



Laurymar Garcez Freitas Santos Accioly



Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

laurymar@ig.com.br

Patrícia Margarida Farias Coelho



Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

Universidade Ibirapuera (UNIB)

patriciafariascoelho@gmail.com

Marcos Rogério Martins Costa



Universidade de Brasília (UnB)

marcosmcosta15@gmail.com

GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DILEMAS CONTEMPORÂNEOS DA COMPLEXIDADE

RESUMO

Este artigo propõe, a partir de um prisma transdisciplinar, debater os conhecimentos necessários à compreensão de diferentes aspectos referentes à gestão educacional, à gestão escolar e à formação de professores. Para tanto, adotamos o conceito de complexidade, no sentido trazido pela reflexão de Edgar Morin (2003), que tem iluminado os dilemas contemporâneos decorrentes das crises nos sistemas educacionais. Como metodologia, adotamos uma revisão bibliográfica da obra de Morin (1989, 2000, 2003, 2005, 2015) e de outros estudiosos, assim como sustentamos um estudo quantitativo baseado em pesquisas nacionais (INEP, 2017a, 2017b, 2017c). Este estudo traz, como resultados parciais, um panorama geral da gestão e formação dos professores a partir dos dilemas contemporâneos da complexidade.

Palavras-chave: Educação. Gestão. Formação de professores.

TEACHER MANAGEMENT AND TRAINING: THE CONTEMPORARY DILEMMS OF COMPLEXITY

ABSTRACT

This paper proposes, from a transdisciplinary perspective, to debate the knowledge necessary to understand different aspects related to educational management, school management and teacher training. For that, we adopted the concept of complexity, in the sense brought by the reflection of Edgar Morin (2003), which has illuminated the contemporary dilemmas resulting from the crises in the educational systems. As a methodology, we adopted a bibliographic review of Morin's work (1989, 2000, 2003, 2005, 2015) and other scholars, as well as supporting a quantitative study based on national research (INEP, 2017a, 2017b, 2017c). This study brings, as partial results, an overview of the management and training of teachers from the contemporary dilemmas of complexity.

Keywords: Education. Management. Teacher training.

Submetido em: 10/09/2019

Aceito em: 19/05/2020

Ahead of print em: 09/07/2020

Publicado em: 18/08/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p705-723>



I INTRODUÇÃO

A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre (MORIN, 2000, p. 17).

É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper (FREIRE, 2000, p. 41).

A interface entre a antropologia e a educação não constitui um fenômeno novo em nossa realidade, como afirma Gouveia (1989). Um marco significativo para tanto é a presença da chamada “antropologia pedagógica”. Diversas interpretações recorrentes na literatura brasileira atribuem a sua institucionalização na Educação a partir da fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) e da Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 1930, como, por exemplo, sustenta Miceli (1989). Oliveira (2012, p. 121) salienta que essa relação entre Antropologia e Educação estava a se desenvolver no Brasil “entre o final do século XIX e o início do século XX”, uma vez que nesse período, segundo o autor (idem), “encontramos junto à Escola Normal da Praça as primeiras incursões da antropologia da educação no processo de formação de professores, com destaque para a fundação do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, por parte de Ugo Pizzoli, já em 1914”. Superando a polêmica da data de início do entrelaçamento entre a Educação e a Antropologia, considera-se que esses dois campos do conhecimento estão se inter-relacionando, há pelo menos, mais um século no território nacional com literatura bastante pungente nos últimos anos (NOGUEIRA, 1990; ROCHA; TOSTA, 2009; MEUCCI, 2011; OLIVEIRA, 2014, dentre outras).

No cenário internacional estudos como os de De Alcántara García (1880), Herráiz (1896), Ferrero (1998), Fullat (1997) e Runge e Garcés (2012; 2011) abriram caminhos, cada um à sua maneira, para que se iniciassem as reflexões teóricas acerca da temática. No Brasil, pesquisas como as Gusmão, (2009; 2006; 1997); Oliveira, (2013a; 2013b) e Santori, (2010) têm explicitado a relevância de se (re)pensar a antropologia pedagógica e a formação de professores que se apoiam na antropologia pedagógica.

Considerando essa trajetória, a abordagem da antropologia pedagógica designa um ramo da antropologia que tem como proposta investigativa a compreensão do saber antropológico aplicado como fundamental no processo de formação de professores. A introdução da antropologia pedagógica nos currículos das escolas é ainda desafiadora e pioneira. Isso se deve a diversos fatores. Por isso, a epígrafe do filósofo francês Morin (2000) e a do pedagogo brasileiro Freire (2000) soam ainda com certa estranheza se relacionarmos o conteúdo das ideias desses estudiosos com as práticas docentes em vigor nas instituições de ensino brasileiras. Entre a teoria e a prática, existe uma lacuna que precisamos transpor.

A introdução da antropologia pedagógica nos currículos das escolas é ainda desafiadora e pioneira. Isso tem sido debatido nos currículos da formação inicial dos professores. Em acordo com Oliveira (2012, p. 128), “compreendemos que a antropologia no processo formativo de professores aloca-se justamente nesta possibilidade de questionamento das posições etnocêntricas encontradas na realidade social, e em especial, na realidade educacional”. Por isso, insistimos que a Antropologia e a Educação não podem se divorciar no processo formativo do professorado.

Este artigo propõe, a partir de um prisma transdisciplinar, debater os conhecimentos necessários à compreensão de diferentes aspectos referentes à gestão educacional, à gestão escolar e à formação de professores. Para tanto, adotamos o conceito de complexidade, no sentido trazido pela reflexão de Edgar Morin (2003). A escolha por esse teórico se deve às suas recentes contribuições que têm iluminado os dilemas contemporâneos decorrentes das crises nos sistemas e modelos educacionais, bem como porque Morin (2003) permite acolher as diversas e distintas dimensões da vida humana, no processo de ensino e aprendizagem.

Morin (2005) desconstrói a aura negativa que pairava sobre a noção de complexidade, demonstrando que ela pode trazer mais do que desordem e caos. Na perspectiva do estudioso francês, esse conceito ressignifica o próprio ser – que, abandonando o viés cartesiano, é sempre incompleto, em construção e, substancialmente, complexo. Diz Morin (2005, p. 8):

[...] o termo complexidade já não é mais perseguido na consciência científica. A ciência clássica dissolvia a complexidade aparente dos fenômenos para revelar a simplicidade oculta das imutáveis Leis da Natureza. Atualmente, a complexidade começa a aparecer não como inimigo a ser eliminado, mas como desafio a ser enfatizado. A complexidade permanece ainda, com certeza, uma noção ampla, leve, que guarda a incapacidade de definir e de determinar. É por isso que se trata agora de reconhecer os traços constitutivos do complexo, que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade.

É esse pensamento da complexidade que pretendemos desdobrar neste estudo, a partir da discussão dos dilemas contemporâneos que acercam a gestão educacional, a gestão escolar e a formação dos professores. Os dilemas relacionados à gestão escolar e a formação de professores são diversos e distintos. Dentre eles, destacamos os seguintes: considerando que a escola, sobretudo a pública, se propõe a oferecer educação a todos, recebendo geralmente crianças e adolescentes de diversas classes sociais, como a unidade escolar cumpre seu papel de ensinar? Com o advento da internet e das inovações tecnológicas, o atual formato do trabalho pedagógico e docente está alinhado às necessidades educacionais de seu público? Qual a sugestão mais eficiente que o Gestor Educacional pode dar para contribuir com a formação docente? Esses dilemas estão em discussão há mais de três décadas no Brasil e não cabe a este artigo respondê-las de forma definitiva. O que se propõe é iluminar esses questionamentos para que, ao

longo de uma discussão mais consciente das possibilidades de resposta, se possa enfrentar essas problemáticas.

Além disso, como explica Ribeiro (2017, p. 243), o debate sobre a formação dos educadores no território não é tão recente, pois decorre desde os anos de 1980.

O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias.

Considerando as mudanças mais recentes na educação básica brasileira, Barretto (2015, p. 681) tem um prisma mais otimista, visto que as condições de formação dos docentes vêm acompanhando o processo de democratização do acesso à educação:

[...] a expansão dos cursos de formação docente no país acompanha, em linhas gerais, a expansão das oportunidades educacionais à população. De escolarização tardia, o Brasil logrou universalizar a frequência ao ensino fundamental obrigatório apenas na virada do milênio. Em 2006, sua duração foi ampliada de oito para nove anos, e em seguida, a emenda constitucional n. 59/2009 estendeu a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, o que acaba por abranger os estudantes desde a pré-escola até a idade correspondente ao término do ensino médio. Ademais, do reconhecimento da educação como um direito da criança pequena desde os primeiros meses de vida pela Constituição Federal de 1988 decorre também o dever público de oferecer creches até os 3 anos de idade. Embora a natalidade da população tenha diminuído drasticamente no país e esteja abaixo da taxa de reposição, as demandas pela expansão da educação escolar são grandes, uma vez que esta constitui o modo dominante pelo qual são formadas as crianças e os adolescentes nas sociedades contemporâneas.

Como podemos apreender, os dilemas contemporâneos que estão relacionados à gestão e à formação de professores permeiam diversas camadas de sentido e de atuação política, econômica, histórica e cultural. Por isso, consideramos a vertente da antropologia na educação fundamental para ampliarmos os debates e, de fato, propormos mudanças coerentes aos fenômenos observados e suas necessidades. Como assevera e, ao mesmo tempo, aconselha Freire (2000, p. 22), “é preciso testemunhar a nossos filhos que é possível ser coerente; mais ainda, que ser coerente é um final de inteireza de nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar”. Esse pensamento de Freire (2000), a nosso ver, acompanha o que Morin (2005, p. 17) define como “antropo-ética”.

Historicamente, a antropologia em nosso país é uma vertente recente que inseriu-se dentro de um conjunto mais amplo de transformações sociais e culturais pelas quais passou e continua a passar a sociedade brasileira. Por exemplo, presenciamos a modernização dos cursos de formação de professores, depois a entrada massiva de recursos digitais no ambiente escolar e mais recentemente temos a inteligência

artificial. Conforme explicam Coelho, Costa e Santos (2019) as demandas pedagógicas do professorado do século XXI não são as mesmas daqueles docentes do século passado.

Gusmão, (1997, 2006, 2009) explica que os principais pressupostos teóricos que estão dando sustento aos métodos antropométricos da antropologia pedagógica baseiam-se na antropologia física, inspirada nos estudos de Cesare Lombroso (1835-1909). Há críticas a essa abordagem, uma delas, por exemplo, diz que essa vertente esquece dos saberes antropológicos clássicos. Temos que contrabalançar isso, pois é necessário considerar as mudanças sociais e tecnológicas que impactaram a educação e a antropologia de maneira geral. Logo, não se deve aplicar os mesmos métodos.

Um modelo pioneiro que utilizou a antropologia pedagógica como vertente teórico-metodológica no Brasil foi a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), idealizado por Anísio Teixeira (1900-1971), grande pensador e estudioso de nossa Pátria. Nesse centro, trabalharam eminentes figuras da antropologia brasileira, a saber: Gilberto Freyre (1900-1987) e Darcy Ribeiro (1922-1997).

As atividades do CBPE cessaram em 1970. Todavia, é inegável a relevância dos trabalhos ali desenvolvidos. De acordo com Gusmão (1997), embora tenha tido curta existência, o centro fez uma ponte entre os estudos antropológicos e sociológicos dentro da área da educação. Para citar um exemplo de sua importância, podemos ressaltar que foi esse centro que demonstrou que a escola primária como estava organizada no Brasil, no início da segunda metade do século XX, ao invés de democratizar a educação, era um instrumento de seleção social, que induzia à evasão escolar, retendo, desde as primeiras séries, alunos economicamente desfavorecidos.

Como se pode observar, aplicar conceitos antropológicos e sociológicos pode evidenciar processos de exclusão social que, à luz de teorias e abordagens teóricas e conteudistas, não ficariam esclarecidas. Podemos perceber, dessa maneira, que a antropologia pedagógica possui um excelente potencial e pode ser mais explorada pelos profissionais da educação em nosso país, recebendo, inclusive, mais recursos governamentais para que transformações sociais – como aquelas influenciadas pelos estudos do CBPE – ocorram com maior frequência.

Apresentada a contextualização do tema, de forma panorâmica e sucinta, temos dois objetivos específicos neste estudo: (i) discutir a epistemologia da complexidade e sua relação com a educação; e (ii) buscar identificar aspectos da complexidade nos sistemas educacionais que podem contribuir para a reflexão e a transformação dos próprios modelos educacionais.

A perspectiva teórica abordada é interdisciplinar, respeitando a epistemologia de cada área, realizando um cotejo entre os estudos de Morin e a antropologia pedagógica, fica evidenciado como cada área reflete sobre as questões da complexidade e da educação. A abordagem da obra de Morin ilumina alguns dos princípios da vertente defendida pela Antropologia Pedagógica. Pode-se perceber isso quando

se verifica que em ambas, a proposta de Morin e a Antropologia pedagógica, subsiste o princípio de que a organização social interfere na produção do conhecimento. Eis o motivo de interrelacionarmos esses dois campos de estudo.

Como metodologia, adotamos, de um lado, uma revisão bibliográfica da obra de Morin (1989, 2000, 2003, 2005, 2015) e dos recentes estudos acerca da formação e gestão dos professores, como as pesquisas de Petraglia (2013), Barretto (2015) e Ribeiro (2017); de outro lado, sustentamos um estudo quantitativo, buscando descrever a formação do professorado brasileiro a partir dos Indicadores Educacionais do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior (INEP, 2017a, 2017b, 2017c).

O texto foi dividido metodologicamente em duas partes, sendo que cada uma delas se propõe a analisar e a compreender cada um dos objetivos propostos. Em um primeiro momento, exploramos o conceito de complexidade na linha de pensamento de Edgar Morin. A seguir, buscamos descrever a gestão e a formação dos professores com os últimos dados divulgados pelo Censo Escolar e pelo Censo da Educação Superior, ambos de 2017. Eis o caminho que traçamos para a nossa pesquisa.

2 CONCEITO DE COMPLEXIDADE: A ABORDAGEM “ANTROPO-ÉTICA” DE EDGAR MORIN

Nos últimos anos, as reflexões sobre o campo da antropologia no Brasil aumentaram, todavia, os debates ainda estão demasiadamente centrados na produção acadêmica e na reprodução do *corpus* de pesquisadores nos próprios departamentos de antropologia e de ciências sociais. Como esses antropólogos podem contribuir com a educação de forma prática no dia a dia das escolas brasileiras? É uma pergunta que nos propomos abordar neste tópico, para verificarmos o primeiro objetivo de nosso estudo, trazendo para isso à luz as contribuições sobre Complexidade de Edgar Morin (1989, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005, 2009, 2010, 2015), Petraglia (2010, 2013) e Petraglia e Fortunato (2012) e as pesquisas sobre Educação de Santos (2005), Luck (2009) e Cunha (2013).

A nosso ver, os antropólogos podem contribuir com a educação de diversas maneiras práticas no cotidiano das escolas brasileiras. Para entender como esse profissional pode atuar e contribuir, é imprescindível compreender antes como esse campo está assentado no Brasil. Após a Reforma Universitária de 1968, foram criados os programas de pós-graduação. Com isso, começou uma fase de burocratização dos departamentos de estudo e de pesquisa em todo o País. Isso fez com que a antropologia fosse consolidada institucionalmente como um ramo distinto do da sociologia. Esse processo não foi linear e cumulativo, como sustenta Gusmão (1997; 2006; 2009).

A consolidação do campo da antropologia no Brasil foi um processo complexo que estilhaçou as vertentes temáticas de cada campo, embora cada área tentasse proteger e preservar um núcleo duro, isto

é, um conjunto de conteúdos e saberes comuns a todos os especialistas daquele determinado departamento. Por isso, a separação entre os campos de pesquisa fez com que a interdisciplinaridade não fosse vista com bons olhos, conforme salienta Santos (2005).

Há de se considerar ainda que o campo da educação estava se consolidando também em 1968, do mesmo modo que o da antropologia. No que se refere à área da antropologia, as populações analisadas e escolhidas como objeto de reflexão só tiveram acesso recente ao sistema educacional formal (cf. DAUSTER, 2007). Existe, assim, uma dissonância entre o público-alvo estudado e os especialistas da área. Outro fator que contribuiu para que os antropólogos ficassem à parte dos processos formativos pedagógicos foi a quase inexistência dessa ponte nos próprios programas de pós-graduação no Brasil: dos 24 programas de pós-graduação em antropologia, somente existe um no Brasil que aborda essa relação antropologia/educação.

Tudo isso leva a compreender que a relação entre antropologia e educação é periférica no campo dos estudos antropológicos. Por isso, para promover essa relação é essencial sabermos como esse profissional pode atuar na área da educação e contribuir para o seu fomento. A obra do filósofo francês Morin (1989, p. 14) nos dá pistas de como essa relação pode ser estabelecida a partir do pensamento complexo:

[...] é a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objecto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo.

O filósofo francês pondera, ainda, que “a sociologia e a antropologia apelam à necessidade de se situar *hic et nunc*, isto é, de tomar consciência da determinação etnosociocêntrica que hipoteca toda a concepção de sociedade, cultura, homem” (MORIN, 2005, p. 29). É nesse sentido que o estudioso retoma a antropologia e a associa ao campo da educação. Para exemplificar o modo de pensamento desenvolvido pelos antropólogos, Morin (2005, pp. 29-30, grifos do autor) compara as principais indagações de um sociólogo com as de um antropólogo:

[...] o sociólogo deve perguntar-se incessantemente como pode conceber uma sociedade de que faz parte. Já o antropólogo contemporâneo indaga a si próprio: *Como é que eu, portador inconsciente dos valores da minha cultura, posso julgar uma cultura dita primitiva ou arcaica? Que valem os nossos critérios de racionalidade? A partir daí, começa a necessária auto-relativização do observador, que pergunta “quem sou eu?”, “onde estou eu?”* O eu que surge aqui é o eu modesto que descobre ser o seu ponto de vista, necessariamente, parcial e relativo. Assim, vemos que o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos.

Dessa valorização do pensamento antropológico no âmbito da educação, Morin (2003, 2005, 2009, 2010, 2015) depreende que existem dois princípios de explicação na ciência: princípio de simplificação e princípio de complexidade. O primeiro baseia-se na separação e redução dos objetos e

saberes em prol de um pensamento comum, único e absoluto. Já o princípio de complexidade, conforme Morin (2005, p. 30),

[...] baseia-se na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”.

Quando assumimos o princípio, apreendemos com Morin (2000, p. 124) que “[...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”. Eis aí o ponto de virada da proposta do filósofo francês, porque, como explica Petraglia (2013, p. 124),

[...] Edgar Morin transita pelas diversas áreas, promovendo o diálogo entre as ciências e a busca das relações entre os vários tipos de pensamento. Propõe um pensamento que une e não separa os diversos aspectos presentes no universo. Considera as incertezas e as contradições inerentes à condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes.

Com efeito, quando abordamos a formação de professores, o princípio de complexidade desenvolvido por Morin (1989, 1999, 2000, 2001, 2005) ressignifica o trabalho docente e suas práticas, porque, como explica Cunha (2013), temos o reconhecimento daquilo que estava oculto na cortina de fumaça dos acúmulos dos saberes: as estratégias de narrativas culturais. Deve-se entender, segundo o autor (2013, p. 619) que:

[...] o principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência, sempre atingida por contingências contextuais. Como decorrência dessa tendência, instalaram-se com significativa presença no campo da formação de professores as estratégias de narrativas culturais e a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional, que foram substituindo e englobando os anteriores relativos à formação continuada e formação permanente.

Tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores estão marcadas, como observado por Cunha (2013), por contingências contextuais, as quais vão sendo encadeadas e desencadeadas pelas estratégias de narrativas culturais. Essas estratégias não são, em muitos casos, lineares e causais, logo o princípio da simplificação não as resolveria. É o princípio de complexidade que dessas estratégias pode dar conta, seja na formação inicial e continuada dos professores, seja na gestão educacional e na gestão escolar.

A gestão educacional nacional é baseada, como descreve Lück (2009), na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, cuidando das principais incumbências desses sistemas. Ela também é a responsável pelas várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas,

executando essas diretrizes e deliberando sobre elas no setor educacional. É o principal sistema que viabiliza a oferta da educação pelo setor público e privado.

Lück (2009) distingue a gestão escolar da gestão educacional, apontando que a gestão escolar trata, em específico, das incumbências dos estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Em outras palavras, cada instituição de ensino deve elaborar e executar sua própria proposta pedagógica; administrando seu pessoal, seus recursos materiais e financeiros, seus alunos e os processos de ensino-aprendizado. Nas palavras da estudiosa (2009, p. 23):

[...] a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Portanto, a gestão educacional é a principal responsável pelas iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Já a gestão escolar promove o ensino e a aprendizagem para todos, dentro do espaço da instituição. Em ambos os casos, deve-se ressignificar o conflito, porque a gestão, de forma geral, é um espaço de copresença e concorrência de diversos interesses; isso pode levar ao conflito. O gestor deve estar atento ao surgimento e desdobramento de ocorrências desarmônicas dentro do grupo de trabalho. Como explica Petraglia (2013, pp. 93-94), o conflito não é um ambiente de guerra; antes de tudo deve ser percebido com outro olhar, sobretudo no viés teórico-metodológico desenvolvido pela obra de Morin (2000).

O conflito é rico porque gera oportunidades de mudança e novos meios de intervenção na realidade. Schmidt Neto (2007) defende o conflito no processo de construção do projeto político pedagógico e o propõe aos novos modelos de gestão educacional. Recomenda que os gestores não optem pelo conforto disciplinar de antigos paradigmas reducionistas e conformistas e não incentiva a instauração de campos de batalha institucionais, em que se apresentem vencedores e vencidos, mas sugere que a ética do debate marque o diálogo cognitivo e que a revolução das ideias, de fato, possa promover a reforma do pensamento.

Barretto (2015, p.693), por sua vez, pondera outro aspecto da complexidade dos conflitos dentro da gestão educacional que acaba por interferir na gestão escolar:

[...] esse embate demonstra a complexidade das políticas docentes em suas diferentes interfaces, assim como os constrangimentos do setor público para fazer frente ao grande volume de recursos necessários para elevar o exercício da docência a uma condição condizente com o preparo que lhe é exigido, e com o exercício da função social e cultural que lhe é atribuída pela sociedade.

Nesse cenário, podemos apreender formas de atuação dos antropólogos no âmbito da educação e, assim, responder à questão que iniciou este tópico. A nosso ver, os antropólogos podem ajudar a identificar, classificar e organizar grupos sociais; promover estudos socioculturais de preferências e interesse interpessoal ou pessoal, por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas; tratar de temas cadentes em nossa sociedade, como: relações inter-étnicas; gênero e sexualidade; educação indígena; educação quilombola; diversidade cultural, dentre outros.

Por todos esses fatores, esse profissional não pode mais ficar apartado da educação. Ao contrário, a antropologia deve associar-se à área da educação, pois tem muito a contribuir para o entendimento das relações interpessoais e de grupo que afetam as manifestações sociais em diversas instâncias. Ao abordar a cultura e as relações sociais, a antropologia pode abrir, no âmbito da educação, um olhar mais acolhedor para as relações de grupo e as diferenças entre os indivíduos.

No próximo tópico, trabalharemos com a temática da **Formação de Professores** em cotejo com os dados estatísticos do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, ambos de 2017. O propósito é verificar a efetiva pertinência do pensamento complexo para a mediação dos conflitos no tratamento de dados objetivos, os quais, como apontou Cunha (2013), escondem estratégias de narrativas culturais das formações dos docentes e da própria educação brasileira.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO SABER-FAZER AO FAZER-SABER

Antes de começarmos a explicar os dados e os relacionarmos à abordagem teórica do princípio de complexidade de Morin (1989, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005, 2009, 2010, 2015), vamos delinear o que é Censo Escolar e Censo da Educação Superior. O Censo Escolar é um dos principais instrumentos de coleta de informações da educação básica. Em linhas gerais, é um levantamento estatístico que analisa o ensino básico brasileiro. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e executado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação ativa de todas as unidades escolares do País, tanto as do setor público, quanto as do setor privado.

Já o Censo da Educação Superior é um dos instrumentos de pesquisa mais abrangentes do Brasil, abordando as condições das instituições de educação superior (IES), os cursos de graduação e as sequências de formação específica, verificando, também, a produção e as principais características de seus alunos e docentes. Essa coleta tem o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações mais detalhadas acerca da situação e das grandes tendências do setor. O Censo da Educação Superior consegue reunir as informações sobre as características das instituições de ensino superior, os formatos de seus cursos de graduação presencial ou à distância, bem como as estruturas dos cursos sequenciais, o número de vagas oferecidas, o tipo de inscrições, o número de matrículas efetivadas, a quantidade de alunos ingressantes e a de concluintes e, ainda, informações sobre os docentes, suas formas de organização acadêmica e categoria administrativa.

Sobre os dados do Censo Escolar, foram contabilizados, em 2017, cerca de 2.192.224 docentes atuando na educação básica brasileira. Já o Censo da Educação Superior, do mesmo ano, indicou o registro

de 349.776 docentes atuando na educação superior do Brasil. Somando os dois censos educacionais, temos 2.542.000 professores atuando no País, seja no ensino básico, seja na educação superior, o que representa 14% da população brasileira.

O número de concluintes em cursos de graduação vem aumentando ano a ano, embora em alguns períodos certos setores tenham decrescido. O gráfico a seguir mostra o período de 2004 a 2017, o número de concluintes em cursos de graduação presenciais e à distância das IES:

Gráfico I – Número de concluintes em cursos de graduação presenciais e a distância das IES brasileiras: de 2004 a 2017



Fonte: Inep (2017b).

Podemos perceber que, em 2004, 626 milhões de discentes concluíram cursos de graduação; já em 2017, foram mais de 1,19 bilhão. Isso significa que o número de graduados por ano no Brasil quase que dobrou. Esses números reforçam e ajudam a explicar o motivo de mais de 2,5 milhões de brasileiros estarem atuando como professores nas unidades escolares e IES. Cabe ressaltar que, para o valor de cálculo, as estatísticas educacionais divulgadas contaram os docentes uma única vez, mesmo que o professor tenha atuação independente em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou estágio de ensino.

Sobre a localização, os dados divulgados em 2017 apontam que dos 2.192.224 de docentes da educação básica, 1.909.462 exercem o magistério na zona urbana e 345.604, na zona rural. Dentro da educação básica, a maioria, cerca de 1.753.047 pessoas, são mulheres; a faixa etária com mais integrantes são mulheres entre 30 e 39 anos, que somam quase 600 mil docentes. Os homens totalizam 439.177, dos quais 161.344 estão na faixa etária de 30 a 39 anos – também a faixa mais numerosa.

Considerando esse contingente, 1.717.545 professores têm formação de nível superior, dos quais 1.626.403 são licenciados ou com formação equivalente. Isso quer dizer que 474.679 não possuem diploma de nível superior ou não quiseram informar. Esse dado demonstra que, a cada cinco professores, um pode não possuir formação no nível superior. E dos que possuem graduação, 91.142 não possuem

licenciatura ou formação similar, podendo ser bacharéis ou tecnólogos. Esse dado também é bastante revelador, porque um professor sem o diploma de licenciatura não tem, de fato, uma formação inicial ao cargo/função exercido, que está diretamente associado ao processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, segundo a estudiosa Castro (1974), está diretamente relacionado à formação em licenciaturas, como, por exemplo, os cursos de graduação em Letras, Geografia e Pedagogia, dentre outras, e, a sua historicidade no Brasil, que trouxe uma das primeiras discussões teóricas sobre esse tipo de formação. Diz Castro (1974, P649):

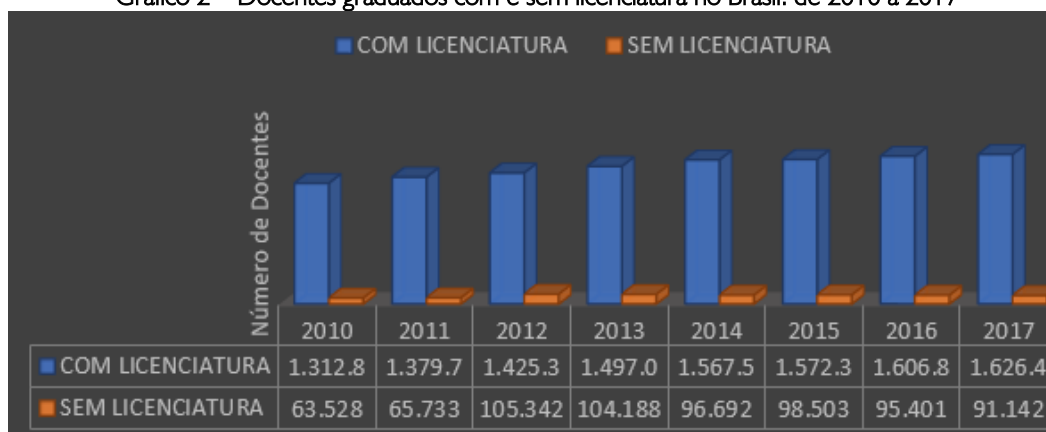
[...] estivemos à procura da história de um conceito, o de “licenciatura”, no ensino brasileiro. Verificamos que surgiu no ensino superior brasileiro com a implantação de novos institutos de ensino superior, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ou melhor, dentro delas surgiram os conceitos de “licença” (ou “licença cultural”) e de “licença para lecionar em escolas secundárias”, associados a um diploma, o de licenciado. Aquela primeira “licença”, sem conotação profissional, logo se transforma num bacharelado, e firma-se, cada vez mais o uso do título de licenciado para o graduado em determinado conjunto específico de estudos, que por ter adquirido formação pedagógica, tem direito a lecionar em escolas secundárias, ou médias ou de primeiro e segundo graus, conforme a denominação vigente desse nível de ensino. Hoje, bacharelado e licenciatura podem seguir rumos diversos, embora mantendo correlações.

Ressaltamos, assim, que, no Brasil, as licenciaturas foram criadas, nos anos 30, nas antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com o intuito de regulamentar a formação do professor, como um técnico e/ou um especialista. O diploma de licenciatura foi criado no ensino brasileiro com a implantação de novos institutos de ensino superior. Era, *a priori*, uma licença para dar aula em escolas secundaristas, e só depois adquiriu estatuto próprio, diferenciando-se do bacharelado.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei no 9.394/96), ressurgiu no território nacional, uma série de debates sobre a formação docente no Brasil e a educação básica – entendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, inciso I) – destacando-se que a proposta deve perder seu caráter propedêutico e apresentar uma proposta de aprendizagem e desenvolvimento como processo atentando-se a idade e as necessidades dos educandos.

Exposto esse panorama, evidenciamos que a formação do professorado do Ensino Básico, pode ser acompanhada, neste tópico, por meio dos dados divulgados pelo INEP (2017b), que mostram que professores atuando sem o diploma de licenciatura já foi bem menor no Brasil, considerando o período de 2010 a 2017.

Gráfico 2 – Docentes graduados com e sem licenciatura no Brasil: de 2010 a 2017



Fonte: Inep (2017b).

No Gráfico 2, depreende-se que, em 2010, o número de professores atuantes no ensino básico sem licenciatura era de 63.528; já em 2017, esse número aumentou para 91.142. Destaca-se, ainda, que, em 2012, o número alcançou o contingente de 105.342. Esses dados apontam que é preciso, ainda, insistir na difusão de cursos de licenciatura, pois o atendimento da formação continuada de professores pode garantir uma realidade escolar mais adequada ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Pimenta (1995, p.70), quando se insere a prática docente dentro da formação dos professores, começa-se a depreender o que é a escola, a “conhecê-la no seu contexto, para depois separar e isolar este conhecimento nos diferentes componentes [curriculares], o que abarcaria e incluiria todas as disciplinas”.

Imbernón (2006) também segue essa linha de pensamento sobre a formação docente e profissional. Malinoski (2019. P. 31), apropriando-se dos pressupostos lançados por Imbernón, propõe que a formação permanente do professor deve acolher as seguintes ações e intervenções no espaço de ensino-aprendizagem:

[...] apoiar-se sobre a sua prática, permitindo que examine as suas teorias implícitas, os seus esquemas de funcionamento, as suas capacidades, habilidades e atitudes, entre outros aspectos, promovendo uma constante autoavaliação que oriente o seu trabalho; estimular o questionamento dos valores e concepções do educador e da equipe; descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria; desenvolver competências, formando profissionais reflexivos e investigadores, capazes de interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária; equilibrar os esquemas práticos e teóricos que sustentam a prática educativa; gerar um conhecimento profissional ativo e não passivo, independente de um conhecimento externo.

Todas essas ações se fundamentam no princípio da interação, isto é, o professorado não pode ficar parado, separado ou excluído do diálogo entre o sujeito que almeja aprender e o próprio objeto do saber. O que acontece, na maioria dos casos, é que o professorado é concebido como aquele que possui o saber e faz o outro saber. Em outras palavras, o professor é um mediador do **saber-fazer**.

Propomos, a partir da abordagem de Morin (2000, 2005), uma inversão desses gestos. O professor não é necessariamente o dono do saber, mas ele fundamentalmente, dentro de uma sala de aula, é o que faz o outro saber. Logo, o professor tem a função de **fazer-saber**.

Essa mudança entre o saber-fazer e o fazer-saber não é óbvia, nem simplista. Pelos dados que coletamos e descrevemos, podemos acompanhar que a formação do professorado brasileiro, inicial e continuada, carece de especificidade pedagógica, uma vez que, como dissemos, um em cada cinco professores atuantes não possui um diploma de licenciatura. Com isso, não estamos afirmando que a licenciatura é o que diferencia um profissional adequado às necessidades educacionais de um outro que não se adéqua. O que estamos indicando é que a formação em licenciatura deve ser concebida em todo o processo, não somente na formação inicial ou emergencial, como salientou Barretto (2015). Concordamos plenamente com Malinoski (2019) e Imbernón (2006) quando afirmam que a formação docente e profissional deve ser permanente.

Vamos trazer mais alguns dados do Inep (2017b) para tornar essa reflexão mais convincente. Em 2017, apenas 55,7% das disciplinas do ensino fundamental foram ministradas por docentes com formação adequada, isto é, que possuíam licenciatura na mesma área da disciplina. Já no ensino médio, esse percentual foi de 61%. Retiramos esses dados do Indicador Educacional “Adequação da Formação Docente”¹. Inicialmente isso parece um cenário de melhoria, uma vez que, em 2013, esse mesmo indicador expõe no ensino fundamental e médio os seguintes dados, respectivamente: 51,2% e 57,8% de professores com formação adequada. Em ambos os casos, temos uma lacuna entre, de um lado, os alunos que possuem professores adequados à disciplina e outros que não estão associados a essa disciplina. Ou seja, professores de outras áreas que estão ensinando aquela disciplina.

Em outras palavras, não basta apenas ter o diploma de licenciatura. Outro dilema contemporâneo na educação do Brasil é um professor ter a licenciatura na disciplina que está ministrando. Outra vez, colocamos em xeque essa estrutura montada e segmentada em saberes e, depois, em ações.

Se desenvolvêssemos a proposta de Morin (2000, p. 39), entenderíamos que “o conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo”. Logo, o problema não está nos professores sem licenciatura e menos ainda no fato de um professor ministrar uma disciplina para a qual não foi necessariamente licenciado. No mundo ideal, essas duas situações não poderiam, nem deveriam ocorrer. Só que, no contexto atual, do século XXI segundo Morin (2000, p. 39),

[...] a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

¹ O indicador *Adequação da Formação Docente* é extraído do Censo Escolar 2017, sendo um dos oito divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no início de agosto de 2018.

Os indicadores que exploramos neste tópico são úteis, principalmente, no monitoramento dos sistemas educacionais, pois eles contribuem para a criação e também para o acompanhamento de políticas públicas, auxiliando na melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola e pela universidade. Todavia, esses indicadores não conseguem evidenciar a necessidade mais basilar dos sistemas educacionais brasileiros, que é a promoção da inteligência geral dos indivíduos.

A preocupação dos sistemas educacionais brasileiros foi tamanha em sistematizar, separar, delimitar e ordenar, que o processo de ensino-aprendizagem se tornou cada vez mais burocrático, enciclopédico e centralizador. Prova disso é que a formação e a gestão dos professores não conseguiu ainda se sustentar na premissa basilar da inteligência geral dos indivíduos. De acordo com Morin (2000, p. 39-40), “a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade”. Isso está por se fazer ainda no Brasil, no que se refere à formação e à gestão dos professores.

A proposta de formação permanente (IMBERNÓN, 2006; MALINOSKI, 2019) deve permear a concepção pedagógica do docente, seja em sua prática em sala de aula, seja em sua própria construção de carreira profissional. Forma-se, construindo-se, fazendo-se e reformulando-se. Eis como a proposta de Morin (2005) pode provocar a mudança do **saber-fazer para o fazer-saber**.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fizemos aqui foi um estudo exploratório. Os dilemas contemporâneos da gestão e da formação dos professores são muitos e diversos. Concordamos, assim, com as palavras de Petraglia (2013, p. 123), que também sublinha a enormidade das problemáticas que a escola enfrenta em nossos dias:

[...] vale destacar que a complexidade dos problemas que a escola enfrenta, hoje, é de múltiplas dimensões e, embora desejássemos soluções, sabemos de antemão que uma pesquisa dessa envergadura não daria conta sequer de apontar os problemas e menos ainda de divulgá-los ou resolvê-los.

Este estudo trouxe, como resultados parciais de uma pesquisa que ainda está em desenvolvimento, um panorama geral da gestão e da formação dos professores, a partir dos dilemas contemporâneos da complexidade. Não quisemos explorar casos específicos, nem tratar de forma rasa de todos os aspectos que cercam tanto a gestão quanto a formação dos professores. A nossa escolha foi por trazer à luz aspectos gerais que podem ser transformados e repensados sob a abordagem do conceito de complexidade, desenvolvido por Morin (2005).

No primeiro tópico, tratamos das propostas de Morin (2000), bem como fizemos uma retomada das contribuições da antropologia para a área da educação. No segundo tópico, abordamos alguns dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, ambos de 2017. Com isso, chegamos à reflexão de

que a gestão e a formação dos professores precisam promover a passagem do **saber-fazer** para o **fazer-saber**, isto é, ao invés de concentrar os esforços no acúmulo de saber, promover a interação de saberes pela ação docente, pela prática docente, enfim, pelo **fazer-saber** de cada professor. Como fazer isso? É outro dilema, que deixamos para explorar em outra oportunidade.

O que almejamos foi cumprido. Nosso primeiro objetivo foi o de discutir a epistemologia da complexidade e sua relação com a educação, e isso foi feito no primeiro tópico. O segundo objetivo foi o de buscar identificar aspectos da complexidade nos sistemas educacionais que podem contribuir para a reflexão e a transformação dos próprios modelos educacionais. Esse objetivo foi alcançado na discussão do segundo tópico.

Conforme Morin (2000, p. 40) enfatiza, “efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos [...]”. É preciso que nós, professores e demais profissionais, encampemos a mudança: do **saber-fazer** para o **fazer-saber**.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.-set. 2015.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História - Questões pedagógicas**. São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out.-dez., 1974.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins ; SANTOS, Rodrigo. Otacvio. Educação, Tecnologia e Indústria Criativa: um estudo de caso do Wattpad. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 50, p. 1-28, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DAUSTER, Tania (Org.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.

DE ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro. **Prolegómenos a la antropología pedagógica**. Madrid: Imp. De E. Rubiños. 1880.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERRERO, Juan. **La Antropología de la educación en busca de su estatuto epistemológico y científico**. Letras de Deusto. 28(79). pp. 167-208. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FULLAT, Octaví. **Antropología filosófica de la educación**. Barcelona. Ariel Educación. 1997.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**. São Paulo: Contexto, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria M. Antropologia e Educação: história e trajetos / Faculdade de Educação - Unicamp. In: GROSSI, Mirian Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen. (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Blumenau: Nova Letra, 2006., p. 299-331.

GUSMÃO, Neusa Maria M. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Revista Educação**. v. 34, n1, p. 29-46, 2009.

HERRÁIZ, Gregório. **Tratado de antropología y pedagogía**. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía. 1896.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar de 2017. **Portal do Inep**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 1 ago. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior de 2017. **Portal do Inep**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 1 ago. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censos Educacionais do Inep revelam mais de 2,5 milhões de professores no Brasil. **Portal do Inep**. Brasília, 15 ago., 2017c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206. Acesso em: 1 ago. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MALINOSKI, Sabrina. Professor por escolha?: um estudo sobre como os estudantes de licenciatura constroem sua carreira docente. 84 f. 2019. **Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORIN, Edgar. **O método II** – A vida da vida. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Mem Martins: Europa-América, 1989.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 6 ed. (Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, v. 46, n. 46, p. 49-58, 1990.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Percursos - UDESC**, Florianópolis, v. 13, p. 120-132, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. O lugar da antropologia na formação docente: um olhar a partir das escolas normais. *Pro-Posições*. vol 24, nº 2, p. 27-40, 2013a.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?. *Revista FAEEBA*. p. 69-82, vol.22, nº 40, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi. A Antropologia e a Formação de Professores. **Revista Cocar**. Belém, vol. 8, n. 15, p. 23-30/Jan-Jul 2014.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e Educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PETRAGLIA, Isabel; FORTUNATO, Ivan. Epistemologia e práticas em educação ambiental: uma aproximação pelo pensamento complexo. In: MAGALHÃES, S. M. O. **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, Liber Livro Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, José Jailton. Formação e profissionalização docente: uma perspectiva de mudança. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 242-259, jul./dez. 2017.

RUNGE, Andres Klaus.; MUÑOZ, Diogo Alejandro. Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana. **Revista Científica Guillermo de Ockham**. 9(2), pp.13-25. 2011.

RUNGE, Andres Klaus; MUÑOZ, Diogo Alejandro. Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 8, n. 2. 2012.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Rafael José. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

SARTORI, Ari José. O ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo: programas e currículos na Região Sul. In: 27a. RBA - **Reunião Brasileira de Antropologia**, 2010, Belém - PA. Brasil Plural: Conhecimentos, Saberes Tradicionais e Direitos à Diversidade. São Paulo: ABA, 2010.

SAVIANI, Dermalva. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

ACCIOLY, Laurymar Garcez Freitas Santos; COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins. Gestão e formação de professores: os dilemas contemporâneos da complexidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 705-723, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8719>. Acesso em: dd mmm. aaaa.