

# CONTEÚDOS QUE EMBASAM DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: É POSSÍVEL PENSAR COMPLEXO?

## PATHWAYS TO TEACHER'S TRAINING: RE- CONSTRUCTIONS AND NEW POSSIBILITIES

Maria José de Pinho **1**

**Resumo:** O artigo tem como objetivo conhecer e refletir sobre as Resoluções nº 2 de 1º de julho de 2015 e a de nº 2 de 20 de dezembro de 2019 a partir dos conteúdos que revelam distintas motivações, concepções e finalidades dos seus proponentes e suas implicações nas políticas de formação de professores. Busca-se elucidar a partir da epistemologia do pensamento complexo estruturada por Edgar Morin (2015) uma forma diferente de pensar a política de formação de professores para sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Formação de professores. Pensamento complexo.

**Abstract:** The aim of this article is to learn about and analyse the Resolutions 2/1 of July 2015 and 2/20 of December 2019. The motives, concepts and goals of those who propose it diverge from the Resolutions approach, which will implicate with the teacher's training policies. Based on the epistemology of Edgar Morin's Complex Thinking (2015), this work will unravel a different approach on policies to teacher's training on modern society.

**Keywords:** Public policies. Teacher's training. Complex Thinking.

---

Doutora em Educação; Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela **1** Universidade do Algarve-Portugal. Mestrado em Educação; graduação em História e graduação em Pedagogia. Professora Associado da Universidade Federal do Tocantins e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. Professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e Letras. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC Coord. UB/Espanha). Coordenadora da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC/TO .ORCID: 0000.0002.2411.6580. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

## Introdução

Existem vários caminhos para iniciar um assunto principalmente em relação à formação de professores. O caminho que eu escolhi é um que permite a construção e a visibilidade da importância de discutir a política de formação de professores quanto a um movimento amplo de identificação, compreensão e análise de múltiplos fatores, que se apresentam nos mais variados campos constituintes da sociedade contemporânea.

A formação de professores historicamente sempre foi objeto de estudos, de críticas no sentido da ausência de uma proposta que pensasse de forma articulada com o projeto institucional, com a profissão, que defendesse a formação teórico-prática e que fosse indissociável da política de valorização dos profissionais da educação para o reconhecimento da formação, da carreira e das condições de trabalho.

Esse tema sempre foi recorrente no meio acadêmico devido às reivindicações por melhoria na qualidade da educação básica no País. Acredita-se que melhorar a qualidade da educação básica implica necessariamente melhorar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, passando pelas Resoluções e Diretrizes Nacionais, chegando até a Resolução nº. 2/2019, questões históricas, sociais, políticas e ideológicas têm (des) alinhado caminhos da formação de professores.

Partindo da contextualização histórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e percorrendo os escritos do pensamento complexo, buscaremos uma reflexão sobre as políticas de formação de professores neste país.

## Contextualização histórica

Nesse sentido, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores surgem com a Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena da Educação Básica.

Na Resolução nº 1/2002, vamos encontrar um conjunto de princípios que consideravam a competência como concepção fundamental para orientar os cursos e isso se convencionou chamar de Pedagogia da Competência. Ao que parece, era uma tentativa de adequar a formação do professor na concepção de um projeto neoliberal e hegemônico, ou seja, um projeto do capital, no qual esse professor seria um disseminador dessas concepções por meio de sua prática.

Evidenciou-se que a Pedagogia da Competência seria a reestruturação do tecnicismo e do pragmatismo, que essas Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução nº 1/ 2002 sempre foram objeto de severas críticas, Entre elas, podemos destacar o aligeiramento na formação, permitindo a carga horária mínima de 2.800 horas, como também a falta de articulação entre a formação básica e pedagógica.

Essa mesma Resolução permaneceu por mais de dez anos até a elaboração da Resolução nº 2/2015 (R2/2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A R2/2015 foi considerada um marco histórico e político, porque instituiu um projeto de formação de professores articulado com a valorização da carreira do Magistério, além de ter sido construída coletivamente por várias entidades, entre elas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação (Forumdir); Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad), todas elas mobilizadas e buscando elaborar uma proposta de formação de professores que tivesse a sua identidade e uma articulação da Universidade com a Educação Básica, fortalecendo uma articulação entre o conhecimento básico e o conhecimento pedagógico..

Na R2/2015 a política de formação de professores articula formação inicial e continuada, condições de trabalho pela valorização do magistério, incluindo a docência, gestão, e co-

ordenação pedagógica. Essa Resolução propôs uma formação específica para as licenciaturas, propôs concursos públicos para os profissionais da educação, além disso, propôs que os professores deveriam ter experiência na Educação Básica.

A R2/2015 demonstrou conquistas e avanços para a formação do professor, como também o fortalecimento não só da Universidade como também da Educação Básica, reforçando esse diálogo. A mesma defende a Meta 20 sobre financiamento,<sup>1</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024).

Em 2016, vem o desmonte da educação brasileira e um desses desmontes é a formação de professores, além de outras atrocidades contra a educação pública. A partir de 2016 com o marco do Golpe e a saída da Presidenta Dilma Rousseff (exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016), temos a Emenda Constitucional 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos, o que deixa muito claro os cortes financeiros na educação, além disso, tivemos, nesses cinco anos, a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista, ou seja, a retirada dos direitos da classe trabalhadora.

Diante desse contexto, observa-se que os acontecimentos estavam bem arquitetados, articulados e orquestrados entre a elite conservadora e o capital. Podemos perceber uma fratura a partir de 2016, além dos pontos já mencionados, em 2019, ocorre a substituição da R2/2015 pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (R2/2019).

A R2/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ou seja, essa resolução obriga o uso da Base Nacional Curricular (BNC), tirando a autonomia do professor em relação às decisões curriculares, e toda a formação passa a ser pensada a partir da BNC, que tem uma concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Nesse sentido, acentua-se a desvalorização da profissão, uma vez que, não vincula os recursos da educação ao PIB, pois, sem os recursos, não há autonomia e não há o como fazer.

A Resolução CNE/CP02/2019, em contraposição a Resolução CNE/CP02/2015, acaba por impulsionar: a) a desarticulação entre formação inicial, formação continuada e valorização/carreira; b) a padronização e atrelamento entre avaliação em larga escala, controle do trabalho pedagógico e precarização do trabalho docente; c) o alinhamento da formação de professores à BNC da educação básica; d) a formação a partir de competências profissionais, aprendizagem essenciais e direitos de aprendizagem; e) o alinhamento da formação de professores à concepção de professor neotecnocrático com foco nas competências, habilidades, domínio dos conteúdos de ensino e saberes da docência limitados à prática e ao saber-fazer; f) o deslocamento do *locus* da formação do professor; g) a redução da carga horária da base comum, dos elementos norteadores e fundamentos da formação e concentração da carga horária dos cursos em conteúdos e competências vinculadas a BNC, dentre outros.

Nesse momento, há uma fratura que deixa sequelas nas nossas conquistas, nos nossos avanços que são perdidos com tantos desmontes nas políticas educacionais, o não reconhecimento de que o professor é quem deve tomar as decisões curriculares, o que vemos é um novo tecnicismo, com uma nova roupagem.

Reforçando estas análises, em entrevista concedida ao Site *Trem das Letras*, em 2019, Helena Freitas reafirma que a R2/2019 apresenta um processo de regulação e maior controle da formação inicial e continuada, no âmbito do MEC, e a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, que objetiva maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhada exclusivamente às competências e conteúdos da BNC, seguindo a lógica empresarial privatista, que vem se impondo na educação básica junto às secretarias de educação de estados e municípios.

Com a R2/2019 deixa de existir um projeto de formação articulado com a valorização do professor. Há, pelo contrário, uma depreciação do professor intencionalmente, uma vez

<sup>1</sup> Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência do plano e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB em 2024.

que, os direitos dos docentes são retirados, abrindo espaço para pessoas que não tem a formação poderem lecionar, caso seja entendido que possuem condições para exercer a função, o que desconsidera a produção de todo pensamento educacional brasileiro. Sendo assim, tal resolução reafirma uma visão restrita, instrumental, que é a volta ao passado que tanto criticamos. As medidas regulamentadas por esta regulação legal reforçam uma imagem negativa do professor; descaracteriza a formação pedagógica e a segunda licenciatura, ignora a diversidade nacional e a autonomia pedagógica, relativiza a importância dos estágios supervisionados, considerando-os no mesmo bojo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Dando continuidade ao processo de regulação e maior controle da formação inicial e continuada, no âmbito do MEC, veio a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 (R1/2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), publicado no Diário Oficial da União em 29 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020, p. 103).

Percebemos que há um retrocesso em curso nas políticas educacionais no Brasil, especificamente na formação de professores, na ampliação de políticas e de projetos de enfoque neotecnista, neoliberal, com foco no desempenho para a lógica do mercado e que capacita em habilidades; dissocia os conteúdos de seus significados; desarticula a relação entre teoria, prática e ação transformadora.

### **Por uma formação cidadã**

A partir da sistematização e compreensão das R2/2015 e R2/2019 verifica-se que é consenso entre entidades representativas dos profissionais da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), de que, no seu conjunto, a R2/2019 traz profundas rupturas em relação a R2/2015, caracterizando um retrocesso no processo de formação de professores.

Desse modo, a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e suas modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância – a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL/MEC. RESOLUÇÃO Nº 02/2015, Art. 3º).

Contrária à perspectiva da R2/2019, a R2/2015 argumenta em favor de uma perspectiva de formação de professor e de currículo que visa o desenvolvimento das capacidades humanas, cognitivas, afetivas, operativas e científicas. O professor é o protagonista, o que lhe possibilita atuar com autonomia, com criatividade, com emancipação, com vistas a uma formação intelectual dos estudantes por meio do desenvolvimento do pensamento teórico e problematizador que articule as práticas socioculturais.(SUANNO,2020)

Referindo-se a R2/2015, Helena de Freitas, expõe o que entendemos como avanço no âmbito da formação de professores, apontando que

A nossa proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, construída no período de 2012 a 2015, traz em seus fundamentos a concepção sócio-histórica de educação e de formação de professores construída nos últimos 40 anos pelo movimento dos educadores, em particular pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), na perspectiva de consolidar uma política nacional de formação e valorização dos

profissionais da educação de caráter emancipador, articulada a um projeto de sociedade, de país soberano, justo e que supere a desigualdade a discriminação e a miséria própria do capitalismo. Por essa razão, esta política deve contemplar não apenas a formação inicial e continuada, mas as condições de trabalho, salários e carreira de todos os professores (FREITAS, 2019).

Por meio deste pensamento busca-se compreender a formação de professores para além da racionalidade técnica, instrumental do processo de ensino aprendizagem, onde precisam ser consideradas as dimensões humana, emocional, artística, cultural, filosófica, técnica, política e social, ou seja, para uma compreensão da multidimensionalidade do ser, conforme afirma Moraes:

Estamos também convencidos de que já não podemos continuar deixando a responsabilidade maior pelas definições mais importantes no campo das políticas públicas e das práticas educacionais na mão dos burocratas da educação e dos tecnocratas de plantão, com seus pensamentos reducionistas e que pouco ou nenhum compromisso têm com as questões educacionais ou com um currículo verdadeiramente educativo. Os processos de formação por eles suscitados ou promovidos pouco compromisso têm com a evolução da consciência humana e, mais precisamente, com a consciência cidadã. (MORAES, 2010, p. 4).

Pensar a formação de professores envolve formação inicial sólida e de qualidade, formação continuada, plano de carreira, salário, concurso público, condições de trabalho. Concorrendo com Marilza Suanno (2020), tal formação envolve também o ambiente de trabalho, uma cultura institucional, reflexões interpessoais com a equipe de atuação profissional, dimensões pessoais, coletivas e institucionais de modo a viabilizar a melhoria nos grupos de trabalho, de pesquisa e de gestão e, assim, produzir políticas, programas, projetos e ações para alcançar os objetivos estabelecidos.

Diante disso, faz-se necessária uma formação que vise o reconhecimento dos saberes, que envolva a pluralidade de conhecimentos e que se reconheça na diversidade. Para Nóvoa (1995), não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

Sendo assim, é urgente e necessário uma formação de uma escola cidadã, mais humana e transformadora. Recorreremos à epistemologia do Pensamento Complexo do teórico Edgar Morin. A partir desse pensar e olhar complexo é possível entender alguns fenômenos, dentre os quais está a formação dos professores.

Buscaremos através do conceito de pensamento complexo, repensar nossas concepções com novos olhares, pois, o pensar complexo nos permite ter uma visão ampliada e integradora, que é percebida pela interligação dialógica, “onde duas ou várias *lógicas* diferentes estão ligadas em uma unidade, de forma complexa sem que a dualidade se perca na unidade” (MORIN, 2015, p. 61).

O pensar complexo propicia a compreensão do todo e das partes. Edgar Morin (2015) reafirma que a partir do olhar complexo é possível entender alguns fenômenos, dentre os quais as contradições e implicações das R2/2015 e R2/2019, com as suas diferentes perspectivas e com novos caminhos para o século XXI.

Edgar Morin (2011), em seu livro intitulado “Introdução ao pensamento complexo”, apresenta a teoria da auto-organização e fala dos sete princípios que auxiliam a pensar a complexidade, porém, indicaremos aqui aqueles que possuem maior impacto na política de formação de professores: o dialógico, o recursivo e o hologramático. Esses princípios, que ora apresentaremos, nada mais são do que os guias responsáveis por fazer nosso pensamento operar a partir da problematização e da criticidade da realidade educacional brasileira.



O primeiro princípio para a religação é a dialógica, que Morin (2015) explicita como necessária para enfrentar realidades densas e contrárias que não são percebidas como um erro. O princípio dialógico une dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente não têm nenhum elo entre si, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade.

A compreensão da realidade a partir do princípio dialógico nega que o antagonismo conceitual existe na realidade. Nesse princípio, os conceitos e as realidades se complementam a partir de uma perspectiva superior e criativa. No entanto, temos sido educados no antagonismo de conceitos, tais como vida/morte, homem/mulher, amor/ódio, segurança/insegurança, organização/caos, entre outros. Além disso, o princípio dialógico se define como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias conjuntamente imprescindíveis à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado.

Para Morin, a dialógica é a “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem” (2015, p. 30).

Contrário ao princípio dialógico de Edgar Morin (2015), percebemos na fala de Helena Freitas, a denúncia da ausência de diálogo entre o CNE e as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional, ao aprovar a R2/2019, sem qualquer discussão com as Universidades, com os profissionais da área, muito menos com seus representantes. Helena Freitas afirma ainda que o CNE não tem credibilidade e respeito público para instituir-se como porta voz da área educacional na defesa da educação pública, laica e comprometida com a sociedade (FREITAS, 2020).

De acordo com Morin (2015), a complexidade não se concebe o ser humano sem pensar a dialógica da ordem/desordem/organização. A esse respeito Morin esclarece:

[...] o que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade” (MORIN, 2015, p. 74).

Enfim, sintetizando, há ordem na desordem e desordem na ordem, o que nos leva a um tetragrama ordem-desordem-interação-organização. Isso é um grande passo em direção à compreensão complexa que nos permite pensar em termos de integração e articulação, em direção ao que é tecido junto. Reside aí a novidade do pensamento complexo: acreditar que não podemos negar a desordem e o caos, mas entendê-los como causadores de possibilidades, pois, embora ordem e desordem pareçam ser coisas antagônicas, são, na verdade, parte do mesmo processo.

Portanto, compreendemos ser necessário um pensamento que nos possibilita uma melhor percepção dos problemas educacionais que nos são apresentados na contemporaneidade e que rapidamente tem nos colocado alguns desafios, entre eles o retrocesso da política de formação de professores, através das Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 que tem o compromisso com o retrocesso no campo educacional, formativo e curricular através de políticas indutoras, que visam o desenvolvimento de capacidades produtivas no interesse do mercado, por meio da vinculação entre currículo instrumental, avaliação em larga escala, controle de resultados imediatos e quantificáveis, dentre outros.

O segundo princípio o recursivo, “é um círculo no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que o produz” (MORIN, 2015, p.104). O princípio recursivo evidencia que nem sempre acontece uma relação causa/efeito entre os elementos de um sistema, mas no campo social, o produto ou resultado influi no elemento que o produziu. De acordo com Morin (2015), o princípio da recursividade organizacional vai além do *feedback*, pois transcende, ou seja, vai além da noção de autorregulagem do sistema. Moraes e Torre citam que: “a recursividade pressupõe que não exista nem início nem fim. Cada final é sempre um novo começo e cada início emerge de um final anterior e o movimento cresce em espiral” (2004, p. 30).

Na recursividade, tudo que é produzido nos retorna de modo diferente e nos transforma, isso nos ajuda a entender porque um indivíduo pode produzir uma sociedade e, concomitantemente, por ela pode ser produzido, em termos de cultura, costume, hábitos, linguagem, normas, entre outros.

A compreensão da realidade educativa a partir do princípio recursivo propicia o entendimento de que o sujeito, no contexto escolar, tanto sofre mudanças quanto faz alterações, pois, ao mesmo tempo que interfere no processo educativo, também recebe interferências na sua concepção e na ação de intervir. Por isso, Morin (2015) afirma ser um princípio que age de forma espiral, em que se passa por caminhos abertos, curvas, altos e baixos, que compõem o avançar da caminhada e, ao mesmo tempo que prossegue, se vão construindo novos percursos.

O princípio dialógico não parte de si mesmo, ele caminha a partir do princípio recursivo, tendo, como sua representação, a imagem espiral. Isso porque nessa imagem não há uma visão de início e fim, mas de dialogicidade e equilíbrio entre processos diferentes.

O terceiro princípio para a religação é o hologramático, que coloca “em evidência esse aparente paradoxo de certos sistemas nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2015, p. 94). Além disso, esse princípio afirma que o todo e a parte não são realidades linearmente dependentes, mas se integram de modo que as partes estão no todo e que cada uma das partes pode ser refletida de certo modo nesse todo, ou seja, a totalidade genética está presente em cada célula individual. No entanto, cada uma das partes, conserva sua qualidade individual, o que lhe é inerente, mas ao mesmo tempo possui a representação do real, ou seja, a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de suas normas, culturas, entre outros.

A tríade dos princípios nos permite articular com outros saberes, buscando compreensão dos diversos elementos apresentados, sem submeter a uma prisão através de uma visão limitadora. O pensamento complexo, nos permite pensar a realidade educacional sem nunca encerrar em algo concluído. Dessa forma, estamos sempre fazendo conexões.

Assim sendo, percebemos que o pensar complexo abre espaço para gerar novos valores, permitindo a todos os envolvidos a oportunidade de crescer, dentro da interatividade, da complementaridade, da transacionalidade, da auto-organização, da reorganização, dentro de um ambiente propício, ou seja, em um espaço que estimula o pensamento complexo.

Considerando o cenário atual que apresenta novos desafios para a formação de professores em todos os níveis e etapas de ensino, tanto a formação inicial quanto a formação continuada requerem um novo direcionamento nas práticas educativas. Nesse sentido, necessitam ressignificar e compreender alguns conceitos e práticas, tendo como uma das possibilidades a perspectiva do pensamento complexo, o qual possui o potencial de propiciar reflexões com base em novos fundamentos ontológicos e epistemológicos para a compreensão do mundo presente e dos desafios que se mostram cada vez mais globais e complexos.

## **Considerações Finais**

O presente artigo teve como objetivo conhecer e refletir sobre as Resoluções nº 2 de 1º de julho de 2015 e a de nº 2 de 20 de dezembro de 2019 a partir dos conteúdos que revelam distintas motivações, concepções e finalidades dos seus proponentes e suas implicações nas políticas de formação de professores.

A partir dessa análise posso concluir mesmo que provisoriamente, que a formação de professores encaminhada pelo Ministério da Educação, por meio das Resoluções nº 2 de 1º de julho de 2015 e a de nº 2 de 20 de dezembro de 2019 espelham avanços e retrocessos, respectivamente. Notadamente, a R2/2015 oferece garantia e defesa da educação pública, ao contrário, a R2/2019 prevê e reforça a política de privatização.

Conforme o texto referendado pela autora Helena Freitas (2020), a formação de professores caminha para a privatização e desvalorização profissional. A R2/2019 rompe com a articulação entre formação inicial e continuada com claras motivações privatistas, que perpassam seu texto em seu contexto político e econômico.

Nessa perspectiva, as R2/2019 e R1/2020 apresentam o limite da não formação humana, da não formação para a vida e sim uma formação para o mercado e o trabalho. Cabe considerar, portanto, que a R2/2015 aproxima-se mais das nossas expectativas, uma vez que, segundo (SUANNO, 2020), possibilita educação integral do ser humano, uma educação que se dirige à totalidade, assim como à necessidade de se criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, formais ou não-formais, capazes de viabilizar o surgimento de práticas pedagógicas pautadas na solidariedade, na ética e na justiça social.

Assim, o pensamento complexo traz uma nova abordagem sobre o ser humano, em que é preciso vê-lo na sua totalidade e não mais de maneira fragmentada, compreendendo-o na sua multidimensionalidade a partir dos princípios da dialógica, da recursividade e do hologramático. Nesse sentido, acredita-se que introduzir esse pensamento na escola ainda é um grande desafio a ser enfrentado e superado na sociedade contemporânea, para tal transformação são necessários estudos como estes que fomentam o debate desta temática, defendendo a ideia de sua aplicabilidade no contexto educacional cotidianamente.

## Referências

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. **A política de formação de professores no Brasil de 2018**: uma análise dos editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da resolução CNE /CP 02/2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores\\_anped\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf). Acesso em: 09/04/2020.

BRASIL. CONSELHO PLENO. **Resolução nº 1, de 18 fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, das Medidas Provisórias a que se refere o art. 62 da Constituição Federal, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescon/2002/resolucao-1-8-maio-2002-497942>- Acesso em: 16 jan.2021

BRASIL. CONSELHO PLENO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 16 jan.2021.

BRASIL. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Publicado em: 29/10/2020. Edição 208. Seção 1, p. 103. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso: 14 jan.2021.

FREITAS, Helena de. **Professora defende retomar parecer de diretrizes curriculares de 2015**: entrevista com Helena de Freitas. Entrevista com Helena de Freitas. 2019. Entrevista realizado por Rubem Barros. Disponível em: <http://tremdasletras.com/professora-defende-retomar-parecer-de-diretrizes-curriculares-de-2015/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FREITAS, Helena de. **CNE divulga Parecer sobre as DCNs para Formação Continuada**. 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/09/20/cne-divulga-parecer-sobre-as-dcns-para-formacao-continuada/>. Acesso em: 23 abr. 2021.



MORAES, Maria Cândida. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, M.V.R; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras** (E-book). 1. ed. Palmas/TO: EDUFT, 2020. v. 1. 273 p

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e currículo**: por uma nova relação. **Polis** Revista Latino americana. v. 25, 2010; p. 1-20.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, S. de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencontrar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN EDGAR. **A minha esquerda**. Porto Alegre: Sulina, 2011. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. Tradução Eliane Lisboa

NOVOA, Antônio. et al. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SUANNO, Marilza Vanessa R. **Educação transdisciplinar**: por uma didática emergente. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, M.V.R; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Educação transdisciplinar: escolas criativas e transformadoras** (E-book). 1. ed. Palmas/TO: EDUFT, 2020. v. 1. 273 p..

Recebido em: 05 de abril de 2021.

Aceito em: 15 de abril de 2021.