



Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores

Educational paradigms and their influence on the formation and pedagogical practice of the teachers.

Robson Alves dos Santos¹

Universidade Federal de Goiás (UFG)

robson.alves@msn.com

Suzana Ribeiro Lima de Oliveira²

Universidade Federal de Goiás (campus Jataí)

suzanarili@yahoo.com

RESUMO: Na sociedade contemporânea, a atualização permanente é o ponto chave diante de suas constantes transformações e das novas exigências e necessidades da sociedade em vigor. Assim, torna-se necessária uma reflexão a respeito do processo de educação e formação de professores no momento atual, indagando se estes atendem às exigências da sociedade. Este artigo trata-se de uma revisão de literatura e tem por objetivo analisar os paradigmas do conhecimento e educacionais e suas influências na formação de professores e consequentemente em sua prática pedagógica. Há a preocupação em torno de uma prática pedagógica inovadora que torne os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas respectivas áreas do conhecimento. O presente momento é de transição paradigmática, em que se deixa de analisar o mundo em partes independentes e fragmentadas sem conexões umas com as outras, para um novo paradigma que analise e compreenda o mundo como um todo em constantes transformações. As instituições de ensino superior, que formam educadores, têm se mostrado como instituições de uma prática pedagógica conservadora alicerçada em paradigmas tradicionais, em que ainda prevalece um modelo de formação que visa somente a transmissão de conteúdos, a memorização e a repetição. Sugere-se um novo modelo de professor que se baseie em paradigmas inovadores, que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva do aluno em seu processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Paradigmas inovadores. Prática Pedagógica.

¹Doutorando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás – IESA/UFG

²Professora do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás, campus Jataí e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás – IESA/UFG

ABSTRACT: In contemporary society, the constant updating is the key point in front of their constant changes and new demands and needs of society in force. Thus, it is necessary a reflection on the education and training of teachers at present process, asking if they meet the requirements of society. This article is a literature review and aims to analyze the paradigms of knowledge and education and their influence on the training of teachers and consequently and their practice. There is concern around an innovative pedagogical practice that makes the critical students, reflective and continuous research in their respective fields of knowledge. The present moment is paradigmatic transition, in which it fails to analyze the world in independent and fragmented parts without a connection to the others, to a new paradigm to examine and understand the world as a whole in constant transformation. Higher education institutions, which form educators, have been shown to institutions of a conservative pedagogical practice rooted in traditional paradigms that still prevails a training model that only deals with the transmission of content, memorization and repetition. It is suggested a new teacher model that is based on innovative paradigms to develop the critical capacity and reflective of the student in his learning teaching process.

Keywords: Teacher training. Innovative Paradigms. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Vivenciamos o período de uma sociedade globalizada e capitalista, que influencia diretamente na vida social, econômica, política e cultural das pessoas e que tem provocado transformações na sociedade, na educação, nos professores e, conseqüentemente, na formação do profissional da educação. Tais transformações trouxeram e provocaram mudanças no cenário da educação, no trabalho do professor e em sua formação inicial, o que exige repensar o professor, o que torna importante o debate e a reflexão acerca de como está sendo o processo formativo desse profissional.

A sociedade contemporânea e a formação docente vêm passando por constantes transformações, tendo o educador a necessidade de reformular-se e atualizar-se de acordo com as novas necessidades em curso. Para autores como Morin (1999), Boaventura Santos (2002) o presente momento é de transição paradigmática, em que se deixa de analisar o mundo em partes independentes e fragmentadas sem conexões umas com as outras, para um novo paradigma que analise e compreenda o mundo como um todo em constantes transformações.

No campo da Educação, percebe-se a transição de um modelo antigo de formação docente, que concebia o professor somente como repassador de informações, para um novo modelo, caracterizado pelas incertezas quanto aos seus novos paradigmas de formação. A formação docente deve centrar-se na concepção de um processo permanente e pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, dando ao professor autonomia em sua profissão e elevando seu status.

Este texto tem por objetivo analisar os paradigmas do conhecimento e suas influencias na formação de professores e conseqüentemente e sua pratica pedagógica. Pode-se dizer que a formação docente esteve e está alicerçada em paradigmas que com o passar do tempo foram mudando e se adequando as novas necessidades da sociedade contemporânea. Teremos como base o estudo de autores que estudam a questão da formação docente, dos paradigmas do conhecimento e dos paradigmas educacionais.

1. DESENVOLVIMENTO

Na sociedade contemporânea, a atualização permanente é o ponto chave diante de suas constantes transformações e das novas exigências e necessidades da sociedade em vigor. Assim, torna-se necessária uma reflexão a respeito do processo de educação e formação de educadores no momento atual, indagando se estes atendem às exigências da sociedade. Há a preocupação em torno de uma prática pedagógica inovadora que torne os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas respectivas áreas do conhecimento.

Os paradigmas da ciência norteiam toda a sociedade e a educação, influenciaram também no modelo formação de professores e em suas práticas pedagógicas. Os paradigmas que influenciaram e influenciam fortemente a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem estão caracterizados no século XX, e as mudanças paradigmáticas iniciaram-se no final do século passado e início do século XXI.

A prática pedagógica está alicerçada em paradigmas que a sociedade construiu ao longo da história. Para Kuhn (1996, p. 129) "um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma." Os paradigmas são construídos pelos homens e são acompanhados de valores, ideologias e crenças frente a uma determinada comunidade, e por serem construção do homem afetam, por consequência, a sociedade e a educação. No que se refere aos paradigmas educacionais, para Zeichner (1983, p.3), esses fornecem "uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores [...]."

A respeito dos paradigmas no cenário da educação, Cunha (1998) afirma que o grande problema está na prevalência da ciência positivista na educação, e que a concepção positivista foi a responsável pela consolidação de alguns dos paradigmas científicos que existem atualmente, como exemplo o paradigma da racionalidade técnica³.

Percebe-se que o problema está no modelo de ciência que ainda prevalece, nas teorias de aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica, sendo que a prática do professor se encontra fundada e influenciada por modelos de educação fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. O modelo de ciência positivista, que influencia a formação e as práticas educacionais de professores, decorre da associação de várias correntes de pensamento, como a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução industrial. Pode-se, portanto, dizer que as ideias iniciais que influenciaram a Era moderna vieram dos séculos XVI, XVII e XVIII.

No século XVIII, René Descartes publicou sua obra *Discurso do método*, na qual ele propunha o paradigma cartesiano que sustentaria o "modelo conservador e dominante que caracteriza a chamada Era moderna, que preconiza a racionalização, fragmentação e a visão linear da Ciência e, por consequência, influenciaria também a Educação." (BEHRENS, 2007, p. 442). O paradigma cartesiano introduziria a descrição matemática da natureza, então, o conhecimento científico lógico-dedutivo, que tinha como característica o mecanicismo, passa a ser a única forma legítima de se fazer ciência.

As instituições de ensino superior, que formam educadores, têm se mostrado como instituições de uma prática pedagógica conservadora e tradicional. Os professores sofreram e ainda sofrem influência do positivismo, do paradigma cartesiano e de uma racionalidade técnica que caracterizou e influencia a ciência até os dias de hoje. Segundo

³O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Behrens (1999, p. 384), o paradigma cartesiano contaminou a escola em todos os níveis de ensino e propunha a fragmentação do conhecimento, “as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, e as disciplinas em especialidades.”, o que levaria os docentes a realizarem práticas pedagógicas isoladas em suas salas de aula, não havia uma ligação, diálogo, uma interdisciplinaridade entre as áreas, disciplinas ou especialidades.

O modelo de formação centrado no paradigma da racionalidade técnica vê o processo formativo do professor como um processo de estrutura linear, em que o professor adquire inicialmente os conhecimentos científicos de sua área e em seguida os conhecimentos didático-pedagógicos. Para autores como Gatti (2011) este modelo ficou caracterizado como 3+1, em que nos três primeiros anos se tinha uma formação específica de cada curso e o último ano era destinado a formação pedagógica. Para esses autores, esse modelo de professor traz como produto final um profissional dicotomizado, que separa conteúdo e prática, ou seja, que possui a prática sem o conteúdo ou transmite o conteúdo como se o mesmo possuísse um fim próprio.

É de concordância de todos que o principal intuito e desafio de um curso de licenciatura é proporcionar uma formação que prepare o professor para o exercício da docência em sala de aula, ou seja, um curso que forneça não só os saberes teóricos e metodológicos, mas destes juntamente com saberes didáticos, e que haja uma dialética entre esses dois campos, que prepare o futuro professor a estar apto a ensinar e fazer com que seus alunos aprendam o que lhes é ensinado. Um curso de formação deve não só formar profissionais em quantidade, mas também em qualidade, por meio de uma formação sólida e teórica que possibilite enfrentar os desafios e contradições que surgem em sua práxis.

A educação na concepção de Morin (2001), necessita de uma reforma paradigmática que tenha como base a complexidade do conhecimento. Morin (1999) afirma que o problema da complexidade do conhecimento é um desafio, pois só se conhece o todo se conhecermos as partes, e só se conhecem as partes se conhecermos o todo. O autor salienta que vivemos em uma época de mundialização em que os grandes problemas deixaram de ser particulares para serem mundiais, vide como exemplo os problemas ambientais e ecológicos e o vírus da Aids, todos problemas que se mundializaram. Fala-se em uma reforma de mentalidade, uma reformulação e alteração ao que está posto, visto que sob esta perspectiva a educação e atuação docente não só altera e gera mudanças a nível macro (sala de aula), mas também macrosocial (sociedade em geral) (MORIN, 2001).

Capra (1996) complementa essa discussão ao afirmar que, quando estudamos os principais problemas de nossa época, percebemos que estes não podem ser entendidos isoladamente, são problemas sistêmicos e interdependentes. Para o autor, esses problemas devem ser vistos como facetas de uma única crise, uma crise de percepção em que as grandes instituições sociais, como as universidades, partem de uma visão de mundo obsoleta, uma visão da realidade inadequada, para lidar com um mundo globalmente interligado. Assim, requer-se uma mudança na percepção de mundo atual, uma mudança paradigmática e que tais mudanças devem atingir principalmente os líderes governamentais, bem como a educação e os professores em geral, reforçando a ideia de mudança paradigmática a nível da educação, como também na formação docente atual.

São vários os autores que estudam os paradigmas científicos, com nomenclaturas diferentes. Temos Boaventura Santos (2002) que utiliza os termos “Paradigma Dominante” e “Paradigma Emergente” Morin (1999) fala em “Paradigma Tradicional” e “Paradigma da Complexidade” Capra (1996) “Paradigma Sistêmico” e “Paradigma Holístico”, no campo da educação, temos autores como Behrens (1999; 2007) que os tratam como “Paradigmas

Conservadores” e “Paradigmas Inovadores”. Partimos da premissa que esses autores, utilizam-se de bases e teorias comuns nas definições de cada paradigma, e não iremos aqui discutir a diferença entre eles. Salienta-se também, que utilizaremos os termos usados por cada autor.

Para fins didáticos, podemos dividir a reflexão acerca dos paradigmas educacionais em paradigma conservador ou tradicional e paradigma inovador, na visão de Behrens (1999). O paradigma conservador tem como característica a prática pedagógica que se baseia na reprodução do conhecimento, fragmentação, memorização e cópia, sendo influenciado pelo paradigma cartesiano.

Behrens (2007), em seu projeto de pesquisa denominado PAED (Paradigma Emergente e a Ação Docente), realizado no grupo de pesquisas PEFOP (Paradigmas Educacionais e Formação de Professores), a respeito da formação de professores na PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná), com o intuito de investigar possíveis encaminhamentos metodológicos inovadores que viessem a atender as novas exigências da sociedade, constatou que os professores de nível superior, em geral, não tem formação pedagógica. A pesquisa buscou compreender quais os paradigmas que caracterizam a formação de professores, a qual revelaria se a abordagem paradigmática usada dentro das instituições de ensino superior pesquisadas era conservadora ou inovadora. Assim, com a pesquisa, constatou-se que os formadores de professores, em sua grande maioria, tendem a reproduzir e utilizar-se das mesmas metodologias que vivenciaram no seu processo de formação, e que existe uma resistência de grande parte dos docentes em alterar suas práticas pedagógicas e de buscarem referenciais em novos paradigmas, para uma prática pedagógica que rompa com o paradigma conservador e busque referências em paradigmas inovadores.

A mesma autora, acima citada, destaca que o paradigma tradicional se baseava na observação, na lógica matemática e na experimentação como critérios da verdade, o que originaria as correntes filosóficas do racionalismo e empirismo. Para este paradigma, o mundo era pentasensorial, limitado pelos cinco sentidos, que podia ser cheirado, ouvido, degustado, palpado ou visto. Para a autora, devemos evoluir de seres pentasensoriais para seres multisensoriais, que não devemos nos limitar aos cinco sentidos. Não é que não se deva fazer uso dos sentidos para a construção de um pensamento científico, o uso dos sentidos possibilita um rigor científico e pode até ser visto como uma herança benéfica do paradigma tradicional e do positivismo na construção do conhecimento científico, o que não se deve é limitar-se a esses sentidos, mas, junto com esses, introduzir a intuição, as emoções, os sentimentos, integrando-se, assim, ao processo de construção do conhecimento e da compreensão da natureza.

Cunha (1998) afirma que o professor ao ensinar, baseia-se nos moldes de sua formação e na concepção e visão de mundo que ele traz consigo ao longo de sua formação, ou seja, o professor ensina de acordo com o lugar que ele se formou.

Na educação, o Paradigma conservador traria consequências como o surgimento de uma escola que exigiria apenas memorização, cópia e repetição dos conteúdos por parte dos alunos. Uma escola que teria como tendência a fragmentação do conhecimento, com um professor centrado somente na transmissão do conteúdo, uma educação, segundo Freire (1975), domesticadora e bancária, que vê o aluno como “banco” para o depósito de conhecimento, dados e fatos, não o introduzindo no processo de produção do conhecimento, não vendo o aluno como sujeito participante e ativo, mas sim, meramente, como objeto.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta [...] equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porém, fora da busca, fora da práxis não podem ser. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julguem nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1975, p.67).

Para Souza (2005) esse modelo de professor “ensina” o aluno a não questionar, não construir um pensamento próprio, a não divergir e a aceitar de forma passiva o conhecimento que é posto a ele. Para a autora, a esse professor cabe somente “passar conteúdo” para que o aluno memorize e apenas o reproduza e repita, deixando de lado elementos como a reflexão e a criticidade. Nos moldes de paradigmas tradicionais e conservadores, o professor é supervalorizado como elemento imprescindível para “passar conteúdos” em aulas expositivas, na repetição de exercícios.

O professor é dono de verdades absolutas e inquestionáveis e desempenham uma relação hierárquica com seus alunos, na qual os veem de cima para baixo, e questões como a posta por Paulo Freire (2011), de que não existe docência sem discência, não existem nesse modelo de professor. Para Misukami (1986, p. 15), “O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certos conteúdos que é predefinido e que constitui o próprio fim da educação escolar”.

Visando uma superação do que entendemos por paradigmas da racionalidade técnica, tradicional e conservadora por meio de uma reforma universitária, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e de documentos tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que davam início a novas reflexões sobre o processo formativo do professor, uma nova proposta de formação profissional norteada pelas competências que o professor deveria possuir. Sobre este mesmo assunto, o Parecer CNE/CP 9/2001 estabelece que:

a perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 52).

A ideia de competência é posta aqui como o que compete ao professor no exercício de sua profissão e a capacidade de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos em sala de aula. Essa concepção de formação traz uma perspectiva

[...] de caráter técnico-instrumental do trabalho docente, dentro de uma concepção utilitária e fragmentada do conhecimento, da ciência. Nesse quadro, a preocupação com *o que e o como ensinar* passou a ser o eixo da

formação a ser desenvolvida em contraposição ao debate sobre os *fins da educação*, seu papel e significado histórico (SILVA, 2007, p.57).

O professor sob esta ótica tem sua formação voltada para as competências, habilidades e na valorização do saber docente adquirido. Com as transformações da sociedade, em um mundo cada vez mais complexo que sofre constantes mudanças no contexto econômico e político muda-se consequentemente também as relações de trabalho e nas relações sociais que refletem no processo educativo e passa a exigir mudanças também do professor, de sua formação, no seu modo de pensar, de agir e de ser em sala de aula.

Com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, passa-se a exigir outras e novas habilidades de seus trabalhadores o que traz como consequências mudanças também na formação do professor que deveria pautar-se em um modelo de profissional baseado nas competências profissionais. Para Shiroma (2003, p.06)

[...] à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego.

O professor passa a ser formado para formar para o mercado de trabalho, sob uma ótica neoliberal e de um discurso reformador que atribui a ele o papel de “recurso humano”. O professor tradicional, dá lugar ao “professor profissional” que é “[...] aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência as demandas da instituição; que desenvolveria “motivação individual para o trabalho” [...] (SHIROMA, 2003, p. 12). Segundo a autora, esse profissional está em um processo de (con)formação às demandas da sociedade atual, no qual pregava-se o discurso de uma defasagem entre as exigências do sistema capitalista e o produto oferecido pelas escolas, ou seja, uma educação voltada para o capital.

Para Kuenzer (2011, p.269) esse modelo de formação, baseado nas competências sofreu críticas de diferentes segmentos da educação por imprimirem uma racionalização pedagógica do ponto de vista do capital, valorizando a individualidade dos processos cognitivos. Para a autora, a formação centrada nas competências limita o processo de ensino aprendizagem a uma dimensão técnico-instrumental na qual “constatam-se experiências pedagógicas que determinam processos de formação de professores que objetivam formar trabalhadores para o capital”. A compreensão que se tem do conceito de competência está relacionado ao saber fazer rígido e repetitivo dos profissionais da indústria, um conceito voltado para o mundo do trabalho que não se pode aplicar à educação.

Kuenzer (2001) e Shiroma (2003) a escola sob esta perspectiva promove uma formação através de um processo educativo voltado para o preparo para o mercado de trabalho, de cunho neoliberal, descomprometida com a formação integral do homem e suas dimensões físicas, intelectuais e afetivas, ou seja, o discurso da formação por competências acaba por produzir um professor incompetente. Para essas autoras, deve-se desenvolver propostas alternativas para o modelo de ensino por competências que extrapole o domínio de competências técnicas e de uma formação voltada para o capital e para o mercado de trabalho, a escola não deve servir ao capital mas sim a classe trabalhadora.

Dias Sobrinho (2008) ressalta que não se pode negar, que uma das funções da educação superior diante das novas realidades da economia da sociedade atual, é a de formar profissionais para as demandas da sociedade, mas esta, não deve ser a única função da

educação superior. O processo de formação deve não só compreender elementos técnicos, mas uma formação integradora com dimensões políticas, éticas e estéticas de modo complexo, ou seja, uma formação humana.

A formação docente com base nas competências “poderia ser uma alternativa, porém, pelas críticas necessárias que vem sofrendo e pela cultura escolar brasileira, pode-se afirmar que isso não vai acontecer, mesmo tendo alargado o significado original pelas demandas contemporâneas” (MALDANER, 2007, p. 216). Buscando superar esse modelo de formação, surgem outros modelos alternativos no discurso sobre a formação de professores, que giram em torno da ideia de formação “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2004, p.55).

Passa-se a pensar em um modelo de professor prático-reflexivo, que reflete sobre sua prática docente em um processo de formação constante da qual ele pode reelaborar seus saberes e sua prática de forma reflexiva. Para Freire (1996), esse momento de reflexão crítica sobre sua prática é fundamental na formação permanente dos professores. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

O processo de reflexão crítica permite aos professores avanços no processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Este não deve ser um processo psicológico individual, mas sim um elemento fundamental para a mudança do contexto institucional e social a partir da análise e discussão coletiva da prática docente. O professor não se constitui como profissional reflexivo sozinho, mas sim em um processo coletivo com outras pessoas de seu convívio e cotidiano escolar, de outros lugares, ou seja, a reflexão é um processo coletivo que o professor não o realiza sozinho (CONTRERAS, 2002).

A formação do professor reflexivo, tem como objetivo a consolidação da autonomia profissional. Esse modelo de professor, se caracteriza como um ser humano criativo, que pensa, analisa, e questiona a sua prática a fim de agir sobre ela e assim não ser um reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores. O professor reflexivo deve possuir uma nova prática docente, e uma formação de que tenha como base as exigências de paradigmas inovadores como o emergente, e o da complexidade, que traga uma nova percepção de mundo, que seja visto com um todo e não fragmentado, é necessária a construção de uma aliança, de abordagens que contemplem essas exigências. Assim, identificam-se três abordagens que atendem as exigências de paradigmas inovadores e da sociedade contemporânea: abordagem progressiva, ensino com pesquisa e visão sistêmica.

A abordagem progressista parte do pressuposto da transformação social por meio da educação e tem como um de seus principais pensadores Paulo Freire. Para o autor (1975), o professor que optar por essa abordagem deve agir como intelectual transformador, que lute nas causas de injustiças sociais, políticas e econômicas, que desperte em seus alunos a busca por melhorias em sua qualidade de vida. A Pedagogia Progressista vê o aluno enquanto indivíduo e ser que constrói sua própria história, sendo o aluno o centro do processo e não o professor; um aluno sujeito de seu aprendizado.

O ensino com pesquisa é a abordagem que supera a “reprodução” do conhecimento para a “produção”, com uma visão de professor e aluno enquanto pesquisadores contínuos. Essa abordagem traria como benefício o despertar de um espírito crítico e investigativo, por parte dos sujeitos envolvidos (DEMO, 1996). O mesmo autor, em seu estudo sobre a importância de uma educação voltada para pesquisa e de um profissional da educação com atitude cotidiana de um pesquisador, destaca que a base de uma educação escolar deve

ser fundamentada na pesquisa, devendo esta incorporar a prática ao lado da teoria. Uma aula que apenas repassa o conhecimento, deixando o aluno na posição de objeto e não de sujeito, na qual o professor deposita conhecimento em seus alunos, vira treinamento, e perde uma das principais características da educação que é a formação da competência humana.

A abordagem sistêmica ou holística parte da premissa de superação da fragmentação do conhecimento, de um resgate do ser humano em sua totalidade em uma perspectiva interdisciplinar que supere a divisão e a compartimentalização (CAPRA, 1996)”. Nessa mesma perspectiva, Moraes (1996) salienta, o que se propõe é uma educação libertadora, que enfatiza as interdependências, que não existem fenômenos isolados. Um professor que saiba ouvir, refletir, observar, problematizar, que seja um mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor. O docente que fica preso ao paradigma tradicional tem compromisso somente com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas, e se esquece do mais importante, do futuro. Assim, cabe pensar um professor que tenha compromisso com o futuro no presente da sala de aula.

O novo professor que pense a partir de novos referenciais, de novas bases, envolve uma profunda mudança de mentalidade, o que não é uma tarefa fácil. O docente que se dispõe a mudar, a ter uma nova abordagem, um novo conhecimento que tenha como base paradigmas inovadores, requer tempo de si mesmo, tempo para assimilação e para a acomodação de novas práticas pedagógicas em suas estruturas mentais. O professor que se propõe a abandonar a velha e tradicional prática pedagógica que enxerga o aluno apenas como objeto está se inserindo dentro dos paradigmas inovadores.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões trabalhadas, acredita-se que é importante o papel da educação e do professor na sociedade, além da importância de sua qualidade, pois o mesmo age diretamente na esfera social, formando opiniões e propiciando o desenvolvimento crítico, reflexivo e intelectual da sociedade. Pensar um bom professor é pensar em mudanças na sua formação, o que nos faz refletir e questionar acerca do atual educador, nos perguntado se este está acompanhando as transformações da sociedade cada vez mais capitalista e desigualitária. Todavia o professor, visto apenas como o meio entre informações e alunos, está ultrapassado. Deste modo, acredita-se que a formação docente necessita passar por mudanças em vários sentidos, em que se trace o perfil do profissional que se deve formar com vistas para uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, deve-se pensar em uma nova formação para professores, uma nova formação que venha romper com o paradigma conservador, tradicional e cartesiano de abordagem positivista para dar lugar a uma formação inovadora, com uma nova maneira de investigar, de ensinar e aprender, de uma educação e formação de professores que tenha como referências paradigmas inovadores. Deste modo, deve-se possibilitar um novo redimensionamento do papel do professor na sociedade. O novo modelo de formação docente que tenha como referenciais paradigmas inovadores, que haja uma ruptura com a formação “acabada”, “concluída”, do professor e que tenha uma visão da formação deste enquanto processo, pressupondo continuidade sempre e uma formação constante.

Face à problemática da formação docente e seus paradigmas, acredita-se que as entidades de ensino superior, que formam professores, devem se revisar, refletindo acerca do profissional que está formando, sobre qual é o papel de seus profissionais na sociedade e se eles o estão desempenhando com eficiência e qualidade. Nesse sentido, nota-se a necessidade

de um novo modelo de formação docente, um novo professor de que deve ter como finalidade uma formação voltada para os problemas da sociedade e, assim, relacionar a realidade de seus alunos com o ensino por ele ministrado, aguçando a crítica e a reflexão no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Eletrônica de Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. (Capítulos V, VI). p.105-188

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998. (caps 1, 2, 3,4). p. 17-46.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Avaliação do ensino superior. *Revista Eccos*, v.10, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GATTI, Bernadete. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. Em: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs) *Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 303-324.

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.211-233.

MISUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (Trad.: Eloá Jacobina) 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. Em: PENA_VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. *O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 13p.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio: ciências humanas e suas tecnologias. MEC - Conselho Nacional de Educação, 1999.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREZ, Geraldo. Prática reflexiva do professor de matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. BORBA, Marcelo de Carvalho (orgs.). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004. 317p.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688. WEB: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24. <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-72.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar formação de professores*. 344f. 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; *Novos paradigmas na educação*. Mimeo, 2005. 11 p.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. In *Journal of Teacher Education* 34; 3-9.