

GESTÃO E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR

Maria Aparecida Pereira Viana

Pontifca Universidade Católica de São Paulo

vianamota@gmail.com

Resumo: Este artigo trata de um estudo teórico sobre a gestão e inovação na formação de professores iniciantes no ensino superior. Expõe as principais discussões da gestão e inovação, como estratégias metodológicas de estudo, atributos, requisitos e condições necessárias para que os professores possam desenvolver a inovação educativa em suas práticas em sala de aula do ensino superior por meio de uma experiência de formação de professores iniciantes. Busca dar respostas às inquietações provenientes de vivências como professora formadora em uma instituição de ensino superior pública a fim de que possa dar suporte didático pedagógico na utilização de recursos midiáticos na prática docente.

Palavras-chave: gestão e inovação; formação de professores; ensino superior.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o professor do ensino superior tem procurado redimensionar seu papel no processo de ensino na sala de aula. Na medida em que se reconhece como co-construtor de um pensar sobre a sua atividade, o professor do ensino superior também pode deixar para trás velhos “rótulos”, como o de cliente e consumidor de pesquisas e de materiais didáticos. Passa a ter uma atitude investigativa em relação ao seu contexto e a repensar/reavaliar os instrumentos que utilizará em seu trabalho.

A prática pedagógica do professor do ensino superior em geral e, em especial, a seleção/elaboração do material pelo professor, é consequência das concepções de linguagem que ele possui. Por sua vez, essas concepções subsidiam suas ações em sala de aula. Com o objetivo de explorar o universo que engloba as concepções subjacentes nos procedimentos didáticos e recursos inovadores selecionados pelos docentes do ensino superior atualmente em uma instituição de ensino, este artigo discute sobre as inovações educacionais em uma proposta de pesquisa de doutorado.

Nesse sentido, são apresentadas as principais necessidades do contexto histórico, político e cultural de um grupo a ser investigado futuramente na pesquisa de doutorado, tornando-se, assim, o seu ponto de partida. Inicialmente será apenas teórico, com perspectiva de uma investigação na prática dos docentes que receberam a formação e que estão aplicando em suas práticas de sala de aula a utilização dos diversos instrumentos midiáticos. Nesse sentido, fundamentamo-nos nos estudos de Masetto (2003), Hernández (2000), Rigal (1997), Ibernón (2000) e Chizzotti (2008), que consideram este tipo de pesquisa como campo transdisciplinar que abarca as Ciências Humanas e Sociais, implicando “uma partilha densa, com pessoas, fatos e locais

que constitui objeto de pesquisa para extrair desse convívio o significado visível e latente que somente são perceptíveis a uma tensão sensível” (Chizzotti, 2008, p.28).

Entendemos que um estudo dessa natureza pode trazer subsídios ao professor do Ensino Superior na explicação e construção de sua própria concepção de introdução de novos elementos, sendo estes os instrumentos mediáticos de modo a auxiliá-lo na escolha/elaboração do seu planejamento de aulas e na seleção do material didático que melhor atenda às necessidades e especificidades do contexto pedagógico no qual atua.

Nesse sentido, somos sabedores de que a atuação do professor do Ensino Superior não pode ser apenas de um mero repassador de conteúdos, mas de um investigador de sua própria prática no sentido de agregar novos elementos que possa inovar suas ações em sala de aula. Apresentar essas discussões traz enormes riscos e dificuldades devido à sua amplitude e complexidade, visto que nos obriga a falar de tudo um pouco para explicarmos, inicialmente, o que essas discussões podem contribuir na compreensão dos valores e ideologias subjacentes ao instrumental recursos didáticos, seja ele impresso ou eletrônico e, acima de tudo, podem ajudar no desenvolvimento de uma capacidade de perceber as práticas em sala de aula do Ensino Superior e as relações sociais que constituem a interação entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e seus pares.

1. Pressupostos teóricos sobre a formação docente

Nos dias atuais, para se discutir a formação e a prática docente faz-se necessário destacar que o advento da sociedade do conhecimento e da revolução da informação exige a produção de novos saberes, uma vez que o processo de mudança afeta, profundamente, os profissionais de todas as áreas do conhecimento, redefinindo seus papéis e suas funções na sociedade.

Nesse novo cenário, os profissionais devem ter capacidade de tomar decisões, ser autônomos, saber trabalhar em grupo, partilhar suas conquistas e estar em constante formação, além de exercer uma ação de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido enquanto sujeito do seu pensar e do fazer pedagógico.

Assim, o docente precisa vivenciar um processo de aquisição de habilidades e de conhecimentos, buscando uma formação que possibilite, além do domínio do conteúdo que ensina, a compreensão de sua importância como ser social e da escola na produção e socialização de novos saberes. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p.57) ressalta que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Considera-se como formação do professor todas as iniciativas e atividades relacionadas à preparação e ao aperfeiçoamento de sua ação pedagógica por constituir-se como processos complexos, intermediados por saberes e sujeitos que os criam e recriam permanentemente numa inter-relação entre teoria e prática.

Hernández (2000, p.21) salienta as inovações nas escolas, ressaltando que é possível identificar as características de um sistema inovador: a existência de canais de comunicação

entre o planejador e os que realizarão a inovação, de modo que se encurte a distância entre eles; todos os grupos relacionados com a inovação devem estar vinculados a ela; todo tipo de informação que esclareça o sentido da inovação para os grupos envolvidos deve ser facilitada; os conflitos devem ser interpretados como sinônimo de que a inovação é necessária, recebidos de forma positiva e não eliminados, devendo considerar e incorporar na prática iniciativas que sugirem; possibilidade de revisão da inovação de forma contínua, principalmente quando se refere a uma adoção curricular; papéis específicos não devem ser destacados nem uma burocracia excessiva deve ser criada, tendo-se o cuidado de, na hora de se estabelecer obrigações, relações e privilégios, observar que a inovação leva o docente a exercer diferentes papéis e que estes devem ser flexíveis; a possibilidade de contraste deve existir quando se trata de generalizar alguns aspectos de uma inovação, o que acontece quando é colocada em prática, conforme o modelo e as intenções dos inovadores. Nessa perspectiva, Hernández faz a seguinte afirmação:

E importante na perder de vista alguns desses elementos em qualquer processo inovador, eles tendem, no entanto, a oferecer a ideias de que uma inovação responde ao mesmo tempo a um sistema fechado e flexível, prefixado e adaptável, planejado e aberto a iniciativas, hierárquico e igualitário. (FERNÁNDEZ, 2000, p.22)

No mundo globalizado atual, onde novas tecnologias surgem a todo momento, é necessário adaptar-se também aos diferentes tipos de aprendizagem tanto como professor quanto como aluno. Os docentes devem estar dispostas a compartilhá-los, considerando-se que podem representar um diferencial para o ingresso em um contexto de formação, principalmente quando se evidencia que nas instituições de ensino também estão presentes as mudanças, apesar da carência de recursos que continua existindo em todos os setores das instituições de ensino. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica à dos livros de texto e se limitam a ditar a mesma lição de sempre. Portanto, muda apenas o formato, o que requer um tratamento mais atento e materializado. Esse novo modelo formativo demanda maior sintonia entre o pensar e o sentir e nutre o desenvolvimento da abstração e dos diversos aspectos já mencionados, devendo ser considerados em qualquer proposta educativa, principalmente a de formação de professores do Ensino Superior.

Os desafios de igual ou maior repercussão, visto que afetam outros âmbitos da renovação pedagógica em um programa de formação continuada de professores, tem de enfrentar o neoliberalismo e a incerteza diante do futuro, o chamado fenômeno da globalização. Nas políticas de formação implantadas pelas universidades para os professores recém-contratados, a inovação tem sido redimensionada para uma proposta que possa intervir nesse contexto de formação continuada e contribua com a ruptura de antigos modelos dominantes.

Um segundo desafio caracteriza-se pela incerteza devido à produção acelerada de conhecimento e às mudanças imprevisíveis. Daí a necessidade de aprendermos a lidar com as inovações tecnológicas que nos desafiarão a conviver com mudanças muito mais rápidas e frequentes que as atuais, com um maior risco de fracasso, colocando-nos diante de períodos de

incertezas e de adaptações. As mudanças, reformas e modernização das propostas de formação contínua dão significados e atributos para a inovação educativa.

Para assegurarmos essa discussão, vejamos o que diz Hernández sobre as mudanças e inovações educativas:

A inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, como certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.(...) introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programa, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo. (HERNÁNDEZ, 2000, p.19)

Nesse sentido, Hernández (2000) é compatível com Silva (2006, p. 73) ao argumentar que o homem se torna homem quando se insere como membro de uma dada sociedade e internaliza códigos, formas de agir e de ser. Desse modo, dada as circunstâncias da inserção do homem na sociedade, criam-se culturas que, por sua vez, representam expressões criadas, vividas e transmitidas pelos atores desse grupo social que representa a forma comum e aprendida da vida que compartilha os membros de uma sociedade e que é composta da totalidade dos instrumentos, técnicas, atitudes, crenças, motivações e sistemas de valores.

Isso nos traz uma terceira constatação de uma definição multidimensional que no entanto se presta a diversas interpretações e traduções, como qualquer outra noção educativa, e é condicionada pela ideologia, pelas relações de poder e controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas e pelo grau de seu envolvimento dos diversos agentes educativos.

A inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica e, também, à mudança e à melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique em mel(2001) horia: toda melhoria implica mudança Fullan (1992) que junto com Hargreaves explorou intensamente as complexas relações entre os sujeitos e a melhoria da prática docente, dependendo da compreensão do problema que implica a mudança na prática e do desenvolvimento das estratégias correspondentes para produzir reformas inovadoras. Nesse sentido, é importante esclarecer como a distinção entre inovação e reforma tem a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender.

Na sociedade da informação, a tecnologia de ponta procura abrir caminho no campo da inovação, apresentando-se como panacéia para a resolução de qualquer problema. Entretanto, sua contribuição é mais quantitativa que qualitativa. Além disso, tem um enganoso valor agregado: imaginar que é culturalmente suficiente estar atualizado mediante o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo, quando deveria ser prioritário não o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim saber discriminar a informação relevante, analisá-la e interpretá-la, ou seja, pensar criticamente o conhecimento social construído.

Nesse contexto, o aqui exposto leva a uma reflexão sobre os diferentes usos e significados da inovação, algumas vezes claramente mediatizada por modelos pedagógicos tradicionais

ou tecnológicos. Dentro dessa perspectiva, podem ser destacados alguns elementos, componentes e objetivos do processo de inovação (Carbonell, 2002).

A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, devendo atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais. A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para que se possa adquirir uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade. A inovação converte os lugares onde está em espaços democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações; rompe com a clássica cisão entre concepção e execução; amplia o âmbito da autonomia pedagógica; apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis; procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem nunca esquecer a teoria, os conceitos indissociáveis. A inovação faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos ou que passam despercebidos pelos envolvidos no processo; é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.

Na sociedade atual, vivemos em uma situação ao mesmo tempo problemática e paradoxal, havendo um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento científico e técnico que marca as nossas sociedades, por um lado, e a imaturidade social e política, por outro, percebíveis, expressadas na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso, conforme podemos conferir nos dizeres de Dowbor:

(...) o ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política. Isto pode ser por meio da destruição da vida nos rios e nos mares, do aquecimento global (...) a humanidade não poderá sobreviver sem formas mais avançadas de organização social (...) (DOWBOR, 1995, p.22)

Nesse sentido, Dowbor (1995) aporta para o que diz Carbonell (2002): “a função dos professores é criar condições para provocar uma reação fluida e significativa com o conhecimento mediante o máximo desenvolvimento das potencialidades dos alunos.” Esse trabalho de orientação e acompanhamento para que o aluno vá se familiarizando com a aprendizagem e descubra seu sentido está muito presente nas pedagogias inovadoras. Apesar da facilidade de acesso às tecnologias, alguns integrantes poderão não se adaptar ou rejeitar a ideia em lidar com essas tecnologias, sendo essas menos interativas e colaborativas. Barbosa (2004) salienta esse processo de mudança:

Mudar pode parecer ameaçador, pode trazer insegurança e ansiedade. O processo de mudança é pessoal, demorado e necessita de compromisso e apoio. Propor-se a mudar requer convicção de que a jornada é árdua e de que os resultados são colhidos no processo, sendo preciso observar, analisar, refletir, construir e reconstruir a própria mutação. Mudar leva tempo e pressupõe convencimento interno, inquietude com as práticas atuais, exigindo frequentemente renunciar ao controle. Mudar envolve, necessariamente, transformação na maneira de pensar e de agir no espaço educacional, impulsionando o rompimento de paradigma quanto as novas atitudes em relação ao processo de conhecer. (BARBOSA, 2004, p.87)

A formação de professores e exercícios profissionais, articulados aos contextos reais, constituem o ponto crítico decisivo. Relação de previsibilidade: modelo de adequação entre o sistema de formação e o mercado de trabalho e modelo de adaptação funcional, segundo o qual seria possível transferir quase automaticamente para o posto de trabalho as aquisições realizadas durante a formação. Relação de incertezas: mobilidade profissional – percurso profissional não é previsível e estável; crescimento do volume de informação disponível; processo acelerado de mudança das organizações de trabalho.

Foram desenvolvidas competências como aprender a pensar e a agir na escola do estabelecimento de ensino. O funcionamento da escola deve ser entendido como um processo de aprendizagem coletiva, e a escola deve ser considerada como uma organização “aprendente” devido ao fato de as práticas profissionais e os modos de interação entre profissionais serem emergentes dos contextos de ação coletiva.

2. Ser professor hoje é?

Saber ser um analista simbólico: ser capaz de solucionar problemas, de dar respostas certas a situações previsíveis; ser artesão: ser um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos; ser um profissional da relação: observar que a relação com os alunos é impregnada da totalidade do ato educativo, não podendo ser ensinada, mas apenas aprendida, englobando as dimensões intelectuais e afetivas de modo indissociável; ser um construtor de sentido: ser mais que um transmissor de conhecimento. Essas características podem ser discutidas nos momentos de formação docente.

A Formação de professores: o problema do currículo, *uma revalorização da experiência profissional*; ampliação do conceito de currículo, acrescentando a prática pedagógica; dar a palavra aos alunos de forma sistemática; estruturar o currículo a partir da articulação interativa entre situações de informação, situações de interação e situações de produção.

A formação e o mundo do trabalho: o papel da prática profissional, a prática profissional deverá ser considerada não apenas o elemento-chave da concepção do currículo e, portanto, o seu principal analista, mas, também, o elemento estruturante da atividade global da escola de formação. A prática profissional: um processo de formação inicial e contínua; um processo de intervenção nas escolas da região que, se não for pensado como tal, pode muito bem não se tornar um elemento de transformação da vida das escolas; um processo estruturado na tríade professores-alunos-profissionais da área.

A partir dos estudos de Vigal (1997, p.177) são expostos o que tange a Educação na América Latina como espaço histórico que define seu próprio tempo e singulariza o início do século XXI. Projetamos uma reflexão teórica sobre o futuro possível, de transcender o imediato e o conjuntural que, frequentemente, pela intensidade e gravidade de seus problemas e pela inexistência de novos paradigmas abrangentes, parece tornar-se o único referencial de nosso pensamento, confundindo e equiparando, muitas vezes, presente e futuro. Educação e escola para o século XXI, preocupações e reflexões: preocupação ética - que tipo de pessoa se que

chegar a ser e em que tipo de sociedade?; preocupação política - relacionar permanentemente a questão da educação com a questão da construção, da legitimação e da distribuição do poder na sociedade; preocupação epistemológica - elaborar um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar o pensamento crítico; conhecimento dialético da práxis – propor a necessidade de empregar um dispositivo teórico totalizador.

A totalidade supõe a estruturação das contradições e diferenças que, no campo social e político, referem-se às relações de dominação, permitindo reconhecer os fragmentos heterogêneos.

Ao pensarmos em uma nova escola para a nova época, salientamos as contribuições de Rigal (1997) sobre o pensamento pós-moderno a partir de duas vertentes: acrítica e crítica. A vertente acrítica articula duas dimensões: a conservadora e a lúdica. A vertente crítica, por outro lado, questiona a inquietação, a opressão e a desigualdade como fatores de desumanização e reivindica a liberdade e o protagonismo do sujeito, reconhecendo sua capacidade de criação, de recriação e de transformação da natureza material e social.

Os fins da escola responde a um modelo antagônico ao dominante, uma concepção absoluta sobre o papel do Estado e dos sujeitos sociais subalternos. O público deve ser pensado para a complexidade de nossas sociedades, pensado como heterogêneo, multissocial e multicultural. O desafio é transformar-se em um lugar significativo para construir relações emancipatórias dentro de uma concepção e de uma estratégia que facilitem a constituição do público (Giroux, 1993).

A finalidade da escola do século XXI é construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretende dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo do seu lugar no sistema global e do seu potencial papel protagônico na construção da história.

3. Inovações educativas sobre as TIC aplicadas à docência no Ensino Superior

Pensando o contexto das universidades, é possível perceber que cada universidade possui sua própria cultura, seus membros e instituições oferecem distintas perspectivas sobre as possibilidades das TIC para alcançar maiores cotas de qualidade. Partindo de dois questionamentos sobre o uso das tecnologias no Ensino Superior podemos indagar: como podemos melhorar a qualidade educativa do uso das TIC no meio universitário frente a outros seguimentos atuais e aos que nos esperam futuramente?

Quais estratégias podem ser utilizadas para introduzir as TIC no ensino universitário? As respostas das universidades espanholas têm sido bem diferentes. Praticamente estão generalizando os projetos de introdução das TIC. Por exemplo, são adotados: planos de formação; novas infraestruturas; criação de serviços de apoio didático-pedagógico aos professores; destaque para o esforço direcionado à formação dos gestores e a alguns serviços tradicionais como as bibliotecas, transformadas em centros dinâmicos para a docência, investigação e políticas diferenciadas de gestão das TIC, sendo elas a chave do êxito o do fracasso.

As ações em destaque, segundo Cebrián (2003, p.133), são postas a partir da criação por parte de algumas universidades de direções e serviços específicos para introduzir as tecnologias de informação e comunicação, as que criam apoio incluindo todas as competências nas TIC

(formação, manutenção da rede, política de compra e infraestrutura, gestão de aulas de informática, criação de serviços de rede, definição sobre responsabilidade a serviços e setores distintos com competências diferenciadas voltadas para um mesmo projeto com objetivos comuns nos planos estratégicos sobre as TIC).

Outras Questões: De quem é a responsabilidade da formação na Universidade? Que formação necessitam os docentes universitários? Como devemos entender a formação? Que formação universitária estamos tendo? Qual modelo de ensino desejamos? Qual é o papel do professor frente a essas questões? Que competências devem ser desenvolvidas?

Para respondermos a esses questionamentos, acreditamos que, em primeiro lugar, devemos partir do perfil de professor e de sua prática docente. Se temos um docente que considera sua prática como matéria de investigação, que reflete sobre a possibilidade de troca e inovação para os professores no processo de ensino-aprendizagem, com atitudes práticas e críticas da realidade de sala de aula. Para dar conta da formação integral do professor universitário é necessário haver um programa de formação que apresente uma proposta de formação dentro de uma concepção de enfrentamento aos conflitos da realidade desde sua formação inicial.

4. O que é necessário para que o professor compreenda a sua atuação

Conhecer os métodos de investigação de sua disciplina científica; dominar modelos didáticos de sua área para construir conhecimentos com seu alunos, apoiado nas TIC; ter formação em diversas tarefas profissionais de gestão e administração (Cebrian, 2003, p.156-157). Contrapondo, é salutar buscar em Carbonell (2002) algumas imagens e visões em torno da função do professor de caráter inovador em sua prática docente.

Ensinar é uma forma de ganhar a vida, mas, sobretudo, é uma forma de ganhar a vida dos outros (E. Lledó). A melhor educação é o exemplo” (A. Einstein). “O educador deve ensinar pouco, observar muito e orientar as atividades psíquicas dos meninos e seu crescimento psicológico” (M. Montessori).”O bom professor é o que ensina os alunos a prescindir dele” (...) (D. Schon). “O professor não está na escola para impor certas idéias ou para formar hábitos determinados na criança, mas sim como membro da comunidade com a finalidade de eleger as influências que têm de afetar a criança, ajudando-a a responder adequadamente a estas influências” (J. Dewey). “Os professores que se sobressaem transformam o processo de instrução na aventura da educação. (...). Para Bachelard “Aquilo que também pode fazer o leitor, deixe que o faça o leitor” (Wittgenstein). “Professor, resista e não se deixe curricular. Exerça seu poder e autonomia” (Anônimo). (CARBONELL, 2002, p.110).

Tratar da formação de professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, um espaço público.

5. Vantagens desse tipo de proposta de formação de professores

Alguns aspectos são importantes e devem ser destacados: responsabilidade da investigação e docência que busque laços de conexão entre as diversas áreas; aprendizagem e reflexão sobre as diferentes possibilidades de aprendizagem, com inclusão das TIC; discussão sobre a

gestão e a organização dos recursos para o ensino, prevendo possíveis problemas e/ou limitações no ensino com as TIC; formação permanente dos docentes universitários; programa de avaliação docente; critério para melhorar os serviços para o alunado; e função dos tutores.

Neste paradoxo, podemos analisar um modelo de formação que supere uma visão catastrófica e possa construir um serviço de qualidade diante deste contexto a partir da sensibilidade dos professores universitários por uma preocupação pedagógica.

Segundo Cebrián

são exemplos encontrados em todas as universidades, uma delas, a Universidade de Málaga. Quando um grupo de professores pretende dar um passo adiante com projetos para formação docente prevendo serviços que facilitem as ações dos professores através de projetos duradouros. (2003.p.63).

A formação de professores na contemporaneidade abre uma discussão sobre a educação e a crise de paradigmas numa concepção inovadora, que requer: livre vontade do professor; instituição disposta a oferecer assessoramento e recursos; serviço de apoio gradual, reflexão e renovação na prática; interesse do próprio professor e dos alunos de intervir na realidade - em suma, a formação permanente do professorado; abertura à diversidade de realidades, que devem ser reflexivas e adaptadas às circunstâncias e à diversidade de estratégias; oferecimento de espaços, meios de consultas, intercâmbios e difusão do conhecimento pedagógico; atenção centrada nos projetos dos docentes de investigação sobre a prática com as inovações; formação diversas em estratégias, serviços e temáticas.

6. Planos de ação na formação de professores em uma concepção inovadora

Um plano de formação que: não pode se sustentar sem outros serviços correlatos que ajude no desenvolvimento da difusão, atenção personalizada e avaliação do processo e do serviço de informação permanente e atualizada do uso das TICs; possibilite aos docentes uma troca sobre suas práticas, favorecendo o intercâmbio de experiências e de reflexão sobre sua prática; leve a uma discussão sobre quais são as condições ideais e possíveis para que se produza uma docência baseada em ensinar a aprender e aprender a ensinar; possibilite e apóie projetos de inovações que considerem os seguintes aspectos: processos cuidadosos de pequenos passos contínuos e estáveis; conceber a docência como uma atitude de aprendizagem ao longo da carreira docente; valorização das pequenas ações de sucesso; trocas dos melhores projetos que afetam, principalmente, os valores, as concepções de ensino e as formas de pensar e fazer dos docentes.

7. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e a didática universitária

A inovação educativa nas universidades depende, em grande parte, da forma como os atores educativos definem, interpretam e filtram os caminhos propostos e de como deve entrar em cena todos os integrantes e recursos da comunidade educativa - educandos, docentes, materiais e contextos educativos, instrumentos tecnológicos, etc -, tendo como base os docentes com

atitude positiva para o processo de inovação, ou seja, pessoas criativas, observadoras, estratégicas, visando alcançar objetivos educacionais propostos.

8. Proposta de superação de algumas situações educativas

Segundo Bautista, Borgem e Fórtés (2006), as duas categorias a seguir representam os pontos e contra-pontos de superação de algumas situações educativas: **Imposição do saber:** diferenças e resistências entre alunos e professores; aplicação de receitas de aprendizagem; ação pedagógica subordinada à tecnologia; discurso unidirecional; dicotomia teoria e prática; pensar na formação do amanhã sem desfrutar do momento presente; normas e hierarquias. **Desejo livre de conhecer:** ser flexível diante desses momentos; formação de redes de conhecimento; humanizar ações educativas; aprendizagem colaborativa; visão holística de aprendizagem; sentido no tempo de aprender (*kairós*); contratos didáticos.

Nesse contexto apresentado pelos autores, inovar significa possibilitar novas maneiras de ensinar e aprender para educandos, de forma que experiências, dúvidas, projetos, ilusões, acertos e reflexões sejam compartilhados e enriquecedores para todos os que participam desse processo.

8. Princípios de inovação

Despertar o desejo de aprender: não há espaço na educação superior para reducionismo e unidirecionalidade, memorização sem significado. Para despertar/resgatar o desejo de aprender, lança-se mão de propostas inovadoras e criativas. O docente precisa desenvolver uma nova maneira de aprender a ensinar, com estratégias para: orientar e acompanhar a aprendizagem do aluno; potencializar as possibilidades do mesmo; assessorar, estabelecer vínculos de comunicação aberta e dinâmica entre as aulas e o contexto social; desenvolver práticas dialógicas e colaborativas, que possibilitem a construção conjunta do conhecimento; investir em materiais pedagógicos que evitem o consumo da informação, mas a prática do pensar criticamente.

9. Resistência no processo de ensino-aprendizagem

A resistência muitas vezes é resultado da dificuldade: dificuldade nas técnicas; dificuldade em entender o contexto educativo, em saber comunicar-se, organizar-se, relacionar ideias e ter conhecimento de novas tecnologias. Quando se encontra resistência, é necessário que se busque as causas. Para lidar com a resistência, também é importante: saber aprender com os erros; entender para superar dificuldades; buscar alternativas para problemas; antecipar problemas.

9.1. Flexibilidade e contextualização

Trabalhar em equipe de profissionais e comunidade educativa; ter sempre presente as necessidades dos educandos; adaptar-se às novas situações e contextos de aprendizagem.

9.2. Sentir a educação superior

Falar de educação, de conhecimento, sem considerar o aspecto afetivo é fragmentar o indivisível. Faz-se necessário questionar o como ensinamos, refletirmos sobre a atividade docente, priorizarmos a tarefa docente, darmos oportunidade de *feedback* aos educandos.

9.3. Reconstruir propostas metodológicas

Propiciar espaços colaborativos de aprendizagem dialógica; potencializar a participação discente; criar metodologias centradas na reflexão durante o processo de aprendizagem.

8.4. Visão holística de aprendizagem

É importante destacar cada mensagem, cada atividade, cada tempo de aprendizagem, cada proposta de evolução e seus significados. Estabelecer uma visão de *zoom* (do macro para o mínimo) que permita a reflexão do mínimo diante do globalizado. Resgatar o *Kairós* educativo: para Assmann (2002), é o tempo educativo pleno, tempo vivido individual ou coletivo, tempo pedagógico de todo o processo de ensino-aprendizagem. Estabelecer contratos didáticos: todos se responsabilizam a conhecer e a ajustar as propostas a partir de suas expectativas

9. Algumas aproximações conclusivas

Constata-se, hoje, uma enorme quantidade de informações, cuja velocidade aumenta a cada instante. Nesse sentido, procuramos buscar nos textos as possíveis relações entre a tecnologia, a formação profissional previsível de acontecimentos e a formação profissional que leva em consideração a incerteza. Consideramos como tópicos reflexivos o currículo, os cursos de formação de professores, a mobilidade profissional, o contexto das universidades, o volume de informações, a organização do trabalho e a formação centrada na escola. Como nos ensinou Freire em seus inscitos, a tarefa libertadora do educador e da educadora consiste no compromisso em assumir suas crenças na autonomia, no crescimento e na liberdade dos sujeitos que interage em uma determinada situação educativa.

Na formação de professores com qualidade social e compromisso político transformador, a mobilidade profissional tem se mostrado um grande desafio quando se retrata ao enfoque no ensinar, no processo de formação cumulativo, linear, instrumental, individual, qualificado e técnico, quando se limita a um domínio específico da área disciplinar, transferindo, automaticamente, os conhecimentos adquiridos no ensino superior.

É possível tornar-se um profissional reflexivo, um constante pesquisador e intervenor, prestando serviços à comunidade, que possa focar no aprender a aprender, valorizando a aprendizagem através das interações formais e não-formais. Um profissional que seja capaz de articular as “ações” recebidas no curso de formação, que se torne sujeito da sua formação, construindo competências no contexto de trabalho, durante o exercício profissional, adquirindo habilidades que não foram evidenciadas na formação inicial, que realizam processos de reconversão das práticas.

Finalmente, o processo de reconversão das práticas docentes no ensino superior requer um professor processador de informações que, em contextos singulares, analisa situações e toma decisões; sabe trabalhar coletivamente, saindo de uma cultura de pendência e execução para uma cultura de interação e resolução; sabe ser um multiplicador de conhecimentos no exercício do trabalho; seleciona, trata e mobiliza as informações. A escola mobiliza as capacidades cognitivas e afetivas dos professores, procurando formar comunidades de aprendizagem com os grupos docentes, possibilitando situações que permitam aos professores a aprender a pensar e a agir, instituindo modalidade de intervenção social, abandonando a concepção de formação individual e técnica e baseando-se na “colaboração” e no trabalho em equipe, capaz de gerar alternância entre teoria e prática por via experiencial e por via simbólica, de enriquecimento através das situações reais de trabalho.

10. REFERÊNCIAS

- BAUTISTA, G. BORGES, F. FORÉS, A. **Didáctica universitária em entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje**. Madrid. Espana. Narcea, S.A. de Ediciones, 2006.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar a mudança na escola**. Porto Alegre: ArtesMed. 2002
- CEBRIÁN, Manuel. **Enseñanza Virtual para La Innovacion Universitária**. España: NARCEA.2003.
- HERNÁNDEZ: SANCHO; CARBONELL. **As conclusões como síntese do que aprendemos**. Cap 6 do livro *Aprendendo com as inovações nas escolas*.1998
- MASETTO, Marcos. **Inovação na Educação Superior. Interface – Comunicação, Saúde, Educação**.8. n.14.p. 197-202, set2003-fev.2004.
- RIGAL, L. **A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar no século XXI** In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p.171-194.