

# A universidade e os desafios da formação docente em uma era de supercomplexidade

## The university and the challenges of teacher education in an era of supercomplexity

Rosemeire Granada<sup>1</sup>  
Janete Silva dos Santos<sup>2</sup>  
Valéria da Silva Medeiros<sup>3</sup>  
Maria José Pinho<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo de revisão, que está vinculado à pesquisa do programa de mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, tem por objetivo discutir de forma teórica os paradigmas da ciência que influenciam todas as áreas do conhecimento, em especial, a Educação, e, por consequência, a formação de professores. O percurso teórico percorrido para alcançarmos o objetivo proposto para este trabalho foi feito por meio de leituras, seminários e discussões durante as aulas de Interdisciplinaridade e Formação Docente do referido programa de mestrado. Julgamos esse assunto relevante, uma vez que a busca pela qualidade de um ensino voltado para a construção da cidadania e para uma educação firmada no aprender a conhecer e no aprender a fazer, exige, necessariamente, repensar a formação inicial de professores. Nessa formação inicial de professores, os pressupostos de um paradigma emergente surgem como um desafio ao qual a Universidade deve estar atenta a fim de atender as exigências dessa nova era da Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; NOVOS PARADIGMAS.

**ABSTRACT:** This review article that is linked to the research master's program in Teaching Language and Literature at the Federal University of Tocantins aims to discuss in theoretical way the science paradigms that influence all areas of knowledge , in particular the Education and therefore , the teacher training. The theoretical path to reach the proposed objective for this work was done by means of lectures,

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura/UFT. Email: meiregranada@yahoo.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada/Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFT.

<sup>3</sup> Doutora em Estudos Literários/Docente do curso de Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFT.

<sup>4</sup> Doutora em educação e currículo/Docente do curso de Comunicação Social/UFT, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Mestrado em Educação, ambos da UFT.

seminars and discussions during lessons named Interdisciplinary and Teaching Training of the master program mentioned above . We believe in the importance of such discussion since the search for a quality teaching for the construction of citizenship and an education signed in learning to know and learning to do, necessarily requires , rethinking teacher education . In this initial teacher assumptions of an emerging paradigm emerge as a challenge to which the University must be aware in order to meet the demands of this new era of education

**Key-Words:** education; teacher education; new paradigm.

## **Introdução**

O processo de preparar alguém para a docência tem passado por inúmeras mudanças, dentre elas, a necessidade de se adotar uma linha reflexiva e, a partir daí, tentar despertar nos professores em formação inicial o desenvolvimento das competências básicas, teóricas e profissionais para a atuação em sala de aula. Para Barcelos e Abrahão (2006, p. 43), “a formação profissional deixa de ser vista como treinamento e passa a ser entendida como o conjunto das estratégias que facilita a reflexão [...]”. Essa preocupação com a formação pré-serviço tem se mostrado recorrente no cenário de pesquisas no âmbito educacional. Celani (2002); Almeida Filho (2005); Barcelos e Abrahão (2006); Teles (2009) são alguns dos nomes que podemos citar nessa área de estudos.

Esse número crescente de estudos sobre a formação de professores “mostra a inquietação de linguistas em entender como esses futuros profissionais estão sendo preparados para sua ação docente.” (FOSSILE e COSTA 2012). Este cenário nos remete então ao seguinte questionamento: como estão sendo formados esses futuros profissionais? Nessa linha, Chauí (2003) também questiona sobre o que tomamos por formação. Indaga e responde a filósofa:

O que significa exatamente *formação*? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é,

como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (CHAUÍ, 2003, P.12).

Formar, nesse viés, implica transformação e mobilidade, sofrer mudanças que alterem positivamente o poder de ação do sujeito. Entretanto, observa-se hoje em nossa sociedade, a existência de duas realidades: o aumento da pobreza, da exclusão social e a expansão acelerada de todo tipo de tecnologia, que disponibiliza milhares de recursos e possibilidades de aprendizagem ao longo da vida e da carreira escolar. Assim, como preparar esses professores em pré-serviço para a realidade de uma escola marcada por desigualdades sociais bem como por múltiplos saberes a serem trabalhados? Qual o papel da Universidade e qual seu compromisso neste processo de formação profissional?

O primeiro papel atribuído à Universidade é o de ser produtora de conhecimento, e o compromisso a que se destina é o de atender às demandas sociais, através de ensino e pesquisa. Nesse sentido, Chauí (2003, p. 12) postula que compete à Universidade posicionar-se:

claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização: tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal); defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada.

O papel político da Universidade, para Chauí, requer compromisso com novas formas e perspectivas de enfrentamento das leis do capital. Dentro desse cenário, a Universidade necessita, ainda, conhecer como está se dando a utilização de novas formas de conhecimento pelos professores formadores e suas percepções, bem como a percepção de seus alunos, quanto às vantagens

e desvantagens dessas mudanças necessárias, até mesmo vitais, para um processo de educação que vise a formar cidadãos críticos e independentes.

A formação profissional do professor em pré-serviço, que é tema deste trabalho, passa por uma era, a qual Kuhn (2011) denomina de era de supercomplexidade, isto é, uma era que "é resultante do conjunto de transformações da ordem societária que levam à incerteza em vários campos: da gestão ao corpo de conhecimentos que são produzidos e disseminados" (MARTINS 2011). Em consequência disso, essa formação enfrenta uma série de desafios e responsabilidades perante o mundo contemporâneo, que exige desses futuros profissionais uma visão mais ampla e mais totalitária de mundo.

Este artigo de revisão propõe, portanto, uma reflexão teórica sobre a formação de professores em uma era de supercomplexidade e de mudanças profundas na Educação, enfatizando o papel da Universidade neste processo bem como no processo de formação identitária do futuro professor. Desse modo, nosso texto está dividido em 3 seções: na seção 1, apresentaremos o conceito de paradigma e educação; na seção 2, faremos uma breve discussão da formação identitária do professor pré-serviço nesta era de supercomplexidade; e, finalmente, na seção 3, finalizaremos apresentando questões concernentes à Universidade e à escola pública, bem como pontuaremos algumas considerações finais.

## **O conceito de paradigma e a educação**

O conceito de paradigma para as ciências foi desenvolvido pelo físico americano Thomas Kuhn, antes disso tal terminologia já era comum em relação à gramática com sua especificidade. A reinterpretação desse conceito contribuiu bastante com a ciência, por meio de uma ideia que descreve a evolução do desenvolvimento científico. "Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade

científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 2011, p.219).

Parafraseando o autor, um paradigma é a representação de regras ou modelos a serem seguidos, tendo como base as crenças de um determinado grupo e a resistência desses mesmos em aceitar novas regras ou modelos novos de se realizar algo. Para Kuhn (2006), a ciência só se estrutura quando se adota um paradigma, ou seja, quando se assume uma maneira de resolver os problemas envolvidos na ciência em questão, seja na ciência propriamente dita ou em outros setores como no comércio, na política ou na educação.

Durante o século XX, o paradigma predominante na educação era o tradicional, aquele em que se acreditava na obediência, memorização e repetição, sendo o professor, neste modelo, uma figura autoritária que possuía o saber e o transmitia para o aluno, objetivando formar pessoas passivas e obedientes. Segundo Moraes (2011),

[...] o paradigma tradicional baseava-se no conhecimento “objetivo” obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão). Esta visão deu origem a duas correntes filosóficas importantes: o racionalismo e o empirismo. Foi o período do primado da razão, onde a essência do ser estava na deusa razão e através da racionalidade atingia-se a verdade e solucionavam-se os problemas. Acreditava-se que todo pensamento lógico era verdadeiro. (p.11)

Entretanto, pelo fato de o paradigma tradicional não ser capaz de formar cidadãos críticos, o mesmo passou a ser desacreditado, sofrendo rupturas, abrindo então espaço para o surgimento de novos paradigmas. Kuhn denomina essa fase como um período de crise ou anomalia. Tal estado de tensões mobilizaria novos olhares, na luta entre defensores de diferentes paradigmas, sobre a realidade ou sobre os problemas que a ciência, com seu paradigma vigente, não solucionaria. Corroborando com o exposto acima, Moraes (2011, p. 09) destaca que:

Ruptura significa rompimento, suspensão ou corte. Trata-se de uma cisão, de uma transformação na forma de compreender as coisas. A ruptura de um paradigma ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas idéias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos. (MORAES, 2011, p. 09)

As crises estabelecendo as rupturas reverberam a emergência de um novo paradigma, de uma nova ciência, mesmo que o(s) paradigma(s) em crise não desapareça(m), mas apenas se enfraqueça(m) diante de novas propostas mais promissoras. Todavia, tal quadro propiciaria, assim, o surgimento de um paradigma através do qual a educação tomaria novo fôlego e se abriria para novos horizontes. Deixaríamos de viver uma educação do passado, que não produzia vida inteligente e independente. Surgia neste horizonte um paradigma emergente como uma nova luz para a criação de uma escola engajada e fundida com seus integrantes. Para Moraes (2011, p. 03):

Uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida. Uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, de construir e reconstruir conhecimento. Uma escola morta, voltada para uma educação do passado, produz indivíduos incapazes de se auto-conhecerem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como indivíduos autores de sua própria história e responsáveis pela sua trajetória de vida. (MORAES, 2011, p. 09)

Fazia-se necessário o que Kuhn denomina de uma Revolução Científica. Dentre os aspectos mais relevantes desta nova maneira de compreender a realidade Moraes (2011) destaca a necessidade de um olhar indiviso para o mundo, um olhar que possa fundir todas as partes do universo. Ainda segundo a autora "observador, objeto observado e processo de observação constituem uma totalidade indivisa, em movimento fluente, caracterizando o efetivo estado das coisas" (MORAES 2011, p.11).

Diante do exposto nesta seção, parece urgente que nós, professores formadores e Universidade como um todo, observemos nossas salas de aula, nossas metodologias, nossas ações e reflexões para avaliarmos, *onde estamos* com relação ao processo de formação dos futuros profissionais da docência ainda em pré-serviço.

### **O paradigma emergente e a educação superior – a formação da identidade do futuro docente**

Muito se tem escrito nos últimos anos sobre a perspectiva da Educação para o século XXI. Essas produções abordam desde críticas até análises e reflexões sobre um novo fazer pedagógico, nas Universidades, e, conseqüentemente, nas escolas. Essas reflexões acompanham a proposta de uma visão holística, pois, segundo Moraes (2011, p.13), “o novo paradigma científico nos traz a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes”.

Assim, para a educação beneficiar-se dos novos paradigmas, as dicotomias infrutíferas, que as práticas escolares ainda mantêm em seu espaço, precisam ser abandonadas em favor de perspectivas e metodologias interacionais que assumam propostas novas e mais promissoras em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, sem deixar de possibilitar, na mesma medida, condições mais favoráveis ao professor e ao trabalho docente, pois favorecer uma educação de qualidade nessa visão complexa é considerar que qualquer ação responsável que favoreça o professor deve ter consequência positiva na vida do aluno e vice-versa.

Reis (1992), externando sua preocupação quanto à formação de professores em pré-serviço e sua identidade profissional, afirma que os cursos

de formação de docentes não formam professores, mas treinam futuros instrutores. Entendemos, a partir daí, que preparar para a atividade docente é, acima de tudo, um exercício diário de reflexões e ações sobre a própria *práxis*. Ou seja, para isso, como considerado por Fossile e Costa (2012):

é preciso que o professor formador esteja consciente de que deve levar o professor em formação a refletir sobre a sua própria prática docente. Desse modo, é preciso pensar criticamente e refletir sobre o ensinar e sobre o porquê ensinar (p. 01).

Apoiada por essas reflexões surge, dentro deste processo holístico de formação profissional, a questão da identidade do novo profissional docente. Esse profissional é aquele que atuará nas escolas e será o responsável por essa educação do século XXI, uma educação que requer do professor habilidades que o capacitem para trabalhar, dentre outros fatores, com as inteligências múltiplas (GARDNER, 1995) de seus alunos (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpessoal, intrapessoal).

Dessa forma, cabe indagarmos: quais as representações sociais que estudantes de licenciatura em pré-serviço evidenciam sobre a qualidade do ensino superior e sobre o fazer docente? Quem serão eles enquanto educadores? Que modelos seguirão? Como essas representações influenciam a construção da identidade profissional desses sujeitos e, conseqüentemente, seu fazer pedagógico, em uma era na qual emerge um novo paradigma educacional que prima pela unidade e pela totalidade?

Estes questionamentos só poderão ser respondidos sob uma perspectiva que seja coerente no que tange tanto à identidade do professor formada durante a Licenciatura, quanto à visão de Universidade que se quer propagar, ou seja, de uma Universidade pluricultural e formadora de cidadãos reflexivos e conscientes da sua própria imagem enquanto profissional, bem como de uma Universidade com perspectivas políticas como pontuadas por Chauí (2003) na introdução do presente artigo.

Muitas discussões ocorrem, tendo em vista abordagens que visem a ações efetivas na formação do docente, que preparem o indivíduo para a vida, para o mundo do trabalho e para viver em sociedade (FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE, 1991; 1996). CONTRERAS (2002, p. 267), apesar das críticas que faz sobre o sentido de autonomia que o sistema impõe ao professor, acredita que, paradoxalmente, a autonomia docente através da reflexão crítica possível ao docente pode contribuir para a melhoria do ensino com todas as suas consequências.

Nesse contexto, vislumbra-se a atuação dos professores formadores em uma prática educativa participativa, focada em um ensino que leve os futuros profissionais da docência a refletirem sobre uma aprendizagem crítica de conteúdos significativos iniciando assim um processo de formação de uma identidade profissional liberta de ideias fragmentadas (BEHENS, 2012; SANTOS, PINHO, 2012), a fim de que, já formado, o professor não mais se submeta também a uma prática fragmentada de ensino, tal qual ainda ocorre com o ensino tradicional em aulas de língua materna ou estrangeira em muitas escolas brasileiras, como por exemplo: conteúdos gramaticais fracionados e acrícos, de um lado, e, de outro, recepção e produção de texto, sem a necessária articulação entre tais conteúdos e atividades, quando não se percebe que um não dispensa o outro.

A necessidade de uma aprendizagem significativa e de um ensino contextualizado (FREIRE, 1991; 1996) é uma demanda atual quando se trata de uma formação docente focada na necessidade de domínio de diversos saberes a fim de construir um novo sistema de ensino profissional na educação superior (TARDIF, 2002). Essa proposta requer a formação de identidade profissional de um educador que transcenda o paradigma da fragmentação, buscando caminhos diferentes. Nesse sentido, Moraes (2011, p 54) também nos aponta que:

A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir dessas idéias. Se há movimento de energia, total e ininterrupto, todos os fenômenos não podem ser separados uns dos outros e, portanto, não existe a fragmentação e a separatividade que o modelo mecanicista pregava. É o pensamento do homem que fragmenta a sua realidade. (MORAES, 2011, p 54)

Portanto, é também responsabilidade da Universidade contribuir efetivamente para construção da identidade profissional dos professores em pré-serviço, uma vez que se entende que os estudantes universitários necessitam de uma identidade firmada em formação consistente, que seja construída ao longo do curso, a fim de estabelecer vínculos entre o profissional e a profissão docente que, para isso, requer o exercício de uma autoridade baseada na competência, o que pode favorecer uma “mediação democrática” na sala de aula (FURLANI, 2012, p. 33). O contexto profissional docente, de crescente complexidade, exige dos futuros profissionais a construção de uma identidade, segundo Santos (2006, p.30), que os possibilitem saberes capazes de dialogar com outras formas de conhecimento, corroborando assim com o pressuposto de Japiassu (2006, p. 41), que atesta que “inúmeros são os problemas que não encontram mais lugar no interior de uma disciplina tomada isoladamente”.

Destaca-se, pela exposição feita até então, que a boa formação acadêmica é um quesito essencial para a tentativa de mudança no cenário de formação de professores. Sobre a questão da formação acadêmica e de um professor bem preparado para o ofício docente, podemos citar Prabhu (1992). Fossile e Costa (2012, p. 11), comentando e corroborando o pensamento desse autor, ressaltam que

a sala de aula não deve ser considerada apenas como um espaço físico para exercer a atividade de ensino/aprendizagem, mas deve ser entendida como um espaço onde conjuntos de ideias são trabalhados para atingir os núcleos que compõem uma sociedade como: a família, os amigos, as classes de pesquisadores e os estudiosos, para isso é necessário que o futuro profissional tenha uma formação acadêmica crítica e reflexiva.

Cardoso (2001, p. 82), por sua vez, ressalta que “os acontecimentos ocorridos em sala de aula envolvem indiretamente aqueles ligados aos dois sujeitos principais da sala de aula, professor e aluno”, ou seja, tudo ou quase tudo aquilo que se aplica em sala será, mais tarde, refletido na sociedade. O autor afirma ainda que “as atividades escolares, boas ou más, refletem fora da escola, tornando a aula uma arena de interação humana, onde os insumos aplicados são fatores determinantes para o desenvolvimento ou não dessa experiência de crescimento que é a sala de aula” (*ibidem*).

Considerando a discussão acima, entende-se que uma sala de aula é também “uma arena de pluralidade cultural, onde comparações sobre tradições, costumes e gostos são inevitáveis para o próprio desenvolvimento da aula” (FOSSILE e COSTA, 2012, p.12). Nesse tipo de aula, aluno e professor desenvolvem suas capacidades cognitivas, uma vez que o professor tem que adaptar suas técnicas, seus métodos e abordagens, adequando-os à turma. As competências seguidas pelo professor devem ser embasadas não só em fatores conteudísticos, mas também em fatores motivacionais e interacionais que envolvem professores e alunos e que fazem do ato de ensinar e de aprender uma atividade colaborativa entre ambas as partes, o que torna o processo de ensino e aprendizagem uma via de mão dupla.

Perrenoud (2000) destaca algumas características, as quais ele considera como as novas competências de ensinar, sendo elas: (a) estar aberto a aprender, (b) ser dinâmico e (c) ser criativo. Se apresentadas como temática central de uma discussão à formação identitária do professor, essas características deveriam ser consideradas, discutidas e abordadas tanto pela Universidade quanto pelos professores formadores. Para Fossile e Costa (2012, p.13), seguindo a mesma linha de pensamento, “o processo de formação inicial da identidade profissional pode influenciar a futura conduta docente, bem como a imagem que esse futuro profissional venha a ter de si mesmo como professor”. Pow (2003, p.79) destaca que “[...] a comparação com um modelo

“ideal de professor” — reflete na maneira como esses profissionais se percebem como professores [...]”.

Considera-se que os professores em pré-serviço tendem a criar um modelo de professor, como cita Barcelos (2001, p. 72) através de “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Behrens (1999, p. 448) corrobora a posição de Barcelos, afirmando que “o professor ao chegar à escola carrega subjacente o paradigma que caracterizou sua formação”. Isto, se não lapidado durante a formação inicial, pode não ser satisfatório, pois, se os modelos trazidos para a formação profissional são aqueles que compreendem uma realidade tradicional de ensino, os mesmos podem influenciar negativamente na proposta atual de formação de identidade profissional docente, ou seja, um profissional que precisa ver-se como um mediador responsável pela troca de experiências em sala de aula.

No paradigma que se delinea para o século XXI, a escola e a sala de aula deverão ser um lugar onde possam ocorrer trocas de experiências entre alunos, professores e comunidade. Trocas estas que dependerão, dentre outros fatores, das habilidades do professor em trazer a comunidade e a vida cotidiana para a sala de aula, formando uma espécie de conhecimento em rede. O conhecimento em rede é, segundo Moraes (2006, p. 75), uma “metáfora que significa uma teia onde tudo está interligado”. Segundo Guimarães (2006, p.31-32), essa teia de conhecimentos feita em sala de aula é

um espaço de mediação entre o aluno e a cultura, envolvendo processos intensos de relações [...]. A atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre escola, pais e alunos, Estado e comunidade etc. Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade.

Portanto, é importante que a Universidade desenvolva metodologias que levem seus alunos, futuros professores, à autonomia, que os levem a aprender a aprender (FREIRE, 1996), numa articulação teórica e prática em que se estimula a enfrentar o novo com o novo (SANTOS, 2005, p.25). Ao professor formador cabe criar as condições para a eficácia da aprendizagem em fase pré-serviço, orientando o processo de aquisição de informações que se transformarão em conhecimento. Dentro de uma Universidade que almeja ser uma Sociedade do Conhecimento, o futuro professor deve ser preparado para uma mudança de pensamento, crenças e ações que possam fazer a diferença na sua formação identitária, pois tal cidadão será responsável, mais tarde, pela formação de outros cidadãos nas salas de aula de nossas escolas.

### **Universidade e escola pública - da teoria à realidade**

Considerando o apanhado feito nas seções precedentes, cabe agora discutir as ações que acreditamos que a Universidade deveria tomar para que o projeto de uma nova educação, baseada em um novo paradigma educacional emergente (MORAES, 2011) que privilegia a reflexão crítica no trabalho pedagógico, em que a parte e o todo não podem mais ser tomados separadamente, como proposto pela teoria da complexidade (MORIN, 2007), venha a se tornar realidade a partir da formação inicial dos professores. Torna-se necessário discutir a Universidade como uma instituição que prepare seus futuros profissionais docentes dentro de uma visão ampla do mundo, da sociedade, e da própria prática pedagógica.

A perspectiva de mudança a ser tomada pela Universidade deveria ser no sentido de preparar os alunos das Licenciaturas, bem como seus professores formadores, para efetivarem a ação docente com habilidades técnica, crítica e

reflexiva, a fim de promover um novo posicionamento paradigmático que reflita a ação pedagógica como algo que terá influência na sociedade em diferentes instâncias. Nesse sentido, Behrens faz algumas observações:

O estudante universitário, futuro profissional da educação, deve vivenciar uma metodologia inovadora, alicerçada num paradigma emergente que contemple a pesquisa e enfatize o aprender, considerando como pressuposto básico para o aprender, a produção própria do conhecimento. Só assim poderá ser contemplada a formação de cidadãos éticos e conscientes de seu papel de transformadores da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária (BEHRENS 1999, p. 445).

Assim, como exemplificado acima por Behrens, o paradigma educacional emergente, baseado na teoria da complexidade, propõe essa visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação (MORAES, 2011), e exige a interrelação de múltiplas abordagens (KINCHELOE; BERRY, 2007). A Universidade aparece nesse cenário pluricultural como uma importante peça para a realização da nova Educação, pois a ela é delegada a tarefa da formação profissional.

Para que seja possível a discussão sobre o papel da Universidade na escola pública nessa era de mudança de paradigmas da Educação, é preciso, primeiramente, identificar quais são os protagonistas que farão parte desta mudança. Santos (2005, p.33), ao discorrer sobre a reforma universitária, define alguns protagonistas para essa ação de mudanças. Neste trabalho, por se tratar especificamente sobre a formação de professores, serão destacados dois deles: (a) a própria Universidade, que precisa resolver seus conflitos internos e voltar a se legitimar como *locus* de formação docente livre de fragmentações e choques de interesses; (b) os cidadãos, neste caso, os professores pré-serviço, organizados e interessados em fomentar, junto à Universidade, articulações entre a Universidade, a sociedade e a escola. O que não destoia da posição de Chauí (2003) a respeito da responsabilidade que ao meio acadêmico compete, no sentido de fazer valer esse espaço privilegiado

para reflexões, críticas e formação de qualidade ao cidadão, seja o cidadão pesquisador, seja o cidadão futuro gestor das instituições públicas, seja o cidadão professor.

Acreditamos que o envolvimento entre tais protagonistas seja capaz de dar o pontapé inicial na discussão entre Universidade e formação docente e escola pública e o novo paradigma que se vislumbra para a Educação. Quanto ao papel da Universidade, Santos (2005, p. 33) também defende que é necessário “vincular a Universidade à educação básica e secundária”, pois a separação entre o mundo acadêmico e o mundo escolar poderá minar qualquer tentativa de mudança tanto na Universidade quanto na escola. Tal perspectiva pode ser considerada a tônica atualmente de certas políticas públicas sobre a Educação Básica, fomentadas pelo MEC e pela Capes, órgãos diretamente ligados à Educação Brasileira escolar e universitária, respectivamente.

Universidade e escola são instituições sociais, bens públicos, que precisam se fundir a fim de que seja feito um trabalho em conjunto entre o saber acadêmico e o saber pedagógico feito nas escolas, o saber “pesquisar” do pesquisador e o saber “fazer” do professor que atua nas escolas. A esse respeito, Behrens (2007, p. 448) adverte que “alguns professores que atuam na formação dos alunos da graduação estão distantes da escola, assim, acabam gerando um preparo para docência com uma proposta ideal que muitas vezes não corresponde à realidade”. Faz-se necessário, então, que as Licenciaturas encontrem caminhos compartilhados junto à escola para formar os professores, aliando a teoria à prática, que não podem e não devem ser dissociadas. Para Behrens (2007, p. 124), essas entidades:

[...] precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria.

O momento da formação inicial do professor requer um envolvimento focado em aspectos multidimensionais entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico. Esses enfoques delimitam o conjunto de habilidades requeridos do novo profissional da Educação preparado para agir dentro de um novo paradigma que ensina a ensinar e ensina a aprender.

Possivelmente, tal discussão está voltada também para as políticas da Universidade quanto ao incentivo à formação, tanto inicial quanto continuada, desses professores. Santos (2005) informa que, há algum tempo, a Universidade vem perdendo o *status* de *locus* de formação docente, pois, “sob a égide da globalização neoliberal” (p.34), organismos internacionais e mesmos nacionais viram neste seguimento uma fonte garantida de rendimentos ao mesmo passo em que os cidadãos viram nestes mesmos seguimentos a oportunidade de iniciar ou dar continuidade à sua formação profissional.

O fato a ser questionado é o tipo de formação oferecida a estes professores que ingressarão ou que já estão em sala de aula, já que muitos dos cursos supracitados prezam pelo capital intelectual, mas também pelo capital financeiro, não nesta mesma ordem. Há ainda que se discutir as metodologias utilizadas que primam pela quantidade em detrimento da qualidade e priorizam a medição de resultados através de exames periódicos (SANTOS, 2005, p.35), além de se preocuparem com a rapidez em entrega de certificados, o que provavelmente torna tais cursos inaptos para dar conta dos aspectos necessários para oferecer uma formação reflexiva.

Como citado anteriormente, o momento da formação da atividade profissional do professor requer um envolvimento focado em aspectos multidimensionais entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico. Através desse envolvimento é possível que uma nova Educação e um novo paradigma educacional possam ser contemplados em todos os seus aspectos. Esse envolvimento e essa postura crítica multidimensional se sustentam pela

exigência da reflexão *na e sobre* a ação (NÓVOA 1991, p.11) de educar, pois ser professor compreende ser um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992, p.23).

O professor que reflete na e sobre a ação deve ser ingressado, através da Universidade, em pesquisa, programas escolares comunitários e ações que reflitam também na e sobre a escola e sobre o futuro professor que ele almeja ser. Nesse sentido, para que se vislumbre a possibilidade de um novo paradigma educacional, é necessário que a Universidade volte a se legitimar como centro de formação de professores, oferecendo opções e condições de acesso em todas as instâncias, sejam elas de formação inicial ou continuada.

A qualidade da formação docente dentro de um novo paradigma perpassa diversos vieses, dentre eles o envolvimento com a comunidade para que o distanciamento entre Universidade e escola possa ser estreitado. Esse envolvimento deve ser realizado sob a forma de programas de extensão que a Universidade pode oferecer com a finalidade de aproximar o futuro professor da realidade da sala de aula que o espera, dando início, assim, à construção da teia de conhecimentos sugerida por (MORAES 2011, p.54). Essa atividade de aproximação certamente trará para o professor em pré-serviço uma relação direta entre a teoria e a prática docente exigida pela escola. Behrens (1999, p.448) acredita que:

nessas últimas décadas, esta realidade tem sido superada por muitas universidades que passam a oferecer uma visão crítica da docência e da realidade social. Tendem, desse modo, a acrescentar os saberes, as dificuldades e os sucessos que o aluno e o licenciando encontrarão na escola da comunidade.

Com essas reflexões e ações, objetiva-se transcender um modelo de Universidade que até então tem preparado seus alunos nos aspectos intelectual e moral, e, no qual, predominam, de acordo com Montoya e Pacheco (2003, p,05) "as estruturas curriculares tecnocratas, práticas pedagógicas autoritárias, assentadas na fragmentação do saber, e que vem gerando apatia, tanto por parte do professor quanto do aluno".

## **Considerações finais**

Nossa revisão sugere que à Universidade deste século cabe assumir a responsabilidade por propor estudos que direcionem processos de construção do conhecimento próprio, para que seus professores em pré-serviço possam atuar na comunidade, conhecendo e se envolvendo com os problemas sociais, e participando na solução desses problemas. Assim, a Universidade preparará docentes reflexivos e engajados na troca de experiências, agindo como participantes de fato na e para a transformação social.

É momento de rever o papel da Universidade na formação docente pré-serviço, oferecida por ela, bem como rever a ação pedagógica de seus cursos de Licenciatura, pois, em uma Sociedade do Conhecimento que se almeja para os próximos séculos, a Universidade será a propulsora de ações resultantes de um paradigma emergente. É o momento de reflexões que tragam ações positivas para a formação dos futuros professores, uma vez que a construção sólida e reflexiva de uma identidade profissional poderá ser a responsável para um salto na Educação no que se refere a novas ideias, metodologias e, principalmente, consciência profissional.

Desse modo, a tomada de consciência por parte dos professores formadores também é quesito fundamental para que se alcance o aperfeiçoamento das competências necessárias para uma atuação profissional que tenha como meta a inter-relação de conhecimentos essencial para que a atividade docente aconteça de maneira satisfatória. Por fim, entendemos que um currículo inovador exija foco em uma aprendizagem significativa. Isso requer uma formação inicial de qualidade que prepare professores conscientes do seu papel de agentes transformadores da sociedade como um todo, dentro e fora da sala de aula.

## Referências

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BEHRENS, A. M. *A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento formação profissionais de professores universitários*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar*. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. (Orgs). *Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia: Ed. Da PUC-Goiás/Líber Livro Editora, 2013, p. 145-158.

CARDOSO, R. C. Tardim. "A dinâmica da sala de aula". *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.5, p.79-96, 2000/2001.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. "Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução". In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C (Orgs). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHAUÍ, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. v. 24, p. 5-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso out/2013.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FOSSILE, K. D.; COSTA, P. G. M. R. *Professores de língua estrangeira em pré-serviço: Fatores que influenciam essa formação*. Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, L. M. T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores, saberes, identidades e profissão*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MONTOYA, K. I., PACHECO, Macedo Yara de. *A Universidade e o novo paradigma educacional*. PUC-PR, 2003.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus Editora, 16.ed, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ed. Trad. Eliane Lisboa. PortoAlegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POW, E. *De Jazidas, Garimpos e Artífices: A formação fonológica do professor e sua identidade profissional*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PRABHU, N. S. "The Dynamics of the Language Lesson". *Tesol Quarterly*, 26(2), 1992.

REIS, M. R. F. "Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira". *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1992.

SANTOS, B. S. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. de. *Um discurso sobre as ciências*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. S.; PINHO, M. J. *As práticas discursivas e os gestos de leitura do sujeito professor-leitor*. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. (Orgs). *Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia: Ed. Da PUC-Goiás/Líber Livro Editora, 2012, p. 271-289.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NOVOA Antônio. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote, Lisboa, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.