interculturalidade como um dos princípios que estão pautados os eixos que compõem a Base Comum Nacional para a formação de professores. Por não ter sido desenvolvido o significado dessa palavra nesse trabalho, e nem subtendido, acabou por não possibilitar interpretar a abordagem de multiculturalismo.

Em relação aos oito trabalhos que apresentaram o multicultural/intercultural (com potenciais multiculturais) selecionados, foram encontrados nas três últimas reuniões da ANPEd como apresentado no quadro 5.

Quadro 5. Publicações da categoria multicultural/intercultural (com potenciais multiculturais)

Autor	Título	Ano	Instituição
AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de	Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária	2015	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna	A perspectiva curricular CTS nos estágios curriculares realizados em espaços de educação não formal: contributos para a formação de licenciandos em ciências biológicas	2015	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
FONTANA, Maria Iolanda	Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo	2015	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
CRUZ, Shirleide Pereira da Silva	Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na Educação Infantil	2017	Universidade de Brasília (UnB)
MENDES, Katia Valeria Mosconi	Demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de Pedagogia	2019	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da	Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectiva da educação inclusiva	2019	Universidade Federal Fluminense (UFF)
JÄGER, Josiane Jarline; NORBERG, Marta	Formação entre pares no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa	2019	Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)
SANCHEZ, Liliane Barreira	A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas	2019	Universidade de Brasília (UnB)

Fonte: quadro construído pela autora

Ao observarmos o quadro podemos constatar que o tema multicultural/intercultural (com potenciais multiculturais) tem sido assunto discutido em todas as reuniões por diversas universidades brasileiras.

Aguiar (2015, p.1) analisou “o processo de reconfiguração da formação continuada na educação superior enfatizando que a docência universitária engloba sujeitos diferentes, que estão no confronto e na conquista do conhecimento”. A coleta de dados “revelaram que a identidade profissional do professor se constrói sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética” a partir de “influências do contexto sociopolítico, cultura do grupo de pertença profissional”. Os docentes mostraram-se preocupados com “as novas exigências da sociedade do conhecimento, dos meios de comunicação e da informação” (AGUIAR, 2015, p. 15).

Essa pesquisa se aproxima do estudo por estar propondo uma formação por meio da interação, contemplando os saberes dos sujeitos, mas se afasta por envolver na formação continuada, somente professores universitários.

Prudêncio (2015) propôs em seu estudo, com licenciandos de Ciências Biológicas, que fazem parte de um grupo de extensão, pensar o ensino a partir de uma prática que considere as diferenças sociais, econômicas, culturais e questões que ultrapassem os conhecimentos científicos, para contribuir nas mudanças estruturais tão desiguais e excludentes. Essa visão da autora em relação a uma educação para o respeito às diferenças e à valorização da cultura é o que se aproxima do nosso trabalho.

Fontana (2015) por meio de uma política de formação ofertada pelo observatório de pesquisa da universidade, propôs a investigação-ação para caracterizar os processos de a formação continuada de professores de uma escola de campo, visando verificar como o conhecimento escolar estava sendo ressignificado para uma educação do campo, superando a cultura que aliena e que impede a resistência.

Esse trabalho aproxima-se do nosso ao propor o diálogo de professores para uma construção de prática de ensino que respeite as diferenças, contribuindo na construção das identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016). No entanto, se afasta porque o diálogo, entre as duas instituições, foi realizado por pós-graduandos e graduandos na escola.

A pesquisa de Cruz (2017, p.1) tem “como objetivo analisar e trazer para o debate a escola como espaço de trabalho do professor, reconhecendo que este ambiente está marcado por relações de gênero que interferem no modo de ser e estar na profissão docente”. Diante

disso, a autora citada “defende a importância dos estudos de gênero no campo da formação de professores, problematizando a respeito da questão dos pedagogos do gênero masculino iniciantes, quando estes ingressam como docentes na educação infantil”. Cruz expôs que seu trabalho identificou o silenciamento “do pedagogo do gênero masculino iniciante na educação infantil” (CRUZ, 2017, p.14).

A pesquisa de Mendes (2019, p. 1) tem como “objetivo analisar a relação entre a formação do professor no curso de pedagogia e a escola básica, nos anos iniciais do ensino fundamental para apontar as demandas no campo do conhecimento docente”. Os resultados “evidenciaram que para além da separação entre formação e docência, evidencia-se o esgotamento de um modelo de formação que simplifica e reduz as demandas para a docência” que “ainda oculta e mantém distante o futuro professor da especificidade e da complexidade que a envolve”. A autora também destaca que as professoras não relataram dificuldade com as disciplinas curriculares, mas:

(...) todas disseram não ter conhecimentos consistentes para ensinar crianças que estão em processo de inclusão escolar. Em alguns momentos, apontam como falhas das universidades não contemplarem, na formação do professor no curso de pedagogia, estudos específicos sobre os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MENDES, 2019, p.4).

Esse relato aproxima-se do estudo proposto neste projeto porque visa pensar na formação continuada para atender uma demanda dos professores que desejam conhecer mais sobre a diversidade e seus desafios, para repensar e refazer suas práticas, entendendo as peculiaridades e complexidades encontradas na escola e viabilizando uma formação com todos os envolvidos nessa relação. Mas se afasta do estudo proposto neste projeto por ser uma pesquisa sem pretensão de formação, enquanto viabilizamos uma política institucional que tem como foco a formação docente.

Leme & Costa (2019, p.3) argumenta que é necessária mudança estrutural na sociedade, por meio da formação cultural, para que seja possível “a educação inclusiva como constituinte da subjetividade do ser humano”. Para a coleta de dados foi aplicado questionário a estudantes do curso de Pedagogia da universidade. Essa pesquisa afasta-se do nosso trabalho por buscar compreender a formação dos futuros professores, estudantes de pedagogia, e nos aproxima por estar preocupada com uma educação que considere as especificidades e que seja mais humana.

O estudo de Jäger & Nornberg (2019, p1) apresenta “a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Como resultados foi percebido “limites da formação continuada” e “as possibilidades construídas na relação entre pares, especialmente as

que recontextualizam e ampliam as ações do programa gerando movimentos formativos”. Quando os participantes percebem lacunas nos materiais, referente a temas como cultura negra, gênero e inclusão, buscam, pelo diálogo, os saberes coletivos, a partir da troca de práticas. Esta troca de prática contemplando a diversidade cultural é o que nos aproxima, e afasta-se por se tratar de um programa hierárquico no qual os professores que vivenciam a escola, não dialogam diretamente com os professores da universidade por ter um orientador servindo de ponte para as duas instituições formadoras.

Sanchez (2019, p.1) apresenta, em seu estudo, a formação inicial e continuada mediante a “experimentação de um projeto de extensão de oficinas filosóficas, desenvolvido em parceria entre uma universidade federal e uma escola da rede pública municipal”, visando mobilizar a escola para a equidade e o bem-estar. Com o objetivo de investigar a “influência desse projeto na formação dos licenciandos e docentes nele envolvidos” foram realizadas entrevistas com os sujeitos investigados. O trabalho aproxima-se do nosso por propor essa perspectiva multicultural. Destacamos a seguir, o trecho que menciona as intenções das oficinas que expõe potenciais multiculturais.

(...) as oficinas filosóficas pretendem auxiliar a escola a lidar com a complexidade das relações interpessoais que se desenvolvem no ambiente escolar, em geral, bastante influenciadas por problemáticas de bullying, violência, preconceitos raciais e outras formas de discriminação de alteridades. (...) pretendem também auxiliar nas abordagens dos conteúdos curriculares (...), contribuindo para a consolidação da interdisciplinaridade (...) e o aprimoramento das relações de ensino-aprendizagem. Outro elemento (...) é o investimento no diálogo (...) sobre diversos temas, respeitando a pluralidade de abordagens e refletindo sobre elas são elementos fundamentais para transformar o pensamento e a atitude dos sujeitos e do coletivo (SANCHEZ, 2019, p.1-2).

Os trabalhos apresentados no quadro 6, enquadram-se nas categorias de Formação Continuada Multicultural. As duas pesquisas encontradas tiveram a perspectiva multicultural/intercultural (com potenciais multiculturais), logo não foram encontrados trabalhos pertencentes à categoria de Formação Continuada Multicultural de forma direta por não apresentarem a palavra multicultural, evidenciando a relevância da pesquisa.

Quadro 6. Publicações da Formação Continuada Multicultural

Autor	Título	Ano	Instituição
OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, Lucia Helena Abreu	Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso	2019	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Universidade Estácio de Sá (UNESA)
NUNEZ, Joana Maria Leoncio	Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem da diversidade na formação docente	2019	Universidade Federal Fluminense (UFF)

Fonte: quadro construído pela autora

O quadro demonstra que ambos os trabalhos foram publicados na última reunião da ANPEd, o que evidencia que o campo tem se debruçado sobre o tema, embora ainda apresentando um quantitativo pequeno de produções, considerando que o grupo escolhido para o levantamento de trabalhos é justamente o Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT08) por ser o responsável pela produção da formação docente. Outro ponto a ser observado é que os dois estudos pertencem a universidades do Rio de Janeiro. A seguir apresentamos um pouco de cada pesquisa.

O trabalho de Oliveira & Eletério (2019, p.1) se enquadra nas duas categorias por abordar a preocupação com a autoformação de professores do ensino superior e da educação básica viabilizando desenvolver propostas alfabetização e letramento considerando as especificidades encontradas na escola. O ano de 2016 foi o recorte desse estudo que utilizou “textos escritos pelas participantes do grupo que possibilitaram mapear categorias” e “concepções sobre teorias discutidas e projetos realizados”. O estudo possibilitou constatar que ocorreram mudanças nas concepções dos participantes em relação as questões envolvendo a desigualdade sociocultural e tensões étnico-raciais.

A proposta se aproxima do nosso trabalho ao propor o diálogo entre universidade e escola sobre a perspectiva multicultural, mas se afasta pelo fato de ser uma pesquisa realizada por duas pesquisadoras/professoras universitárias que também atuam na escola.

Nunez (2019, p.1) buscou nesse trabalho “investigar as experiências (auto)formativas com a diversidade construídas pelos(as) professores(as) supervisores(as)” participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). De acordo com a autora, o objetivo da pesquisa foi cumprido por ter encontrado em seus resultados a “formação docente atravessada por saberes, práticas e experiências compartilhadas de empoderamento e de valorização das identidades culturais que permeiam os espaços escolares, contrapondo-se ao ponto de vista de pedagogias hegemônicas” (NUNEZ, 2019, p.6).

Diante do exposto, esse estudo coaduna com o proposto nesta dissertação que busca analisar formação entre professores da universidade e da escola com a diversidade. O diferencial é que Nunez realizou seu estudo a partir do PIBID, criado pelo Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o nosso visa uma política institucional gerida pela universidade.

O levantamento da produção realizado pode nos mostrar possibilidades de pesquisa que envolva o cruzamento das categorias como pode ser verificado pelo o quantitativo de trabalhos selecionados: foram 19, desses 3 correspondiam a categoria de formação continuada a partir do diálogo entre professores da universidade e da escola sem que outro sujeito (estudantes, orientador) precisasse servir de ponte para a troca de saberes entre pares, 6 a categoria do multicultural/intercultural, 8 multicultural/intercultural (com potenciais multiculturais) e 2 a categoria formação continuada multicultural. Desses estudos, que contemplaram o critério das categorias, não foram encontrados artigos que mencionassem estar participando de um projeto e/ou política institucional da universidade, embora, dentre os achados, existam trabalhos da UFRJ divulgados no período em que a política institucional estava sendo gerada.

A Metodologia qualitativa privilegiada na produção do conhecimento levantada foram estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa ação, Análise Textual Discursiva (ATD), análise de documentos institucionais e oficiais, síntese das produções depositadas no Banco de Teses e Dissertações, método interpretativo para analisar os relatórios de formação; e os instrumentos de coleta utilizados nessas produções do conhecimento destacadas foram entrevistas narrativas, entrevista semiestruturada, questionários, observações, grupo focal, memoriais de formação.

As abordagens, multicultural e intercultural que têm sido discutidas nas reuniões 37^a, 38^o e 39^o da ANPEd mostra-se como campo de interesse de universidades de diversas regiões do Brasil. O multiculturalismo que predominou nos trabalhos são “multiculturalismo crítico e pós crítico”.

CAPÍTULO 4 – COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP): UMA POLÍTICA DE ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O presente capítulo aborda a política institucional universitária Complexo de Formação de Professores, analisando a experiência entre universidade pública e a escola, de formação continuada de professores, verificando em que medida esse encontro pode favorecer as intenções e práticas realizadas na valorização à diversidade cultural. Para alcançar este objetivo buscou-se: verificar as potencialidades e desafios multiculturais de uma experiência de formação continuada de professores em uma universidade pública; discutir estratégias pedagógicas que podem favorecer o trabalho dos professores nas duas instituições formadoras (universidade e escola); e compreender subsídios e desafios para a valorização da diversidade cultural a partir dos discursos contidos na documentação e nas falas dos atores educacionais.

A apresentação deste capítulo está dividida em três momentos. No primeiro, foi analisado por meio de um roteiro (vide roteiro no Apêndice B), a partir da perspectiva multicultural, os documentos do Complexo de Formação de Professores (vide roteiro no Anexo I, II, III, IV, V e VI) disponíveis no *site*⁶. Apesar do *site* ter disponibilizado seis documentos, sendo duas resoluções do Conselho Universitário da Universidade (CONSUNI) da UFRJ (Resolução nº 19 e Resolução nº 20), uma Portaria nº1926 de 13 de março de 2019, e três documentos que descrevem essa política institucional. A análise foi realizada nesses três últimos documentos pela riqueza de informações que retratam a construção do CFP, com breves contribuições da resolução nº20 do CONSUNI. Portanto, as análises foram realizadas nos seguintes documentos: *Um novo modelo Institucional para a Formação de Professores na UFRJ* (NÓVOA, 2017a), *Termo de Referência (CFP/UFRJ, 2018a)*, e *O Complexo de Formação de Professores na UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica (Extrato do documento de trabalho interno)* (CFP/UFRJ, 2018b).

No segundo momento foi analisado, mediante a perspectiva multicultural, as entrevistas semiestruturadas (vide roteiro no Apêndice C) que foram realizadas individualmente com três professoras, da universidade pública pesquisada e com uma Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) da mesma instituição universitária. A princípio tínhamos a intenção de entrevistar somente as três professoras tendo como critério o tempo de participação no Complexo de

⁶ Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>. Acesso em: novembro de 2020.

Formação de Professores, porém na entrevista, todas mencionaram que a TAE poderia contribuir com informações administrativas do CFP, então resolvemos fazer o convite, ampliando o quantitativo de entrevistados para quatro participantes.

No final deste capítulo, está exposto o balanço dos discursos encontrados nos momentos anteriores de análises dos documentos e das entrevistas.

4.1 Análise de documentos do Complexo de Formação de Professores

Como mencionado anteriormente a análise dos documentos do Complexo de Formação de Professores (CFP) foi mediante a três documentos: *Complexo de Formação de Professores: um novo modelo institucional para a formação de professores na UFRJ* (NÓVOA, 2017a); *Termo de Referência* (CFP/UFRJ, 2018a); e *O Complexo de Formação de Professores na UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica (Extrato do documento de trabalho interno)* (CFP/UFRJ, 2018b). Para nortear o caminho desta análise, foi elaborado um roteiro documental (vide roteiro no Apêndice B).

O *Complexo de Formação de Professores: um novo modelo institucional para a formação de professores da UFRJ* “constitui o Relatório final da missão acadêmica realizada por António Nóvoa junto ao reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro” (NÓVOA, 2017a, p.2) que naquele ano de 2017, tinha como reitor o Professor Roberto Leher. Esse documento registra ideias e possíveis caminhos projetados para essa política institucional universitária, além de contribuir para a elaboração de resoluções, portarias e os demais documentos analisados neste estudo.

O *termo de Referência* (CFP/UFRJ, 2018a) do Complexo de Formação de Professores foi elaborado conjuntamente com as Instituições e Redes parceiras, visando encaminhamentos para essa articulação, definindo como princípios norteadores a horizontalidade, pluralidade e integração.

O *Complexo de Formação de Professores na UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica (Extrato do documento de trabalho interno)* apresenta o cruzamento de informações dos documentos anteriores possibilitando assim, compreender o desenho dessa política institucional. Esse documento convoca a comunidade acadêmica a assumir a responsabilidade com a Educação Básica, mediante a formação de professores.

Em relação a definição do que seria o CFP, os documentos relatam de maneira diferenciada, por acrescentar elementos atualizados, mas tendo a mesma compreensão que coadunamos, de se tratar de uma Política Institucional de integração da universidade com as escolas parceiras para a formação profissional do professor. Conforme descrito no primeiro documento, o “Complexo é um novo lugar institucional, interno e externo, que tem como objetivo promover uma política integrada de formação de professores, dando centralidade e visibilidade a este campo de atuação dentro da UFRJ” (NÓVOA, 2017a, p.4). O referido documento ainda menciona que:

O Complexo de Formação de Professores assume-se como um terceiro espaço, isto é, um espaço que procura ultrapassar a fragmentação das licenciaturas atualmente existente dentro da UFRJ e, ao mesmo tempo, ligar a Universidade às escolas básicas do Rio de Janeiro (NÓVOA, 2017a; p.4).

De acordo com o *Termo de Referência*, o terceiro espaço também busca “superar perspectivas dicotômicas no processo formativo e consolidar as conexões entre as diversas Instituições e Redes públicas envolvidas com a educação básica e com a formação inicial e continuada de professores” (CFP/UFRJ, 2018a, p.2). Diante disso, o Complexo de Formação de Professores pretende romper com essa visão de saberes superiores tanto na universidade quanto nas instituições e escolas parceiras, possibilitando assim, que todos os sujeitos envolvidos possam se ver como formadores.

O documento supracitado define que o CFP “é um modelo institucional diferenciado de organização da formação inicial e continuada de professores, com foco na Educação Básica” (CFP/UFRJ, 2018a, p.1) contendo as seguintes características:

- pela parceria entre diferentes Instituições e Redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro, que atuam na educação básica em suas diferentes etapas e modalidades e/ou em formação inicial e continuada de professores;
- pela participação dos diversos sujeitos envolvidos com a educação básica pública e com a formação de professores nessas Instituições e Redes – estudantes, professores e gestores que atuam na Educação Básica e/ou Ensino Superior (CFP/UFRJ, 2018a, p.3).

O extrato do documento interno apresenta uma definição mais completa ao apropriar-se das definições citadas nos documentos anteriores como pode ser observado a seguir:

O Complexo de Formação de Professores assume-se como um terceiro espaço (Nóvoa, 2017), isto é, um espaço que procura ultrapassar a fragmentação das licenciaturas atualmente existente dentro da UFRJ e, ao mesmo tempo, ligar a Universidade às escolas básicas do Rio de Janeiro. Desse modo, **o Complexo de**

Formação de Professores (CFP), como expresso no Termo de Referência redigido coletivamente com todas as instituições parceiras se apresenta como um modelo institucional diferenciado de organização da formação inicial e continuada de professores, com foco na Educação Básica (...) (CFP/UFRJ, 2018b, p.3) (grifo do documento).

É notório que essa política institucional universitária tem potenciais multiculturais por propor uma construção coletiva no terceiro espaço. Segundo Zeichner (2010, p. 486) “a ideia de um ‘terceiro espaço’ vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo”. Sendo assim, o CFP ao propiciar encontros com diferentes saberes, pode desconstruir hierarquias, enriquecer as reflexões e ações de licenciandos, professores universitários e/ou da escola possibilitando (re)construir discursos e práticas de valorização e respeito as diferenças. Portanto, essa política institucional universitária apresenta uma proposta de formação docente que reconhece as diferenças como riquezas (CANDAUI, 2020a).

O Complexo de Formação de Professores, de acordo com o primeiro documento, tem o objetivo de “propor um modelo institucional para a organização da formação de professores na UFRJ, que tem como base a afirmação de que a formação de professores é uma formação profissional” (NÓVOA, 2017a, p.4). O *Termo de Referência* apresentou detalhes sobre a estrutura e a intenção ao mencionar que o CFP:

“(...) tem por objetivo central traduzir uma política institucional sistemática de formação de professores defendida pelas Instituições e Redes que participam desta parceria, assumindo o compromisso e a responsabilidade com a política integrada de formação inicial e continuada de professores, definida a partir dos princípios e fundamentos estabelecidos neste Termo de Referência” (CFP/UFRJ, 2018a, p.1).

Ainda acrescentou que o CFP tem a finalidade de proporcionar essa política integrada de formação de professores, “dando centralidade e visibilidade a este campo de atuação (em ensino, pesquisa e extensão) dentro de cada Instituição e Rede” (CFP/UFRJ, 2018a, p.2) e no caso do terceiro documento analisado, apresentou como diferencial o lugar que seria dado a “centralidade e visibilidade a este campo de atuação” direcionando a ser “dentro da UFRJ” (CFP/UFRJ, 2018b, p.3). Essa diferença apresentada nos documentos condiz com relação ao público a ser alcançado.

O *Extrato do documento de trabalho interno* ainda menciona que a proposta do CFP tem como fundamento “criar condições teórico-práticas para a formação profissional universitária a partir de um original espaço comum” (CFP/UFRJ, 2018b, p.4). Sendo assim, o propósito desvelado nesse documento foi de apresentar o desenho dessa política institucional,

e principalmente, convocar a comunidade acadêmica para a responsabilidade e valorização da Educação Básica e da formação docente.

O *Termo de Referência* (CFP/UFRJ, 2018a) do Complexo de Formação de Professores, apresenta princípios e fundamentos norteadores, dessa política institucional de formação docente, assim definidos como “horizontalidade”, “pluralidade” e “integração”. A seguir, destacamos cada um, conforme apresentado no documento:

Horizontalidade (de responsabilidade e de saberes). As Instituições e as Redes parceiras são corresponsáveis pela elaboração e gestão dos planos de trabalho do CFP, considerando as particularidades de cada contexto institucional específico, de forma a estabelecer um *locus* de formação no qual os diferentes saberes produzidos e mobilizados nos diferentes espaços institucionais e profissionais sejam reconhecidos e legitimados (CFP/UFRJ, 2018a, p.2).

Pluralidade (de ações, de sujeitos e de espaços). O CFP incluirá atividade de diversas modalidades (por exemplo, disciplinas regulares, oficinas, debates, projetos de extensão e de pesquisa), desenvolvidas com participação de docentes, estudantes e gestores das redes de Escolas e das Instituições parceiras, realizadas tanto nos espaços dessas Instituições e Escolas como em outros espaços de formação (tais como museu, centros culturais, espaços públicos). Dependendo da especificidade das atividades formativas e das demandas de cada contexto, essas podem ser concebidas tanto em termos de uma ou mais instituições especificamente, como em termos de todo o conjunto do CFP. Nem todas as Instituições e Escolas Parceiras precisam ou devem participar de todas e/ou das mesmas atividades de formação propostas. Essas ações, uma vez respeitados os princípios comuns norteadores pactuados, podem ser adaptadas em função das demandas e das particularidades histórico-sociais de cada cultura escolar e de cada curso de licenciatura (CFP/UFRJ, 2018a, p.2).

Integração (de ações de formação). Visando potencializar os processos de produção e de mobilização de saberes, deverá ser promovida a integração entre diferentes ações desenvolvidas nas Instituições e Escolas Parceiras, preservando-se as particularidades próprias de cada contexto específico. As atividades desenvolvidas no âmbito do CFP devem se caracterizar como experiências formativas para todos os sujeitos participantes – estudantes, gestores e professores das Escolas e das Instituições parceiras – de forma que cada uma possa contribuir com conhecimentos, saberes e práticas situados em diversos contextos. Desta maneira, as atividades formativas deverão articular a formação inicial com a formação continuada de professores das Redes e Instituições parceiras, que poderão problematizar e reconstruir suas práticas pedagógicas a partir da participação nas experiências vividas (CFP/UFRJ, 2018a, p.2).

Diante destes princípios e analisando sobre a perspectiva multicultural, a horizontalidade possibilita desconstruir hierarquias ao considerar que as instituições formadoras compartilham da mesma responsabilidade e devem ser valorizadas por seus saberes e motivações, respeitando suas particularidades. Esse princípio, ao ser cumprido, poderá favorecer os demais princípios, por propiciar que as pluralidades dos discursos das identidades institucionais enriqueçam a formação docente, tanto inicial como a continuada, possibilitando assim, ressignificar identidades para a valorização e o respeito a diferença a partir das trocas estabelecidas nessa integração. Neste sentido, Ivenicki e Canen (2016, p. 53) argumentam que

“pensar em multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais”.

Os princípios da horizontalidade, pluralidade e integração demonstram que o CFP coaduna com a perspectiva multicultural por respeitar a diversidade cultural das instituições e escolas parceiras possibilitando assim, uma formação de professores diferenciada, por ter a concepção de que essa formação necessita ser “construída dentro da própria profissão” (CFP/UFRJ, 2018a, p. 1). A profissão docente possui “características próprias, exercida com autonomia, que deve ser construída a partir da produção e da reflexão sobre esses saberes e práticas específicos”, portanto, “não podem ser reduzidos a subcategorias de conhecimento associados a outras atividades ou profissões” (CFP/UFRJ, 2018a, p. 1).

A formação docente pensada a partir do Complexo de Formação de Professores, pode ser entendida como uma formação desenvolvida com todos os envolvidos (licenciandos, gestores, professores universitários e das escolas parceiras) a partir de ações integradas, possibilitando a construção de saberes e práticas compartilhadas nos diferentes contextos (CFP/UFRJ, 2018a). Sendo assim, “as atividades formativas deverão articular a formação inicial com a formação continuada de professores das Redes e Instituições parceiras, que poderão problematizar e reconstruir suas práticas pedagógicas a partir da participação nas experiências vividas” (CFP/UFRJ, 2018a, p. 3). A interpretação que tivemos em relação ao termo “rede” nesse trecho do documento se refere as escolas que integram a esfera Municipal ou Estadual do Rio de Janeiro que se pretende firmar a parceria.

Essas propostas formativas podem ser propiciadas em períodos e cargas horárias diversas, além de terem a possibilidade de serem integradas aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, como apresentado no *Termo de Referência* do Complexo de Formação de Professores:

As atividades do CFP poderão ser desenvolvidas em diferentes cargas horárias e regularidades (semanalmente, mensalmente, semestralmente) e poderão se integrar aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições parceiras, nos seguintes componentes curriculares:

- Estágio supervisionado (400 h);
- Prática como componente curricular (400 h);
- Atividades teórico-práticas de aprofundamento (200h);
- Atividades extensionistas curriculares (carga horária variável em função do curso e que podem ser agregadas, total ou parcialmente, à carga horária de prática como componente curricular, desde que sejam realizadas no âmbito do CFP). (CFP/UFRJ, 2018a, p.3)

O referido documento menciona que a natureza das ações empregadas nessas propostas “pode variar de acordo com o público-alvo” e que essas “ações deverão ser construídas e pactuadas na parceria entre os cursos de licenciatura, as Instituições e Escolas, de acordo com as especificidades de cada contexto” (CFP/UFRJ, 2018a, p.3). O Extrato do documento de trabalho interno salienta que “o desenho do CFP se delinea institucionalmente na UFRJ buscando articular as matrizes e práticas curriculares” e que tem como “função primordial gerir e articular uma multiplicidade de ações de natureza diversa” (CFP/UFRJ, 2018b, p.5). Portanto, as propostas de formação docente, propiciada pelo CFP, precisam ser pensadas juntas pelas instituições educacionais envolvidas nessa parceria, podendo ser realizadas em tempos e espaços diferenciados para atender a demandas das diferentes identidades institucionais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016), mas cabe a universidade administrar essa política institucional.

Ambos os documentos, citados anteriormente, dissertaram exemplos de possíveis ações que estão distribuídas em três blocos: as que estão incluídas nos componentes curriculares das licenciaturas; as direcionadas aos professores universitários e/ou da escola; e por último, as destinadas a reflexão de contextos da educação básica. Analisando as ações descritas, destacaremos as que estão dialogando com a formação continuada e a perspectiva multicultural (IVENICKI; CANEN, 2016).

- Ações inseridas mais diretamente nas componentes curriculares dos cursos de licenciatura (estágio supervisionado, prática como componente curricular, atividade teórico-práticas de aprofundamento):

(...)

4. participação de professores da escola básica em disciplinas regulares de cursos de licenciatura, de forma compartilhada com docentes desses cursos, visando discutir aspectos teóricos dos conteúdos disciplinares de forma articulada com práticas pedagógicas para a educação básica (práticas docentes compartilhadas);

5. ciclos de debates voltados para as questões recentes da profissão docente, tais como educação especial e inclusiva, ações afirmativas, diversidade de gênero, diversidade étnica e racial;

- Ações voltadas mais diretamente ao conjunto dos professores (universitários e da educação básica) relacionadas às ações de formação visando uma maior integração entre os conhecimentos produzidos nesses espaços:

1. cursos de formação continuada no âmbito da extensão;

2. cursos de formação em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, com vagas ofertadas para docentes das escolas parceiras;

3. ciclos de coordenadores de cursos de licenciatura com o objetivo de oferecer um espaço de trocas de experiências;

4. grupos de trabalho envolvendo professores das Instituições e das Redes, voltados para a discussão do ensino das disciplinas na educação básica e/ou para a produção de materiais e de recursos didáticos;

- Ações situadas mais diretamente na reflexão sobre o contexto da educação básica:
 1. oficinas, feiras ou exposições itinerantes, sobre temas ligados às ciências, cultura ou artes;
 - (...)
 3. ciclos de debates sobre a Educação Básica e as ações do CFP;
 4. seminário anual para a apresentação e intercâmbio de “Práticas do Complexo”;
 5. participação em eventos para a Educação Básica, como a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia, a Semana dos Museus e Feiras de Ciências.

(CFP/UFRJ, 2018b, p.6-7)

Na primeira parte de ações inseridas nos componentes curriculares das licenciaturas, propõem-se práticas docentes compartilhadas que podem, ao nosso entender, propiciar mudanças no currículo da universidade e da escola, por possibilitar o diálogo de diferentes saberes que (re)constrói identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016). Esse encontro favorece a formação docente porque possibilita ao professor da Educação Básica se reconhecer como formador e ao mesmo tempo, se formar com as trocas estabelecidas com os licenciandos e professores universitários, assim como, contribui na formação do professor universitário e dos estudantes de licenciatura com o diálogo teórico-práticas. Outro momento destacado, foi pensar em propor ciclos de debates sobre questões pertinentes a profissão do professor, como a diversidade cultural, refletindo que o CFP se preocupa com a formação de identidade docentes que saibam valorizar a diversidade e desafiar o preconceito.

As ações direcionadas aos professores, contemplam mais os objetivos desta pesquisa por apresentar os caminhos para a formação continuada nessa política da universidade que busca a integração dos conhecimentos da universidade com a escola. As duas primeiras ações descrevem uma formação continuada *com e para* os professores que atuam na educação básica por meio extensão e prosseguimento da formação acadêmica para título de especialização, mestrado e doutorado. Aqui assumimos duas preposições para se referir a formação continuada por entendermos que a extensão possibilita ser “com” o professor, mas ao se colocar em um curso de pós-graduação acaba por ser “para” o professor, já que a proposta foi elaborada mediante a ementa do curso, embora o mestrando e doutorando possa ter a possibilidade de construir junto “com” o orientador uma extensão para ser ofertada aos estudantes e docentes da universidade e/ou escola. Argumentamos ser pertinente essa explicação porque embora a formação proposta no CFP considere uma formação com e não para os docentes, argumentamos que ao ser destinado a formação em pesquisa para título de especialista, mestrado e doutorado corroboram no sentido de ter aula para o professor-estudante, embora o conhecimento seja construído dialogicamente.

A terceira e quarta ação deste bloco propõem uma formação de compartilhar a docência, seja por meio de ciclos de coordenadores para “trocas de experiências” (terceira ação) ou por meio de grupo de trabalhos de professores das escolas parceiras para debates sobre ensino e/ou criação de materiais e recursos pedagógicos (quarta ação). A potencialidade dessas ações estão no que essas relações de trocas com o outro pode possibilitar a partir de aproximações, diferenças e resistências. Ao propor essa formação a partir do diálogo entre os pares possibilita a alteridade e se (re)construir no cruzamento de culturas (CANDAUI, 2020a).

A última etapa de ações apresenta proposta de formação de professor mediante a divulgação de produções por meio de “oficinas, feiras ou exposições itinerantes”, ciclos de debates, seminário anual e participação de eventos que possibilitam compartilhar as práticas do CFP. Deste modo, as experiências compartilhadas proporcionam reflexões sobre o contexto da Educação Básica, contribui com práticas significativas e valorização da profissão docente.

Ainda dentro desse bloco, nas descrições dos temas a serem divulgados na primeira ação, nos chama a atenção o uso da palavra “cultura”, grifado no singular, por compreendermos que somos constituídos por culturas que nos atravessam e nos marcam no decorrer de nossas vidas. Diante disso, argumentamos que apesar do Complexo de Formação de Professores defender uma formação profissional que envolve identidades plurais, mediante a formação inicial e continuada, por considerar que a formação de professor não termina e nem começa na licenciatura, se constitui com saberes compartilhados durante a vida, parece-nos contraditório encontrar a palavra “cultura” nos documentos por parecer a homogeneização ao desconsiderar a outras culturas (SANTOS, 2009; ROJO, 2009 apud OLIVEIRA & SILVA, 2019).

As referidas ações “farão parte de uma cartografia de possibilidades de percursos formativos nas licenciaturas” disponibilizados no *site* do Complexo de Formação de Professores da UFRJ dando “visibilidade dos caminhos formativos, facilitando as escolhas e potencializando as articulações entre os diferentes sujeitos, lugares e saberes que configuram o CFP” (CFP/UFRJ, 2018b, p.7). Apesar de descrito no documento e a relevância dessa cartografia para a divulgação e apresentação das atividades ofertadas no CFP, constatamos por meio do *site*, acessado em 28/02/2021, que não se encontrava disponível. Fato esse que nos impossibilitou, até a presente data, analisar as propostas, que ao serem ofertadas aos professores das escolas parceiras, poderiam ser consideradas de formação continuada, para verificar a presença de temas que pudessem contemplar a diversidade cultural como educação especial, gênero, étnico raciais.

Para coordenar as atividades do Complexo de Formação de Professores, o *Termo de Referência*, designou um fórum constituído “por representantes das Instituições e Redes parceiras” (CFP/UFRJ, 2018a, p.4) e princípios e diretrizes para nortear o andamento das propostas. Além disso, determinou como função do fórum a formulação do regimento interno, “realização de reuniões periódicas para avaliação das atividades desenvolvidas e para a proposição de metas e ações”, também se sugere “elaborar diretrizes para os termos de cooperação técnica e acadêmica” (CFP/UFRJ, 2018a, p.5) garantindo assim, o funcionamento do CFP. A seguir, exemplos de diretrizes citadas que contemplam a formação continuada:

(...)

- criação de estratégias que ampliem o acesso dos docentes das escolas participantes do CFP aos programas, cursos e grupos de pesquisa desenvolvidos pela instituição, notadamente na pós-graduação lato sensu e estrito sensu;
- reserva de carga horária dos professores para que possam tanto exercer o seu papel de formadores junto aos licenciandos (planejamento e realização das atividades de CFP) quanto participar de ações de formação continuada (CFP/UFRJ, 2018a, p.5).

O CFP estabeleceu em sua estrutura o Fórum Permanente de Formação de Professores e o Comitê Permanente do Complexo de Formação de Professores na UFRJ, além de ramificações que contribuem para o andamento dessa política institucional denominados por Núcleos de Planejamento Pedagógico da Licenciatura (NPPL), Grupo de Orientação Pedagógica (GOP) e Rede de Educadores de Prática de Ensino (REP) possibilitando assim, ligações institucionais externa e interna (CFP/UFRJ, 2018b; NÓVOA, 2017a).

O Fórum Permanente de Formação de Professores apresenta vinculação externa, por ter representantes da universidade e da Educação Básica, portanto, representado pelos reitores e “dirigentes máximos” das Instituições e escolas parceiras do Rio de Janeiro e “Secretários de Educação” (CFP/UFRJ, 2018b, p.7) “ou órgãos similares das redes públicas de educação parceiras” (Resolução n.20 do CONSUNI/UFRJ, 2018, p.3) tendo como atribuições:

- propor o Termo de Referência Geral que rege o Complexo para ser aprovado pelas instâncias pertinentes nas respectivas instituições;
- garantir o desenvolvimento das parcerias institucionais;
- 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;
- formalizar a adesão institucional das escolas e instituições parceiras ao Complexo;
- firmar acordos de cooperação entre as instituições parceiras com outras esferas do Estado, objetivando estabelecer consórcios e parcerias;
- monitorar e avaliar o processo de instauração e funcionamento do Complexo;

- estabelecer relação sistemática com o Comitê Permanente da Instituição,
- coordenar audiências públicas bimestrais com entidade acadêmicas e sindicais vinculadas a educação municipal, estadual e federal e movimentos sociais com atuação sistemática na educação. (CFP/UFRJ, 2018b, p.8)

Em relação as atribuições apresentadas anteriormente, destacamos o quarto ponto que menciona a formalização a adesão institucional que foi conquistado em dezembro de 2020, a partir do contrato assinado pela Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro que propiciou firmar a institucionalização. Outro ponto a destacar, o sexto, se refere ao monitoramento e avaliação do Complexo que será novamente mencionado na Resolução nº20/2018 (CONSUNI/UFRJ, 2018), por indicar que o Conselho Universitário fará uma avaliação após 3 anos de regimento, assim sendo, deve acontecer neste ano de 2021 no qual ainda vivemos a crise sanitária da pandemia da COVID-19.

Comitê Permanente do Complexo de Formação de Professores na UFRJ corresponde a face interna da vinculação institucional apresentando em sua composição “representantes das diferentes instâncias e unidades” (CFP/UFRJ, 2018b, p.7) da universidade supracitada, sendo um representante e um suplente para cada (Resolução n.20 do CONSUNI/UFRJ, 2018), envolvidos “diretamente com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” (CFP/UFRJ, 2018b, p.7). Dentre as atribuições citadas para o Comitê, destacamos:

- garantir a efetividade das atividades de formação de professores na UFRJ, observados os princípios e diretrizes estabelecidos no termo de Referência que rege o Complexo;
- criar condições a zelar pela relação da UFRJ com a rede de escolas da educação básica parceiras com a UFRJ e instituições federais parceiras;
- produzir, organizar e atualizar a cartografia de ações de formação oferecidas na UFRJ; (...)
- monitorar e avaliar o funcionamento do Complexo de Formação de Professores na UFRJ.

A cartografia possibilita verificar as ações disponibilizadas nos cursos de licenciatura da universidade por mapear quais e onde estão disponibilizadas, em cada período, por meio do acesso virtual, no *site* do CFP (GABRIEL, 2019). Sendo assim, contribui para a formação da identidade individual e coletiva (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016) dos estudantes e professores propicia conhecer a pluralidade dos cursos respeitando os interesses dos envolvidos.

Os Núcleos de Planejamento Pedagógico da Licenciatura (NPPL), apresentam em sua constituição diferentes saberes por abranger coordenadores de licenciatura, professores da Faculdade de Educação e da Educação Básica da UFRJ, representantes de instituições e escolas

parceiras (CFP/UFRJ, 2018b), além de estudantes representantes das licenciaturas (Resolução n.20 CONSUNI/UFRJ, 2018). Adiante, seguem as atribuições pertencentes ao NPPL:

- Elaborar um plano de ação a partir da oferta expressa na cartografia de percursos formativos elaborados pelo Comitê Permanente para o total de horas dos cursos de Licenciatura constitutivo da formação do licenciando definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais;
- Articular as atividades de extensão, pós-graduação e pesquisa presentes na cartografia desenvolvidas na UFRJ e nas escolas e instituições parceiras;
- Elaborar e desenvolver estratégias de acolhimento dos estudantes de licenciatura;
- Interagir com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da respectiva unidade/curso.
- Coordenar as atividades dos Grupos de Orientação Pedagógica (GOP) e as Redes de Educadores de Prática de Ensino (REP).

Grupo de Orientação Pedagógica (GOP) formado por profissionais que atuam na educação da universidade que tem a responsabilidade com a organização, acolhimento e acompanhamento formativo dos licenciandos, mediante a orientação das ações disponibilizadas na cartografia do CFP, durante o curso, juntamente com o Coordenação de Orientação e Apoio Acadêmico (COAA). O GOP tem como responsáveis Professores da Universidade (que atuam nas licenciaturas, os da Educação Básica e os da Pós-Graduação em Educação e Ensino - quando houver) e coordenadores de projetos de extensão vinculados ao CFP (CFP/UFRJ, 2018b). É interessante destacar que dentro das 1000 horas de componentes curriculares, cabe ao GOP ficar responsável pelas 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades complementares que podem abranger “atividades desenvolvidas no PIBID, ações nas escolas parceiras, disciplinas propostas (Requisitos Curriculares Suplementares - RCS), ciclos de debates e atividades de extensão” sendo que essa última não pode ser acumulativa para contabilizar na atividade curricular de extensão (CFP/UFRJ, 2018b, p.11).

Rede de Educadores de Prática de Ensino (REP) constitui-se com professores da UFRJ (sendo esses pertencentes tanto a Faculdade de Educação, ao curso de licenciatura quanto aos da Educação Básica) e dos institutos e escolas parceiras que estão envolvidos com a “orientação e acompanhamento do estudante” nos estágios supervisionados (CFP/UFRJ, 2018b, p.11). O quantitativo de discentes por grupo supervisionado correspondem de 10 a 25 alunos, mas o “professor-supervisor” das escolas parceiras poderá se responsabilizar por 5 estagiários (CFP/UFRJ, 2018b, p.11).

Diante do que foi apresentado os documentos do Complexo de Formação de Professores demonstram potenciais multiculturais porque possui princípios norteadores que favorecem a

relação de respeito aos saberes e propõe um terceiro espaço que pode possibilitar, por meio de ações, a hibridização das identidades coletivas e institucionais (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001; CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; CANEN, 2012 apud IVENICKI; SOUSA, 2016).

4.2 Análise das entrevistas: identidades plurais

Nesta parte do capítulo foi analisado, mediante a perspectiva multicultural, as entrevistas semiestruturadas (vide roteiro no Apêndice C) que foram realizadas individualmente por videoconferência na plataforma *Meet*, gravadas em áudio no *smartphone*, posteriormente, armazenadas em computador e *pen drive*. A plataforma foi escolhida pela facilidade de acesso e por possibilitar a realização das entrevistas com segurança, respeitando o isolamento social, devido a pandemia de a Covid-19.

A entrevista foi realizada com três professoras, da universidade pública pesquisada, que atuam em diferentes etapas da educação e com uma Técnica em Assuntos Educacionais da mesma instituição universitária. A princípio tínhamos a intenção de entrevistar somente as três professoras que foram selecionadas por estarem envolvidas no Complexo de Formação de Professores a bastante tempo, mas durante as entrevistas, as três professoras mencionaram a Técnica de Assuntos Educacionais (TAE), por considerarem que poderia contribuir com informações relacionadas a parte administrativa do CFP, resolvemos fazer o convite, ampliando o quantitativo de entrevistados para quatro participantes. Adiante, destacamos características relevantes das entrevistadas que foram relatadas durante a entrevista e/ou contemplas por pesquisa no Lattes.

- ✓ Professora A: graduada em história, bacharelado e licenciatura, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pós-graduação em Estudos do Desenvolvimento pelo Institut d'Études du Développement (IUED), mestrado e doutorada em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); pós-doutorado na Université des Sciences humaines de Lille 3 (França); atua na universidade como professora na Faculdade de Educação; participa do Complexo de Formação desde o início.
- ✓ Professora B: graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); experiência profissional Professora do Colégio de

Aplicação (CAp) UFRJ; participa do Complexo desde que começaram as discussões internas.

- ✓ Professora C: graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora e Mestre em Educação pelo ProPED/UERJ; professora do Colégio de Aplicação (CAp) e da pós-graduação da UFRJ, na Faculdade de Educação; adentrou no complexo, ainda bem no início, convidada a participar das discussões iniciais.
- ✓ A TAE: graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima, especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior (UNINTER); experiência profissional atuou como professora da Educação Básica; Técnica em Assuntos Educacionais na UFRJ e participa do Complexo de Formação de Professores desde 2018.

As entrevistadas concluíram a graduação no curso de licenciatura em universidade pública, destas apenas uma cursou o bacharelado e licenciatura, possuem pós-graduação, experiência profissional atuação como professora e participam do Complexo de Formação a pelo menos a dois anos.

Para compreender como aconteceu o processo de criação do Complexo de Formação de Professores, destacamos trechos das entrevistadas que, fizeram parte desse momento inicial e que enriquecem a história com narrativas de suas memórias possibilitam desvelar detalhes vivenciados que os documentos podem não ter contemplado. As professoras relataram que o reitor Roberto Leher convidou a Faculdade de Educação, o CAp e a Escola de Educação Infantil para iniciar essa caminhada, instituições essas que as entrevistadas exercem sua função. Adiante os relatos:

O complexo foi aparecer na minha vida (...) na época era o Professor Roberto Leher que era o Reitor. (...) ele me chamou e (...) tinha dois projetos da gestão dele que ele queria muito que a gente tentasse juntos fazer avançar. Um era justamente a articulação da Escola de Educação Infantil com o CAp (...) e o outro era a construção desse Complexo que já estava na campanha dele. Esse nome vem da campanha do Roberto naquela época e que era um pouco a ideia (...) de construir um lugar de referência na formação de professores, quer dizer, um lugar institucional na UFRJ que pudesse ser referência para reflexão, para as políticas de formação inicial e continuada. Mas era uma coisa muito ainda embrionária. (...) acho que entendia que a Faculdade de Educação tinha que ter um protagonismo nesse processo, não embora sozinha, mas (...) não podia ficar fora e aí começou em termos de administração central. (Da entrevista realizada com a professora A)

No momento que o Complexo estava começando a ser pensado, ser gerido (...) com aquelas reuniões do Nóvoa (...) eu não estava naquele primeiro momento. Era a (...) diretora da escola (...). Logo depois que começou a ter as reuniões do Complexo de

Formação mais estruturada, a diretora me chamou (...). Eu aceitei (...) por dois motivos: porque acredito, acreditava muito nesse projeto porque (...) tem como um dos seus objetivos principais articular a Educação Básica com a universidade, mas também penso que o Complexo naquele momento era um fortalecimento para escola de Educação Infantil que até então era invisível no espaço da universidade. Estava começando a construir um espaço da universidade como um lugar que também realiza o tripé ensino, pesquisa e extensão. (Da entrevista realizada com a professora B)

A gente teve uma gestão, na reitoria da UFRJ, que foi do Roberto Leher, que é um educador (...) das Políticas Públicas e que tinha esse entendimento de que a licenciatura (...) deve ter a mesma importância do bacharelado. (...) Então o Roberto Leher começou a pensar nessa possibilidade. A gente foi convidada, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação, na época a Escola de Educação Infantil ainda era separada, para pensar (...) como a gente junta todas as atividades. Tudo que já acontece na universidade, em relação a formação de professores, num espaço só. Porque a gente sabe que (...) são feitas muita formação, formação inicial, obviamente, continuada também. (...) Como que a gente estabelece uma relação de mostrar que as licenciaturas de fato é um espaço de produção do conhecimento. Que a licenciatura não está num lugar menor do que o bacharelado. Na verdade, a Licenciatura está no mesmo lugar que o bacharelado, é uma opção. (Da entrevista realizada com a professora C)

A Professora A trouxe contribuições ao mencionar que essa ideia e o vocábulo complexo fizeram parte da proposta de campanha do reitor supracitado revelando que antes mesmo de adentrar na reitoria, pensava em concretizar uma política de formação docente diferente das políticas educacionais que tem norteado a formação continuada de docentes nas escolas. Outro ponto interessante, embora não seja diretamente do CFP, mas que pertence a Educação Básica da universidade, foi o desejo de vincular a Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ) ao Colégio de Aplicação (CAp), que no ano de 2018, se consolidou e passou a ser reconhecida como CAp setor de Educação Infantil.

Outro fato a destacar, o relato da Professora B, no trecho que expõe seu aceite em participar do CFP, revela a valorização da pesquisa ao mencionar que seus interesses estavam direcionados para que a instituição se tornasse um lugar que desenvolvesse o tripé acadêmico (formação integrada de ensino, pesquisa e extensão) revelando a valorização da pesquisa para os professores que atuam na escola.

A professora C ao discorrer sobre o início de sua participação no CFP relata que o reitor buscava caminhos para que a licenciatura fosse valorizada e, a mesma, argumenta que a licenciatura deve ser reconhecida como produtora de conhecimento e não como um complemento do bacharelado. Adiante, neste estudo abordaremos sobre esse tema.

A TAE nos revela que sua participação no Complexo de Formação aconteceu mediante ao concurso para Técnicos em Assuntos Educacionais e que ao tomar posse do cargo foi direcionada para trabalhar no CFP assumindo uma posição mais administrativa. Em relação ao

processo de construção, a mesma, menciona não ter participado dos primeiros diálogos, adiante o relato:

(...) ingressei na UFRJ como Técnica em Assuntos Educacionais (...) eu já entrei para trabalhar com o Complexo de Formação de Professores. O meu trabalho foi, assim, uma mistura de secretariado com um apoio logístico (...) eu uso alguma coisa da minha formação em educação também, mas eu faço um pouco desse gerenciamento mais administrativo, entrar em contato com as pessoas (...). (Da entrevista realizada com a TAE)

A aproximação com as escolas e institutos da Educação Básica para iniciar a parceria nessa proposta de assumirem a responsabilidade sobre a formação de professores juntamente com a universidade aconteceram mediante a reuniões, seminários. Os relatos das entrevistas demonstram que o professor António Nóvoa foi o precursor nesses diálogos iniciais, a partir da ideia de terceiro espaço (ZEICNER, 2010), por meio do curso Debate em Educação.

(...) a PR5 na época, ela propôs (...) um curso que na verdade se tornou um curso de extensão dos professores da rede, que já começa, eu diria, a primeira ação pontapé inicial e por uma questão de que era justamente tentar pensar a escola, o que era escola, avaliação, processo ensino aprendizagem, (...) currículo. (...) Esse curso aconteceu e quem fez aula inaugural (...) foi o professor António Nóvoa (...). (Da entrevista realizada com a professora A)

Primeiro nós tivemos a reunião com Nóvoa para construir um pouco, pensar essa rede. (...). A partir dessas reuniões nós fomos construindo (...) alguns caminhos para a parceria (...). Então era uma construção coletiva entre os municípios do Rio de Janeiro, a princípio, só o município do Rio de Janeiro junto com a universidade Federal e outros institutos federais como o Pedro II e outros que (...) estavam ali, participaram desse processo para essa construção. Fizemos seminários internos para discutirmos com as secretarias. (Da entrevista realizada com a professora B)

Acho que foi em 2016, as primeiras reuniões (...) a gente partiu do seguinte pressuposto que seria muito importante, para pensar a formação de professores, escutar os professores das redes do Rio de Janeiro. Então a gente organizou o curso que se chamou Debate em Educação. (...) Quem fez a palestra de abertura desse curso foi o António Nóvoa (...) traz a ideia da casa comum ou terceiro espaço que não é uma ideia exatamente só dele, é algo que ele vai defender. A gente então começa a pensar o que seria esse terceiro espaço ou casa comum que não é um espaço físico. É um espaço de encontros, de ideias, de possibilidades de pensar essa licenciatura e, assim, a gente vai então construindo o Complexo de Formação de Professores. (Da entrevista realizada com a professora C)

(...) Nas palavras do António Nóvoa que nos ajudou, participou de toda discussão inicial e da elaboração dessa proposta junto com o ex-reitor professor Roberto Leher, ele fala dessa articulação constituir um terceiro espaço. Esse terceiro espaço que ele chama de casa comum. Nesse terceiro espaço a universidade forma professores juntos com as escolas. E não ela forma e coloca nas escolas (...). (Da entrevista realizada com a TAE)

Diante do apresentado pelas entrevistadas foi possível verificar que a intencionalidade dessa política institucional almeja alcançar outros municípios do Estado, assim sendo, pode propiciar troca de saberes científico e outros saberes (SANTOS, 2009; NASCIMENTO; VIEIRA; URQUIZA, 2020; ROSA; ALMEIDA; SANTANA, 2020) que integram e potencializam a formação docente.

Os encontros possibilitaram gerar a construção de documentos que contribuíram para o desenho e aprovação do regimento do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para compreender os encaminhamentos dessas elaborações destacamos relatos das entrevistadas que favorecem para a exposição desse momento, como pode ser constatado adiante:

(...) o Nóvoa vai trazer essas ideias que vão exatamente é casar com as ideias que a gente tinha de pensar esse espaço de formação e ele vai fazendo um levantamento a partir de encontros dentro da universidade (...) pensando (...) como funcionam essas licenciaturas. (...) e assim a gente vai construindo os documentos que vão nortear o Complexo de Formação de professores. (...) tinham reunião mais comitativas, reuniões um pouco mais miúdas (...). Foi uma construção muito coletiva com as escolas parceiras (...) também são escolas federais que foram convidadas que tinham licenciaturas, como o CEFET, o IBC, o INES, Pedro II (...) que tem hoje uma pós-graduação (...) e a Joaquim Venâncio da Fiocruz. A gente então foi construindo coletivamente todo o trabalho. (...) Eu posso dizer que a construção dele já foi o princípio da horizontalidade. (...). (Da entrevista realizada com a Professora C)

As entrevistadas ao mencionarem os critérios utilizados para a seleção das escolas e o motivo por esse recorte. A Professora B mencionou não ter lembrança de todos, mas citou que “um dos critérios é não ser difícil acesso” e ser “instituições que já realizassem parceria com a UFRJ de modo consolidado”. A referida professora comunicou ter outros, mas no momento não se recordava. As demais entrevistadas relataram que:

Primeira coisa, a gente parte de cinco critérios (...). Primeiro deles todos é a escola querer (...). Depois a gente queria que esse grupo de escolas desse conta de todos os tipos de formações que nós temos (...) que vai desde (...) a Educação Infantil até (...) a EJA. (...) a proximidade de acesso à escola por causa do estágio (...). Outro critério que era importante é que (...) aquelas escolas que já tinham parcerias (...) a gente queria trazer para o Complexo. (...) ter carga horária (...). Então a secretaria achou que era melhor trabalhar com aquelas escolas de tempo integral. O professor, em princípio e tese, pelo menos, não fica dividido em várias matrículas e vários horários espalhados pela rede. Ela achava importante também, cobrir todas as CREs (...) isso implicava (...) ter escolas hoje que são bastante longes, impossível de garantir o estágio, mas que são importantes porque são escolas que, às vezes, nenhuma universidade chega perto, elas estão meio sozinhas. (...) O convênio foi firmado com 48 escolas e eles trouxeram as escolas de um projeto (...) os antigos ginásios vocacionais. Então, na verdade, depois de tanta conversa a gente juntou os interesses do complexo da UFRJ e os interesses da secretaria e conseguiu fazer esse grupo de escolas parceira. Nós estamos

na fase do convênio que vai ser uma fase importante. (Da entrevista realizada com a professora A)

(...) a gente fez um levantamento e a gente escolheu 40 escolas a partir de diferentes questões. (...) E a secretaria traz algumas questões que são importantes. São escolas (...) que os professores são 40 horas que possibilita essa ideia que o professor possa se envolver mais nessa formação mais proativa (...). A gente então começa a visitar essas 40 escolas. Foi nosso primeiro trabalho maior. Por quê? Porque a gente queria conversar com os professores. (...) Fomos apresentar a ideia do Complexo para os professores (...). (Da entrevista realizada com a professora C)

(...) os critérios eram escolas (...) em que os professores fossem turno 40 horas (...), escolas que manifestassem interesse em estar no Complexo, (...) escola que fosse só Educação Infantil, Escola que tivesse Educação Infantil e o fundamental, escola só fundamental que era para pode ter essas diferenças, mas tem mais critérios que agora eu não me lembro (...). Isso no início das negociações (...) durante este processo, você sabe que firmar acordo ou convênio tem uma burocracia, mudou a gestão da SME ainda no governo Crivella e (...) a gente foi convidado pela subsecretária de ensino para uma conversa. (...) ela mudou um pouco as escolas (...) escolas vocacionais, bilingues. As escolas vocacionais porque no horário oposto tinha uma dedicação a uma outra habilidade (...) esportes, artes (...) escolas que trabalham com duas línguas (...) escolas bilingue em alemão, em francês, em inglês e espanhol. (Da entrevista realizada com TAE)

A partir do que foi exposto pelas entrevistadas, percebe-se que havia critérios iniciais que excluía algumas identidades institucionais escolares devido ao difícil acesso, mas com a mudança na gestão da Secretaria Municipal de Educação foi ampliado para diversas áreas do município do Rio de Janeiro, permitindo assim, contemplar todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), deste modo, possibilita considerar a pluralidade e saberes de sujeitos e territórios.

Os objetivos do CFP podem ser percebidos mediante a Professora B que relatou como um dos objetivos principais “articular a Educação Básicas com a universidade”. As demais entrevistadas coadunam com essa definição como pode ser verificado na explicitação detalhada ao mencionarem que o Complexo:

(...) pretende, eu acho que a primeira coisa, fortalecer a Educação Básica. Articular, de verdade, a universidade com a Educação Básica. Investir na formação de professores, na formação dos licenciandos, numa construção menos hierárquica, que ao longo do tempo foi sendo construída. (...) a universidade tradicionalmente ela olhava para escola de forma dicotômica e hierarquizada. O complexo quer (...) é romper com isso (...) e fortalecer o campo de estágio, fortalecer a extensão, fortalecer as ações de formação em parceria com a universidade e com a escola básica. (Da entrevista realizada com a Professora B)

O Complexo pretende reforçar o papel das licenciaturas, reforçar essa universidade e escola entendendo que não há saber menor ou saber maior. Mas que há saberes diferentes que se complementam. Então, é uma compreensão de que tanto a universidade quanto a escola têm papel fundamental na formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, porque são saberes complementares e, como já disse, diferentes. Então, eu acho que esse é o objetivo maior do Complexo: é reforçar

uma ideia de que a universidade e a escola elas cumprem um papel fundamental na formação de professores e que a licenciatura é uma coisa absolutamente relevante. A formação de professores é absolutamente relevante. (Da entrevista realizada com a professora C)

O Complexo de Formação de Professores surgiu como uma política institucional que tem a intenção de articular as ações de formação de professores, tanto as ações iniciais e continuada de formação de professores internas da UFRJ, (...) e também com as outras instituições que formam professores no estado do Rio de Janeiro. Além disso, com a rede pública de Educação porque o Complexo entende que o lócus de atuação do professor também faz parte da sua formação. Então, (...) as escolas também são formadoras dos futuros professores (...). (Da entrevista realizada com a TAE)

Diante da análise das entrevistas foram traçadas as seguintes categorias: O lugar da licenciatura; Diferença cultural: o direito de fala e a valorização de saberes; Formação de professores com, e não para, a escola; O CFP na pandemia.

O lugar da licenciatura

A falta de valorização da licenciatura em relação ao bacharelado dentro da identidade institucional universidade (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016) foi construída historicamente, como complemento do bacharelado e vive os resquícios dessa construção no imaginário social de que a identidade coletiva professor (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016) não produz pesquisa, somente assumindo a função de ensinar, como demonstrado adiante no relato:

A gente sabe, (...) que é professora que no ensino superior, a licenciatura é bastante desvalorizada. Quem está na licenciatura é quem não consegue chegar ao bacharelado. Ou quem está na licenciatura é quem tem alguma dificuldade ou porque não deseja ser pesquisador. Eu falo isso, tanto no lugar, da professora de Educação Básica que tem o seu saber muito desvalorizado. (...) eu faço pesquisa, extensão muito tempo. Eu tenho muitos bolsistas de diferentes áreas: PIBIC, PIAC, (...) assim como extensão, também ensino médio. (...) na sua maioria minhas bolsistas são todas da licenciatura. (Da entrevista realizada com a professora C)

A professora C relata que é uma professora-pesquisadora e que tem bolsistas da licenciatura possibilitando perceber a compreensão de que os futuros professores observem a relevância da pesquisa para a profissão docente.

A cartografia do CFP, mapeamento de ações que acontecem nas licenciaturas de todos os campos de a UFRJ, propicia uma formação docente acadêmica enriquecida pela troca entre os cursos e por considerar os interesses de identidades individuais dos estudantes (CANEN;

CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016), como pode ser percebido nos relatos da Professora B e a TAE que mencionaram:

(...) uma outra coisa que eu acho incrível é a cartografia, esse levantamento das ações de extensão que era feito nessas escolas. Essa cartografia que hoje é oferecida para os estudantes que chegam à universidade. (...) Hoje ele sabe a partir da cartografia que o complexo fez lá na biologia (...), um exemplo, projeto de biologia com crianças pequenas. (...) coisas que a gente não sabia que não era muito articulado. O complexo vem tentando fazer isso dentro da universidade. Eu acho isso muito potente. (Da entrevista realizada com a Professora B)

A gente está criando uma ferramenta virtual que vai estar disponível no *site*. A previsão é agora. Talvez até março essa cartografia está pronta. Essa ferramenta está pronta. Então, é uma ferramenta que na hora que você acessar pelo *site*, ela vai te mostrar tudo o que a universidade promove de ação de formação de professores, tanto (...) os cursos de licenciaturas, os cursos de especialização, o *stricto sensu*, a extensão, os grupos de pesquisa. Tudo isso vai estar na cartografia. Inicialmente com as ações da UFRJ. Depois a gente vai pensar, pretende-se (...) é um objetivo mais médio prazo, (...) que cada instituição, que por exemplo, (...) o IFRJ tenha a sua cartografia. Ou talvez que as ações deles estejam na nossa. Isso ainda não está pronto. Ainda não está definido, digamos assim. Está definido o da UFRJ incluindo as ações do CAP. Nessa cartografia nós vamos ter também essas 48 escolas. Uma das escolas (...) faz pesquisa dentro da escola. Então ela pode disponibilizar também esse trabalho para os alunos da UFRJ ou eles fazem. (...) têm um projeto top na escola e dizem (...) a gente topa, concorda que venham alunos da universidade nos ajudar, não só no planejamento, mas aí ele também aprende como é desenvolver um projeto dentro da escola. Então isso vai estar nessa cartografia. (Da entrevista realizada com a TAE)

Assim sendo, a identidade individual dos estudantes de licenciatura e a identidade coletiva de os professores podem ser enriquecidas pela articulação de as identidades institucionais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016) por meio de a cartografia que possibilitam formação inicial e continuada com ações que podem contemplar a valorização e o respeito a diversidade (GOMES, 2007) a partir do cruzamento de culturas (CANDAU, 2012, 2020a).

Diferença cultural: o direito de fala e a valorização de saberes

Em relação a diferença cultural/diversidade a professora C reconhece a relevância de ser um professor sensível as identidades plurais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI, 2018; 2020) para que se possa praticar a escuta e valorizar os diferentes saberes e pontuou que as questões culturais precisam estar no currículo nas duas identidades institucionais formadores (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016), assim como no Complexo de Formação de Professores, por fazerem parte da vida.

O currículo precisa passar pelas questões culturais. Eu não posso dar aula sendo uma professora da educação básica da escola sem pensar as questões culturais. Eu não posso dar aula na universidade, na graduação, na pós-graduação, sem pensar as questões culturais. As questões culturais são parte da vida. Hoje a gente já tem essa compreensão. Que as questões culturais são parte da vida. Que a escola é vida, a universidade é vida, o Complexo é vida. As questões culturais estão dentro do Complexo e não como alguma coisa específica dos estudos culturais. A gente não tem campo dentro do Complexo, mas eu acho que as ideias permeiam o Complexo (...) quando lê os documentos (...) tem a compreensão de que é (...). Para que você pense horizontalidade, para que você pense diversidade, você está pensando nas questões culturais. Não há horizontalidade sem uma perspectiva de que a gente está pensando as questões culturais. (Da entrevista realizada com a professora C)

Sendo assim, o Complexo de Formação de Professores contempla nos documentos o respeito a diversidade (GOMES, 2007) de forma implícita, a partir dos princípios que norteiam essa política institucional, como destacado pela entrevistada ao citar o princípio da horizontalidade que possibilita contemplar as questões culturais ao propor a construção coletiva. Ivenicki e Canen (2016, p. 61) relatam que a construção de um projeto não deve “silenciar as vozes que emanam da diversidade cultural das identidades individuais e coletivas aí presentes”. Portanto, a construção coletiva corrobora para formação de identidade docentes que saibam valorizar a diversidade e desafiar o preconceito.

É notório que lidar com as questões culturais na docência não é algo fácil, pela ausência de conhecimento na formação, fruto de uma tendência homogeneizadora e padronizada (CANDAUI, 2020a) vivenciadas nas escolas e universidades. As professoras A e C relatam que há demanda nas instituições formadoras para realizar uma prática que possa contemplar a diversidade.

(...) essas questões apareceram muito nas *lives*, nas rodas de conversas, nas entrevistas que foram feitas com essa temática (...). Qual é o movimento do complexo? É articular essa demanda com a oferta que nós temos na UFRJ. Então é ver quais os professores da UFRJ trabalham com essa questão. Propor e ver se eles querem fazer um curso de extensão. Entendeu? A ideia do complexo não é ele produzir alguma coisa sempre (...). A função dele é articular o que nós já fazemos na UFRJ, o que as escolas já fazem, quais são as demandas que vem aparecendo. Então, com certeza a dimensão intercultural, a dimensão da diversidade ou multiculturalismo o que for que vocês trabalharem, ela atravessa. Atravessa porque isso é uma questão, não é uma questão teórica, é uma questão da vida. É uma questão que está no chão da escola o tempo todo. (Da entrevista realizada com a professora A)

É óbvio trabalhar a diversidade não é fácil. Não é fácil por quê? Porque a gente não é formada para trabalhar a diversidade. (...) isso é uma demanda das escolas, mas é também uma demanda maior das universidades. E aí, como faz isso? (...) pensando (...) nessa relação dos estágios dos professores do curso superior do estágio com os professores da escola e com os licenciandos. Que é pensar (...) a cada aula que o estagiário assistiu, ela é um mundo de coisa a serem pensadas. E aí, obviamente, você vai poder pensar essa questão da diversidade. A cada projeto de extensão, de formação continuada é, que vai pensar a formação de professores ou vai pensar questões específicas. As questões da educação antirracista, as questões da educação especial

elas estão pensando a diversidade e esses projetos que estão dentro do Complexo de Formação. A gente pode dizer que o Complexo de Formação, ele trabalha a diversidade a partir da sua relação com o estágio (...). A gente está lá como guarda-chuva. A gente faz parte do Complexo de Formação com os projetos de pesquisa, com os projetos de extensão que estão pensando essas questões. (Da entrevista realizada com a professora C)

Neste caso, o Complexo de Formação de Professores tem possibilitado a reflexão e construção coletiva, por meio de relações estabelecidas nos estágios, realização de cursos de extensão e a possibilidade de participação em aula na universidade que vem propiciar formação de professores, tanto inicial como continuada, mediante a questões que envolvam, por exemplo, educação antirracista e educação especial. Ivenicki e Canen (2016, p.61) mencionam que:

(...) construir valores antidiscriminatórios com relação ao “outro” deve, também, na perspectiva do multiculturalismo que abraçamos, imbuir os discursos e práticas referentes a instituições e organizações, elas próprias plurais, complexas e singulares, formadas na diversidade cultural de seus atores e propósitos. (IVENICKI E CANEN, 2016, p. 61)

Diante do apresentado, podemos verificar que o Complexo de Formação de Professores tem se mostrado uma política relevante para a formação docente mediante ao respeito de saberes do professor universitário, do professor da escola e do graduando de licenciatura, como uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991 apud SEPULVEDA; EL-HANI, 2013, p.3) mas ainda enfrenta desafios.

Em relação aos desafios a diversidade apresentados no Complexo de Formação de professores, foi mencionado a dificuldade de participação de professores que atuam nas escolas parceiras municipais em regime de 40 horas, além de pensar possibilidades de ingresso na Pós-graduação da UFRJ para os professores participantes e a necessidade de desconstruir a hierarquização de conhecimento científico dentro da própria universidade.

É obvio que a gente tem muitos desafios. Um deles (...) conseguir pensar dentro das redes que os professores pudessem ter tempos na sua carga horária pra trabalhar com licenciatura. (...) Isso é um desejo e um desafio porque a gente sabe que é utópico. (...) professores 40 horas, enquanto a gente tiver, a gente não vai ter. A gente não vai conseguir fazer (...). Outro desafio que acho que é fundamental é tentar pensar o programa de pós-graduação da UFRJ que hoje tem cotas. (...) Que a gente pudesse fazer cotas para professores participantes do Complexo de Formação de professores. (...) é um desafio que eu nem sei dizer pra você se isso é possível. (...). Eu não sei se legalmente isso seria uma possibilidade, mas é um desejo e é um desafio, também. O outro desafio é de fato compreender que a licenciatura não é um lugar menor. A faculdade de educação da UFRJ, entre outras, ela não é um lugar menor. (...). A UFRJ soltou uma nota no GT, de retorno, que foi uma nota que desconsiderou completamente a Faculdade de Educação da UFRJ e o Colégio de Aplicação da UFRJ. Cientistas outros da universidade, porque eles também não nos consideram cientistas, soltaram uma nota dizendo que as escolas podiam voltar. Não assim com essas palavras, mas com discursos científicos, ou seja, com o aval da UFRJ. Sai uma nota

que não escutou quem forma professor e quem sabe sobre educação na universidade. Porque mais uma vez é a ideia de que é isso: quem está na escola, não sabe sobre a escola. Quem está na educação, não sabe sobre educação. Então esse é o maior desafio. Acho que é o maior desafio, porque é o grande objetivo do Complexo, compreender que formar professor é uma ciência. Formar professor, trabalhar na escola, trabalhar os currículos escolares, trabalhar a diversidade, a cultura, os sujeitos é uma ciência. (Da entrevista realizada com a Professora C)

Neste trecho é possível perceber a não valorização da profissão docente ao expor o professor a uma carga horária extensa que o impede de buscar por formação continuada, assim como a falta de consideração com a ciência produzida pelas licenciaturas (NASCIMENTO; VIEIRA; URQUIZA, 2020; ROSA; ALMEIDA; SANTANA, 2020), silenciando os professores universitários e da escola, na elaboração do documento de retorno às aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19. A construção deste documento possibilita compreender que a identidade institucional ainda silencia vozes de identidades individuais e coletivas (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016), sendo necessário promover valores antidiscriminatórias por meio do multiculturalismo (CANEN, 2007; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI; SOUSA, 2016; IVENICKI, 2018; 2020; CANDAU, 2012; 2014; FURTADO, 2017; OLIVEIRA & SILVA, 2019). Ainda sobre esse silenciamento, a Professora B menciona que:

Acho que existe um forte investimento para a articulação entre a cultura escolar e a cultura universitária dentro desses princípios da pluralidade, da horizontalidade e da integração. Mas ainda penso que existe uma grande dificuldade funcional de romper com essa cultura universitária. Na hora da interação há ainda a invisibilidade da Educação Infantil, mesmo sendo um espaço dentro da universidade. (Da entrevista realizada com a Professora B)

No entanto, a TAE menciona que pode expressar suas ideias nas reuniões do Comitê por não haver imposição de membros que ocupam o cargo de gestão e porque as deliberações acontecem após diálogo com o coletivo, como pode ser verificado adiante:

Todas as ações, todas as atividades, todas as decisões do complexo são tiradas dentro desse Comitê em comum acordo. Agora é um acordo que é feito a partir de muito diálogo, de muito debate. Não existe uma coisa assim (...) a coordenação chega e fala: Oh, eu quero isso e é assim que vai ser. Em hipótese alguma. Todo mundo discuti (...) tem liberdade total absoluta para se colocar. Essa é uma das coisas que até me encantou no trabalho porque, embora eu trabalhe um pouco mais com a parte administrativa, não existe. Na hora que eu vou dar uma opinião sobre alguma coisa, nenhuma restrição a minha fala. Então nós temos dentro do grupo professores, (...) Técnicos em Assuntos Educacionais, (...) pedagogo, (...) Técnicos Administrativos, (...) um jornalista. Então, assim, todas essas falas são escutadas, são debatidas, são dialogadas até que se chegue a um acordo. (Da entrevista realizada com a TAE)

Apesar disso, argumentamos que ter o direito de escuta não significa que suas ideias sejam contempladas, sendo assim, as identidades individuais acabam por ser silenciadas ao perceberem que sua fala perde poder nesse diálogo. As diferentes percepções das entrevistadas sobre determinada situação partem de interpretações subjetivas em relação ao poder que as identidades individuais e coletivas trazem consigo.

Formação de professores com, e não para, a escola

O Complexo de Formação de Professores propicia a formação de docentes a partir da articulação entre a universidade e a escola (NÓVOA, 1999; 2017a; 2017b; 2019; GABRIEL, 2019) por intermédio de ações. A Professora B nos relatou que os primeiros encontros da escola com o Complexo buscavam que a escola se reconhecesse como “espaço formativo” e que esses encontros apresentaram uma demanda das escolas sobre temas relacionados a diferença cultural que coaduna com o que a entrevistada TAE mencionou, como apresentado a seguir:

O que acontece é que esses primeiros encontros do Complexo estavam muito atrelados primeiro a tornar a escola a se ver como esse espaço formativo. Então as primeiras formações (...), por exemplo, (...) a gente já foi em várias escolas (...) conversar com os professores sobre inclusão, sobre base nacional curricular, sobre temas que eles pediram muito para gente ir lá falar. Temas que eles ponderaram muito (...), solicitaram muito. (...) o Complexo ele tem feito um investimento (...) para a escola também (...) se ver como espaço de formação a partir disso. Quando a escola se entender como escola de formação, esses outros temas vão ser mais potencializados. (Da entrevista realizada com a Professora B)

(...) nós temos na universidade vários grupos de pesquisa sobre a diversidade e que fazem o trabalho tanto de pesquisa como de extensão. Então, essa questão da diversidade (...) é uma demanda das escolas... Uma das coisas que a gente fez também, quando a gente fechou essas 48 escolas, é fazer um levantamento das demandas dos professores. O que os professores anseiam, o que eles esperam do complexo. Em alguns casos, surgiu a dificuldade de lidar com algumas diferenças (...). A escola ela tem dificuldade de lidar, por exemplo, com a questão do aluno especial. Então a gente vai buscar, (...) vamos olhar dentro da universidade quem desenvolve alguma ação, alguma pesquisa (...) e que tem interesse em discutir isso com a escola. Nosso papel é esse: é fazer a ponte. (...) Toda essa questão ela vem através do que a escola desenvolve, não é o complexo que propõe uma ação de extensão. (...) o complexo não vai propor ele vai articular o que já existiu as novas propostas. Porque as propostas são dos professores ou das licenciaturas (...). (Da entrevista realizada com a TAE)

A demanda dos professores pela temática da diversidade cultural demonstra a sensibilidade de identidades coletivas que, a partir dessa formação propiciada pelo diálogo entre as identidades institucionais, possibilita compreender a abordagem do multiculturalismo (CANEN, 2007; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI; SOUSA, 2016; IVENICKI, 2018; 2020; CANDAU, 2012; 2014; FURTADO, 2017; OLIVEIRA & SILVA, 2019) que constitui

as identidades individuais e coletivas possibilitando se (re)construir nessa pluralidade de vozes para a valorização e o respeito à diferença com criticidade.

Em relação a contribuir com essa articulação, a professora B mencionou duas situações de proposta de formação. Uma que surgiu a partir de uma extensão ofertada, que possibilitou pensar em criar um curso sobre étnico racial na Educação Infantil juntamente com professores de escolas parceiras que tinham um trabalho sobre o tema: e a segunda, que se refere a uma extensão que está sendo construída por um professor da universidade com as docentes das escolas parceiras. Essas propostas possibilitam que identidades individuais e coletivas se (re)conheçam nesses discursos e práticas de identidades institucionais peculiares e plurais (CANEN; CANEN; 2005; IVENICKI; CANEN, 2016). Adiante como tem sido pensado e articulado essas propostas que se constitui na diversidade cultural:

(...) a gente tem um grupo que estuda a questão étnico racial (...). A gente vai fazer essa parceria com o complexo para (...) expandir (...) surgiu a partir do Complexo esse curso sobre étnico racial na Educação Infantil. Dentro desse grupo de extensão que é para pensar a literatura, arte, tudo que tem a ver com a questão étnico racial (...). Já tem professores que participaram das escolas parceiras que tinham um trabalho. Que também vão trabalhar com a gente construindo esse projeto (...). O projeto está sendo construído coletivamente. (...). Outro exemplo, construir um projeto de extensão com as escolas parceiras, isso vem acontecendo. A gente está fazendo um com a professora Y⁷ (...) na faculdade de Educação. Ela chamou vários professores (...) de escolas parceiras que a gente foi lá conversar. Alguns professores aceitaram. Então, a gente tem professores do município. (...) A gente está construindo o projeto de extensão junto, universidade e Educação Básica (...) respeitando os diferentes saberes. Elas falam das experiências, eu falo das minhas experiências da escola básica. Y traz as reflexões que ela tem lá da universidade e a gente está construindo um projeto. Está bem legal. (Da entrevista realizada com a Professora B)

No relato da Professora B, percebe-se que há momentos em que se refere a uma ação pertencente ou não ao Complexo, possibilitando verificar que as propostas para a formação docente ainda continuam desarticuladas, como também pudemos verificar quando buscamos por cursos de extensão na Plataforma do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Na busca pelo quantitativo de cursos de extensão que tinham a participação no Complexo, indagamos a TAE sobre o quantitativo de professores universitários envolvidos, ela mencionou a dificuldade de quantificar porque “toda ação de formação de professores que acontece na UFRJ (...) é o Complexo de Formação de Professores. (...) está vinculada a formação de professores, é Complexo”.

7 Para preservar as identidades dos sujeitos citados pelas entrevistadas foram utilizadas letras fictícias para representá-las.

A entrevistada TAE relatou que os projetos de pesquisa e extensão da universidade antecede a criação do CFP porque as identidades institucionais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016) já realizavam a articulação e exemplificou uma situação em que determinada licenciatura da universidade, propiciava curso para a formação de professores. Contudo, a entrevistada mencionou o critério de ser gratuito para participar do Complexo. Diante os trechos que expõe tais situações:

(...) a universidade tem inúmeros projetos tanto de pesquisa quanto de extensão que antes do complexo, já aconteciam. Vou dar um exemplo, um projeto famoso, Projeto Fundão que é da Biologia. Esse projeto (...) já existia, mas ele é um projeto de Formação de Professores. Então nós fomos conversar com a equipe do Projeto Fundão. Eles não fizeram nada diferente do que eles já fazem. Entendeu? Só que agora eles também são Complexo de Formação de Professores. (Da entrevista realizada com TAE)

(...) nós temos um curso, acho que é um curso de especialização, dentro da universidade que é de Formação de Professores, mas ele é pago. Então esse não é Complexo de Formação. (...) o que a gente está negociando que, quando os coordenadores ofertarem esses cursos que eles designem uma parcela, tipo uma cota de vagas específico para essas 48 escolas. Então agora, por exemplo, tem um curso que está sendo oferecido pela geografia e (...) já colocou, 30 vagas são para (...) escolas parceiras do Complexo (...) nesse curso são mais vagas, não são só trinta. Mas trinta a gente oferece especificamente para essas escolas. (...) com certeza outras vagas vão ser também para professores das escolas públicas, as municipais e estaduais. (Da entrevista realizada com a TAE)

A formação continuada proposta no CFP apresenta-se sendo executada juntamente com a formação inicial, por exemplo, em participação em curso de extensão, e por ações direcionadas aos docentes, por meio de pós-graduação, ainda parece ser um desafio pensar como possibilitar as identidades institucionais municipais parceiras ter condição de acesso a esses cursos, como demonstrado adiante:

CESPEB é um curso de Especialização Saberes e Práticas, (...) já tem algum tempo na universidade e que, hoje, faz parte do Complexo. A coordenadora do CESPEB tem acento no Comitê. Então a ideia, por exemplo, quando a gente abrir agora para as escolas do município (...) vai ter que começar a pensar como é que (...) vai apresentar essas formações continuadas para essas 48 escolas. Em termos do que a gente tem para oferecer, o CESPEB, os mestrados profissionais, os mestrados acadêmicos, os cursos de extensão. (Da entrevista realizada com a Professora A)

Diante do apresentado, é notório que o Complexo de Formação de Professores busca desconstruir a ideia de pensamento único possibilitando a formação mediante a relações de troca com o outro, a partir da pluralidade de discursos que se aproximam, diferenciam e provocam resistências que (re)constituem identidades individuais, coletivas e institucionais.

O CFP na pandemia

Nesse momento em que vivemos a crise sanitária da pandemia da Covid-19, diante da qual o isolamento social se faz necessário para conter a propagação da doença, o CFP utilizou-se de estratégias para continuar com os diálogos possibilitando firmar convênio, reuniões e contemplar a formação docente como apresentado a seguir.

Olha, vou ser muito sincera, acontecem (...) várias reuniões. Tanto é que o convênio foi assinado agora em plena pandemia. (...). O complexo tem uma potencialidade, uma vitalidade, uma vontade de mudança enorme. (...) todo mundo trabalha muito (...) através de seminários, através de *lives*, (...) através de momentos de formação (...). Tem muita coisa acontecendo no período de pandemia. Sério. Funciona *full time*. Só não é presencial (...) fora isso os professores trabalham muito (...). (Da entrevista realizada com a Professora B)

(...) Agora, por exemplo, dentro do Complexo o k da matemática, agora que lembrei, ele fez matemática com movimentos étnico raciais. (...) deu uma palestra ou fez um seminário completamente dentro dessa questão no Complexo. Se você olhar no *site* do Complexo deve estar lá a divulgação desse evento que é com essa marca muito étnico racial. (Da entrevista realizada com a Professora A)

Em relação ao trabalho que realizaram durante a pandemia a entrevistada A mencionou sobre “o novo normal” com perspectivas híbridas pós pandemia, por acreditar que os diálogos acontecerão de forma presencial ou remota, como pode ser verificado adiante:

(...) hoje a gente está buscando alternativas entre remoto e acho que “o novo normal” como todo mundo fala, vai ser uma perspectiva mais híbrida, remoto, presencial. Então acho que a gente tem que começar a inventar forma de chegar. A gente tem tido muitas reuniões *on-line*, assim virtuais, com os professores da rede com as coordenações, secretarias para conseguir pensar ações. Desse jeito não parou. (...) A gente teve (...) um projeto do Complexo chamado “Tempos inéditos1”. Agora a gente entendeu que esses tempos inéditos vão durar e a gente não vai ter ritmo de organizar uma *live* toda quinta-feira (...), mas continuamos com essas ações que têm entrevistas, artigos. O *site* está muito bacana. (Da entrevista realizada com a Professora A)

A entrevistada TAE mencionou que as propostas virtuais contemplaram a diferença cultural por ter como um dos eixos a pluralidade, coadunando com a entrevistada, a professora A que expôs que além das propostas assíncrona realizadas durante a pandemia, existe a possibilidade de acontecer encontros das identidades plurais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI, 2018; 2019) mediante a participação de professor de instituições parceiras inscrito em disciplina ofertada pela universidade.

(...) eu não me recordo de haver especificamente, pelo menos, a partir do momento que eu estou no Complexo, dois anos e meio trabalhando no Complexo, eu não me recordo de ver internamente uma discussão específica sobre isso. Mas durante a pandemia o Complexo criou um ciclo de ações virtuais para tentar manter o diálogo com as escolas, com as redes (...) chamado “Complexo Formação de Professores em Tempos Inéditos”. Nós propusemos nessas ações virtuais foram debates, entrevistas e roda de conversa. Em alguma delas o tema tinha relação até porque nós tínhamos para ação três eixos, e um dos eixos dizia respeito a essa pluralidade, digamos assim. Não especificamente com esse tema, mas dizia respeito a cultura, artes, escola, enfim. Então assim a gente trouxe essa temática para essas ações, mas agora, discussão específica interna eu não me recordo. Não sei te responder. (Da entrevista realizada com a TAE)

(...) nós fazemos todo mês agora (...) alguma atividade assíncrona. Assim é uma *live* uma roda de conversas. Ali tem temas que apareceram ligadas a diversidade. Então é o Complexo de alguma forma com essa sensibilidade. Fora isso, a gente trabalha enquanto tem a demanda específica das escolas. (...) a gente também pode se criar essa demanda. (...) quando tudo estiver funcionando (...) é que agora com essa pandemia está tudo meio complicado, a gente vai junto com os planejamentos pedagógicos das escolas (...) ouvir as demandas, fazer proposta e aí entendendo (...), por exemplo, seria interessante oferecer (...) alguma disciplina (...) que ela abra para professores da rede poder participar, mesmo sendo uma disciplina da graduação. Não como aluno, mas como alguém que possa vir, por exemplo, dar depoimento, conversar. Então a gente tem essa possibilidade também dessa diversidade ser trabalhada (...) por esses caminhos e são vários. (Da entrevista realizada com a Professora A)

No entanto, a Professora B relata que nas primeiras *lives* convidavam somente um professor de uma universidade pública para abordar determinado assunto, deixando de contemplar outros saberes dos professores da escola (SANTOS, 2009; NASCIMENTO; VIEIRA; URQUIZA, 2020; ROSA; ALMEIDA; SANTANA, 2020) e que após diálogos internos no Complexo ampliaram o convite, destacamos o trecho:

As contradições são exatamente essas, por exemplo, eu quero muito deslocar os professores desse lugar que só recebe (...), mas quando vou fazer um seminário convido só os professores da universidade para falar sobre. Como é que eu estou valorizando a diversidade nesse momento? (...) Então se o Complexo de Formação começou com uma ação, você pode ver lá as *lives* do Complexo de formação, eles iniciaram só com pessoas referência no tema. Como é o critério de ser professor referente no tema? Você acha que se não me chamar eu não sei falar sobre uma outra perspectiva. Não é isso que o complexo está defendendo? Não é uma articulação entre as duas culturas escolar e a cultura universitária. Por que só chama para falar de infância o X? Por que não chama o professor de Educação Infantil? Depois de muitas tensões e negociações internas do Complexo decidiram chamar os professores de Educação Básica para falar também. (Da entrevista realizada com a Professora B)

O trecho adiante expõe que o CFP realizou ações virtuais e dentre essas um curso de formação continuada para professores da universidade sobre utilizar a plataforma virtual para o ensino remoto. A entrevistada TAE destacou que foi uma demanda específica e que o

Complexo montou e ofertou e, ainda nesse trecho, relatou o interesse do CFP em reativar um programa de formação de professores da universidade. A seguir o trecho:

O complexo propôs o ciclo das ações virtuais, Em Tempos Inéditos, que a gente abarcou inúmeras temáticas. Inclusive a diversidade. (...) nós também fomos procurados pelo Centro de Tecnologia, pelo CT, pedindo uma formação para os professores dos cursos de engenharia sobre essa questão (...) do uso dos recursos para o ensino remoto. Então o Complexo montou um curso e ofereceu sobre demanda porque a gente não propõe isso, assim, aleatoriamente. (...) Foi um curso a distância pelo AVA da UFRJ. (...) eu fiz o curso inclusive. Foi um curso muito bacana porque ao mesmo tempo que ele mostrava os recursos (...) ele tratava da teoria. Então, ele explicou como é que os recursos funcionavam, usando esses recursos. Inclusive a avaliação (...). O Complexo está pensando esse ano, agora, uma das nossas propostas (...) que é um Programa (...) para formar professores universitários. Seria exatamente esse curso, por exemplo, seria um curso do PADES, (...) acho que é isso, Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior, alguma coisa assim. Então a gente está pensando em reativar o PADES, mas pelo Complexo, (...) também não (...) vai ser agora. Vai ser uma discussão ao longo do ano, para a gente ver se vai assumir o PADES ou não e, aí sim, propor outras ações, nesse sentido. (Da entrevista realizada com a TAE)

A maneira como o Complexo tem caminhado durante a Pandemia possibilitou observar estratégias para continuar desenvolvendo os projetos de formação que envolveram propostas com potenciais multiculturais mediante as *lives*, por conter temas que relacionados à diferença cultural como étnico raciais, pessoas com deficiência, além de potenciais e desafios multiculturais, que foram mencionados nos discursos das entrevistadas nas categorias apresentadas. A seguir, apresentamos o que não foi contemplado nas categorias.

Potenciais e desafios multiculturais

Em relação aos potenciais multiculturais, destacados a partir do Complexo de Formação de Professores, que não tenham sido contemplados nas categorias, foram mencionados pelas entrevistadas como pode ser observado nos trechos adiante:

(...) acho que o complexo tem um potencial muito grande. Tem um potencial primeiro porque ele parte do reconhecimento da heterogeneidade, da diferença (...), singularidades de cada contexto. Acho que isso que é importante. O termo de compromisso está lá. Têm três princípios que institui o Complexo (...). O reconhecimento de formação são plurais, o reconhecimento dos sujeitos são plurais. Então isso é o instituinte. Eu diria que esse é um potencial importante do Complexo (...). (Da entrevista realizada com a Professora A)

(...) tem uma coisa também potente é o modo de pensar os estágios. (...) o professor da universidade (...) chama também o professor da formação da educação básica para participar desse (...) processo de formação no estágio supervisionado junto. Parceria de verdade. (...) a gente vai para dar aula (...) constrói a disciplina com professores da

Educação Infantil da universidade, isso antes não acontecia, faz formação juntas para os estagiários, realiza roda de conversa. (...) Isso é uma potência enorme. (...). Agora no município (...) estão começando a tentar fazer isso. Tem algumas escolas (...) que tem professores do município que são muito envolvidos (...). (Da entrevista realizada com a Professora B)

(...) No Complexo em si, eu acho que a potência está nesse terceiro espaço de formação. E eu acho que a potência é a gente formar melhor os professores cada vez mais e o impacto nas escolas. Porque o professor na escola ele também vai viver esse processo de ao mesmo tempo que ele forma o aluno dele, ele forma colegas professores, mas ele também se forma nessa relação. Essa para mim é o maior potencial da proposta, da articulação. Romper com a fragmentação da universidade, com essa hierarquização (...). (Da entrevista realizada com a TAE)

Diante do que foi relatado pelas entrevistadas, o CFP apresenta como potenciais multiculturais os princípios norteadores descritos no *Termo de Referência*, a possibilidade de ter um terceiro espaço que propicia a hibridização das identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN, CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; CANEN, 2012 apud IVENICKI; SOUSA, 2016, p. 292) envolvidos na formação de professores.

Os desafios foram mencionados no decorrer da análise das entrevistas, mas destacamos outros que não foram contemplados nas categorias e que ajudam a pensar sobre estratégias para a caminhada desta política institucional, como:

(...) tem que se coletivo (...) horizontalmente construído, que todos tenham voz no mesmo patamar porque dialogar com grupos hierarquizados não é diálogo. Esse é o maior desafio. Tanto com as escolas como entre as unidades. Porque têm unidades que se acham melhor (...) porque tem mais prestígio que outros. Então essa discussão não é só entre escola e universidade, é dentro da universidade também. (Da entrevista realizada com a Professora A)

Eles vão ter que aprender a trabalhar menos individualmente, trabalho no sentido do coletivo como o complexo exige e investe. O que significa trabalhar no coletivo? Pensa bem. Qualquer coletivo. Expor nossas incertezas, fragilidades, inseguranças, nossos medos. Falar do que a gente não sabe e falar do que a gente sabe. Será que os professores que a vida inteira teve esse lugar tão estabilizados, tão hierarquizados, já conseguem romper com isso? Posso dizer que pela recente história do Complexo, ainda não. Posso dizer também que é para mim um dos grandes desafios do Complexo. (Da entrevista realizada com a Professora B)

(...) articular isso dentro da universidade a gente se depara com o quanto as pessoas fazem ações isoladamente (...). De um modo geral na universidade as ações são isoladas. E falando de formação de professores além desse isolamento que eu digo assim a Matemática desenvolve uma ação, a Biologia outra e um não sabe do que o outro faz. A gente não sabe. (...) você quer ver um exemplo, um curso que não é licenciatura, um curso de astronomia (...) graduação em bacharelado (...) eles têm um curso de extensão de formação de professores em astronomia. Isso é fantástico! Quem sabe disso dentro da universidade? (Da entrevista realizada com a TAE)

Diante do que foi apresentado, destacamos como desafios romper com a hierarquização entre as licenciaturas e com as escolas, além das ações isoladas ofertadas na universidade para

propiciar cruzamento de culturas (SANTOS, 2009; CANDAU, 2012, 2020) que enriquecem a formação docente e contribuem para o respeito e a valorização da diversidade cultural. Diante desses desafios de hierarquização, argumentamos que o multiculturalismo (CANEN, 2007; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI; SOUSA, 2016; IVENICKI, 2018; 2020; CANDAU, 2012; 2014; FURTADO, 2017; OLIVEIRA & SILVA, 2019) poderia contribuir com a formação docente para o respeito e valorização das diferenças, desafiando assim, o preconceito.

4.3 Balanço geral

A proposta do que se pretende o CFP, conforme os documentos analisados e as entrevistas, corroboram para a urgência de romper com essa visão de saberes superiores (SANTOS, 2009; NASCIMENTO; VIEIRA; URQUIZA, 2020) que fragmenta internamente os cursos de licenciatura e dificultam a articulação para uma formação juntamente com as escolas parceiras. As entrevistas declaram que os princípios norteadores encontrados nos descritos do CFP, contribuem para desconstruir essa hierarquização de saberes, e coadunamos com elas, por proporem uma relação de respeito as identidades coletivas e institucionais plurais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; IVENICKI, 2018; 2020), possibilitando que os sujeitos envolvidos possam se ver como formadores.

Outro ponto a destacar dos discursos sobre essa desvalorização de saberes que conduzem a relações hierárquicas que dificultam o diálogo entre as identidades coletivas e institucionais, refere-se ao reconhecimento de que a profissão docente possui especificidades que a distingue de outras áreas do conhecimento e profissões. Assim sendo, precisa ser construída mediante a produção e a reflexão sobre esses saberes e práticas específicos desenvolvidos na escola com os professores. O relato da Professora C corrobora para compreendermos a partir da nota emitida por pesquisadores da UFRJ que decidiram sobre o retorno das aulas, no período de a pandemia, desconsiderando o que pensam os profissionais que atuam na formação docente e na escola de a referida universidade.

Em relação às propostas formativas, compreendem-se, mediante aos discursos, que predomina uma formação docente em articulação com a formação inicial e a formação continuada, destacamos que a formação mediante a essa articulação, propicia uma formação enriquecida pelo cruzamento de culturas (SANTOS, 2009; CANDAU, 2012; 2020) que beneficia a valorização e o respeito a diversidade cultural. No entanto, as ações podem ser desenvolvidas separadamente para determinado público-alvo como, por exemplo, o curso

ofertado para os professores da universidade sobre a utilização de um recurso para aulas virtuais.

A cartografia foi mencionada pelas entrevistadas como um potencial do CFP por possibilitar a divulgação de ações disponibilizadas nos cursos de licenciatura da universidade, contribuindo para conhecer a pluralidade dos cursos e propiciar uma formação que atenda os interesses de licenciandos e professores. Diante disso, a cartografia pode contribuir para a hibridização nas identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN; CANEN, 2005; IVENICKI; CANEN, 2016; CANEN, 2012 apud IVENICKI; SOUSA, 2016).

Outro ponto a destacar dos discursos foi a estrutura do CFP relatada ao expor a Rede de Educadores de Prática de Ensino (REP) ao mencionar a organização dos estágios vivenciado pela Professora B, porque possibilita uma construção em conjunto com o professor da universidade, além de participação em aulas, roda de conversas. A TAE mencionou sobre o Grupo de Orientação Pedagógica (GOP) que fica responsável em acompanhar os estudantes que ingressam na universidade para compreender os caminhos acadêmicos possíveis nessa formação.

As entrevistadas narraram que a articulação entre a universidade e a escola antecede a criação do CFP e citaram, por exemplo, o curso de formação para professores, à nível de especialização, ofertado pelo CESPEB. Esse relato propiciou pensar no levantamento da produção apresentado no capítulo 3, em que dentre os achados foram encontrados trabalhos da UFRJ, mas que apesar de mencionar a articulação entre as identidades institucionais, não foi citado a política institucional que estava sendo desenvolvida.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Para concluir esse trabalho, retomamos a pergunta inicial que norteou o caminho dessa investigação: “como a experiência de formação continuada de professores, desenvolvida entre a universidade pública e as escolas, tem contribuído para a valorização da diversidade cultural?”

Nesse presente estudo, nos empenhamos em analisar uma experiência entre universidade pública e a escola, de formação continuada de professores, verificando em qual medida esse encontro pode favorecer nas intenções e práticas realizadas na valorização a diversidade cultural, por meio de análise de três documentos do Complexo de Formação de Professores e entrevistas semiestruturadas com quatro participantes, sendo três professoras envolvidas no Complexo de Formação de Professores há mais tempo, e uma, a Técnica em Assuntos Educacionais, todas funcionárias da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O levantamento da produção foi realizado para dialogar com os trabalhos recente do conhecimento sobre formação continuada de professores na perspectiva multicultural, possibilitando verificar que não foram encontrados trabalhos que mencionassem a participação em política institucional da universidade, apesar de ter sido encontrados nos achados artigos da universidade pesquisada que mencionam a articulação entre a universidade e a escola. Diante disso, é notório a pertinência de pesquisas futuras para compreender como o CFP tem caminhado para uma formação continuada multicultural.

Outro fato constatado e exposto pelos estudos destacados no levantamento da produção foi que as abordagens do multiculturalismo e interculturalidade se mostram como campo de interesse de universidades de diversas regiões do Brasil. O multiculturalismo que predominou nos trabalhos foram o multiculturalismo crítico e pós crítico.

A partir da análise dos documentos do Complexo de Formação de Professores, constatou-se que essa política institucional apresenta potenciais multiculturais por se fundamentar nos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração possibilitando desconstruir hierarquias, enriquecendo as relações das identidades individuais e coletivas dos professores com as identidades institucionais por contribuir no (re)conhecimento e valorização da pluralidade.

Em relação as entrevistas realizadas, constatamos que a Formação continuada acontece por meio de ações, como de extensões, que envolvem as identidades coletivas (dos estudantes, dos professores da escola e os da universidade) e as identidades institucionais (a escola e a universidade) possibilitando uma comunidade de aprendizagem a partir da ideia de terceiro

espaço. As formações continuadas também podem acontecer de forma mais diretiva para as identidades coletivas docentes por meio de pós-graduações.

As entrevistadas relataram a relevância da cartografia de ações para que os estudantes das licenciaturas pudessem direcionar seus interesses mediante ao ofertado. Destacamos também a pertinência da cartografia para os professores que desejam participar das extensões, atividades e pesquisas ofertadas, por considerarmos que a formação continuada acontece mediante a troca de diálogos, contribuindo para reflexão sobre as práticas e os desafios de valorização e respeito cultural.

A partir da análise dos dados, foi verificado que a elaboração de um terceiro espaço para compartilhar a docência, possibilita dialogar sobre a diversidade cultural, rompendo com hierarquias. No entanto, as relações das identidades institucionais mostram-se como desafios pela dificuldade de participação das identidades coletiva dos professores da escola, seja pelo fato do direito de fala ter peso nessa relação, assim como, romper com a hierarquização dentro da universidade. Outro desafio entre as identidades institucionais está relacionado a emergência de um plano da universidade, juntamente com a prefeitura do município do Rio de Janeiro, para pensar a disponibilidade de conseguir um tempo na carga horária de 40 horas semanais do professor, para que esse possa se envolver de maneira efetiva no Complexo de formação de Professores.

As ações durante a pandemia possibilitaram o diálogo e aproximação de identidades coletivas dos professores e das instituições ao propor o encontro de identidades plurais. No entanto, os primeiros encontros virtuais na pandemia, apresentaram uma fragilidade na relação das identidades institucionais, já que expôs a valorização de saberes acadêmicos em detrimento de outros saberes ao convidar para mesa, somente referenciais teóricos e não propor que participassem junto o professor da escola.

Argumentamos que a diferença cultural/diversidade poderia ser mais implementada de forma explícita no Complexo para possibilitar o respeito e a valorização de saberes plurais, e não como uma demanda da escola, e que as ações de formação destinadas aos professores da universidade pudessem contemplar os da escola, possibilitando a formação continuada com identidades plurais e, assim, contribuir para a desconstrução de hierarquias entre as duas identidades institucionais para viabilizar uma formação profissional com o outro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf>>. Acesso em: 06/04/2020.

ANDRADE, Ludmila Thomé de; GUIMARÃES, Mariana Souza Gomes. Estratégias de formação de professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_26_3>. Acesso em: 06/04/2020.

CAMPELO, Talita da Silva. Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria da universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_53.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.33, n.118, p. 235-250, jan/mar. 2012.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v.37, n.1, p.33-41, jan./abr. 2014.

_____. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar** (ONLINE), Pará, ed. Especial, n.8, p.28-44, jan./abr. 2020a.

_____. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** (ONLINE), João Pessoa, v.13, n. Especial, p.678-686, dez. 2020b.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO Monique. Pesquisando multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 26, n.1, p. 161-181, jan./jul. 2001.

CANEN, A; CANEN, A.G. Rompendo fronteiras curriculares: multiculturalismo na Educação e outros campos de saber. **Revista Currículo sem Fronteira**, v.5, n.2, p.40-49, 2005.

CANEN, A. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v.25, n.2, p.91-107, 2007.

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Termo de Compromisso, UFRJ, 2018a. Disponível em: <<http://projetos.macaie.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/TERMO-DE-REFERENCIA.pdf>>. Acesso em: 16/11/2020.

_____, O Complexo de Formação de Professores na UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica (Extrato do documento de trabalho interno), UFRJ, 2018b. Disponível em: <http://projetos.macaie.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Documento-Interno_Complexo-de-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores.pdf>. Acesso em: 16/11/2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na Educação Infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1169.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Programa Residência Pedagógica: apontamentos políticos e epistemológicos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_5.>. Acesso em: 06/04/2020.

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. Princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3584.pdf>>. Acesso em: 06/04/2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0224639, p.1-24, 2019.

FONTANA, Maria Iolanda. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3918.pdf>>. Acesso em: 06/04/2020.

FURTADO, Delcilene Sanches. A concepção de formação docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1349.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. **Profesorado Revista de Currículum y formación de Profesorado**, v. 23, n.3, p.189-209, 2019. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9833

GATTI, Bernardete A., Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, jan./abr. 2008.

GOMES, Nilma Lino. IN: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2007.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

IVENICKI, Ana; SOUSA, R.S. Multiculturalismo como Política de Inclusão/Exclusão. **NUACES: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – São Paulo, v.27, n.1, p.279 – 399, jan./abr. 2016.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Revista Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p.1151-1167, jul./set. 2018.

IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais para o Currículo de Formação Docente Antirracista. **Revista da ABPN**. Rio Grande do sul, v.12. n.32. p. 30-45, mar./mai., 2020.

JÄGER, Josiane Jarline; NORBERG, Marta. Formação entre pares no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_20_8>. Acesso em: 06/04/2020.

JESUS, Marcelo Siqueira; Aguiar, Alan Silva. Caminho con(di)vergente para a educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas do campus JK da UFVJM. **Revista Espaço do Currículo (ONLINE)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p.849-865, dez. 2020.

KINOSHITA, Julia Harue. Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças? Porto Alegre, 2009. Disponível em:< www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19/10/2016.

LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação cultural: experiência e emancipação na formação docente na perspectiva da educação inclusiva, 2019. Disponível em:< http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_8>. Acesso em: 06/04/2020.

LOSS, Adriana Salette. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>> . Acesso em: 06/04/2020.

MAIA, Maria Vitória; MIYATA, Edson. “Diversidade Cultural e Criatividade”: debatendo seu espaço no currículo. **Revista Espaço do Currículo** (ONLINE), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 909-922, Dez. 2020.

MENDES, Katia Valeria Mosconi. Demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de Pedagogia. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39^a., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_4>. Acesso em: 06/04/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.09-29 (32^aed.)

_____. Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.61-77 (32^aed.)

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Protagonismo indígena na Pós-graduação: decolonizando o currículo e o espaço universitário. **Revista Espaço do Currículo** (ONLINE), João Pessoa, v.13, n. Especial, p.866-673, dez. 2020.

NAVEGANTES, Eva; KELMAN, Celeste; IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais na Educação de Surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais Educativas**, v.24, n.76, p. 1-16, 2016.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. 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**, Rio de Janeiro, p. 3-30, nov. 2017a. Disponível em: <http://projetos.macaie.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores-na-UFRJ.pdf>. Acesso em: 16/11/2020.

_____. Firmar a Posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p. 1106-1133, out/dez. 2017b.

_____. Os professores e a sua formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, e84910, 2019.

NUNEZ, Joana Maria Leoncio. Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem da diversidade na formação docente. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**,

39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_7>. Acesso em: 06/04/2020.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, Lucia Helena Abreu. Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_3>. Acesso em: 06/04/2020.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz. Formação de professores para alfabetizar-letrando: quais as contribuições do PNAIC?. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_3_11>. Acesso em: 06/04/2020.

PATTI, Daniela. Material da reforma educacional para a disciplina de Educação Brasileira. 2018.

PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna. **A perspectiva curricular CTS nos estágios curriculares realizados em espaços de educação não formal: contributos para a formação de licenciandos em ciências biológicas**. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3824.pdf>>. Acesso em: 06/04/2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio; FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lobos. Diversidade na Educação Básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** (ONLINE), Salvador, v.25, n.45, p.101-112, jan./abr. 2016.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos; MENEZES, Graziela. Fissuras curriculares na profissão docente: narrativas pedagógicas na/com a diversidade. **Revista Espaço do Currículo** (ONLINE), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 897-908, Dez. 2020.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; AOOD, Maria Helena de Lima; VILLARREAL, Gabriela Milenka Arraya. Resistencia e formação de professores: contra os notórios saberes e o

homeschooling. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_4>. Acesso em: 06/04/2020.

ROSA, Isabela Santos Correia; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira; SANTANA, Catiana Santos Correia. Universalismo, Pluralismo Epistemológico e Multiculturalismo Crítico: problematizando a possibilidade de uma nova posição epistemológica. **Revista Espaço do Currículo** (ONLINE), João Pessoa, v.13, n. Especial, p.726-742, dez., 2020.

SALLES, Fabiano Lange. A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural: o caso da disciplina Educação Física. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tFabiano%20Lange%20Salles.pdf>>. Acesso em: 02/04/2021.

SANCHEZ, Liliane Barreira. A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 39ª., 2019, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_34_8>. Acesso em: 06/04/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Edições Almeida; Coimbra, p. 23-71, 2009.

SANTOS, Josimeia Oliveira dos. **Docência Compartilhada: desafios e potencialidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12474/3/JSantos.pdf>> Acesso em: 07/09/2020.

SEPULVEDA, Claudia, EL-HANI, Charbel Niño. Prática de ensino e estágio supervisionado como participação em comunidade e prática: examinando uma proposta para licenciatura em ciências. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia, SP, nov. 2013.

SILVA, Melissa Rodrigues da. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da Educação Básica. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 38ª., 2017, São Luiz/MA. Anais... São Luiz/MA: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf>. Acesso em: 06/04/2020.

SILVA, Monique Pinsky da. **Docência Compartilhada na Educação Infantil - para além da sala de aula**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/bistrea_m/handle/10183/139324/000990014.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14/05/2016.

TRAVERSINI, Clarisse Salete. Inclusão Escolar e Deficiência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: Baptista, C. R (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini:

ABPEE, p. 147-164, 2015. Disponível: <<https://www.inclusive.org.br/arquivos/30976>>. Acesso em: 30/10/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário, Resolução n.19, 20/12/2018. Disponível em: <http://projetos.macaе.ufjr.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Resolucao_n_19_de_2018.pdf>. Acesso em: 16/11/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Conselho Universitário, Resolução n.20, 20/12/2018. Disponível em: <http://projetos.macaе.ufjr.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Resolucao_n_20_de_2018.pdf>. Acesso em: 16/11/2020.

XAVIER, Libânia Nacif. **Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n.2, p.669-682, abr/jun. 2012.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59 out/dez. 2014.

YIN, Robert K. Introdução. In: YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015, p. 03-27 (5ªed.).

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

APÊNDICE

A – QUADRO DE LEVANTAMENTO DE TRABALHOS DA ANPED NO GT08 (2015, 2017, 2019)

Levantamento Quantitativo de Publicações

TÍTULO E ANO DA PUBLICAÇÃO/ AUTOR E ENDEREÇO	CATEGORIAS FORMAÇÃO CONTINUADA E/OU MULTICULTURAL	CATEGORIAS FORMAÇÃO CONTINUADA E/OU POTENCIAIS MULTICULTURAIS
A AUTOFORMAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO E FORMATIVO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO, 2015. LOSS, Adriana Salete. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf	Formação continuada Multicultural/intercultural	encontro troca diversidade diferença identidade
DILEMAS E APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015 GARIGLIO, José Angelo http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3524.pdf		compartilha diversidade identidade pluralidade
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONEXÕES A PARTIR DAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED, 2015. DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros; MAKNAMARA, Marlécio http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3527.pdf	Formação continuada	inclusão
PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA, 2015 DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3584.pdf	Multicultural/intercultural	compartilha identidade inclusão
PIBID COMO TERRITÓRIO INICIÁTICO DAS APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS, 2015 ALVES, Francisco Cleiton http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3595.pdf		encontro gênero identidade inclusão

<p>ESTÁGIO: PESQUISA-FORMAÇÃO E ESCRITA DE SI COMO PRÁTICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 2015 SILVA, Arlete Vieira da http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3628.pdf</p>		<p>encontro identidade</p>
<p>O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PESQUISA-AÇÃO NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA, 2015. ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3706.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca compartilha identidade inclusão</p>
<p>A ADEÇÃO AOS VALORES DE JUSTIÇA, RESPEITO, SOLIDARIEDADE ECONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA EM PROFESSORES DO ENSINOFUNDAMENTAL E MÉDIO, 2015. TAVARES, Marialva Rossi et al. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3752.pdf</p>		<p>encontro troca compartilha diversidade gênero</p>
<p>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA O ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 2015. DEIMLING, Natalia Neves Macedo REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3755.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>Encontro troca compartilha</p>
<p>TENDÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE UNIVERSITÁRIA, 2015 AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>troca compartilha diversidade diferença etnia identidade pluralidade</p>
<p>A PERSPECTIVA CURRICULAR CTS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES REALIZADOS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015. PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna</p>		<p>encontro troca diferença inclusão</p>

http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3824.pdf		
O CORPO COMO OBJETO DE COERÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO E EXTERNALIZAÇÃO DE REGRAS PELO DOCENTE, 2015. SILVA, Luizana Rocha Migueis Ferreira da. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3872.pdf		troca compartilha diferença
POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A PESQUISA NA E COM A ESCOLA DO CAMPO, 2015. FONTANA, Maria Iolanda http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3918.pdf	Formação continuada	encontro troca diversidade gênero identidade
DO OUTRO QUE ME CONSTITUI: O PROINFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE, 2015. MOTTA, Flávia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf		encontro troca compartilha diferença gênero identidade
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA IDENTIDADE POR CONSTRUIR, 2015. FLACH, Ângela; FORSTER, Mari Margarete dos Santos http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4027.pdf		encontro diferença gênero identidade inclusão
MARCAS E TENSÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, 2015. SCHNETZLER, Roseli P.; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4080.pdf	Formação continuada	encontro troca
PERFIL, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DA S.R.E. DE OURO PRETO, 2015 LUCINDO, Nilzilene Imaculada http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4097.pdf	Formação continuada	encontro troca compartilha gênero identidade

<p>OS ENCANTAMENTOS DA DOCÊNCIA NA VOZ DE PROFESSORAS INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2015. REBOLO, Flavinês BROSTOLIN, Marta Regina http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4231.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca compartilha diversidade identidade</p>
<p>PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE OS PROFESSORES E O CONTEXTO DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR, 2015 MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca compartilha diversidade gênero identidade</p>
<p>OS SABERES EXPERIENCIAIS E OS DISCURSOS DOS PROFESSORES: OLHARES, LIMITES E POSSIBILIDADES, 2015. RODRIGUES, Marcelle Pereira; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; SILVA, Cristiane Domingues da. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4398.pdf</p>		<p>encontro troca diversidade</p>
<p>“PROFESSORA, FALA ALGUMA COISA BOA DA EDUCAÇÃO PRA GENTE, POR FAVOR”: O IMPACTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO COTIDIANO E NA FORMAÇÃO DOCENTE, 2015. LONGO, Monique Marques. http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4563.pdf</p>		<p>diversidade diferença identidade</p>
<p>O ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS DE PEDAGOGIA NA ESCOLA: ANÁLISE E REFLEXÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO, 2015. CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4594.pdf</p>		<p>compartilha identidade</p>
<p>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO</p>		<p>encontro troca</p>

<p>PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO, 2015. ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf</p>		<p>diversidade diferença identidade inclusão</p>
<p>APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID: A PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA E O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA INVESTIGATIVA, 2017 CAMPELO, Talita da Silva http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_53.pdf</p>	<p>Formação continuada Multicultural/intercultural</p>	<p>encontro troca compartilha diversidade inclusão identidade híbrido</p>
<p>APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID: POSSIBILIDADE, TENSÕES E FRAGILIDADES, 2017 PANIAGO, Rosenilde Nogueira http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_70.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro compartilha diversidade gênero identidade</p>
<p>O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSOS DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO MENOR PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS? , 2017. GOMES, Marineide de Oliveira; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf</p>		<p>encontro diversidade diferença gênero identidade</p>
<p>OS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM AMBIENTE HOSPITALAR PARA O/A PEDAGOGO/A EM FORMAÇÃO, 2017. RABELO, Francy Sousa http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_134.pdf</p>		<p>troca compartilha diferença inclusão identidade</p>
<p>UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO, 2017 GUIMARÃES, Heriédna Cardoso; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_235.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca diferença</p>

<p>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AÇÃO PERMEADA PELA RESISTÊNCIA DOCENTE, 2017. NOGUEIRA, Simone do Nascimento http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_243.pdf</p>		<p>encontro diferença identidade</p>
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A MEDIAÇÃO DO PNEM NA GERED DE CHAPECÓ – SC SOB A PERCEPÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO, 2017. MORESCHO, Sandra Maria Zardo; http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_318.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	
<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE, 2017. SCARTEZINI, Raquel Antunes http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf</p>		<p>encontro diversidade diferença inclusão gênero identidade</p>
<p>O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) EM ANÁLISE, 2017. LUZ, Iza Cristina Prado da http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_465.pdf</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro inclusão</p>
<p>MUSEU: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO NA TERCEIRA IDADE , 2017 BASTOS, Adson dos Santos Bastos http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_534.pdf</p>		<p>troca compartilha diferença gênero identidade</p>
<p>LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA E PROFESSORAS INICIANTE: DIÁLOGO POR MEIO DE NARRATIVAS ONLINE, 2017 MARTINS, Rosana Maria; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_680.pdf</p>		<p>encontro troca diversidade inclusão identidade</p>

<p>A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS USOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO GT08 DA ANPED NO PERÍODO DE 2005-2015, 2017. RIVELLI, Helena http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_741.pdf</p>		<p>encontro gênero identidade</p>
<p>PROFESSOR COMO PROFISSIONAL OU AGENTE DE POLÍTICAS DE MERCADO? O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, 2017 KURTZ, Fabiana Diniz http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_803.pdf</p>		<p>encontro identidade</p>
<p>VESTÍGIOS DE REFLEXÃO E AUTORIA NOS PORTFÓLIOS PRODUZIDOS NAS/PELAS VIVÊNCIAS DO PIBID/UNIFEI, 2017 CUNHA, Cibele Faria; MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_929.pdf</p>		<p>diversidade diferença identidade</p>
<p>RESISTÊNCIA DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE, 2017 HANITA, Marília Yuka http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_951.pdf</p>		<p>encontro troca compartilha diversidade inclusão identidade</p>
<p>DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA, UNIVERSIDADE E LITERATURA DE AUTOAJUDA – QUE PROFESSOR PRETENDEM FORMAR? , 2017 ARNOSTI, Rebeca Possobom ; NETO, Samuel de Souza http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1149.pdf</p>		<p>encontro troca diversidade gênero identidade</p>
<p>ARTICULAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca</p>

<p>ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017 SILVA, Melissa Rodrigues da http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf</p>		diversidade identidade
<p>REFLETINDO SOBRE GÊNERO, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR PARA O PEDAGOGO DO GÊNERO MASCULINO INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1169.pdf</p>		troca diferença etnia raça gênero identidade
<p>APROXIMAÇÕES E PROPOSTAS DE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS TRABALHOS APRESENTADOS NAS ÚLTIMAS CINCO EDIÇÕES DA ANPED (2010-2015), 2017. RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf</p>	Formação continuada	encontro troca compartilha inclusão identidade
<p>CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?, 2017. ASSIS, Alessandra Santos de http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1256.pdf</p>	Formação continuada	diversidade identidade pluralidade
<p>REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2017 FELIPE, Eliana da Silva http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1296.pdf</p>	Formação continuada	encontro compartilha diversidade identidade
<p>A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PNAIC: UM ESTUDO DAS ORIENTAÇÕES PRESCRITIVAS QUE</p>	Formação continuada Multicultural/intercultural	diferença gênero identidade

<p>FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PROGRAMA, 2017. FURTADO, Delcilene Sanches http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1349.pdf</p>		
<p>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR: PRINCÍPIOS E CONSTRUTOS, 2019. SOUSA, Francisca Maria de http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_1_2</p>	Formação continuada	encontro diferença
<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALFABETIZAR-LETRANDO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC?, 2019. OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_3_11</p>	Formação continuada Multicultural/intercultural	encontro troca diversidade identidade
<p>ANÁLISE DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O CAMPO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2019. REIS, Adriana Teixeira; ANDRE, Marli http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_4</p>		inclusão
<p>A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC SEGUNDO AS AÇÕES EFETIVAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA TELES, Deicilene Furtado http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_5</p>	Formação continuada	encontro troca compartilha gênero
<p>MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL, 2019 SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; FERREIRA, Valéria Silva http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_7_11</p>	Formação continuada	compartilha diversidade diferença inclusão pluralidade
<p>O JOVEM PESQUISADOR, SUA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E A CULTURA PERFORMÁTICA: UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO, 2019 MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia; SPEAKES, Kristina Michelle Silva</p>		encontro diversidade diferença

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_8_3		
DIÁLOGOS ENTRE DISCIPLINAS ESCOLARES: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE SABERES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019 LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13		troca diversidade identidade
DEMANDAS DE CONHECIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA, 2019. MENDES, Katia Valeria Mosconi. http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_4		identidade inclusão
FORMAÇÃO CULTURAL: EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2019. LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_8		encontro compartilha diversidade diferença inclusão identidade
FORMAÇÃO ENTRE PARES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2019 JÄGER, Josiane Jarline; NORBERG, Marta http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_20_8	Formação continuada	encontro troca compartilha diversidade diferença inclusão gênero identidade pluralidade
CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO COMO ASPECTO INTERVENIENTE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PROFISSIONAL, 2019. DELGADO, Adriana Patrício; OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_25_6		troca compartilha diversidade identidade
ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM, 2019.	Formação continuada	encontro troca compartilha gênero

<p>ANDRADE, Ludmila Thomé de; GUIMARÃES, Mariana Souza Gomes http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_26_3.</p>		<p>identidade</p>
<p>OS SENTIDOS POLÍTICOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PELOS PROFESSORES INICIANTE NA CARREIRA, 2019. ROCHA, Deise Ramos da. http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30_8.</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro diversidade diferença raça gênero identidade</p>
<p>A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRANSFORMANDO SABERES E PRÁTICAS, 2019 SANCHEZ, Liliane Barreira http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_34_8.</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca compartilha diversidade diferença etnia raça gênero identidade pluralidade</p>
<p>EGRESSOS DO PIBID: O CASO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 2019. OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_36_4.</p>		<p>troca compartilha</p>
<p>REDE DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM COMPLEXA: TECENDO ?NÓS? ENTRE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E DEVIR DOCENTE, 2019. CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das; PELLANDA, Nize Maria Campos http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_36_9.</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca compartilha diferença gênero identidade híbrido</p>
<p>COMUNIDADE DE PRÁTICA, AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E JUSTIÇA SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de; ELETÉRIO, Lucia Helena Abreu http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_3.</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca compartilha diversidade diferença inclusão raça gênero identidade</p>
<p>HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O PIBID: UMA</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro compartilha diversidade</p>

<p>ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE, 2019 NUNEZ, Joana Maria Leoncio http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_7.</p>		<p>diferença etnia raça gênero identidade híbrido pluralidade</p>
<p>PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APONTAMENTOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS, 2019. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_5.</p>	<p>Formação continuada Multicultural/intercultural</p>	<p>gênero híbrido</p>
<p>A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: EM BUSCA DA PRÁXIS, 2019 BATISTA, Luciene; ARAÚJO, Denise Silva http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_6.</p>	<p>Formação continuada</p>	<p>encontro troca diferença identidade</p>
<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM CURRÍCULO DE PEDAGOGIA, 2019. DIAS, Bruna Nunes de Senna http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_0.</p>		<p>encontro diferença identidade</p>
<p>A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, 2019. VILANOVA, Lucinete Fernandes ; MELO, Maria Alice http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_46_0.</p>		<p>compartilha diversidade identidade híbrido</p>
<p>RESISTENCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRA OS NOTÓRIOS SABERES E O HOMESCHOOLING, 2019. ROSA, Ana Claudia Ferreira; AOOD, Maria Helena de Lima; VILLARREAL, Gabriela Milenka Arraya. http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_4.</p>		

B – ROTEIRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

- 1- Como os documentos do Complexo de Formação de Professores definem a formação continuada?
- 2- Qual a filosofia e o objetivo do Complexo de Formação de Professores?
- 3- Quantas instituições estão envolvidas nesse Complexo de Formação de Professores? E como são selecionadas?
- 4- Qual o papel dos professores formadores da universidade e da escola nesse Complexo?
- 5- Quais estudantes da universidade e professores da escola estão envolvidos?
- 6- Como é esse terceiro espaço?
- 7- Em que medida, nesse documento, foi possível observar alguma preocupação com as diferenças das identidades?
- 8- Será que no documento existe alguma menção a diversidade das identidades institucionais?
- 9- Como esse documento trabalha com as identidades institucionais? E com as coletivas?
- 10- Se há alguma perspectiva de valorização a diversidade, o que está predominando?

C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Fale um pouco sobre você:

(experiência, atuação e participação no Complexo de Formação de Professores)

- 1- O que pretende o Complexo de Formação de Professores (CFP)?
- 2- Como foi elaborar e concretizar a aproximação com instituições tão diferentes?
- 3- Quantas escolas estão participando do Complexo de Formação de Professores?
Quantos professores universitários e da escola estão envolvidos e qual o papel que desempenham nesse projeto?
- 4- Você já pensou na diferença cultural? Como essa questão se coloca no terceiro espaço?
- 5- Em algum momento o CFP se preocupa em preparar os professores para lidar com as diversidades? Como?
- 6- Como os professores da universidade interagem com a diversidade de professores da escola e alunos? Como é essa interseção? Como estão pensando a diversidade e a inclusão?
- 7- Quais conhecimentos estão sendo trabalhados no Complexo de Formação de Professores? Como é colhido o retorno dos envolvidos?
- 8- Quais os desafios de lidar com essa diversidade?
- 9- E os potenciais?
- 10- O Complexo de formação já propôs alguma experiência de formação continuada, apesar da pandemia? Como ela foi realizada? Havia diversidade (racial, de gênero...)?
- 11- Como está acontecendo o Complexo nessa pandemia?

Fale um pouco de algo que não foi contemplado na entrevista (sugestão etc.).

Muito obrigada por sua participação!

D – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dados de identificação

Título do Projeto: Formação Continuada Multicultural: estudo de experiência entre a universidade e a escola

Pesquisadora responsável: Josimeia Santos

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Ivenicki

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ

E-mail para contato: josimeiasantos@gmail.com.br

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da Pesquisa *Formação Continuada Multicultural: estudo de experiência entre a universidade e a escola*, realizado no âmbito do curso de mestrado, promovido pela Linha de pesquisa: Inclusão, Ética e interculturalidade, do Grupo de Estudos Multiculturais (**GEM**) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisa tem o objetivo analisar a experiência entre a universidade pública e a escola, de formação continuada de professores, verificando em que medida esse encontro favorece nas intenções e práticas realizadas na valorização da diversidade cultural.

1. **OBJETIVO:** O objetivo do estudo é compreender as impressões que os professores da UFRJ, envolvidos por mais tempo no Complexo de Formação de professores, têm sobre essa experiência, a partir da formação continuada de professores, verificando em que medida esse encontro favorece nas intenções e práticas realizadas na valorização da diversidade cultural.
2. **PROCEDIMENTOS:** A sua participação consistirá em responder às perguntas elaboradas para a entrevista semiestruturada que será gravada em áudio e realizada por videoconferência no Meet.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa envolve risco, ainda que mínimos, mas o participante terá total liberdade de não participar, caso sinta-se constrangido ou inseguro frente à proposta. Em contrapartida, acreditamos que a participação pode enriquecer as discussões pelo seu comprometimento com o Complexo de Formação.
4. **GARANTIA DE SIGILO:** Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa. Os dados da pesquisa serão divulgados em dissertação que serão apresentados a uma comissão julgadora que avaliará o trabalho como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa de alguma forma o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se

compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda de responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou se retirar a qualquer momento, sem precisar se justificar, não havendo qualquer prejuízo.
6. CUSTOS E REMUNERAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo.
7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: As pesquisadoras garantem a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso mediante à pesquisadora Josimeia Oliveira dos Santos por e-mail josimeiasantos@gmail.com e com a orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Ivenicki por meio de aivenicki@gmail.com.

Dados da Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE). Contato: ppge@fe.ufrj.br; Endereço: Avenida Pauster 250 fundos, sala 234 – CEP:22290902 – Campus da Praia Vermelha; tel (21) 2295-4047 (disponível apenas após o retorno das atividades presenciais)

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e a outra ficará com a pesquisadora responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e a pesquisadora responsável devemos, se for possível, assinar na última folha deste RCLE. Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/__.
------------	-----------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) participante da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/__.
------------	-----------------

E – CONVITE ENVIADO POR E-MAIL

Prezada, Prof^a.

Venho mediante a este email, convidá-la a participar da Pesquisa *Formação Continuada Multicultural: estudo de experiência entre a universidade e a escola*, por ter a certeza de que sua experiência e atuação, no Complexo de Formação, contribuirá com respostas importantes para a pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), orientada pela Prof^a PhD Ana Ivenicki.

A entrevista será realizada por videoconferência no Meet, gravada em áudio, com duração aproximada de quarenta minutos a uma hora, nos dias XXXXX de XXXXX de 20XX. aguardo o retorno para o melhor dia e horário.

Em anexo a esse e-mail encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: agradeço se puder assinar. Isso poderá ser feito por assinatura eletrônica ou através do procedimento de imprimir, assinar, escanear e devolver por e-mail. Caso haja dificuldade em assinar por essas formas, informo que no momento da entrevista solicitarei sua autorização para gravar (mantendo o anonimato) e farei a leitura do Termo para que seja oficializada oralmente a concessão da entrevista.

Obrigada pela atenção e colaboração.

Josimeia Oliveira dos Santos
(mestranda do PPGE-UFRJ)

ANEXO

A – UM NOVO MODELO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFRJ

<http://projetos.maca.e.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores-na-UFRJ.pdf>

B– TERMO DE REFERÊNCIA

<http://projetos.maca.e.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/TERMO-DE-REFERENCIA.pdf>

C– O CFP NA UFRJ: UM LUGAR COMPARTILHADO PARA A FORMAR PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EXTRATO DO DOCUMENTO DE TRABALHO INTERNO)

http://projetos.maca.e.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Documento-Interno_Complexo-de-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores.pdf

D– RESOLUÇÃO 19/2018

http://projetos.maca.e.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Resolucao_n_19_de_2018.pdf

E– RESOLUÇÃO 20/2018

http://projetos.maca.e.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Resolucao_n_20_de_2018.pdf

F– PORTARIA DE NOMEAÇÃO DOS REPRESENTANTES NO COMITÊ PERMANENTE

<http://projetos.maca.e.ufrj.br/portalcfp/wp-content/uploads/2020/05/Portaria-CP.pdf>