

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

FLÁVIA FERNANDA COSTA

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
e as suas múltiplas facetas**

**CAXIAS DO SUL
2025**

FLÁVIA FERNANDA COSTA

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
e as suas múltiplas facetas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação – Curso de Doutorado, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador Prof.: Dr^o. José Edimar de Souza

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C837i Costa, Flávia Fernanda
Inovação pedagógica na educação superior e as suas múltiplas facetas
[recurso eletrônico] / Flávia Fernanda Costa. – 2025.
Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2025.

Orientação: José Edimar de Souza.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Inovações educacionais - Educação (Superior). 2. Ensino superior. 3.
Educação - História. 4. Educação e Estado. 5. Inovações tecnológicas. I.
Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378:001.895

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

“Inovação Pedagógica na Educação Superior e as suas Múltiplas Facetas”

Flávia Fernanda Costa

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 11 de dezembro de 2025.

Dr. José Edimar de Souza (presidente UCS) _____

Dra. Eliana Relá (UCS) _____

Dra. Gisele Belusso (UCS) _____

Dra. Marília Costa Morosini (PUCRS) _____

Dr. Daniel Luciano Gevehr (FACCAT) _____

Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva (UNISINOS) _____

À Professora Maria Isabel Cunha, que protagonizou estudos e pesquisas sobre inovação pedagógica no Brasil e cuja obra esteve presente em cada página desta tese.

Para a Georgia e o Thomás, minhas inspirações e meus compromissos com a vida. E aos meus pais, Jorge e Carmen (*in memoriam*).

AGRADECIMENTO

A decisão de realizar o doutorado está condicionada a fazer escolhas, afinal, construir uma tese pressupõe uma longa caminhada de dedicação para o estudo, para a participação em atividades acadêmicas e de todas as demandas que surgem ao se tecer um trabalho de tamanha complexidade. Nesse trajeto, encontramos pessoas que se tornam participantes diretos ou indiretos da caminhada a quem devo minha profunda gratidão.

A começar aos colegas com quem convivi durante os quase 10 anos na Universidade de Caxias do Sul, que se engajaram, criaram e implementaram movimentos inovadores.

Aos docentes e gestores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

À professora Nilda Stecanela, que acompanhou os primeiros passos dessa pesquisa e que se tornou uma inspiração como pessoa, docente e pesquisadora.

Ao estimado professor Geraldo Antônio da Rosa pela acolhida afetuosa na segunda fase de elaboração da tese.

Ao querido professor José Edimar de Souza, pelo acolhimento, mesmo com todas as adversidades que surgiram no caminho. Seu otimismo e confiança estiveram sempre presentes e me fizeram acreditar que chegaria ao fim.

Aos meus filhos, Georgia e Thomás, por manterem o meu entusiasmo pela vida e por se tornarem minhas referências de amorosidade, de fortaleza e que, na nossa convivência, tornam-me uma pessoa melhor.

Ao meu pai Jorge, meu exemplo e inspiração intelectual, e à memória da minha mãe Carmen, pelas lembranças afetivas que se revelam no meu jeito de ser e agir.

Ao meu querido João, meu eterno agradecimento por estar ao meu lado nesta e em muitas outras histórias.

Por fim, a todos que acompanharam minha trajetória de vida, que me acolheram e contribuíram para a constituição da pessoa que sou hoje.

*No Meio do Caminho
No meio do caminho tinha
uma pedra
tinha uma pedra no meio
do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha
uma pedra. Nunca me
esquecerei desse
acontecimento na vida de
minhas retinas tão
fatigadas. Nunca me
esquecerei que no meio
do caminho tinha uma
pedra tinha uma pedra no
meio do caminho no meio
do caminho tinha uma
pedra.*

**Carlos Drummond de
Andrade**

RESUMO

Esta tese analisa as concepções e práticas de inovação pedagógica na Educação Superior brasileira, articulando perspectiva histórica e investigação empírica. Vincula-se à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. O problema que orienta a investigação é: como as políticas de Educação Superior, os pesquisadores e os gestores de instituições de Educação Superior têm concebido e implementado a inovação pedagógica no Brasil? Para respondê-lo, buscou-se compreender de que forma a inovação pedagógica influenciou a trajetória histórica das universidades brasileiras, qual a concepção de inovação que se revela nas políticas educacionais e como pesquisadores e gestores de instituições de naturezas administrativas distintas (pública, privada e comunitária), concebem e implementam a inovação pedagógica em seus contextos. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com aporte na História Oral e na Análise Documental. As fontes documentais incluíram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Lei de Inovação, analisadas a partir de Moraes (1999; 2003) e Bacellar (2011), mediante processo sistemático de unitarização, categorização e interpretação, identificando ambiguidades conceituais, lacunas e tensões discursivas significativas. As entrevistas, estruturadas em três blocos temáticos, foram analisadas segundo os procedimentos da história oral propostos por Alberti (2005; 2023), Thompson (1992), Portelli (1997) e Meihy (2005), compreendendo as fontes orais como construções interpretativas situadas. Os resultados evidenciam quatro facetas constitutivas da inovação pedagógica: Faceta 1 - Epistemológica-paradigmática, fundamentada em Kuhn (2013), Bachelard (1938), Santos (2005; 2008), Morin (2011) e Cunha (2000; 2006); Faceta 2 - Transformação curricular, com base em Freire (1996), Nóvoa (2001), Santomé (1998), Bernstein (1996) e Sacristán (2000); Faceta 3 - Humanismo contextual, apoiada em Biesta (2010) e Freire (1987; 1996); Faceta 4 - Rentabilidade e mercado, compatível com Christensen (1997), Porter (1985), Schumpeter (1942), Bourdieu (2004) e Drucker (1993). A trajetória investigativa permitiu a construção da tese de que a inovação pedagógica na Educação Superior Brasileiro é marcada pela coexistência dessas facetas em permanente tensão, expressando projetos distintos e frequentemente antagônicos de universidade e de sociedade, cuja superação exige que as instituições de Educação Superior assumam, de forma intencional e coletiva, horizontes ético-políticos emancipatórios como fundamento de práticas pedagógicas genuinamente transformadoras.

Palavras-chave: Inovação na educação. Inovação Pedagógica. Educação Superior. História da Educação. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This thesis analyzes the conceptions and practices of pedagogical innovation in Brazilian Higher Education, combining a historical perspective with empirical investigation. It is linked to the research line of History and Philosophy of Education of the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul. The guiding research problem is: how have Higher Education policies, researchers, and institutional managers conceived and implemented pedagogical innovation in Brazil? Using a qualitative approach grounded in Oral History and Documentary Analysis, the study examined key regulatory documents, the National Guidelines and Bases of Education Law (LDB), the National Higher Education Evaluation System (SINAES), and the Innovation Law, through a systematic process of unitarization, categorization, and interpretation (Moraes, 1999; 2003; Bacellar, 2011). In-depth interviews with researchers and managers from institutions of distinct administrative natures (public, private, and community) were analyzed following oral history procedures (Alberti, 2005; 2023; Thompson, 1992; Portelli, 1997; Meihy, 2005). The findings reveal four constitutive facets of pedagogical innovation: Facet 1 - Epistemological-paradigmatic, grounded in Kuhn (2013), Bachelard (1938), Santos (2005; 2008), Morin (2011), and Cunha (2000; 2006); Facet 2 - Curricular transformation, based on Freire (1996), Nóvoa (2001), Santomé (1998), Bernstein (1996), and Sacristán (2000); Facet 3 - Contextual humanism, supported by Biesta (2010) and Freire (1987; 1996); and Facet 4 - Profitability and market, aligned with Christensen (1997), Porter (1985), Schumpeter (1942), Bourdieu (2004), and Drucker (1993). The research sustains the thesis that pedagogical innovation in Brazilian Higher Education is marked by the coexistence of these facets in permanent tension, expressing distinct and frequently antagonistic projects of university and society, whose resolution requires that Higher Education institutions intentionally and collectively assume emancipatory ethical-political horizons as the foundation for genuinely transformative pedagogical practices.

Keywords: Educational Innovation. Pedagogical Innovation. Higher Education. History of Education. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Framework das facetas da inovação pedagógica | 168 |
| Figura 2 – Diagrama de Tensionamentos e Alianças entre Facetas | 179 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|------|
| Quadro 1 – Descritores e total de pesquisas analisadas | 466 |
| Quadro 2 – Inovação – Educação Superior..... | 47 |
| Quadro 3 – Descritor: Inovação – Educação Superior | 488 |
| Quadro 4 – Descritor: Inovação Pedagógica..... | 50 |
| Quadro 5 – Descritor: Inovação – Universidade..... | 52 |
| Quadro 6 – Teses e Dissertações – Categorias e Subcategorias relacionadas à Inovação pedagógica e inovação | 55 |
| Quadro 7 – Teses e dissertações sobre práticas pedagógicas e inovação.... | 588 |
| Quadro 8 – Matriz de Análise Comparativa: aproximações e distanciamentos dos Conceitos e perspectivas da Inovação na Legislação Educacional Brasileira | 103 |
| Quadro 9 – Comparativo das Facetas da Inovação Pedagógica | 170 |
| Quadro 10 – Síntese de Compatibilidades e Incompatibilidades entre as Facetas da Inovação Pedagógica na Educação Superior | 171 |
| Quadro 11 – Indicadores Possíveis para Implementação de Inovação a partir das facetas da Inovação Pedagógica na Educação Superior | 181 |
| Quadro 12 – Dimensões Seleccionadas: Conceituação, Foco Principal, Abrangência e Natureza da Inovação | 2077 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Publicações de acordo com a tipologia das instituições | 42 |
| Gráfico 2 – Representação gráfica quantitativa – Trabalhos realizados | 43 |
| Gráfico 3 – Representação do total de teses e dissertações por descritores... 45 | |
| Gráfico 4 – Descritor: Inovação – Educação Superior..... | 46 |
| Gráfico 5 – Descritor: Inovação – Ensino Superior..... | 47 |
| Gráfico 6 – Descritor: Inovação Pedagógica | 49 |
| Gráfico 7 – Descritor: Inovação-Universidade | 51 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CINTED | Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais |
| COPED | Coordenadoria Pedagógica |
| COMUNG | Consórcio das Universidade Comunitárias do Rio grande do Sul |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| FINEP | Financiadora de Estudos e Projetos |
| GEEMPA | Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LEC | Laboratório de Estudos Cognitivos |
| MBA | <i>Master Bussines Administration</i> |
| MCT | Ministério da Ciência, Tecnologia |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| TDIC | Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação |
| TIC | Tecnologia da Informação e da Comunicação |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| TUAS | <i>Turku University Applied Science</i> |
| UCS | Universidade de Caxias do Sul |
| UCS.TEC | Programa de Cursos de Graduação Superiores em Tecnologias |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 14 |
| 1 MEMÓRIAS E TRAVESSIAS: ONDE NASCE A INVESTIGAÇÃO | 16 |
| 1.1 SITUANDO AS VIVÊNCIAS E AS MOTIVAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DA TESE | 16 |
| 1.2 RASTREANDO A JUSTIFICATIVA PARA OS ESTUDOS INVESTIGATIVOS | 25 |
| 1.3 DELINEANDO AS INTENCIONALIDADES DA PESQUISA | 28 |
| 2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: TRAÇANDO OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS ENTRE DOCUMENTOS E NARRATIVAS..... | 31 |
| 2.1 FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ... | 322 |
| 2.2 HISTÓRIA ORAL COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA | 33 |
| 2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA RASTREAR A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA | 36 |
| 2.4 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO | 4040 |
| 2.4.1 Produções acadêmicas sobre inovação no Educação Superior: primeiras aproximações com o campo empírico | 40 |
| 2.4.2 O que anunciam as pesquisas sobre inovação?..... | 535 |
| 2.4.4 Produção Científica sobre Inovação Pedagógica no Período Pós-Pandêmico (2020-2024)..... | 59 |
| 2.5 REVISÃO DE LITERATURA: RASTREANDO O CONCEITO DE INOVAÇÃO | 622 |
| 2.5.1 A gênese do conceito inovação | 633 |
| 2.5.3 Inovação na educação | 68 |
| 2.5.3 Inovação na educação superior | 68 |
| 2.5.4 Inovação Pedagógica: De que inovação estamos falando?..... | 71 |
| 3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA... 75 | |
| 3.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR ANTES DA UNIVERSIDADE: RAÍZES COLONIAIS..... | 75 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.2 | A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL..... | 80 |
| 3.3 | POLÍTICAS DE INOVAÇÃO E A NOVA AGENDA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 85 |
| 3.4 | PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | 89 |
| 4 | A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS | 94 |
| 4.1 | LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB – LEI Nº 9.394/1996) | 95 |
| 4.2 | POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 98 |
| 4.3 | LEI DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA (LEI Nº 10.973/2004)..... | 99 |
| 4.4 | ANÁLISE COMPARATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA INOVAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA | 102 |
| 5 | MEMÓRIAS, NARRATIVAS E PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 108 |
| 5.1 | TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E SENTIDOS: SITUANDO O LUGAR DE FALA DOS ENTREVISTADOS | 111 |
| 5.1.1 | Dimensões estruturantes que orientam as análises dos participantes da pesquisa | 123 |
| 5.2 | CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PERSPECTIVAS A PARTIR DAS VOZES DOS ENTREVISTADOS | 128 |
| 5.3 | INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES TEORIZADA E PRÁTICAS IMPLEMENTADAS..... | 140 |
| 5.4 | FACETAS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA | 166 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 182 |

| | |
|---|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 191 |
| APÊNDICE A | 204 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 206 |
| ANEXO B – Matriz de Análise Comparativa | 207 |

APRESENTAÇÃO

Diante do cenário da Educação Superior em que a inovação pedagógica é tratada como forma de caracterizar modelos educacionais contemporâneos, o presente estudo investigativo, circunscrito ao sistema de Educação Superior brasileiro e ao período compreendido entre 2011 e 2025, marcado pela intensificação das políticas avaliativas, pela expansão institucional e pelos impactos da pandemia de COVID-19, tem como objeto a inovação pedagógica na Educação Superior.

Mediante a análise de documentos e a história oral de pesquisadores e gestores, buscou-se identificar as concepções teorizadas por pesquisadores e implementadas por gestores das instituições de Educação Superior e, desta forma, identificar as diferentes facetas que a inovação pedagógica pode representar.

Para conduzir a investigação, foi definido como objetivo geral a análise das concepções teorizadas e implementadas por pesquisadores e gestores de referência nacional, de instituições de Educação Superior, a partir de entrevistas e da análise de documentos que normatizam o sistema educacional do Brasil, contribuindo para uma possível construção de indicadores da inovação pedagógica para Educação Superior.

O primeiro capítulo inicia o trabalho com a escrita de memórias e travessias, delineando a narrativa de minha trajetória de vida, que entrelaça experiências pessoais e profissionais. O propósito é me situar no contexto do estudo, revelando que a investigação encontra sua gênese e seu ponto de partida nos próprios pontos de conexão que emergem da análise e do entrelaçamento desses principais acontecimentos.

O segundo capítulo se dedica a apresentar os caminhos metodológicos que compõem os itinerários da pesquisa, que estruturam e fundamentam esta tese.

No Capítulo 3, é realizada uma análise contextual e histórica da Educação Superior no Brasil, descrevendo os movimentos e transformações desde as raízes coloniais e a formação do sistema educacional brasileiro até a compreensão dos impactos e desafios impostos pelo cenário pós-pandêmico.

O Capítulo 4 dedica-se à análise aprofundada de documentos oficiais que se referem à Educação Superior e às políticas de inovação de nosso país.

O Capítulo 5, intitulado “Memórias, narrativas e perspectivas em diálogo: construindo significados para inovação pedagógica na Educação Superior”, apresenta a análise narrativa dos estudantes.

O Capítulo 6 apresenta as considerações finais da tese, sintetizando os principais achados da investigação e suas implicações para o campo da inovação pedagógica na Educação Superior brasileira.

1 MEMÓRIAS E TRAVESSIAS: ONDE NASCE A INVESTIGAÇÃO

A decisão de ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu* e de desenvolver um estudo investigativo acompanha o desejo de obter respostas acerca da minha trajetória enquanto educadora e gestora no contexto da educação, com um olhar especialmente dedicado à Educação Superior, onde atuei nos últimos dez anos. Contudo, o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa que resultará na construção de uma tese também está associado às minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional no intuito de fazer sentido ao meu jeito de ser, agir e ler, bem como de problematizar o mundo com a curiosidade e a inquietude presentes nas várias fases da minha vida e que, hoje, constituem-se como pessoa e profissional.

1.1 SITUANDO AS VIVÊNCIAS E AS MOTIVAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DA TESE

Para dar início à apresentação de motivos que me mobilizaram para o desenvolvimento deste projeto, autorizo-me a descrever um pouco de minha história, a partir de uma escrita narrativa reflexiva que me auxilie a produzir sentidos aos caminhos percorridos no decurso de minha formação acadêmica e das experiências profissionais, as quais entrelaçam meus percursos de vida à construção da tese.

Minha trajetória acadêmica foi construída por meio das escolhas que me levaram a me constituir profissionalmente, inicialmente na definição pelo Curso de Magistério, ao concluir o 1º Grau¹.

No final dos anos 80, iniciei os estudos no Curso de Magistério no Colégio Santa Dorotéia². Vale destacar que se trata de uma escola que está associada às tradicionais escolas porto-alegrenses, pela qualidade, por valores relacionados à formação humanística e pela significativa contribuição para a formação de professores.

¹ De acordo com Lei nº 5692/71, o Sistema Educacional Brasileiro organizava-se em ensino de primeiro grau e ensino de segundo grau (BRASIL, 1971).

² O Colégio Santa Dorotéia localiza-se na zona norte de Porto Alegre e faz parte da rede internacional de escolas da Congregação das irmãs de Santa Dorotéia.

A formação no âmbito do 2º grau proporcionou vivências que contribuíram sobremaneira para o meu amadurecimento enquanto adolescente e para as decisões que definiram meu futuro profissional. Ao concluir o Curso de Magistério, no início dos anos 90, com a aprovação no concurso vestibular, segui imediatamente para o curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo, nesse momento, contratada como professora na escola em que fui estudante de magistério. É importante destacar que tradicionalmente o estágio em 1ª séries do 1º Grau (atualmente 1º ano do Ensino Fundamental) não são bem aceitos pelos estudantes do magistério e, no meu caso, houve a oportunidade de uma turma em uma escola da rede estadual para a qual imediatamente me propus a assumir. Naquele momento em que naturalmente deveria estar insegura pelo desafio de estagiar, afinal seriam quatro meses de atuação como docente sem antes ter tido experiência alguma, enfrentei o desconhecido e dediquei-me para fazer o melhor possível durante o período prático. A repercussão do trabalho culminou com a proposta de prolongar a permanência na turma até a conclusão do ano letivo para que os estudantes não tivessem prejuízos com a troca de professora. Esse fato foi muito importante e legitimou minha paixão pela docência, em especial pela alfabetização.

O acontecido repercutiu muito bem na escola onde realizei o Curso de Magistério e, logo em seguida, fui contratada como docente para assumir uma turma de 1ª série, momento em que já estava cursando a Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras.

Atuando como docente alfabetizadora, após a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, segui meus estudos por meio da Especialização em Psicopedagogia, na mesma faculdade, com a finalidade de construir aprendizagens para compreender mais profundamente os processos de aquisição da leitura e da escrita, assim como o desenvolvimento do pensamento lógico matemático. Nos anos 80 e 90, os estudos liderados por Alicia Fernandes e Sara Pain³, foram associados aos da abordagem construtivista e sociointeracionista e, no mesmo período, sobre a psicogênese da língua escrita

³ As pesquisas de Alicia Fernandez e Sara Pain fundamentaram estudos e discussões acerca do sujeito aprendente na perspectiva do sujeito integral, constituído de subjetividades. Nesse sentido, contribuíram para o fortalecimento dos estudos sobre Psicopedagogia.

de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro⁴. Tais estudos receberam destaque e foram disseminados em programas e ações de formação continuada para professores alfabetizadores, como no caso do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação⁵ em que pude participar de cursos que proporcionaram a construção de conhecimentos acerca de conceitos e práticas que me oportunizaram atribuir novos sentidos à relação de ensinar e de aprender no âmbito da alfabetização.

Foi um momento de efervescência e sobretudo de reflexões referentes às características e às etapas do desenvolvimento sob os pontos de vistas cognitivo, afetivo e psicomotor. Houve a necessidade de que as escolas reavaliassem seus modelos educacionais a partir de novas concepções e práticas por entenderem que o modelo tradicional de ensinar e de aprender necessitava ser ressignificado. O pano de fundo que perpassava as discussões em educação, associava-se aos estudos construtivistas e sociointeracionistas e essa medida promovia reflexões e discussões que resultaram em profundas revisões nos currículos escolares, especialmente, nas práticas pedagógicas.

Ainda nos anos 90, houve um movimento importante de inclusão das tecnologias na educação por meio de programas de democratização ao acesso às tecnologias digitais. E lá estava eu, inserida voluntariamente no LEC – Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia da Universidade do Rio Grande do Sul. Um grupo de vanguarda que, entre outras atividades, dedicava-se à inserção de laboratórios de informática nas escolas da rede municipal de Porto Alegre. Minha contribuição referiu-se à mediação do diálogo entre professores de uma escola municipal, o grupo de psicólogos-pesquisadores e os estudantes da Escola Técnica da UFRGS. Além disso, contribuía com a análise das possibilidades de inserção dos recursos tecnológicos⁶ no cotidiano escolar. Após essa experiência, pude construir uma proposta de projeto para o uso das tecnologias de informação e comunicação na

⁴ Ana Teberosky e Emília Ferreiro são autoras que causaram uma revolução conceitual a partir de seus estudos sobre como as crianças aprendem, especialmente no processo de aquisição da língua escrita.

⁵ GEEMPA – é uma organização não governamental, destinada à pesquisa e à formação de professores para alfabetização, com o propósito de reduzir os índices de analfabetismo no país.

⁶ Utilizávamos como referência o Projeto Amora desenvolvido na Escola de aplicação da UFRGS, em que desenvolvia a integração de tecnologias no currículo escolar, por meio de projetos de aprendizagem.

escola onde trabalhava e proporcionar uma outra perspectiva para o uso das TICs naquele contexto. Em meados dos anos 90, seguia atuando como docente no Colégio Santa Dorotéia, em turma de alfabetização, tendo minhas atividades ampliadas: assumi a docência no laboratório de informática com a finalidade de desenvolver atividades que articulassem projetos realizados em sala de aula e os recursos tecnológicos.

Após um período de aproximadamente oito anos de atuação como docente alfabetizadora e de tecnologias na educação, no final dos anos 90, assumi a função de Supervisora Educacional, atuando na gestão pedagógica das turmas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na mesma escola.

A atuação na função de Supervisora Educacional foi, sem dúvida, uma oportunidade de crescimento profissional e de profundo amadurecimento pessoal. A gestão pedagógica veio associada ao desafio de reestruturar o currículo escolar a partir das normativas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, com a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs⁷ e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ – PCNs. Foi um período em que todas as escolas foram provocadas a revisar os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e a elaborar Planos de Estudos utilizando como base os princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação por competências, entre outros elementos curriculares contidos nos documentos normativos.

Eram mudanças provocadas por diretrizes nacionais para educação básica e que pressupunham participação ativa da comunidade escolar, integrando professores, gestores e representantes estudantis no processo de discussões. Participar desse processo como Supervisora Educacional me proporcionou muitas aprendizagens, mas também me fez perceber a carência de algumas habilidades próprias da gestão. Como consequência, no ano de 2002, fui em busca de conhecimentos que me qualificassem para desempenhar

⁷ DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

⁸ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes que orientam a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos PPPs e os currículos escolares.

essa função por meio de um curso de MBA em Gestão de Instituições de Ensino, junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Minha atividade profissional exigia que me mantivesse atenta e conectada com os estudos e a produção de conhecimentos acerca de temáticas relativas à educação e, para atender a esse desafio, entrei em contato com os estudos que apontavam para importantes mudanças a partir do anúncio da ruptura paradigmática⁹. Viviamos a transitoriedade do século XX para o século XXI, com problematizações de um novo modelo de sociedade, com elementos emergentes que afetariam sobremaneira os modos de ensinar, de aprender e de se relacionar. O paradigma cartesiano não mais atendia às demandas contemporâneas, abrindo caminho para um novo modelo que contemplaria a visão de homem na sua integralidade, mediante a perspectiva da complexidade. As reflexões advindas pelos referidos estudos apontavam para a necessidade de uma profunda revisão dos pressupostos que embasavam concepções e práticas.

Seguindo a lógica temporal de acontecimentos da minha vida profissional e acadêmica, com aproximadamente 15 anos de atividades no campo da educação básica, observava a constituição de uma maturidade para compreender a dinâmica do cotidiano escolar (de uma escola privada), sob o ponto de vista da docência e da gestão.

A partir desse momento, comecei a indagar aspectos mais profundos, relacionados à atividade docente, especialmente no que diz respeito à fragilidade da formação de professores para atuarem na Educação Básica. O sistema educacional do país atravessava um período de implementação dos processos de democratização, com a ampliação da faixa etária de obrigatoriedade, políticas para inclusão escolar, ampliação do ensino fundamental e aplicação de avaliações de larga escala. Ante as intensas mudanças, minha atenção recaía para a formação inicial de professores. Começava a questionar de que forma os professores estavam sendo preparados para atuarem em situações de transitoriedade e de incertezas. Foi, então, que, no ano de 2009, me propus a aprofundar estudos atinentes às minhas inquietações e indagações, a partir da

⁹ Autores que contribuíram para estudos acerca do paradigma da complexidade: Moraes (1997), Delors (1998) e Morin (2000).

pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa *Docência: Teoria e Prática para a realização do mestrado acadêmico*.

Ao iniciar as atividades acadêmicas no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tive a grata satisfação de participar de uma pesquisa que tinha como propósito a análise dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura com a finalidade de conhecer e analisar como as instituições de Educação Superior estavam implementando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores¹⁰. A partir disso, com a imersão no campo da pesquisa, pude perceber a importância do olhar inquieto e curioso que me acompanhou durante toda a minha trajetória e que, na verdade, mesmo de forma ingênua, já utilizava a postura investigativa sobre os fenômenos observados no contexto escolar.

Como resultado dos estudos realizados, desenvolvi a pesquisa de mestrado que resultou na dissertação intitulada “As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica”, defendida em 2012, na qual pude aprofundar os estudos sobre a possibilidade de a prática como componente curricular compor um elemento inovador nos cursos de licenciatura (Costa, 2012).

Ao me mudar de cidade a fim de acompanhar minha família, em 2011, desliguei-me das atividades do Colégio Santa Dorotéia, instituição em que me formei e me constituí profissional ao longo de 19 anos de trabalho. Foi um momento difícil, pois naquele espaço construí muitas aprendizagens por meio de experiências profissionais e de vida e, sobretudo, encontrei-me com a minha profissionalidade.

A mudança para Caxias do Sul proporcionou novos desafios para mim. No início de 2012, por exemplo, tive a oportunidade de atuar na Educação Superior. Inicialmente, como gestora acadêmica e docente em uma instituição

¹⁰ Tratava-se da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento apresentava uma base comum de formação docente baseada em competências a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo no ensino superior. A partir dos pressupostos e orientações, foi necessária a reconstrução dos currículos e um processo de ressignificação das relações de ensinar e aprender nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002).

que iniciava as atividades na cidade e, em 2014, com a aprovação em processo seletivo, iniciei minhas atividades como docente na Universidade de Caxias do Sul – UCS. Um sonho que se realizava, contudo, junto da alegria estavam o receio e a insegurança como sentimentos comuns de quem enfrenta o desconhecido.

Ao ser chamada para assumir a vaga de docente na Área de Ciências Humanas e da Educação veio também o convite para assumir uma função até então nova na estrutura da gestão acadêmica da UCS. Junto à Pró-reitoria Acadêmica foi criada a Coordenadoria Pedagógica, que tinha como finalidade desenvolver processos de gestão acadêmica inovadoras, mediante a articulação entre as demandas de qualificação para obtenção de bons resultados nas avaliações externas. Além disso, o aprimoramento dos processos pedagógicos internos no que dizia respeito à intensificação das atividades de formação continuada dos professores para a implementação de metodologias e estratégias diferenciadas¹¹, da inserção de tecnologias digitais e a criação de modelos curriculares que promovessem trajetórias formativas com vistas à formação de profissionais preparados para atender às expectativas do mundo do trabalho¹².

Construir um propósito para a Coordenadoria Pedagógica – COPED, conhecer os princípios e pressupostos institucionais, constituir uma equipe de trabalho, compreender processos e fluxos da gestão acadêmica foram alguns dos desafios apresentados para iniciar efetivamente a implementação de um projeto. Aos poucos, resistências foram enfrentadas, ao mesmo tempo em que alianças foram construídas no âmbito da COPED, da Pró-Reitoria e da Instituição como um todo. O que antes era discutido no âmbito de uma Comissão de Qualificação de Cursos e de um Núcleo de Formação de Professores passou a ser canalizado para a coordenação pedagógica. Desse modo, com a criação da COPED, os debates e discussões acerca de temáticas relativas ao design curricular dos cursos de graduação, a formação de professores, os processos de

¹¹ Denominadas Metodologias e Estratégias de Aprendizagem Ativa.

¹² Dentre as atribuições da Coordenadoria Pedagógica, havia a governança de alguns setores afetos à Pró-Reitoria Acadêmica, como o Programa de Formação de Professores e a Comissão de Qualificação de Cursos (responsável pelo acompanhamento dos processos de relacionados aos currículos dos cursos de graduação e no acompanhamento dos procedimentos para avaliação externa.

avaliação externa, a criação de novos cursos e a inovação nos processos de ensinar e aprender assumiram outros contornos na instituição.

Nesse mesmo ano (2014), também emergiu o desafio para a coordenação do processo de revisão do Projeto Pedagógico Institucional – PPI da UCS partindo do pressuposto de que tal documento deveria expressar as vozes de todas as representações da universidade, com a intenção de que se legitimasse por meio da participação e que fosse compreendido por professores, estudantes, gestores e demais representações.

O desenvolvimento do trabalho ocorreu de forma coletiva, colaborativa, sistemática e resultou em um documento que revela uma universidade contemporânea. Do mesmo modo, contribuiu para que a instituição reposicionasse seus princípios e pressupostos, bem como as políticas alinhadas aos novos contextos da Educação Superior, com potencial para a efetivação do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, para a produção e a socialização de conhecimentos e para os processos de inovação.

Habilidades como diálogo, discernimento, responsabilidade e ponderação foram fundamentais para a realização desse feito e, certamente, colaboraram para minha evolução profissional. E, nesse sentido, o aprofundamento por meio de estudos e discussões acerca da Educação Superior propiciou que contribuísse, inclusive, na elaboração de um documento que pudesse revelar o discurso de uma instituição contemporânea, explicitando propósitos vinculados aos novos contextos aliados aos princípios de excelência, qualidade e inovação.

Outra grande possibilidade de aprendizagens se relaciona com minha participação no seminário "Pedagogia da Inovação" realizado na UCS, que contou com a presença de representantes de uma universidade finlandesa no Brasil em 2016. Essa atividade possibilitou a mim uma aproximação com a proposta da Pedagogia da Inovação, denominada Innopeda® e desenvolvida na Universidade de Ciências Aplicadas de Turku – TUAS. Alguns meses depois, por meio de uma missão acadêmica com um grupo de colegas, estive na

Universidade em Turku, na Finlândia para participar das atividades de formação que me certificaram como *teacher training*¹³ do modelo Innopeda®.

As vivências e os estudos durante a missão acadêmica resultaram no desenvolvimento de um programa para Cursos Superiores em Tecnologias, chamado UCS.TEC com elementos curriculares inovadores, alinhados ao modelo finlandês. Com essa experiência, foi possível a criação de currículos que desencadearam novas práticas e especialmente um novo modelo de formação profissional.

A gestão desse processo foi realizada a muitas mãos, a partir da contribuição de colegas entusiasmados com a possibilidade de experienciar uma nova dinâmica de pensar e fazer educação (superior). Uma dinâmica de relação de ensino e de aprendizagem em que os estudantes se tornam protagonistas e que o mundo do trabalho se torna objeto de estudos.

Essa experiência foi uma oportunidade ímpar para compreender as dimensões de inovação curricular e dar visibilidade a uma prática de universidade com perfil inovador, em resposta às expectativas da comunidade acadêmica no que diz respeito à construção de uma instituição de ensino alinhada às discussões contemporâneas de Educação Superior. Sobretudo, no que diz respeito à ruptura de modelos (ou paradigmas) marcados por uma concepção centrada no ensino, na técnica e na teoria, apartada das necessidades e das expectativas advindas do mundo do trabalho. O êxito do programa UCS.TEC resultou em mais uma certificação de reconhecimento da Universidade de Turku.

Seguindo o caminho da inovação, outras ações foram desenvolvidas e, entre elas, destaca-se a criação do Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais – CINTED, em 2018, advindo da fusão da Coordenadoria pedagógica – COPED e do Núcleo de Educação a Distância NEaD, com vistas a corroborar os pressupostos institucionais expressos no PDI, em que “procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica” (PDI, 2017, p. 10) e,

¹³ A certificação de *teacher training* permite que eu possa, junto ao grupo de colegas também certificados, desenvolver atividades de formação de professores do modelo finlandês chamado Innopeda®.

como diretriz, propõem-se a ser uma instituição que almeja a “Excelência e inovação nos processos de ensino e aprendizagem” (PDI, 2017, p. 14).

A governança do Centro de Inovação e de Tecnologias Educacionais esteve sob minha responsabilidade e, por meio de um modelo de gestão sistêmico, o CINTED era constituído por diversos núcleos e com um colegiado de professores que representavam as diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de constituir um espaço de colaboração e fomento aos estudos, práticas e produções científicas. Com a mesma intensidade, posicionou-se de forma propositiva no que se refere à realização de inovações pedagógicas para a qualificação dos processos de ensinar e aprender.

De 2021 a 2023 assumi a função de pró-reitora acadêmica, na mesma universidade. Nesse curto período, pude ampliar minha compreensão sobre a gestão acadêmica na sua complexidade, no que diz respeito à gestão da qualidade das experiências acadêmicas e ao mesmo tempo da manutenção da sustentabilidade institucional. foi um período de intensas aprendizagens e a compreensão de que a inovação, quando aliada à gestão estratégica é fundamental para que as instituições de Educação Superior se mantenham relevantes e capazes de responder aos desafios do século XXI.

Ao longo dos últimos 10 anos, exercendo as funções de docente e gestora acadêmica no âmbito da Educação Superior, percebi minha condição de permanente incompletude e inacabamento. Muitas inquietações emergem diariamente, decorrentes das demandas institucionais internas, dos processos de regulação externos, do movimento necessário à universidade no contexto da mercantilização da educação e da adequação ao mundo do trabalho. Sem dúvida, é nesse cenário, constituído de muitas indagações, que se insere o presente projeto de tese.

1.2 RASTREANDO A JUSTIFICATIVA PARA OS ESTUDOS INVESTIGATIVOS

No exercício reflexivo oportunizado pela escrita narrativa e na revisitação de minha trajetória formativa e profissional, foi possível perceber que, ao longo do tempo, vários são os pontos de conexão que se aproximam das necessidades advindas das mudanças e dos desafios que surgem no cotidiano da Educação Superior. A atitude observadora aos novos contextos, a condição de aprendiz e

a disposição ao enfrentamento de situações novas acerca da educação são condutas que se revelam a cada estágio das minhas vivências acadêmicas e profissionais e que me impulsionam a uma nova fase, no aprofundamento dos estudos sobre a inovação na Educação Superior, objeto central deste projeto.

Motivada pelas experiências vividas na docência e na gestão, a inovação revela-se um imperativo advindo de contextos contemporâneos relacionados aos fatores políticos, sociais, econômicos e de sustentabilidade. Para situar um pouco mais sobre a maneira como a inovação permeia a Educação Superior, saliento as políticas regulatórias de avaliação dos cursos de graduação, as quais consideram “práticas exitosas ou inovadoras” nos seus instrumentos como um indicador para obtenção do conceito máximo. Nessa perspectiva, as instituições de Educação Superior devem, por se tratar de uma política regulatória, incorporar tais indicadores na gestão acadêmica.

No que diz respeito ao contexto social e econômico, é intrínseco o compromisso da universidade com as suas regiões de abrangência, a fim de promoverem a cultura da inovação como oportunidade e possibilidade de desenvolvimento regional no que diz respeito à qualidade de vida, às tecnologias, à cultura, à economia etc.

No que tange ao aspecto da sustentabilidade financeira, as instituições de Educação Superior são compelidas a associarem às suas marcas o reconhecimento como Instituição inovadora potencializando, na infraestrutura acadêmica, programas que viabilizem, por meio da pesquisa e da produção de conhecimentos, a oferta de produtos e serviços subsidiados pelo fomento de órgãos públicos e privados, bem como de parcerias nacionais e internacionais. Essa dinâmica, em nome da inovação, torna-se valor agregado e introduz as instituições de Educação Superior em *rankings* nacionais e internacionais, os quais, de certa forma, provocam um impulsionamento desse complexo movimento.

Há que considerar o avanço significativo de instituições de Educação Superior privadas com fins lucrativos, fomentadas por poderosos grupos econômicos que impõem uma nova lógica de mercado associada a custos baixos e promessas de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, a inovação passa a ter um caráter mercadológico, utilizado com a intenção de demonstrar diferenciais competitivos.

Frente ao exposto, entendo que a inovação na Educação Superior pode acontecer em múltiplos cenários da dimensão acadêmica. Nos currículos, nas práticas, na ambiência, na formação para docência, no investimento em tecnologias. Há fatores intrínsecos e extrínsecos que fomentam a inovação, originando uma onda de movimentos que se refletem na gestão, na docência, na composição das matrizes curriculares, nos processos de ensinar e de aprender, por exemplo. Refiro-me à inovação sob a perspectiva de um sistema orgânico constituído de elementos que estão no entorno das atividades acadêmicas em uma dimensão que envolve aspectos relacionados à pedagogia. Por isso, a partir daqui, permito-me anunciar que o estudo investigativo que se realiza nesta tese terá como objeto a inovação pedagógica na Educação Superior e é nesse contexto que o presente estudo se realiza.

Assim, surgem alguns questionamentos que contribuirão para a formulação do problema da pesquisa. São eles:

- a) De que forma a inovação pedagógica influenciou a trajetória histórica das universidades do Brasil?
- b) Qual a concepção de inovação que se revela nas políticas educacionais da Educação Superior brasileira?
- c) A concepção de inovação pedagógica de uma Instituição de Educação Superior Pública é a mesma da desenvolvida em uma Instituição de Educação Superior Privada? E de uma Instituição de Educação Superior Comunitária?¹⁴ e
- d) Qual a concepção de inovação pedagógica defendida por pesquisadores da temática?

Os questionamentos que surgem nesta etapa do estudo contribuem para o avanço da tese, pois possibilitam o delineamento da intencionalidade da pesquisa.

¹⁴ **IES Públicas:** Cria das e mantidas pelo poder público (federal, estadual ou municipal), são gratuitas, financiadas por recursos públicos e regidas pelos princípios da administração pública. **IES Comunitárias:** Instituições privadas sem fins lucrativos, de caráter público não-estatal, constituídas pela sociedade civil organizada. Possuem gestão democrática com participação comunitária, reinvestem todos os recursos na instituição e comprometem-se com o desenvolvimento regional (Lei nº 12.881/2013).

IES Privadas: Instituições de direito privado que podem ter fins lucrativos (particulares) ou não (confessionais/filantrópicas não comunitárias). Cobram mensalidades, possuem autonomia administrativa e financeira, podendo seus mantenedores distribuir lucros quando aplicável.

1.3 DELINEANDO AS INTENCIONALIDADES DA PESQUISA

A partir de agora, é possível delinear as intenções da pesquisa a partir da formulação da questão problematizadora da tese e dos objetivos que orientarão o desenvolvimento do estudo.

Questão Problema: Como as políticas de Educação Superior, os pesquisadores e os gestores de instituições de Educação Superior têm concebido e implementado a inovação pedagógica em instituições de Educação Superior no Brasil? A questão orienta-se para o período contemporâneo, com ênfase na última década, em que a temática se intensificou no campo acadêmico e nas políticas institucionais brasileiras.

Com base nisso, a pesquisa terá como objetivo geral analisar as diferentes facetas da inovação pedagógica da Educação Superior, com base nas concepções teorizadas por pesquisadores referência nacional, e implementadas por e gestores de diferentes instituições de Educação Superior do país e das diretrizes que normatizam as políticas do sistema educacional do brasileiro para a construção de parâmetros que sirvam de referência para outras instituições e outras pesquisas acerca da temática.

E como objetivos específicos:

- a) Caracterizar, a partir das relações de contexto, um panorama histórico sobre Educação Superior no Brasil, nas últimas décadas, analisando as principais tendências de inovação pedagógica nesse período;
- b) Mapear as concepções de inovação pedagógica descritas nos documentos normativos do sistema educacional brasileiro;
- c) Identificar e analisar as concepções sobre inovação e inovação pedagógica teorizadas e implementadas por pesquisadores e gestores de referência no Brasil; e
- d) Identificar, por meio dos dados obtidos na análise documental e nas entrevistas, as facetas da inovação pedagógica, para contribuir com a ampliação dos estudos sobre a temática.

A inovação pedagógica, por ser um fenômeno complexo e multifacetado, exige que se compreenda não apenas concepção, mas como ela se manifesta em contextos reais. É neste ponto que a investigação se volta para a

identificação e definição das facetas¹⁵, entendidas como as dimensões estruturais e específicas que serão reveladas através da análise documental e das entrevistas, permitindo uma apreensão detalhada de seus componentes.

Em primeira análise, a proposta de pesquisa que ora se apresenta não possui estudos que se assemelhem e este. Nesse sentido os resultados poderão contribuir para a produção de conhecimentos sobre inovação pedagógica em universidades, pois esta temática ainda apresenta lacunas a serem exploradas, defendendo a tese de que a inovação pedagógica na Educação Superior exige superar sua tratativa como conceito técnico ou instrumental, reconhecendo-a como território de disputas epistemológicas, políticas e institucionais em que se confrontam projetos distintos de universidade e que é justamente a identificação e o tensionamento dessas facetas constitutivas que permite avançar para além dos modismos pedagógicos e construir caminhos de transformação genuinamente orientados por horizontes ético-políticos emancipatórios.

No que diz respeito à delimitação temporal, a pesquisa centra-se na última década, escolha que se ancora em evidências concretas, tais como os dados do estado do conhecimento revelam que, a partir de 2011, os estudos sobre inovação pedagógica na Educação Superior se intensificaram no Brasil, com ampliação significativa após 2015, acompanhando transformações estruturais como a expansão do sistema de Educação Superior, as políticas de avaliação institucional, o impacto das tecnologias digitais e os desafios impostos pela pandemia de COVID-19, que expôs fragilidades e acelerou mudanças nos modelos pedagógicos das instituições. É nesse contexto de produção de conhecimento, em que a inovação pedagógica deixou de ser tema periférico para tornar-se imperativo institucional, que esta pesquisa se insere. No que diz respeito ao território, a delimitação ao Brasil responde a uma escolha igualmente intencional. O sistema de Educação Superior brasileiro é singular: a convivência entre instituições públicas, privadas com fins lucrativos e comunitárias sem fins lucrativos configura um campo de disputas e projetos formativos com

¹⁵ Para ampliar a compreensão, o termo **facetas** refere-se aos **diferentes aspectos, ângulos, ou dimensões componentes** que, em conjunto, constituem ou caracterizam um conceito, fenômeno ou objeto de estudo de forma completa e multifacetada; elas atuam como **eixos analíticos** que permitem a desagregação de uma ideia complexa em partes mais específicas e manejáveis para a investigação, auxiliando na compreensão de sua estrutura, suas manifestações e sua interação com o meio.

especificidades históricas, normativas e institucionais que não encontram equivalente em outros contextos. As políticas que normatizam esse sistema (a LDB, o SINAES e a Lei de Inovação Tecnológica) expressam tensões próprias de uma realidade marcada pela desigualdade regional, pela mercantilização crescente e pelo desafio permanente de construir instituições comprometidas com a democratização do conhecimento.

Investigar esse campo, ouvindo os sujeitos que o habitam e analisando os documentos que o regulam, não representa uma limitação desta pesquisa, mas uma escolha metodológica que confere rigor e contextualização aos resultados, oferecendo contribuições aplicáveis a qualquer instituição de Educação Superior brasileira que busque referências para orientar seus processos de inovação pedagógica.

A investigação é conduzida sob a perspectiva da história da educação, a partir do estudo do surgimento e evolução da Educação Superior no Brasil e da análise da história oral dos participantes da pesquisa acerca da inovação pedagógica. O percurso investigativo, possibilitou a construção da tese de que a inovação pedagógica na Educação Superior brasileiro não constitui conceito homogêneo nem prática consensual, mas fenômeno multifacetado permeado por disputas epistemológicas, políticas e institucionais, cuja compreensão exige o reconhecimento das facetas que a constituem (epistemológica-paradigmática, transformação curricular, humanismo contextual e rentabilidade e mercado), que coexistem em tensão e expressam projetos distintos e frequentemente antagônicos de universidade e de sociedade.

Portanto, a pesquisa apresenta relevância não apenas de caráter científico, mas pedagógico, contribuir com a construção de um referencial de diferentes perspectivas representadas por “facetas” que caracterizam a inovação pedagógica.

2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: TRAÇANDO OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS ENTRE DOCUMENTOS E NARRATIVAS

A trajetória de estudos acerca do objeto de pesquisa é constituída por etapas que, não por acaso, vão preparando o pesquisador para a tomada de decisões que implicam a definição da concepção teórico-metodológica e os caminhos a serem percorridos na construção da tese.

Entretanto, a construção desta tese teve seu início nas primeiras leituras, nos primeiros escritos e na construção dos primeiros dados com a realização do Estado do Conhecimento sobre inovação da Educação Superior. Nesse sentido, vale destacar que o contato com o campo empírico foi iniciado a partir da leitura de teses e dissertações que me possibilitaram adentrar na temática e compreender as diversas possibilidades de abordar a inovação pedagógica, bem como as metodologias adotadas e o referencial teórico utilizado.

Esses momentos foram preciosos para que pudesse seguir na elaboração do projeto de tese, definindo os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam, bem como os procedimentos para a construção do corpus empírico.

Esta seção descreve o itinerário da construção dos dados empíricos da pesquisa, detalhando a natureza, a seleção e a articulação das fontes de informação utilizadas para investigar as concepções de inovação pedagógica na Educação Superior, reconhecendo que tal conceito é multifacetado e influenciado por dimensões distintas – a normativa, a discursiva e a histórica. Nesse sentido, o corpus de análise é composto por fontes documentais e narrativas: a legislação educacional brasileira (LDB, políticas de regulação e Lei de Inovação), e as narrativas dos pesquisadores sobre a temática e dos gestores de instituições de Educação Superior. Essa composição de fontes permite o cruzamento de dados que vai desde o discurso oficial prescrito até as concepções teorizadas e as práticas implementadas, fornecendo a base para a análise de conteúdo que permitirá a construção de parâmetros para a inovação pedagógica no contexto da Educação Superior.

2.1 FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os estudos desenvolvidos propiciaram reflexões importantes sobre os sentidos e significados do doutoramento para minha história de vida pessoal e acadêmica, pois, como já mencionado anteriormente, predispor-me à jornada de construção de uma tese é sem dúvida uma experiência que desafia minhas capacidades pela exigência do rigor científico, pela disciplina necessária e indispensável imersão nas leituras e no campo empírico.

Esse movimento reflexivo evidencia como eu também sou atravessada pelas memórias relativas ao campo investigativo, reconhecendo-me como parte do processo de construção de conhecimento. Como nos lembra Errante (2000, p. 167), "ao trabalharmos com memórias, inevitavelmente acionamos as nossas próprias, estabelecendo um diálogo entre o vivido pelos sujeitos pesquisados e nossas próprias experiências".

Tal posicionamento alinha-se à perspectiva de que, na pesquisa qualitativa, especialmente quando trabalhamos com História Oral, não há neutralidade absoluta, mas sim um lugar de fala que precisa ser explicitado e considerado na análise dos dados. Alberti (2013) reforça que o pesquisador em história oral não é um observador externo e imparcial, mas um sujeito que interage, questiona e constrói conjuntamente com o entrevistado os sentidos da narrativa, trazendo para esse encontro suas próprias referências, experiências e inquietações. Nas diferentes posições que ocupei em minha trajetória profissional, fui impulsionada pela inquietude, que "dependendo da luz e da posição" que ocupava, colocava-me como observadora e ao mesmo tempo problematizadora do que se revelava (Stecanela, 2009, p. 21).

Considerando a afirmação de Bujes (2007, p. 13).

As opções teóricas que fazemos, e os conceitos com os quais trabalhamos acabam não apenas por conduzir as escolhas em termos do corpus empírico, da investigação, mas também a nos induzir a trilhar certas sendas de investigação, e não outras.

A pesquisa se desenvolverá tomando como princípio um estudo exploratório de abordagem qualitativa, sob a justificativa de que a pesquisa qualitativa possibilita o estudo a partir de uma relação dialética entre o campo empírico e o campo teórico, possibilitando o uso de uma variedade de

instrumentos para a construção dos dados, oportunizando maior riqueza e criatividade na análise e na síntese dos resultados. Igualmente, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados” (Ludke; André, 1986, p. 11)

Nesse sentido, a pesquisa propõe para a construção dos dados empíricos a Análise Documental e a História Oral, com a intenção de identificar padrões de significado, tensionando o discurso oficial prescrito nos documentos com a concepção do objeto de pesquisa e prática vivida da inovação pedagógica.

2.2 HISTÓRIA ORAL COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Com ênfase na perspectiva da história oral, enquanto método e campo de produção de conhecimento, o estudo investigativo valoriza a escuta de narrativas como forma privilegiada de acesso à experiência vivida e à construção dos sentidos atribuídos pelos sujeitos sociais. Conforme Alberti (2013), “a entrevista de história oral não é apenas uma fonte de informação, mas uma prática interpretativa que transforma a fala em documento e a memória em objeto de análise”.

O uso da história oral nesta investigação justifica-se pela necessidade de compreender a trajetória e o pensamento pedagógico de sujeitos que protagonizam a construção de saberes na Educação Superior, particularmente no campo da inovação pedagógica, e daqueles que ocupam funções de liderança institucional. A escolha por entrevistar diferentes atores envolvidos com a temática do campo investigativo – pesquisadores e gestores acadêmicos – fundamenta-se no pressuposto de que a inovação pedagógica não é um campo isolado, mas resulta de complexas interações entre sujeitos que ocupam distintas posições e trajetórias que, portanto, possuem perspectivas diferenciadas sobre os mesmos objeto.

Como aponta Alberti (2013), a multiplicidade de vozes em uma pesquisa de história oral permite construir uma compreensão mais rica e diversificada dos objetos estudados, evidenciando convergências, divergências e complementaridades entre as narrativas.

Os pesquisadores trazem a dimensão da experiência investigativa, seu olhar analítico e teoricamente informado sobre os processos educativos, a

capacidade de problematizar criticamente as práticas pedagógicas e de produzir interpretações fundamentadas sobre os significados e impactos das inovações na Educação Superior. Já os gestores e líderes institucionais oferecem perspectivas sobre a intencionalidade estratégica que orienta as políticas de inovação, as condições institucionais para sua viabilização, os imperativos de adequação às diretrizes curriculares nacionais e aos instrumentos avaliativos dos órgãos reguladores.

Essa pluralidade de olhares permite compreender que a inovação pedagógica na Educação Superior contemporânea é atravessada por múltiplas racionalidades: pedagógicas, epistemológicas, políticas, regulatórias e econômicas, nem sempre convergentes entre si.

Amado (1995) destaca que a história oral permite justamente captar essas múltiplas dimensões da realidade social, dando visibilidade tanto às experiências individuais quanto aos processos coletivos e institucionais que as atravessam. Nesta pesquisa, o entrecruzamento dessas diferentes narrativas possibilita compreender a inovação pedagógica não apenas como conjunto de práticas didáticas, mas como fenômeno complexo que envolve dimensões pessoais, relacionais, institucionais e político-pedagógicas.

A história oral, não se restringe à coleta de dados biográficos ou à rememoração factual dos acontecimentos. Ao contrário, conforme aponta Alberti (2013), “as narrativas devem ser, elas mesmas, objeto de análise”, pois revelam elementos subjetivos, afetivos, políticos e sociais que perpassam o relato e estruturam os modos de pensar e atuar dos entrevistados. Assim, os dados foram tratados como relatos situados, compreendidos no cruzamento entre memória individual e processos coletivos da Educação Superior brasileira.

Definida a História Oral como metodologia deste estudo investigativo, é necessário especificar o tipo de entrevista empregado na produção das fontes orais. Alberti (2013) distingue diferentes modalidades de entrevista em história oral, que variam conforme o grau de estruturação e diretividade do pesquisador: desde entrevistas com roteiro rígido até entrevistas completamente abertas. Cada modalidade apresenta vantagens e limitações, sendo adequada a diferentes contextos e objetivos de pesquisa.

Nesta investigação, optou-se pela entrevista semiestruturada, modalidade que tem sido amplamente utilizada tanto na pesquisa qualitativa em

geral, quanto especificamente em trabalhos de história oral e que se caracteriza pela utilização de um roteiro flexível de questões que orientam o diálogo, permitindo que o entrevistado conduza sua narrativa com liberdade e aprofunde aspectos que considera relevantes (Minayo, 2014).

Essa escolha fundamenta-se nas características específicas da entrevista semiestruturada, que a tornam particularmente adequada aos objetivos desta pesquisa sobre inovação pedagógica na Educação Superior.

A entrevista semiestruturada, conforme Alberti (2013), “não é apenas uma fonte de informação, mas uma prática interpretativa que transforma a fala em documento e a memória em objeto de análise”. Como destaca a autora, o valor da narrativa está menos em revelar fatos inéditos e mais em compreender como o vivido é reconstruído por quem experimentou. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada é particularmente adequada à história oral porque possibilita equilibrar a necessidade de o pesquisador obter informações relacionadas aos objetivos da pesquisa com a liberdade do narrador para construir sua narrativa segundo suas próprias ênfases, ritmos e associações de memória (Alberti, 2005).

Diferentemente da entrevista estruturada, que segue rigidamente um questionário fechado, ou da entrevista totalmente aberta, que pode dispersar excessivamente, a entrevista semiestruturada "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (Minayo, 2014, p. 267).

No contexto da história oral, essa flexibilidade é fundamental, pois as memórias não seguem necessariamente uma ordem cronológica linear e os sujeitos frequentemente estabelecem conexões inesperadas entre diferentes momentos de suas trajetórias, revelando sentidos e significados que um roteiro rígido poderia silenciar (Alberti, 2005). Assim, o roteiro semiestruturado funciona como um guia temático que assegura a abordagem dos pontos centrais da investigação, ao mesmo tempo em que abre espaço para que os entrevistados compartilhem suas experiências de forma mais autêntica e situada. Esse entendimento orientou a preparação de cada encontro, com roteiros flexíveis e a abertura à escuta afetiva.

As entrevistas foram realizadas de forma online, entre maio e junho de 2025, utilizando plataforma de comunicação e gravadas com a anuência de

todos os participantes, mediante o estabelecimento de um espaço dialógico e de acolhimento mútuo. Os participantes são pesquisadores com produção de alcance nacional e internacional e gestores vinculados a instituições localizadas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, delimitação territorial que deve ser considerada na leitura dos resultados, sem prejuízo da relevância das análises para o campo nacional. Nesse sentido, foi possível que os participantes, na etapa inicial da entrevista, realizassem a reconstrução oral de sua trajetória acadêmica e profissional para que elaborassem reflexões sobre os sentidos da inovação pedagógica no âmbito da pesquisa e da gestão acadêmica.

Cada um dos participantes recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização das entrevistas. Este documento detalhou o propósito da pesquisa, a metodologia de coleta de dados (gravação de áudio para posterior transcrição), o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos e a garantia de confidencialidade. A gravação das entrevistas foi autorizada por todos os envolvidos, e as transcrições resultantes constituirão o material primário para as análises de interpretadas como fonte oral, tratadas com atenção à expressividade e à contextualização dos discursos, conforme os pressupostos da história oral (Ferreira; Amado, 1996).

2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA RASTREAR A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A análise documental constitui-se como uma técnica metodológica fundamental na pesquisa qualitativa, permitindo a investigação sistemática de fontes primárias que subsidiam políticas públicas e práticas institucionais. Segundo Cellard (2008), a análise documental exige do pesquisador uma postura crítica e contextualizada, considerando o contexto histórico, os atores sociais envolvidos e as intencionalidades subjacentes aos textos normativos.

No âmbito educacional, Bacellar (2011) enfatiza que a análise de documentos legislativos requer atenção especial à dimensão temporal e às transformações conceituais que permeiam as políticas públicas. O autor destaca que "os documentos não falam por si mesmos, exigindo do pesquisador uma interrogação sistemática" (Bacellar, 2011, p. 64), o que implica na necessidade

de compreender os contextos de produção, circulação e recepção dos textos normativos.

Para este estudo, adotou-se uma abordagem analítica comparativa de três documentos da legislação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), as Políticas de Regulação e Supervisão da Educação Superior, e a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004).

Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 40), “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Nesse caso, os três documentos estabelecem relações entre Educação Superior e processos inovativos, ainda que sob perspectivas distintas (pedagógica, regulatória, tecnológica) e impactam diretamente no cotidiano das instituições de Educação Superior, por meio da definição da estrutura dos cursos, projetos pedagógicos e autonomia institucional; das políticas regulatórias determinam autorização, reconhecimento e conceitos institucionais; e mediante a regulação das definições e critérios para apoio e

A Análise Documental é uma importante fonte de onde podem ser identificadas fontes de evidências “que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke; André, 1996, p. 38). Os documentos fornecem informações que auxiliam na contextualização política e histórica do período em que se desenvolve o estudo. Outra vantagem é de que a análise documental pode auxiliar na elaboração dos demais procedimentos de construção de dados, ou ainda contribuindo para a complementação das “informações obtidas por outras”, conforme indicam Ludke e André (1996).

Nessa etapa de coleta de dados, a análise permitirá a identificação de elementos que permitam compreender as formas de representação da concepção de inovação e que irão refletir diretamente no cotidiano das ICES. Nesse sentido, será possível analisar o discurso que está inserido nos documentos que são orientadores de políticas e práticas institucionais.

Reconhecendo a natureza multifacetada e, por vezes, divergente, do conteúdo proveniente das entrevistas, da legislação (LDB 9394/96 e a Lei de Inovação) e dos marcos regulatórios da Educação Superior, esta seção detalha os procedimentos adotados para a análise e sistematização. Nesse sentido,

utilizarei a metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Moraes (1999; 2003), pela qual propõe cinco etapas interdependentes:

a) Preparação das informações que pressupõe a identificação das fontes, a codificação dos materiais e a leitura preliminar. No caso dessa pesquisa, as fontes documentais são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), normativos que estruturam o sistema de Educação Superior brasileiro e que expressam, explícita ou implicitamente, concepções de inovação pedagógica. As fontes orais correspondem às entrevistas semiestruturadas realizadas com dois pesquisadores de referência nacional no campo da pedagogia universitária e três gestores de instituições de Educação Superior de naturezas administrativas distintas (pública federal, privada e comunitária), cujas narrativas constituem construções interpretativas situadas em trajetórias, lugares institucionais e compromissos político-pedagógicos específicos.

b) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; com a fragmentação dos textos, a identificação de unidades de sentido e o estabelecimento de relações preliminares, rastreando termos, expressões dos dispositivos legais relacionados à inovação, explícita ou implicitamente. Nas narrativas, envolveu a identificação de trechos em que os participantes conceituam, descrevem ou avaliam práticas de inovação pedagógica em seus contextos institucionais específicos.

c) Categorização ou classificação das unidades em categorias; com a definição do critério de categorização, as categorias emergentes e a nomeação das categorias. Esse movimento permitiu identificar, tanto nos documentos quanto nas narrativas, as racionalidades distintas que orientam as concepções de inovação pedagógica, pedagógico-formativa, regulatória-avaliativa e tecnológico-produtiva, sem perder de vista as especificidades de cada fonte.

d) Descrição; produção de sínteses interpretativas de cada categoria, articulando os sentidos identificados nos documentos normativos com os

sentidos expressos nas narrativas dos participantes, evidenciando convergências, distanciamentos e tensões entre o prescrito e o vivido; e e) Interpretação; estabelecimento de relações entre as categorias, identificação de tendências e contextualização crítica dos achados à luz do referencial teórico.

Cabe destacar que as interpretações produzidas referem-se às fontes analisadas e aos sujeitos participantes desta pesquisa, não constituindo generalizações sobre o conjunto das instituições de Educação Superior brasileiras, mas oferecendo contribuições analíticas situadas que podem iluminar processos semelhantes em outros contextos. Cada uma dessas etapas será examinada com maior detalhamento na construção do estudo investigativo, pois, conforme Moraes (1999, p. 2), “(...) os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então, ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo”.

Para concluir, a trajetória investigativa aqui delineada articula a Análise Documental e a Entrevista Semiestruturada no âmbito da História Oral como estratégias complementares de construção dos dados empíricos. O propósito central é identificar e compreender os padrões de significado, as convergências e as tensões entre o discurso oficial prescrito nos documentos institucionais e as concepções e práticas de inovação pedagógica vividas por pesquisadores e gestores de instituições de Educação Superior.

Essa dupla abordagem fundamenta-se no reconhecimento de que a inovação pedagógica se manifesta simultaneamente como política institucional formalizada em documentos (Cellard, 2008) e como experiência vivida pelos sujeitos, expressa em suas memórias e narrativas (Amado, 1995; Alberti, 2005; Errante, 2000).

O entrelaçamento crítico dessas fontes, analisadas através dos procedimentos da Análise de Conteúdo (Moraes, 2003), permitirá construir uma compreensão densa e multifacetada do fenômeno, evidenciando não apenas o que se prescreve sobre inovação, mas como ela é efetivamente concebida, no cotidiano institucional.

2.4 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTADO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Em resposta às necessidades oriundas dos contextos que emergem da sociedade do conhecimento, as instituições de Educação Superior buscam ressignificar concepções e práticas com a finalidade de contribuir com a formação profissional e potencializar os desenvolvimentos econômico, social, cultural e a qualidade de vida em suas regiões de atuação.

O conhecimento torna-se um importante elemento na direção do desenvolvimento sustentável numa conjuntura de significativas transformações. Nesse sentido, as instituições de Educação Superior têm investido fortemente na inovação como forma de qualificação e busca de novas soluções para problemas que se apresentam, por meio da produção de conhecimento e do desenvolvimento.

Outrossim, as políticas regulatórias de avaliação de cursos de graduação inserem indicadores de inovação, impulsionando um movimento de discussões acerca dos currículos, das relações de ensinar e aprender e de práticas inovadoras.

Frente ao exposto, este capítulo tem como finalidade apresentar um Estado do Conhecimento construído acerca da produção do conhecimento sobre inovação na Educação Superior, considerando as teses e dissertações disponíveis no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o propósito de examinar conceitos e perspectivas atribuídos à Inovação.

2.4.1 Produções acadêmicas sobre inovação na Educação Superior: primeiras aproximações com o campo empírico

Como estudo exploratório, buscando situar as justificativas e a relevância do presente estudo, proponho uma aproximação com os resultados das pesquisas realizadas no âmbito de teses e dissertações, valendo-me do Estado do Conhecimento como procedimento metodológico.

Morosini (2015) distingue o Estado do Conhecimento do Estado da Arte pela natureza do mapeamento realizado. Enquanto o segundo pressupõe um

levantamento exaustivo da produção em uma área, o primeiro caracteriza-se pela

"identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155)

Nesse sentido, dos 122 trabalhos inicialmente mapeados no banco de teses e dissertações do IBICT, foram selecionados aqueles que tratavam a inovação em perspectiva conceitual e com aderência aos aspectos pedagógicos da Educação Superior, critério que orientou a constituição do corpus analítico desta seção e que não representa uma limitação do estudo, mas uma escolha metodológica coerente com os propósitos desta tese. O estudo será apresentado em três etapas, buscando elementos que contextualizem a produção de teses e dissertações acerca da inovação.

Na etapa inicial, foi realizada uma leitura flutuante (Bardin, 2010) dos resumos dos trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações selecionados a partir de descritores que pudessem envolver a temática *inovação na Educação Superior*. Após a leitura, os trabalhos foram categorizados e os dados compilados de forma quantitativa em gráficos e tabelas.

A segunda etapa teve como finalidade uma leitura mais aprofundada, com vistas a selecionar as teses e dissertações cujo objeto de pesquisa pudessem contribuir para o meu estudo, ou seja, centrei a atenção nos trabalhos que trataram a inovação em uma perspectiva conceitual.

A última etapa foi destinada à sistematização das informações dos trabalhos que discutiram de modo mais específico a inovação relacionada com os aspectos pedagógicos da Educação Superior¹⁶. As primeiras análises compõem uma produção textual que apresenta, a partir das teses e dissertações, os sentidos e significados atribuídos à inovação.

É importante destacar que não foi utilizado um recorte temporal para a seleção dos trabalhos, dessa forma todas as teses e dissertações que possuíam vinculação com os descritores foram consideradas no corpus do estudo. No que

¹⁶ Aspectos pedagógicos: relacionados aos processos de ensinar e aprender no Ensino Superior.

se refere aos descritores, saliento que foram selecionados intencionalmente, com o intuito de circunscrever a temática Inovação na Educação Superior. São eles: Inovação - Ensino Superior; Inovação - Educação Superior; Inovação-Universidade; e Inovação Pedagógica.

Os descritores Educação Superior e Ensino Superior foram propositalmente definidos, pois o primeiro refere-se a um nível ou à etapa da formação estudantil, e o segundo, à categoria de instituições no sistema educacional brasileiro, responsável pela educação em nível superior¹⁷.

A análise foi dividida em duas fases para que pudesse realizar um exame mais detalhado das informações. Na primeira fase, com a estratificação das teses e dissertações a partir dos descritores anteriormente apresentados, foram analisadas a quantidade e a origem dos trabalhos, por meio da identificação das instituições de Educação Superior e dos programas de pós-graduação. Na segunda fase, passei à análise aprofundada dos trabalhos em que as temáticas estavam relacionadas à Educação Superior no que diz respeito aos aspectos pedagógicos¹⁸.

A partir do estudo exploratório e da leitura flutuante, foram selecionados 122 trabalhos, sendo 82 dissertações e 22 teses, no período entre 1995 a 2019.

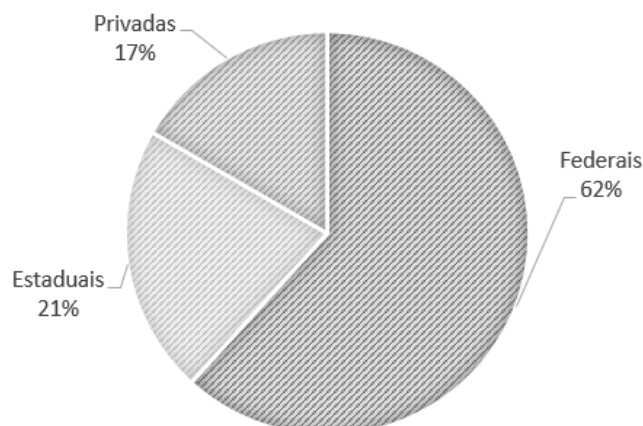
Na sequência, apresentarei a sistematização das primeiras análises por meio de gráficos que expressam a quantidade de pesquisas desenvolvidas a partir das tipologias da instituição de Educação Superior, Federal, Estadual ou Privada. Observa-se uma diferença relevante no número de publicações advindas das Instituições Federais, fato que está relacionado a uma maior presença de programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*.

Gráfico 1 – Publicações de acordo com a tipologia das instituições

¹⁷ Segundo a Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira, no art. 45. “A educação superior será ministrada em instituições de Educação Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.” (BRASIL, 1996).

¹⁸ A definição da escolha dos trabalhos que tenham em seu objeto de pesquisa a dimensão pedagógica justifica-se pela finalidade do estudo da tese que pressupõe uma análise das concepções de inovação no âmbito pedagógico.

PUBLICAÇÃO POR TIPOLOGIA DE INSTITUIÇÕES

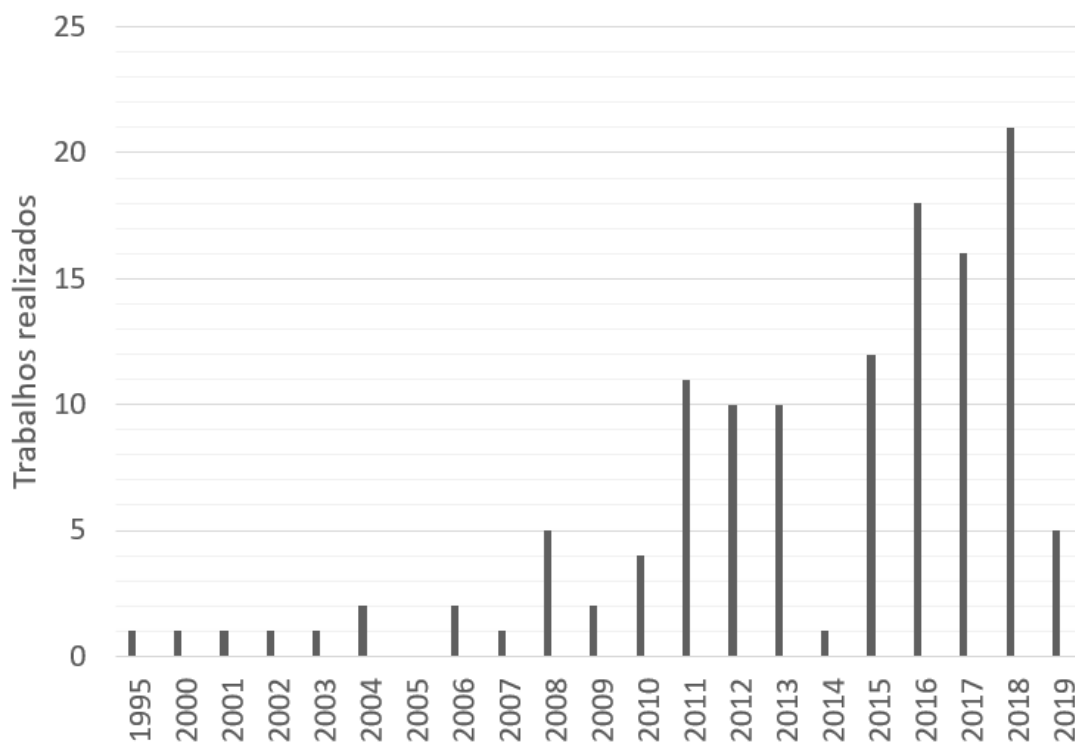


Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT, 2020).

No que diz respeito à quantidade de publicações no período de pouco mais de duas décadas, é possível identificar que, no ano de 1995, ocorreu a primeira pesquisa denominada *Implantação do programa de educação pré-escolar em Leme-RS: mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista – estudo de caso realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP* (Cicone, 1995).

Outro aspecto que chama a atenção é que de 1995 a 1999 não houve pesquisas realizadas tendo a inovação como temática central. Somente a partir do ano 2000 é que começam a aparecer trabalhos de forma mais sistemática, os quais ganham mais evidência por volta dos anos 2011. Além disso, percebe-se que no ano de 2014 houve uma redução significativa de trabalhos, e a partir de 2015 uma ampliação considerável da quantidade de produções.

Gráfico 2 – Representação gráfica quantitativa – Trabalhos realizados



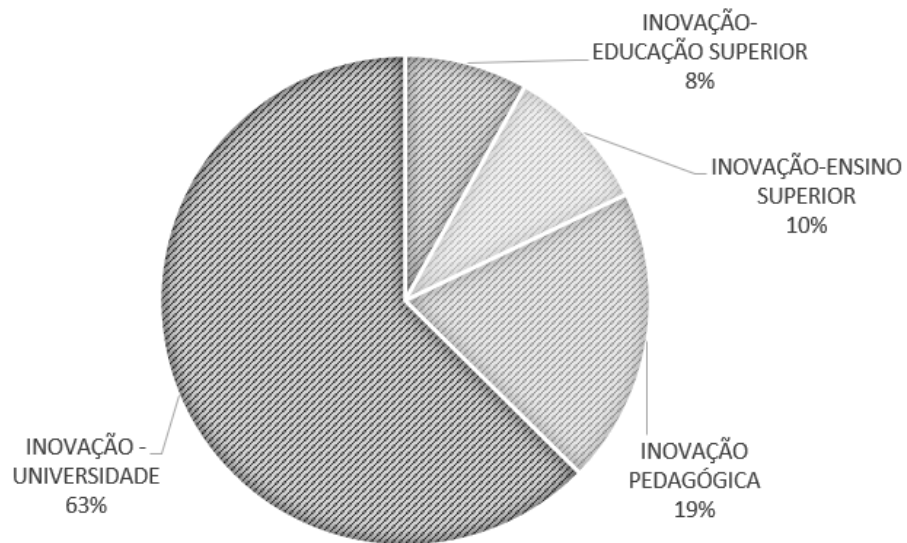
Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Os dados foram compilados a partir dos descritores estabelecidos e é possível observar que, conforme o descritor, há uma diversificação significativa no que diz respeito à quantidade, às áreas do conhecimento e categorias e subcategorias que emergem nos estudos sobre inovação, perfazendo uma ampla variação de abordagens referentes à temática da inovação na Educação Superior.

Foram utilizados gráficos para representar os dados referentes à distribuição dos trabalhos por descritores e para a representação dos Programas de Pós-Graduação de onde se originam os trabalhos. Também, os quadros apresentam a sistematização das categorias e das subcategorias que emergem das teses e dissertações examinadas.

Ao analisar os trabalhos selecionados por meio do banco de teses e dissertações do IBICT, a primeira ação para organização dos dados foi de quantificar os trabalhos de acordo com os descritores. Chama atenção para o fato de que há uma grande concentração de pesquisas sobre a Inovação relacionada à Universidade em relação aos demais descritores. Mais adiante, apresentarei uma análise mais aprofundada a respeito dessas constatações em cruzamento com outros dados observados.

Gráfico 3 – Representação do total de teses e dissertações por descritores

TESES E DISSERTAÇÕES POR DESCRITORES

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Quadro 1 – Descritores e total de pesquisas analisadas

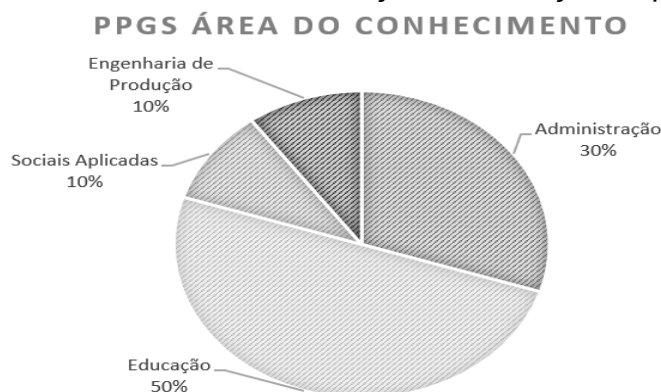
| Descritor | Teses e dissertações |
|------------------------------|----------------------|
| Inovação + Universidade | 75 |
| Inovação Pedagógica | 25 |
| Inovação + Ensino Superior | 12 |
| Inovação + Educação Superior | 10 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT, 2020).

Os dados evidenciam que o descritor *Inovação + Universidade* concentra a maior parte das produções (75 trabalhos), seguido de *Inovação Pedagógica* (25), *Inovação + Ensino Superior* (12) e *Inovação + Educação Superior* (10). Os Programas de Pós-Graduação em Educação respondem por 50% dos trabalhos e os de Administração por 30%, distribuição que já antecipa a coexistência de racionalidades pedagógicas e gerenciais no tratamento da temática, tensão central desta investigação.

A seguir, apresento os quadros com as categorias e subcategorias das temáticas desenvolvidas nas teses e dissertações e, subsequentemente, os dados com a representação dos programas de pós-graduação em que foram desenvolvidas as pesquisas.

Gráfico 4 – Descritor: Inovação – Educação Superior



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT, 2020).

Quadro 2 – Inovação – Educação Superior

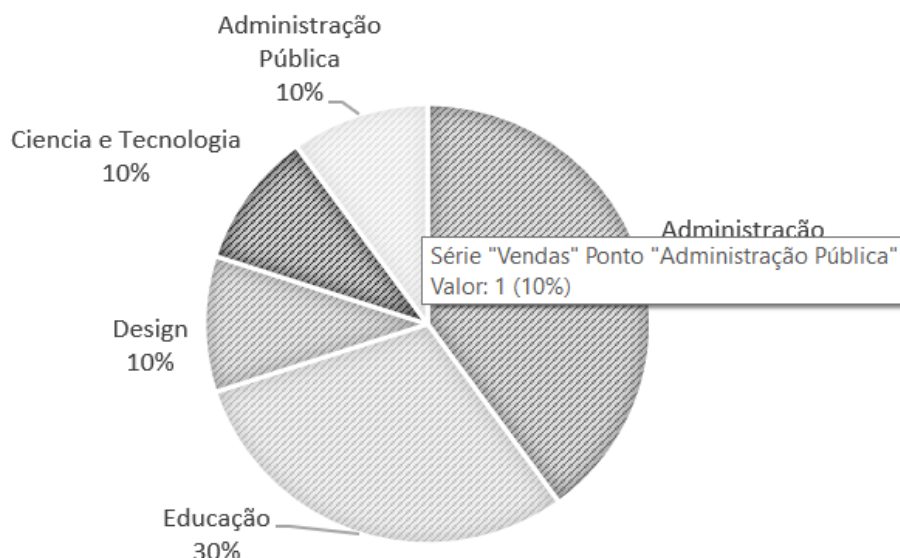
| Categorias e subcategorias | Quantidade |
|---|-------------------|
| 1. Educação a distância | 1 |
| 2. Internacionalização | 1 |
| 3. Ciência tecnologia e inovação | 1 |
| 4. Políticas de ampliação ao acesso | 1 |
| 5. Modelo de Educação Superior – empreendedorismo | 1 |
| 6. Docência no Ensino Superior | 1 |
| 7. Expansão – regionalização | 1 |
| 8. Modelos curriculares | 2 |
| 9. Tecnologias | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Dentre os dez trabalhos localizados, destaca-se a dissertação de Freitas (2017), intitulada *"Inovação em educação e sua influência nos modelos tradicionais de ensino superior"*, que associa o fenômeno das *startups* à transformação dos modelos tradicionais de Ensino Superior, evidenciando a presença da racionalidade empresarial mesmo em pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação em Educação.

Gráfico 5 – Descritor: Inovação – Ensino Superior

PPGS ÁREA DO CONHECIMENTO



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT, 2020).

Com base nos dados que compõem o gráfico referente à produção das pesquisas sobre a *Inovação – Ensino Superior*, é possível observar que os programas de pós-graduação que concentram maior quantidade de trabalhos são da área da Administração e da Educação e, ao analisar o quadro abaixo, é possível observar as categorias e subcategorias contempladas nas áreas em destaque.

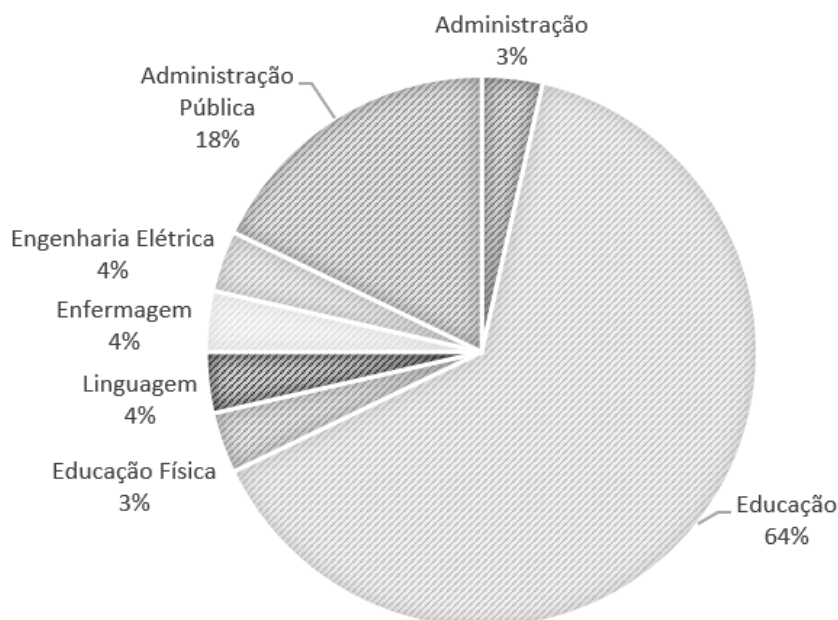
Quadro 3 – Descritor: Inovação – Ensino Superior

| Categorias e subcategorias | Quantidade |
|---|------------|
| 1. Empreendedorismo a) Sustentabilidade b) Startups | 2 |
| 2. Gestão a) Comunicação b) Sustentabilidade c) Da inovação d) Sustentabilidade | 5 |
| 3. Avaliação institucional | 1 |
| 4. Docência no Ensino Superior | 2 |
| 5. Currículo | 1 |
| 6. Serviços educacionais | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT, 2020).

Nos doze trabalhos localizados, destacam-se pesquisas que contemplam temáticas associadas à gestão da inovação e ao empreendedorismo, como a tese de Chais (2019), "*Universidades empreendedoras e ambientes de inovação: uma proposta de sustentabilidade econômica para o ensino superior*", e a de Stefanovitz (2011), "*Gestão da Inovação e sustentabilidade: proposição de um quadro de análise e sua aplicação em uma IES*", reforçando a influência da lógica gerencial sobre os sentidos atribuídos à inovação no ensino superior.

Gráfico 6 – Descritor: Inovação Pedagógica
PPGS ÁREA DO CONHECIMENTO



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Quanto ao descritor *Inovação Pedagógica*, é possível observar a ampliação de programas de Pós-graduação que abordam a temática, contudo os PPGs em Educação e em Administração seguem com a maior concentração das pesquisas realizadas.

Quadro 4 – Descritor: Inovação Pedagógica

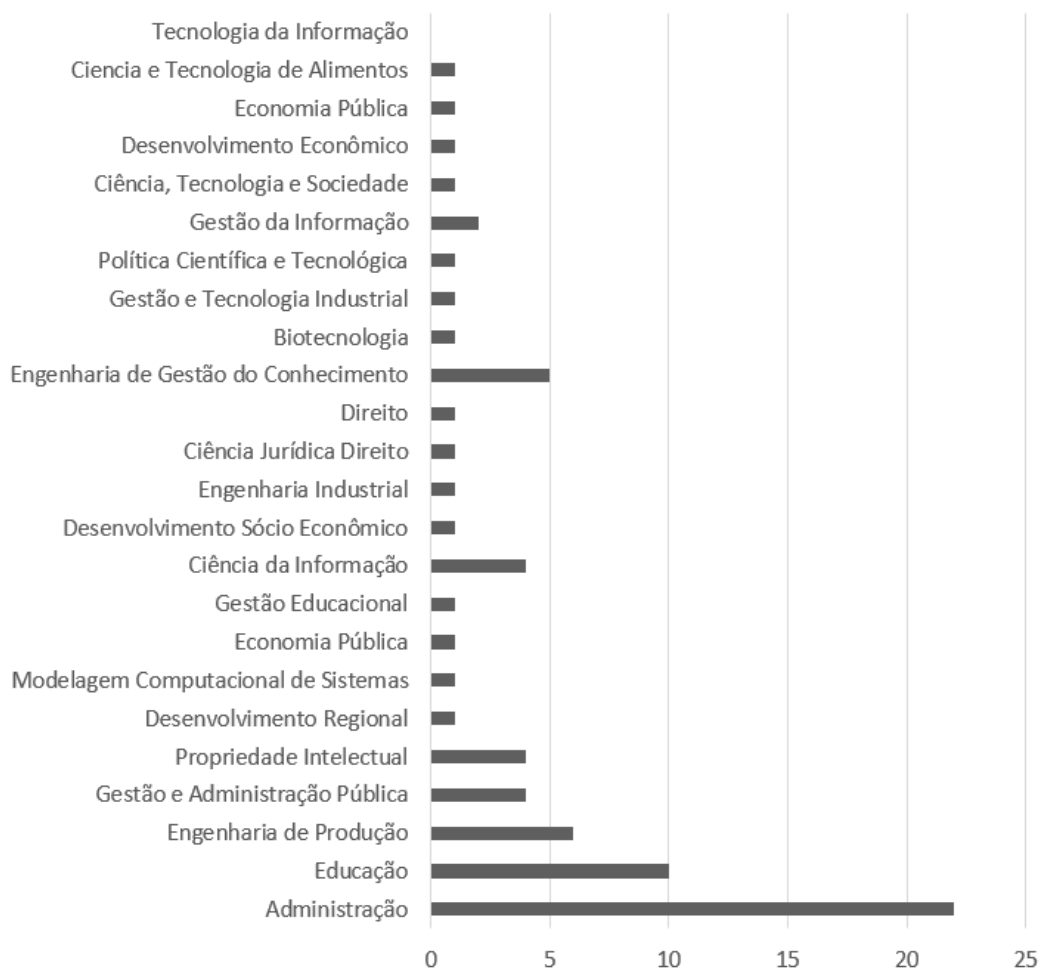
| Categorias e subcategorias | Quantidades |
|--|--------------------|
| Educação Básica | |
| Pré-escola Creche Educação Infantil Educação Primária Educação Física Formação de professores Escola pública Ensino Médio Políticas de democratização Tecnologias | 12 |
| Educação Superior | |
| 1. Práticas pedagógicas Modalidade EaD A) Tecnologias digitais B) Ferramentas C) Ambiente Virtual de Aprendizagem | 7 |
| 2. Docência no Ensino Superior | 2 |
| 3. Ambientes de aprendizagem | 1 |
| 4. História da educação | 1 |
| 5. Currículo no Ensino Superior | 1 |
| 6. Empreendedorismo | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Os 25 trabalhos localizados revelam que doze referem-se à Educação Básica, o que evidencia uma lacuna investigativa no âmbito da Educação Superior especificamente. Entre os trabalhos voltados à Educação Superior, predominam estudos sobre práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e modalidade EaD, como a tese de Bortolato (2016), *"Inovação e práticas pedagógicas: o moodle no ensino presencial da UFSC"*. Merece atenção a recorrência do empreendedorismo como categoria, a exemplo da tese de Hinkel (2016), *"Inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação profissional empreendedora educacional"*.

Gráfico 7 – Descritor: Inovação-Universidade

PPGs Área do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Ao analisar o gráfico anterior, observa-se que os 75 trabalhos identificados a partir do descritor *Inovação + universidade*, desenvolvidos em 24 diferentes programas de pós-graduação, as áreas de Administração e de Educação seguem concentrando a maior quantidade de produções, contudo surgem outras áreas com interesse na temática que, até então, não haviam se revelado, como é o caso de Engenharia de Produção, Gestão e Administração Pública e Propriedade Intelectual.

Esses dados sugerem que há um campo amplo e de interesse em desenvolver estudos e pesquisas que contemplem a inovação nas instituições de Educação Superior.

Quadro 5 – Descritor: Inovação – Universidade

| Categorias e subcategorias | Quantidade |
|---|-------------------|
| 1. Ferramentas para gestão da inovação A) Tecnologias B) Sistema de apoio | 5 |
| 2. Interação A) Universidade-empresa-governo B) Universidade e governo C) Universidade e indústria D) Universidade-governo-comunidade E) Universidade-escola | 20 |
| 3. Políticas públicas A) De incentivo B) De Ampliação de acesso ao ES C) Política de inovação para docência D) De formação de professores | 5 |
| 4. Propriedade intelectual A) Proteção do conhecimento B) Estudo patentométrico C) Análise de patentes | 7 |
| 5. Transferência A) De tecnologia B) De conhecimento | 3 |
| 6. Gestão A) De projetos B) Do conhecimento C) Tecnológica D) Do ambiente acadêmico E) Do capital intelectual F) Sistema de mensuração | 12 |
| 7. Inovação social A) Educação básica B) Extensão universitária C) <i>Framework</i> da cultura organizacional | 5 |
| 8. Inovação em serviços | 1 |
| 9. Práticas pedagógicas A) Uso de plataforma virtuais B) Apoio ao docente | 5 |
| 10. Internacionalização | 2 |
| 11. Atores e processos de inovação | 2 |
| 12. Empreendedorismo - Polos de Inovação e Tecnologia | 2 |
| 13. Assistência pedagógica aos docentes | 1 |
| 14. Modelos de IES A) IES corporativas B) Universidade/empresa | 2 |
| 15. Cultura de inovação | 1 |
| 16. Inovação e sustentabilidade | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Os 75 trabalhos identificados, desenvolvidos em 24 diferentes programas de pós-graduação, revelam a amplitude do campo: além das áreas de Administração e Educação, que concentram a maior parte das produções, surgem áreas como Engenharia de Produção, Gestão e Administração Pública e Propriedade Intelectual, sinalizando que a inovação nas universidades é investigada a partir de racionalidades e interesses bastante distintos, o que antecipa as tensões conceituais que esta tese se propõe a examinar.

A sistematização realizada confirma que há um campo amplo e em expansão para estudos sobre inovação na Educação Superior, caracterizado pela diversidade de abordagens e pela coexistência de perspectivas pedagógico-formativas e gerencial-mercadológicas, tensão que constitui o problema central desta investigação.

Ao concluir as primeiras etapas do estudo exploratório desenvolvido com base no procedimento Estado do Conhecimento, é possível afirmar que a sistematização feita contribuiu muito para analisar os dados acerca da produção do conhecimento em teses e dissertações, com a finalidade de situar como a inovação é tratada nas pesquisas sobre Educação Superior, e de esboçar a concepção que surge nas produções científicas disponíveis no banco de dados do IBICT.

2.4.2 O que anunciam as pesquisas sobre inovação?

A realização da primeira e da segunda etapas do Estado do Conhecimento acerca da Inovação na Educação Superior proporcionou, a partir da leitura dos 122 trabalhos selecionados, a constatação de alguns elementos que puderam situar o objeto de pesquisa a partir do levantamento de categorias e subcategorias. Na terceira e última etapa, lanço-me a uma análise um pouco mais aprofundada sobre os objetos e resultados das teses e dissertações selecionadas.

Nessa etapa, foram selecionados trabalhos a partir das categorias e subcategorias que tratavam das “práticas pedagógicas” relacionadas à “inovação na Educação Superior”, portanto o critério de seleção das teses e dissertações por meio dos descritores anteriormente utilizados não será mais aplicado. A partir dessa definição, foram selecionados 22 trabalhos, sendo onze

teses e onze dissertações de onze instituições de Educação Superior federais, quatro estaduais e nove privadas. Outro aspecto importante refere-se à quantidade de trabalhos por Programas de Pós-Graduação: dezesseis na Educação; três na Administração; um na Engenharia Elétrica; um nas Ciências Sociais; um no *Design*; e um no Gerenciamento em Enfermagem.

Duas perguntas orientaram a leitura dos trabalhos e guiaram as análises: Como a inovação tem sido abordada nas teses e dissertações? De que forma se relaciona com as práticas pedagógicas?

A Educação Superior passa um importante momento de reflexões sobre princípios e pressupostos com base nos desafios advindos da contemporaneidade. Cunha (2016) pondera acerca dos seguintes aspectos: a) a mudança paradigmática que provoca ruptura com o modelo epistemológico positivista que se apresenta, requisitando novas formas de fazer ciência; b) as implicações nos modos de ensinar e aprender a partir da ampliação das tecnologias digitais de informação e comunicação; c) as modificações no mundo do trabalho e a imprevisibilidade do futuro para os estudantes e a forma como isso impacta nos processos de formação.

O atual cenário desafia a Educação Superior a indagar sobre os currículos e as práticas de ensino e de aprendizagem no sentido de compreender como as instituições desse nível estão refletindo tal realidade e que concepção de educação, de ensino e de aprendizagem vem guiando essas formulações. A inovação surge como possibilidade de atender aos anseios que emergem, propondo mudanças de concepções e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento de meios alternativos para a construção de saberes e experiências que conectam. Conforme Cunha (2016, p. 94), unem-se “objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos”.

A concepção de inovação está associada à possibilidade ou à necessidade de que as práticas pedagógicas sejam ressignificadas com uma severa mudança na compreensão da sala de aula, sobretudo, na reconfiguração dos papéis atribuídos aos docentes e aos estudantes.

2.4.3 Identificando perspectivas para a Inovação na Educação Superior

No âmbito do Estado do Conhecimento desenvolvido, nesta subseção, valho-me como corpus de análise os trabalhos cujos objetos de estudos estão relacionados à prática pedagógica na Educação Superior, por meio das categorias e subcategorias identificadas nas teses que se referem às questões pedagógicas, ou seja, aos temas que tratam de: a) currículo; b) ferramenta de gestão da inovação nos processos pedagógicos; c) tecnologias digitais de comunicação e informação – TDICs; d) docência; e) educação a distância; f) ambientes de aprendizagem; g) educação e empreendedorismo; h) e inovação social.

O Quadro 6, foi elaborado com base na observação dos dados referentes à produção científica, tais como: nome do autor; ano de publicação; se é tese ou dissertação; instituição; programa de pós-graduação; e título do trabalho. Vale destacar que os trabalhos foram organizados em uma sequência por meio da aproximação das categorias.

Quadro 6 – Teses e Dissertações – Categorias e Subcategorias relacionadas à Inovação pedagógica e inovação

(continua)

| Categorias | ANO | T/D | Autor | PPG | IES | Título |
|-------------------|------------|------------|-------------------------|------------|----------------|--|
| Currículo | 2002 | D | GRINGS, Venice T. | EDU | UFRS | Processo de inovação curricular: a experiência dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal no Centro de Ciências Rurais da UFSM |
| | 2008 | D | FRANCO, Elize K. | EDU | PUCSP | Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior |
| | 2009 | D | KURYLA, Edson L. | EDU | UNILA SALLE | A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica |
| | 2010 | D | KULLER, Ana Luíza M. | EDU | USP | Inovação na Educação Superior: reflexões sobre as transformações de uma proposta curricular |
| | 2016 | T | CAMPOS, Marcia M. | EDU | UFRGS | Inovação na formação médica no Brasil e Espanha: Estudo de Caso na Universidade Federal da fronteira Sul e na universidade de Valladolid |

(continuação)

| | | | | | | |
|--|------|---|----------------------------|----------------------|-----------|---|
| | 2017 | T | MENGAR ELLI, Rodrigo R. | EDU | PUCSP | Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e o desafio de seus atores. |
| Ferramenta de gestão da inovação nos processos pedagógicos | 2019 | T | PIRES, Roberto W. | Soc. Design | UFRGS | Proposta de <i>framework</i> para inovação no ensino de desenho técnico instrumentado nos cursos de formação profissional em nível superior |
| Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação | 2015 | D | MARUXO, Harriet B. | Gestão em Enfermagem | USP | <i>Webquest</i> : inovação pedagógica na formação de professores de enfermagem |
| | 2016 | T | BORTOLATO, Márcia M. | EDU | UFSC | Inovação e práticas pedagógicas: o <i>Moodle</i> no ensino presencial da UFSC |
| | 2007 | T | GOMES, Carlos H. P. | EDU | UFP | Redes sociais de coautoria científica: reflexões sobre inovação à docência da Educação Superior |
| Docência | 2007 | T | GAETA, Maria C. D. | EDU | PUCSP | Formação Docente para o Ensino Superior: uma inovação em cursos de <i>lato sensu</i> |
| | 2011 | D | SILVA, Maria da G. | EDU | UFSC | Assistência pedagógica aos docentes: Uma contribuição para inovação na universidade? |
| | 2011 | D | QUEIROZ, Elivânia M. da S. | EDU | PUC Goiás | Prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades de inovação pedagógica |
| | 2017 | D | LEAL, Rafaela E. G. | EDU | UFMG | Dispositivo de inovação no ensino superior: a |

(conclusão)

| | | | | | | |
|-----------------------------|------|---|--------------------------|-------------|-------|--|
| | | | | | | a produção dos docentes <i>innovatus discipulus iacto</i> |
| Educação a distância | 2011 | T | MORES, Andréia | EDU | UFRGS | Inovação e cursos de pedagogia EaD: os casos UFRGS e UCS |
| | 2012 | T | FARIA, Elizabeth C. de | EDU | PUCSP | Do ensino presencial ao ensino à distância: inovação na prática pedagógica de professores de matemática |
| | 2017 | D | SANTOS, Thamara L. V. | EDU | UnB | Múltiplos cenários de aprendizagem: a experiência do tutor no curso de especialização em Inovação em mídias interativas da Universidade federal de Goiás |
| Ambientes de aprendizagem | 2015 | T | YANAZE, Leandro K. H. | Eng. Elétr. | USP | Ambientes técnico-pedagógicos para o desenvolvimento de competências transversais para a inovação em engenharia. |
| Educação e empreendedorismo | 2016 | T | HINCKEL, Nágila Cristina | EDU | UFSC | Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação profissional empreendedora educacional |
| | 2017 | D | FREITAS, Ellen C. de | ADM | FGV | Inovação em educação e sua influência nos modelos tradicionais de ensino superior |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD, 2020).

Isso posto, retomo os questionamentos: Como a inovação tem sido abordada nas teses e dissertações? E de que forma a inovação se relaciona com as práticas pedagógicas?

A análise dos trabalhos foi realizada examinando a perspectiva atribuída à inovação em relação à categoria em que estava inserido o objeto de estudos das teses e dissertações. Nesse sentido, foi possível observar diferentes caminhos adotados pelos autores, pois, em alguns trabalhos, houve a construção de uma seção destinada para a exposição de conceitos e concepções sobre inovação, revelando um estudo aprofundado, como no caso de Kuller (2010), Morés (2011), Faria (2012), Hinkel (2016), Leal (2017); Mengarelli (2017) e Freitas (2017). Outros autores optaram por desenvolver uma seção acerca do objeto de estudo relacionado à inovação. Neste caso, a inovação aparece como elemento conceitual secundário, a exemplo das produções de Grings (2002), Silva (2011), Bortolato (2016), Campos (2016) e Gomes (2007). Nessa direção, foi possível observar que em alguns trabalhos a inovação recebeu pouca atenção, indicando que o conceito, possivelmente, seja utilizado apenas como verniz na abordagem do objeto de pesquisa como demonstram as produções de: Franco (2008), Kurilak (2009), Gaeta (2007), Queiroz (2011), Yanaze (2015), Maruxo (2015), Santos (2017) e Pires (2019).

Outro recorte se faz necessário, dessa vez aos trabalhos que dedicam estudos aprofundados acerca da concepção de inovação, mediante a inserção de capítulos que se dedicam à fundamentação teórica do conceito de inovação na Educação Superior. São eles:

Quadro 7 – Teses e dissertações sobre práticas pedagógicas e inovação
(continua)

| Autor | T/D | Título | Ano | IES |
|------------------------|-----|---|------|-------|
| KULLER, Ana Luíza M. | D | Inovação na Educação Superior: reflexões sobre as transformações de uma proposta curricular | 2010 | USP |
| Morés, Andréia | T | Inovação e cursos de pedagogia EaD: os casos UFRGS e UCS | 2011 | UFRGS |
| Faria, Elizabeth C. | T | Do ensino presencial ao ensino à distância: inovação na prática pedagógica de professores de matemática | 2012 | PUCSP |
| Mengarelli, Rodrigo R. | T | Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político pedagógica da UFPR Litoral e o desafio de seus atores. | 2017 | PUCSP |
| Leal, Rafaela E. G. | D | Dispositivo de inovação no ensino superior: a produção dos docentes <i>innovatus discipulus iacto</i> | 2017 | UFMS |

(conclusão)

| | | | | |
|-----------------------|---|---|------|-----|
| Freitas, Camila de | D | Inovação em educação e sua influência nos modelos tradicionais de ensino superior | 2017 | FGV |
|-----------------------|---|---|------|-----|

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT, 2020).

Para as reflexões acerca das contribuições dos trabalhos selecionados nesta última etapa, cabe um destaque aos autores citados na fundamentação teórica sobre inovação na Educação Superior. É possível observar que Maria Isabel Cunha, Michael Fullan, Marcos Masetto, Walter Garcia, Marília Morosini, Denise Leite, Elisa Lucarelli, Valdemar Sguissadi são recorrentes na maioria dos estudos.

Outro achado que merece destaque refere-se à adoção do Estudo de Caso como metodologia, o que revela a opção pelo desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a construção de conhecimentos acerca de fenômenos, numa perspectiva mais ampla e com a possibilidade de variado uso de estratégias e técnicas de construção de dados.

Em grande parte dos trabalhos, a análise documental, a entrevista e o grupo focal foram utilizadas como procedimentos para construção dos dados. Nessa direção, a possibilidade de buscar referências em documentos normativos, os princípios e concepções que norteiam os estudos. Da mesma maneira, buscar por meio da narrativa dos atores envolvidos no cotidiano dos contextos de investigação, oportunizam a compreensão da realidade e trazem legitimidade ao estudo.

2.4.4 Produção Científica sobre Inovação Pedagógica no Período Pós-Pandêmico (2020-2024)

A partir da leitura sistemática das teses e dissertações disponíveis nos repositórios da CAPES e do IBICT, no período fortemente marcado pelas transformações educacionais decorrentes da pandemia de COVID-19 e suas reverberações pós-pandêmicas, verifica-se que as investigações sobre inovação pedagógica na Educação Superior posteriores a 2020 evidenciam características distintas e convergências temáticas significativas.

O contexto pandêmico, iniciado em março de 2020, impôs às instituições de Educação Superior uma ruptura abrupta e compulsória dos modelos

pedagógicos presenciais tradicionais, demandando a transição emergencial para formatos remotos e híbridos de ensino. Este cenário de crise sanitária global atuou como catalisador de experimentações pedagógicas aceleradas, intensificando o uso de tecnologias digitais, plataformas virtuais de aprendizagem e estratégias metodológicas alternativas. No período pós-pandêmico, as experiências vivenciadas não apenas permaneceram como objeto de reflexão crítica nas produções acadêmicas, mas também influenciaram substantivamente a ressignificação conceitual da inovação pedagógica. As pesquisas passaram a problematizar de forma mais aprofundada as distinções entre inovação genuína e mera adaptação tecnológica emergencial, evidenciando que as práticas desenvolvidas sob pressão da pandemia expuseram tanto potencialidades pedagógicas quanto fragilidades estruturais, desigualdades de acesso e limites epistemológicos dos modelos educacionais vigentes. Dessa forma, o legado pós-pandêmico ampliou significativamente o escopo das discussões sobre inovação, incorporando dimensões críticas relacionadas à equidade digital, à humanização dos processos educativos mediados por tecnologias, à formação docente para contextos complexos e incertos, e à necessidade de transformações paradigmáticas que transcendam soluções instrumentais e efêmeras, promovendo mudanças estruturais e epistemologicamente fundamentadas nas práticas pedagógicas universitárias.

O corpus analisado organiza-se em cinco eixos categoriais estruturantes: (1) inovação pedagógica no âmbito da Educação Superior, examinando a configuração de práticas inovadoras nas instituições universitárias; (2) inovação em projetos específicos, considerando contextos locais, campos disciplinares e áreas de conhecimento particulares; (3) inovação pedagógica articulada ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); (4) inovação associada à formação docente e ao desenvolvimento profissional continuado; (5) inovação pedagógica na educação básica, com ênfase em transformações paradigmáticas.

As manifestações do descritor “inovação pedagógica” são predominantemente compreendidas como processo coletivo, paradigmático e institucional, que demanda articulação sistêmica entre gestão acadêmica, formação docente e práxis pedagógica. Identifica-se uma perspectiva crítica acerca da relação entre inovação pedagógica e o uso instrumental de artefatos

tecnológicos, evidenciando que a inovação transcende o modernismo tecnicista e requer transformações epistemológicas substantivas.

A inovação configura-se como resposta necessária aos desafios educacionais contemporâneos, implicando rupturas paradigmáticas que promovem práticas pedagógicas dialógicas, contextualizadas, emancipatórias e epistemologicamente fundamentadas. As pesquisas sinalizam uma institucionalização gradual e complexa da inovação, atribuindo centralidade à construção coletiva e aos processos de negociação entre múltiplos atores educacionais.

Estudos representativos incluem análises de experiências institucionais específicas (Estudos de Caso), investigações sobre inovação curricular e processos formativos docentes, evidenciando estratégias diversificadas, conquistas e obstáculos epistemológicos, políticos e institucionais enfrentados pelas instituições de Educação Superior.

Cabe destacar que o contexto pandêmico da COVID-19, iniciado em 2020, constituiu-se como catalisador determinante na ampliação e ressignificação das discussões sobre inovação pedagógica. O ensino remoto emergencial impulsionou práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, evidenciando tanto potencialidades quanto limites e desigualdades estruturais. As experiências desenvolvidas durante o período pandêmico não apenas intensificaram os debates sobre inovação, mas também explicitaram a necessidade de superação de modelos tecnicistas, reafirmando a centralidade das dimensões epistemológicas, relacionais e político-pedagógicas nos processos inovativos genuínos.

Em síntese, o Estado do Conhecimento revela uma produção científica emergente, heterogênea e teoricamente diversificada, que busca apreender a complexidade multidimensional da inovação pedagógica em suas dimensões sociais, políticas, epistemológicas e institucionais. Ressalta-se, contudo, que este capítulo demanda ampliação substancial, com maior detalhamento dos dados empíricos, aprofundamento das categorias analíticas identificadas e explicitação mais minuciosa das tendências, lacunas e perspectivas emergentes na produção acadêmica sobre inovação pedagógica na Educação Superior brasileira pós-2020.

Após a imersão entre as teses e dissertações por meio da leitura dos resumos, da exploração dos referenciais teóricos e metodológicos, bem como da análise dos diferentes contextos que desencadearam as pesquisas em torno da temática inovação na Educação Superior, posso ter mais clareza sobre as possibilidades para a construção da pesquisa.

Para finalizar esta etapa do trabalho, concluo que é possível situar com mais clareza a inserção da pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, trazendo contribuições para a produção de conhecimento no campo teórico sobre inovação na Educação Superior e, dessa forma, colaborando para o Estado do Conhecimento.

2.5 REVISÃO DE LITERATURA: RASTREANDO O CONCEITO DE INOVAÇÃO

A revisão de literatura tem um importante papel no desenvolvimento do projeto de tese, pois pressupõe o exercício da leitura que permite identificar e conhecer os estudos acerca do objeto de pesquisa e da escrita sistematizada dos achados. Nesse sentido, este capítulo propõe a apresentação inicial de conceitos e concepções sobre a inovação na educação, especialmente na Educação Superior.

Os marcos conceituais da pesquisa foram construídos inicialmente nas leituras que subsidiam a minha atuação no âmbito da gestão acadêmica e complementados com a realização do Estado do Conhecimento. Reconheço que se trata de uma primeira exposição, com as possibilidades e o constructo teórico do momento de escrita do projeto de tese, pois entendo que essa etapa agregará aprofundamentos no decorrer do desenvolvimento do processo investigativo.

Para tratar sobre inovação na educação, é necessário manter-se sempre em alerta para que não se perca o foco, pois os estudos e as publicações sobre a temática apresentam uma grande diversidade nas suas abordagens. É isso que evidencia o exercício do Estado do Conhecimento realizado para rastrear as interfaces de pesquisa em torno dos descritos anunciados e que serviram de bússola para a busca efetivada. Por sua vez, na revisão de literatura que este capítulo procura adentrar, foram acessadas às produções consolidadas com o intuito de melhor situar o objeto de tese, bem como tornar mais preciso o seu foco.

O texto está estruturado em três pontos principais, a saber: a origem do conceito de inovação; a inovação na educação; e a inovação na Educação Superior. Cabe destacar que, neste capítulo, não houve a preocupação com a contextualização acerca da Educação Superior, pois a arquitetura da tese prevê um capítulo destinado a essa temática.

2.5.1 A gênese do conceito inovação

Neste momento de elaboração do projeto de tese, é necessária a realização de uma escrita sistematizada que conduza à compreensão dos marcos teóricos que originam os estudos sobre inovação e que influenciam os discursos acerca desta na educação. Nesse sentido, pode-se tomar como ponto de partida a obra do economista Joseph Schumpeter (1982), denominada *Teoria do Desenvolvimento Econômico*. O autor apresenta contribuições importantes para a compreensão sobre as crises advindas do modelo capitalista, com foco na inovação como “motor das mudanças estruturais” do sistema econômico.

Schumpeter (1982) apresenta na referida obra três características que contextualizam a inovação, as quais se referem: a) à inovação como um processo de substituição de práticas ou tecnologias existentes por novas, de onde surge a expressão “destruição criativa ou criadora”; b) às “forças intrínsecas ao sistema econômico tendem a desestabilizá-lo de tempos em tempos”, ocasionando a necessidade de mudanças/rupturas no sistema, na busca pela retomada de equilíbrio econômico; c) ao fato de que nem sempre a inovação implicará a melhoria do bem-estar coletivo, devido ao caráter “monopolista ou oligopolista” e de otimização do bem-estar individual.

A partir das características apresentadas, Schumpeter protagoniza as discussões sobre inovação atribuindo sentidos econômico e social, bem como compreendendo a inovação como “motor da economia”. A perspectiva do autor situa a inovação como indutor de competitividade e de superação da concorrência. Nessa lógica, produtos, serviços e modos de vida tornam-se ultrapassados mediante um ciclo de validade, produzindo a necessidade constante ao consumo de novos produtos, novos serviços e novos modos de vida, assim como os artefatos tecnológicos que se modificam na qualidade, no tamanho e nas funções.

Mas, de que forma essa concepção de inovação pode estar relacionada com a educação? Schumpeter desenvolveu a contextualização dos cenários econômico, político e social frente às mudanças provocadas pelo advento do capitalismo. A interpretação do autor sofreu adequações a partir das contribuições de pesquisadores que o sucederam, os chamados neoschumpeterianos¹⁹, contudo, até hoje, é possível encontrar citações de suas obras em diversas teses e dissertações ao tratar da definição de inovação relacionada aos fenômenos econômicos e sociais inseridos, também, nas pesquisas relativas à educação, como é o caso de Leal (2017) e Freitas (2017).

2.5.2 Inovação na educação

Escrever sobre inovação na educação, por um lado, tem sido uma tarefa relativamente fácil, haja vista que é possível encontrar estudos, publicações e relatórios das mais variadas fontes e perspectivas. No entanto, por outro lado, por esse motivo, torna-se desafiadora, pois há um grande risco de se fazer uma leitura superficial e pouco fundamentada se não houver a compreensão dos contextos em que se situa a inovação.

Nesse sentido, Kuller (2010), em sua tese, desenvolve uma análise acerca das diferentes perspectivas que a inovação assume ao longo do tempo por meio das influências históricas, econômicas e políticas, destacando que houve profundas modificações em seus significados. Por exemplo, na década de 1960, com o lançamento do *Sputnik* pelos russos, houve um movimento com a intenção de “transformar radicalmente o ensino de ciências e matemática nas escolas” conduzido pela *National Science Foundation* (Kuller, 2010, P.60). A demanda pela inovação estava diretamente relacionada com a rivalidade entre Estados Unidos e a Rússia, o que desencadeou o interesse em “fomentar uma educação escolar que favorecesse a criatividade, preparasse os estudantes para carreiras técnicas e promovesse a alfabetização científica” (Kuller, 2010, P.60). Segundo a autora, além de gerar mudanças relacionadas à formação, também houve a preocupação em como conduzir e conceber a inovação, mediante forte

¹⁹ Os autores neoschumpeterianos reforçam o pensamento de Schumpeter em relação à necessidade de inovação para o desenvolvimento da indústria, da região e do país, mediante a inovação tecnológica como diferencial competitivo.

investimento financeiro na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores.

Na década de 1970, a inovação em educação assume um caráter voltado para as tecnologias, sobretudo para a prática, inspirando modelos de inovação nos setores agrícola e industrial, na perspectiva de qualificar procedimentos para garantir a eficácia do ensino. Segundo Leal (2017, p. 26), os programas inovadores são articulados ao movimento “Escola Nova” na Europa e “Educação progressista” nos Estados Unidos e apoiam-se “na ideia fundamental de que a educação contribui, de maneira significativa, para o progresso individual e coletivo” (Sancho; Hernandez, 2011, p. 477).

A inovação, nessa perspectiva, trazia ideia de que a tecnologia era sinônimo de progresso e traria melhorias resultantes das técnicas, dos métodos e dos materiais, e não dos conhecimentos e nas relações entre os diferentes atores envolvidos na dinâmica educacional.

Faria (2012) apresenta nos estudos de sua tese a abordagem de Everett M. Rogers sobre o Processo Inovação-Decisão, para compreender os processos de implementação de inovação. Rogers (1969) é um pesquisador da sociologia e oferece contribuições importantes para a percepção do papel dos indivíduos nos processos de inovação e o entendimento da dinâmica que ela assume desde o momento em que é gerada. Segundo Rogers,

[...] uma inovação é uma ideia prática, ou objeto que um indivíduo percebe como novo. No que diz respeito ao comportamento humano, pouco importa se a ideia é ou não obviamente nova, medida pelo período que vai da sua primeira utilização ao descobrimento. E a novidade percebida da ideia no indivíduo que determina a sua reação diante dela. Se a ideia parece nova e diferente do indivíduo, é uma inovação. (Rogers, 2003, p.12).

Outros autores que se dedicam a tematizar a inovação têm desenvolvido estudos referentes à criação de modelos em que surge a concepção de inovação como um processo que pode ser planejado e controlado. Essa concepção está relacionada à perspectiva de modelos advindos da área da gestão aplicados ao sistema educacional (Goldberg; Franco, 1980).

As pesquisas de Faria (2012), Freitas (2017) e Kuller (2010) citam o livro “Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas, sob coordenação” publicado por Walter Garcia no ano de 1980, que reúne capítulos de vários

autores que apresentam concepções de inovação, estudos de caso e discutem as características da inovação na educação. Garcia (1995), por sua vez, apresenta contribuições acerca da compreensão de que a definição de inovação está diretamente relacionada à concepção filosófica, portanto pode representar diferentes perspectivas. Saviani (1995, p. 19) é outro autor bastante citado e corrobora a posição de Garcia ao afirmar que “podemos concluir que há diferentes concepções de inovação, segundo diferentes concepções de Filosofia da educação.” E complementa apresentando o resultado de uma análise sobre a inovação e as concepções da filosofia da educação: 1) humanista tradicional; 2) humanista moderna; e 3) analítica e 4) dialética. Além disso, o autor apresenta quatro níveis de inovação em educação, tomando como ponto de partida o ensino tradicional, os quais são integralmente descritos a seguir:

- a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos. São mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.
- c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas institucionais, ou não/institucionalizadas.
- d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades. (Saviani, 1980, p. 30).

O autor chama a atenção para o segundo e o terceiro níveis em que a inovação “via de regra” acontecerá. No que se refere ao primeiro nível, não caracterizaria inovação de fato, pois pouco avança em alterações significativas. E o último nível pressupõe um salto qualitativo que ultrapassa o significado de inovação, pois estaria associado à inserção da educação a serviço de uma revolução educacional.

Citado em Faria (2012), Morés (2011) e Kuller (2010), o autor Michael Fullan (2009) apresenta críticas em relação ao modelo educacional, referindo-se como o “fracasso da reforma”, pois muito pouco influenciou em transformações educacionais e, dessa forma, ficou evidenciado que “colocar ideias inovadoras em prática é um processo muito mais complicado do que se acreditava”.

Nessa direção, Messina (2001), citada nas pesquisas de Kuller (2010) e Morés (2011), apresenta no artigo *Mudança e Inovação Educacional: notas para*

reflexão, uma intenção de colaborar com os estudos da rede de inovações educacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, sobre o conceito de inovação. A autora destaca o fato de que “em nome da inovação tem-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizando políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais.” (Messina, 2001, p. 226).

Para a autora, as reformas educacionais têm resultado em mudanças e não em inovações mediante “marcos” que homogenizam a inovação, corroborando a ideia de Fullan, pois, ao mesmo tempo em que a escola está bombardeada por inovações, o novo não tem lugar.

Ao verificar o insucesso do modelo educacional fundamentado na perspectiva tecnológica dos anos 1970, a inovação passa a ser compreendida no âmbito dos mecanismos ideológicos e sociais que estão como pano de fundo das mudanças educacionais. Para Kuller (2020, p. 62), “a inovação passa a ser vista como objeto de conflito e compromisso de diferentes grupos (professores, administradores, pais, técnicos etc.)”.

A trajetória descrita sobre a inovação no âmbito educacional é constituída de lições para o presente, sobretudo quando vivemos com a urgência de mudanças na educação, em resposta ao modelo de sociedade vigente. Nesse sentido, Chauí (2003), citada por Mengarelli (2017), Morés (2011) e Kuller (2019), afirma que: “[...] a transformação do capital e da ciência [...] articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, produziu a ideia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo do conhecimento” (Chauí, 2003, p. 8).

A observação da história permite que se possa compreender os movimentos, as mudanças e os novos significados que se modificam para atender às características próprias de uma época e de sua cultura. Assim, não se deve tratar a temática educação sem considerar os movimentos sociais, políticos, econômicos culturais e tecnológicos que a influenciam, especialmente, sob as interferências de indução do fenômeno da globalização.

Nessa direção, Mengarelli (2017), ao situar o atual contexto educacional, indica um enfraquecimento do Estado mediante as características da lógica da sociedade na globalização e da economia neoliberal, refletindo em todo o

sistema educacional. Outrossim, a sociedade da informação e do conhecimento provoca profundas mudanças no mundo do trabalho, causando mudanças nos processos educativos mediante a aproximação com as tecnologias digitais e uma nova cultura em que aprender a aprender torna-se necessário.

[...] o conhecimento é um recurso flexível, fluído, em processo de expansão e mudança incessante. Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento especializado externo, das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem. (Hargreaves, 2004, p. 32).

Em face disso, conforme Santos (2004, p. 61), “não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes(...), porque as mudanças são irreversíveis.” E o desafio que se apresenta é posicionar ao lado da inovação tecnológica a inovação pedagógica.

2.5.3 Inovação na Educação Superior

A Educação Superior vem sofrendo severamente os impactos do modelo econômico vigente, reforçado pelas políticas de ampliação do acesso ao Educação Superior ²⁰ e, também, à necessidade de atender às demandas do setor produtivo. Nessa perspectiva, organismos internacionais ocupam suas agendas com programas e políticas nacionais e internacionais com vistas à construção de um discurso comum em direção à inovação. Em resposta a isso, Leite (2016), citada por Morés (2011) e Leal (2027), afirma que “muitas inovações que se desenvolvem nas universidades contemporâneas refletem exigências das agências de avaliação ou de fomento à pesquisa, ou ainda demandas do setor produtivo”.

A inovação surge como um dispositivo constituído pela legislação, por políticas públicas, bem como editais e discursos de inovação em circulação na contemporaneidade. A respeito disso, o Manual de Oslo, original da década de 1990, referido pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, MCT/FINEP, na coletânea Caminhos da Inovação, apresenta a como sendo:

²⁰ Essas e outras questões são aprofundadas no capítulo 2, “Educação Superior no Brasil: um breve panorama”.

[...] a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas” (OCDE, 2005, não paginado).

Conforme Leite (2012, p. 31) a perspectiva atribuída à inovação está voltada para “práticas empresariais e tem a compreensão alicerçada em uma visão de tecnologia como novidade que serve para as práticas do negócio”. A definição apresentada no manual de Oslo, entre outros documentos, é referência, direta ou indireta, para definição de indicadores de acompanhamento das políticas de avaliação e de financiamento da Educação Superior.

A autora chama a atenção de que “a questão do conhecimento deve ser o elemento fundante da inovação, e que parte de um processo que envolve aprendizagem, a sua transferência e o envolvimento de diversos atores” (Leite, 2012, p. 31).

As contribuições de Leite (2012) indicam que a produção de conhecimento pode ser um elemento essencial para a inovação e, associado aos pressupostos expressos por meio dos organismos internacionais, a produção de conhecimento que contribui para inovação está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico na sociedade.

Audy e Morosini (2007), citados por Kuller (2010) e Morés (2011), afirmam que na construção do estado do conhecimento da área da inovação, uma série de pensadores da área da administração buscam teorizar o conceito de Inovação, “(...) afirmam que uma Instituição que deseja atrair e manter os melhores profissionais devem construir ambientes que permitam o crescimento criativo e inovador, propiciando o desenvolvimento de uma cultura da inovação.” (Audy; Morosini, 2007 apud Kuller, 2010, p. 507).

Nos estudos desenvolvidos pelos autores acima citados, é possível identificar o viés para a cultura da inovação e, para isso, a necessidade de gerar ambientes centrados nas pessoas, produzindo um impacto positivo nos atores envolvidos e no que se refere às instituições de Educação Superior, os professores atuam como catalizadores de um *continuum* de mudanças, trocas e renovações que caracterizam a sociedade do conhecimento em que se vive.

Mengarelli (2017) e Kuller (2019), ao citarem Masetto (2004), apresentam a perspectiva da inovação na Educação Superior como “um conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos na organização do ensino universitário provocados por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas da missão de educar” (Masetto, 2004, p. 197). Nessa direção, Masetto (2006) e Cunha (2001; 2008) tratam a inovação como um processo de ruptura para uma mudança paradigmática de modelo educacional.

Lucarelli (2000) e Cunha (2001; 2008) apresentam uma perspectiva para a inovação como possibilidade de oposição ao sistema dominante, ou ainda, ruptura de modelos que caracterizem a educação tradicional. Para Lucarelli (2000), o conceito de inovação seria a alteração de alguma situação, com a finalidade de melhorá-la, em oposição às práticas vigentes. Nesse sentido, a autora propõe que a inovação na educação aconteça por meio de práticas que alterem o sistema de relações que caracterizam a educação tradicional, sobretudo no que se refere à transmissão de informações, em uma relação unidirecional, fazendo oposição à epistemologia positivista.

Morés (2011), Mengarelli (2017), Leal (2017) e Kuller (2010) fazem referência a Cunha sob diversas perspectivas, contudo vou me deter a examinar de que forma a autora se posiciona em relação à concepção de inovação.

Nesse sentido, Cunha (2008) posiciona-se a respeito da concepção de inovação como uma ruptura ao paradigma educacional dominante. Conforme a autora, inovar é ir além da incorporação de elementos tecnológicos ou recriação de práticas tecnicistas, mas ao desenvolvimento de formas de conceber o processo educacional em uma perspectiva emancipatória. “Os esforços inovativos emancipatórios precisam ter muito claros os seus pressupostos políticos e compromissos com as finalidades que defendem.” (Cunha, 2001, p.132).

Paulo Freire surge nas produções de Mengarelli (2017), Leal (2017), Freitas (2017) e Morés (2011), com contribuições para as reflexões acerca do modelo educacional tradicional e a ruptura paradigmática, contudo há uma demanda identificada de aprofundamento para a identificação de possíveis interfaces dos estudos freireanos com a temática inovação na educação.

2.5.4. Inovação Pedagógica: De que inovação estamos falando?

A inovação tornou-se um imperativo, presente no discurso da sociedade contemporânea em diversos campos do conhecimento e da ação humana, incluindo o campo educacional e servindo como argumento que fundamentam mudanças. A delimitação conceitual e epistemológica da inovação pedagógica mostra-se imprescindível para o percurso investigativo desta tese, uma vez que tal posicionamento teórico possibilita transcender visões instrumentais e estabelecer bases sólidas, ultrapassando o senso comum e os discursos utilitaristas que frequentemente perpassam o debate educacional.

O conceito de inovação não pode ser tratado de forma generalista quando aplicado ao contexto educacional. As autoras Cunha e Wagner (2019) destacam “que é necessário que se faça uma reflexão sistemática e profunda sobre seu significado estratégico e político”, afinal os movimentos de inovação podem estar relacionados à espaços restritos e de pouco impacto, a mudanças amplas de maior impacto.

Está na base do conceito de inovação a ideia de mudança, ou seja, uma resposta a um cenário que se deseja alterar, melhorar, enriquecer; entretanto, o termo, por si só, não expressa a condição valorativa que lhe dá sustentação. A mesma inovação pode atender a uma determinada expectativa e ter efeito contrário para outra. Essa condição revela que é preciso adjetivar a inovação, explicitando o conceito que ela assume em determinado contexto e a natureza dos avanços que pretende concretizar. (Cunha; Wagner, 2019 p. 30)

Nesse sentido trataremos a inovação associada à Inovação pedagógica, que se distingue substancialmente da simples introdução de novos recursos, metodologias ou tecnologias no processo educativo. Cunha (2008, p. 26) argumenta que "a inovação implica ruptura paradigmática e não apenas modernização ou racionalização do processo de ensino", envolvendo transformações nas concepções epistemológicas que fundamentam as práticas educativas.

Essa tensão conceitual é destacada por Messina (2001, p. 226), ao afirmar que "a inovação tem sido um conceito em disputa", frequentemente apropriado por perspectivas tecnicistas que a reduzem a mudanças superficiais. Para a autora, é determinante situar a inovação reconhecendo sua natureza

polissêmica, visto que constitui "algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere" (Messina, 2001, p. 226), o que evidencia que distintas concepções de inovação implicam diferentes projetos educativos e sociais.

Compreender a inovação como conceito em disputa exige, contudo, ir além do reconhecimento de sua polissemia. É preciso interrogar as condições sociais que tornam possível e legítima, determinada concepção de inovação em detrimento de outras. Bourdieu (1996, p. 50) oferece instrumental analítico fundamental ao afirmar que "todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças". O campo educacional não é exceção: as disputas em torno da inovação pedagógica expressam confrontos entre agentes dotados de capitais distintos, neste caso, o acadêmico, o político e o econômico, que buscam impor sua visão legítima do que significa inovar, para quem e com quais finalidades. O *habitus* dos agentes que ocupam posições de poder no campo tende a naturalizar concepções de inovação alinhadas à lógica mercadológica, obscurecendo seu caráter historicamente situado e politicamente orientado. A pergunta que se impõe, portanto, não é apenas *o que é* inovação pedagógica, mas *innovar para quê e a serviço de quem*, pois inovação desvinculada de compromissos ético-políticos explícitos pode tanto produzir transformações emancipatórias quanto legitimar a reprodução de desigualdades sob a aparência de modernização. A inovação, portanto, não é neutra, ela é sempre situada, sempre disputada e sempre orientada, consciente ou inconscientemente, por um projeto de sociedade.

Nesse sentido, Messina (2001) amplia criticamente essa discussão ao questionar as concepções instrumentais que frequentemente circunscrevem a inovação a mudanças superficiais ou à mera adoção de novidades. A autora sustenta que "a inovação não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos" (Messina, 2001, p. 228), devendo ser compreendida como processo que emerge das necessidades concretas dos sujeitos e contextos educativos, e não como modelos importados ou impostos externamente. Para ela, "innovar significa criar alternativas que respondam aos problemas e desafios específicos de cada realidade educacional" (Messina, 2001, p. 230), relacionando-se à capacidade de produzir respostas próprias, contextualizadas e significativas.

Articulando essas compreensões sobre a natureza contextual e processual da inovação, Lucarelli (2009) aprofunda essa compreensão ao conceituar a inovação pedagógica como alteração na configuração didática convencional, modificando as relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, a estrutura organizacional e os vínculos com o conhecimento. Para a autora, a inovação constitui-se como processo multidimensional que articula dimensões cognitivas, afetivas e sociais, integrando teoria e prática de modo orgânico. Lucarelli enfatiza que a inovação pedagógica pressupõe intencionalidade, configurando-se como decisão consciente de transformar as práticas instituídas em busca de maior relevância social e qualidade na formação acadêmica.

Cunha (2008, p. 28) acrescenta que "a inovação pedagógica tem uma carga política importante, pois implica mudanças nas relações de poder estabelecidas no processo de ensinar e aprender", evidenciando sua dimensão ético-política. A autora ressalta ainda que "a inovação exige a reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a hierarquização tradicional" (CUNHA, 2008, p. 30), sinalizando a necessidade de superação da dicotomia que historicamente fragmentou o conhecimento pedagógico.

Dessa forma, a inovação pedagógica emerge como construto teórico que transcende a incorporação de novidades tecnológicas ou a modernização instrumental dos processos educativos. Sua conceituação fundamenta-se em elementos estruturantes interdependentes: a ruptura paradigmática de modelos tradicionais e reprodutivistas de ensino (Cunha, 2008); a contextualização das práticas às necessidades concretas dos sujeitos e às especificidades das realidades educacionais (Messina, 2001); e a transformação intencional das configurações didáticas convencionais mediante processos conscientes, participativos e reflexivos (Lucarelli, 2009).

Portanto, a inovação pedagógica constitui-se, na articulação das dimensões epistemológicas, na medida em que implica em mudanças no modo como o conhecimento é pensado, organizado e transmitido, rompendo com paradigmas tradicionais para abrir espaço para novas formas de aprendizagem; políticas, considerando os tensionamentos e interesses envolvidos na inovação pedagógica, pois toda mudança educativa está inserida em contextos sociais, histórico, culturais e institucionais onde há disputas por poder, valores e

concepções sobre educação e sociedade; e pedagógica, no que se refere ao fazer educativo, destacando que a educação deve ser um processo dialógico e emancipatório, onde a inovação nasce da prática reflexiva.

Sendo assim, ao falar sobre inovação pedagógica, é preciso atentar-se para a sua natureza polissêmica e contextual, pressupondo permanente vigilância conceitual para evitar apropriações instrumentais, tecnicistas ou mercadológicas que a esvaziem de sua potência emancipatória e crítica. Ao promover a reorganização das relações estabelecidas no processo de ensinar e de aprender, a inovação pedagógica desafia estruturas hierarquizadas, superando dicotomias cristalizadas entre teoria e prática, e instaura novas formas de vinculação com o conhecimento.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Neste capítulo, apresentarei alguns marcadores históricos e políticos que caracterizam a Educação Superior no Brasil e que contribuem para contextualizar o objeto de estudo da tese que se apresenta.

O recorte histórico adotado neste capítulo estende-se desde a gênese da Educação Superior no Brasil colonial até o período pós-pandêmico, com ênfase nas transformações das últimas décadas, que constituem o contexto imediato desta investigação. A delimitação não pretende ser exaustiva, mas situar historicamente as condições em que as concepções de inovação pedagógica aqui estudadas foram produzidas.

3.1 O EDUCAÇÃO SUPERIOR ANTES DA UNIVERSIDADE: RAÍZES COLONIAIS

A história da Educação Superior no Brasil é marcada por um início tardio. Enquanto países vizinhos da América espanhola já possuíam universidades desde o século XVI, o Brasil colonial permaneceu sem instituições de Educação Superior por mais de trezentos anos. Somente em 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, foram criadas as primeiras faculdades no país.

Antes disso, as famílias abastadas da colônia enviavam seus filhos a Portugal para que pudessem realizar os estudos superiores. Lá, os jovens recebiam formação acadêmica na Universidade de Évora e, mais especificamente, na Universidade de Coimbra. Essa particularidade histórica é fundamental para compreender os desafios e as trajetórias da Educação Superior brasileira.

Nesse período, a Universidade de Coimbra tinha centralidade no atendimento aos brasileiros que buscavam a formação em nível superior o que a tornou reconhecida como a “universidade brasileira”. Naquela época, “o brasileiro na Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da universidade” (Teixeira, 1989, p. 65).

Essa prática aconteceu durante o período colonial e marca uma desvantagem para o Brasil em relação aos países colonizados pela Espanha,

por exemplo, pois ao se comparar o processo de colonização de Portugal e da Espanha na América, conclui-se que:

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (Teixeira, 1999, p. 29).

No período da colonização protagonizada por Portugal e Espanha, apenas 2.500 jovens brasileiros obtiveram formação em nível superior, fato que refletiu posteriormente na falta de pessoas qualificadas para a implementação de instituições de Educação Superior, fazendo com que fossem trazidos especialistas de outros países.

O Educação Superior Brasileiro surgiu com as escolas para os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, às quais foram agregados os cursos de Música e Belas-Artes, como descreve Cunha (2003, p. 154),

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de Educação Superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois.

O início das atividades no âmbito da Educação Superior é marcado por uma modelo precário, com pouco investimento em infraestrutura, em que o professor, por meio de recursos próprios e em locais improvisados, desenvolvia as atividades acadêmicas. Mais tarde, com o surgimento das escolas, academias e as faculdades é que se institui um modelo de instituição para Educação Superior. Conforma Cunha (2003, p. 154). [...] a partir das cátedras isoladas, as unidades de Educação Superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprios.

Nesse período, surgiu, no Rio de Janeiro, o desenvolvimento de outras atividades com iniciativas culturais e científicas, como a criação da Biblioteca Nacional, da Imprensa Régia e a publicação dos primeiros periódicos científicos.

A Educação Superior tem sua gênese a partir dos modelos europeus do Século XIX, a exemplo da universidade alemã, cujos princípios estão voltados para o ensino, para a produção e divulgação da ciência pura, chamada de modelo Humboldtiano.

A perspectiva do modelo de Educação Superior Humboldtiano preconiza a relação entre professores e estudantes, a estreita relação entre ensino e pesquisa e a liberdade de produção da ciência pura, segundo Silveira e Bianchetti (2016, p. 64).

[...] põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber. Essa seria a forma de fazer a ciência “pura”, que tem como princípio a busca infinita da verdade e do conhecimento.

O modelo Humboldtiano atribui à universidade o caráter de instituição científica, encarregada do ensino, da produção de conhecimento e da ciência pura em relação estreita com o Estado, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de um projeto nacional.

Outro modelo de Educação Superior que se instalou no Brasil caracteriza-se pelo desenvolvimento das ciências da observação e da experimentação com a finalidade exclusiva de atender às questões práticas, ou seja, da ciência aplicada. Esse modelo, denominado napoleônico, preconiza os ensinamentos do ofício e do conhecimento técnico, a fim de promover a formação profissional com objetivo de subsidiar o desenvolvimento de profissionais que entendessem as demandas da sociedade. Naquela época, esse foi o modelo que caracterizou as primeiras iniciativas de Educação Superior no Brasil, em que predominava o caráter utilitarista, com vistas a formar profissionais para atender às demandas da administração pública em prol da consolidação da república.

O modelo napoleônico traz consigo características de uma forma de gestão centralizada no ensino, cuja finalidade é atender aos contextos econômico, sociopolítico e tecnológico e, sobretudo, às classes dominantes de acordo com Silveira e Bianchetti (2016, p. 87),

[...] um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com

vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora.

Outrossim, escolas de formação profissional isoladas, como no caso dos cursos de Medicina, de Engenharia, da Academia Real Militar, da Academia de Belas-Artes e dos cursos jurídicos constituíram um modelo que permanece até hoje na estrutura da Educação Superior brasileira.

No que se refere às políticas da Educação Superior brasileira, há um tensionamento histórico sobre a administração no que diz respeito à definição da centralidade. No ano de 1834, foi promulgado o Ato Adicional, que define

[...] a dualidade de competência em relação aos assuntos de educação. As Províncias, em seus respectivos territórios, ficaram claramente com a faculdade de iniciativa relativamente ao ensino primário e secundário. A competência do Governo Geral passou a ser entendida como a de promover, na capital do Império, o ensino de todos os graus, e a de prover o Ensino Superior em todo o país (SILVA, 2011, p. 195).

Na sequência, na fase inicial do período da república, com a promulgação da Constituição Federal de 1891, foi outorgado ao Congresso Nacional a competência de legislar a Educação Superior no âmbito da capital. Com isso, a União renuncia a “posse” da Educação Superior, pois, desde então, este era subordinado à Família Real. Desse período até o ano de 1915, várias tentativas foram feitas para a instituição da universidade brasileira, contudo não houve avanços.

Abaixo, segue uma síntese com os movimentos de criação de instituições de Educação Superior no Brasil. De fato, apenas com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, é que ocorreram as primeiras iniciativas culturais, com a criação de Faculdades:

- a) 1808 – Faculdade de Cirurgia da Bahia-Salvador;
- b) 1808 – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;
- c) 1822 – Fim do período colonial com a Proclamação da Independência do Brasil;
- d) 1827 – Faculdade de Direito de Olinda;
- e) 1827 – Faculdade de Direito de São Paulo;
- f) 1839 – Faculdade de Farmácia de Ouro Preto; e
- g) 1876 – Escola de Minas-Ouro Preto.

Em 1889, com a Proclamação da República, ampliou-se a criação de Faculdades em outros Estados:

- a) 1891 – Faculdade Nacional de Direito – Rio de Janeiro;
- b) 1892 – Faculdade de Direito – Belo Horizonte;
- c) 1893 – Escola Politécnica – São Paulo;
- d) 1896 – Escola de Engenharia Mackenzie-São Paulo; e
- e) 1898 – Faculdade de Direito de Goiás.

Esse panorama histórico evidencia que o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil seguiu uma trajetória tardia e fragmentada ao comparar com países europeus, onde universidades foram estabelecidas ainda no período colonial.

A concentração inicial de faculdades isoladas voltadas às profissões liberais tradicionais – medicina, direito e engenharia – reflete não apenas as necessidades práticas de uma sociedade em processo de modernização, mas também a persistência de uma concepção utilitarista e profissionalizante da Educação Superior, herança direta do pragmatismo napoleônico e das urgências impostas pela instalação da corte portuguesa em território brasileiro.

Assim, ao final do século XIX, o Brasil possuía um conjunto disperso de instituições de Educação Superior, longe de ser uma estrutura universitária propriamente dita, lacuna que só começaria a ser preenchida nas décadas seguintes como veremos na sequência deste capítulo.

Somente a partir da promulgação da Lei n.º 2.924, de 05/01/1915, com a reforma de Carlos Maximiliano, o governo foi autorizado a agregar as três faculdades existentes no Rio de Janeiro em uma “universidade”, o que só veio a acontecer em 1920 pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro do mesmo ano (Cavalcanti, 2000).

Mesmo com a legitimidade das políticas, ainda não havia a definição de um modelo de universidade e o que aconteceu foi a junção de instituições de forma desarticulada e individualista, resultando na não consolidação de um modelo de universidade. Conforme Chagas (1967 apud Cavalcanti, 2000, p. 8),

Daí fluíram duas consequências bem conhecidas de todos nós: enquanto o “modelo” fixado em 1920, no qual teimosamente persiste o de 1808, passou a condicionar a subsequente expansão do ensino superior, surgiu e progressivamente se intensificou, nos círculos mais

avançados, o movimento que tomaria mais tarde a designação imprópria de reforma universitária.

Nesse contexto, a partir de ano de 1920, a Educação Superior no Brasil passou a crescer em ritmo acelerado, despertando nos intelectuais brasileiros críticas e insatisfação com esse modelo de universidade. Iniciou-se nesse período a crítica em relação à quantidade relacionada à qualidade, a partir da ampliação da criação de instituições e da oferta de vagas sem que se institua espaços para discussão e definição de princípios que atribuam significado à universidade.

3.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As décadas de 60 e 70 do século XX compõem o período de maior expansão da Educação Superior no país, o qual tem seu início com a promulgação da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/60, que apresenta em seu conteúdo o delineamento de um modelo de gestão federativo da educação nacional. Esse período foi dividido em quatro fases:

- a) de 1960 a 1964 – correspondendo a um período de grave crise econômica, social e política, em que a demanda por ensino superior começa a fazer pressão;
- b) de 1964 a 1969 – compreendendo a consolidação do regime militar, em que a demanda reprimida continua a aumentar o seu poder de pressão;
- c) de 1969 a 1974 – correspondendo ao período do chamado “milagre brasileiro”, em que o governo responde às pressões com a expansão dos cursos, das unidades e das vagas;
- d) de 1974 a 1980 – período em que o governo aciona mecanismos para conter a expansão que ele próprio incentivara no período anterior (Madeira, 1981, p. 20-21).

É necessário considerar que o período de expansão se deveu sobremaneira ao atendimento às demandas que emergiram do contexto político econômico no denominado “milagre brasileiro”²¹, em que ocorreu um forte aumento do número de graduados em universidades e das taxas de

²¹ Milagre econômico brasileiro é o nome atribuído à época de crescimento econômico elevado durante a ditadura militar brasileira, entre 1969 e 1973. Nesse período, a taxa de crescimento do PIB saltou de 9,8% a.a. em 1968 para 14% a.a em 1973, e a inflação passou de 19,46% em 1968, para 15,6% em 1973. (Cavalcante, 2000, p. 6)

escolaridade, assim como uma queda na taxa de analfabetismo (população de 15 anos e mais) de 39,5% para 33,1%.

Em 1968, com a Lei n.º 5.540/68, instituiu-se a Reforma Universitária, a partir da reformulação e atualização dos objetivos, das estruturas acadêmica, didática e administrativa da universidade. No escopo da Lei, houve a definição das atividades-fim das universidades, sendo elas o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1968).

Segundo Demerval Saviani (1980, p. 52),

A tendência da reforma, ao anunciar o binômio ensino-pesquisa [...] era inverter a tendência tradicional, isto é, deslocar o eixo de ensino para a pesquisa, convertendo a pesquisa na atividade nuclear da escola superior, de tal modo que o ensino dela decorresse.

Contudo, essa medida impactou diretamente na atividade dos professores, pois passaram a acumular as funções da docência e da pesquisa e, nesse sentido, surgiu o problema da falta de preparo, de infraestrutura e de fundamentação teórica para atender ao proposto.

As legislações que sucederam a isso foram as Leis n.º 5.692/71 e 5.540/68, que trouxeram elementos de consolidação desse modelo, ampliando o princípio federativo (BRASIL, 1971; 1968).

Os dados abaixo apresentados contribuem para a compreensão do fenômeno de expansão que ocorreu, tomando como referência que, de 1920 a 1960, havia 31 universidades caracterizadas como um conglomerado de escolas isoladas, com exceção à Universidade de São Paulo (1934), à Universidade do Distrito Federal (1935) e à Universidade do Rio de Janeiro.

Os resultados das políticas de expansão refletiram altamente na dimensão quantitativa, conforme pode-se observar nos dados a seguir²²:

- a) ampliação em 286% de instituições de Educação Superior;
- b) aumento na oferta de 176% dos cursos de graduação;
- c) aumento de 1.059% de estudantes;
- d) acréscimo de 237% de inscrições no vestibular; e
- e) incremento de 240% de vagas.

²² Dados coletados do livro *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*, adaptados pela Autora (Cavalcanti, 2000, p. 10).

Outros dados podem contribuir para a percepção do quanto significou a ampliação da Educação Superior no país, bem como dos seus indicadores de impacto. Dizem respeito ao fato de que, em 1968, as universidades representavam 12% das instituições de Educação Superior em relação às “Escolas isoladas e profissionalizantes”. E, em 1974, no ponto alto da expansão, 63% das universidades eram públicas e 78% eram estabelecimentos isolados privados (Cavalcanti, 2000). Das cinco instituições de Educação Superior existentes em 1945, a ampliação atingiu 37 em 1964. Nesse mesmo período, as faculdades isoladas passaram de 293 para 564 (Cavalcanti, 2000, p. 10).

O processo de agregação das faculdades originou as universidades católicas, em um processo de “federalização das faculdades estaduais ou particulares” (Mendonça, 2000, p. 14). É importante destacar que, no movimento de criação das universidades por meio do agrupamento das faculdades isoladas, surgiram as instituições comunitárias, as quais se diferenciam das instituições com fins lucrativos.

Na década de 1980, a expansão passou a ser contida e, paralelamente, a comunidade acadêmica, liderada pelo movimento estudantil, mobilizou-se por uma reforma de base no que se refere à organização pedagógica e à democratização da administração universitária, questionando severamente o modelo de universidade da reforma, promulgada no período da Ditadura Militar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 9.394/96, surgiu com a proposta e reordenar o sistema educacional brasileiro, por meio de um conjunto de medidas que tornaram o acesso à Educação Superior menos elitista. Como, por exemplo,

[...] a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação e institucionalização da educação a distância, a criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação do magistério para o ensino fundamental e médio, o apoio aos programas de educação superior continuada, os cursos superiores sequenciais, entre outros. (Cavalcanti, 2000, p.12).

Em resposta às demandas oriundas das necessidades políticas, econômicas e sociais, na década de 90, a Educação Superior iniciou um novo ciclo de expansão. Contudo, nesse contexto, o Estado reconheceu as limitações para prover vagas suficientes a fim de atender às demandas crescentes por

vagas na Educação Superior, passando, então, a compartilhar com a iniciativa privada o “ônus da expansão” (Cavalcanti, 2000).

Políticas como o FIES²³ e o PROUNI²⁴ são destinadas a estudantes carentes sob a forma de “chave de entrada” à Educação Superior e para dar conta das palavras de ordem *expandir e democratizar*.

As instituições de Educação Superior comunitárias também tiveram um importante papel durante o período de expansão, pois contribuíram com o acesso aos estudantes nas localidades mais distantes, ou seja, por meio da interiorização do ensino. Em 1988, o número de estudantes matriculados nas IES das capitais era superado pelo número de estudantes matriculados nas do interior.

Esse é sem dúvida um marco histórico na Educação Superior brasileira, pois, se por um lado se testemunha a possibilidade de acesso aos jovens, representando a primeira geração de suas famílias a concluírem um curso de graduação, por outro, testemunha-se o movimento desenfreado de mercantilização da Educação Superior, com grandes grupos econômicos valendo-se da oportunidade de obter benefícios fiscais a partir do engajamento aos programas ofertados pelo governo federal.

A expansão da Educação Superior no Brasil veio como uma oportunidade para atender a um contingente de jovens que no modelo tradicional de instituições não teriam acesso, seja pelo alto custo das mensalidades, seja pela desleal concorrência por vagas nas universidades públicas. Outrossim, por uma demanda do setor privado, por instituições com caráter mercantil, ao perceberem na Educação Superior um nicho de mercado com potencial de exploração.

Bertolin (2017, p. 1049) lança alguns questionamentos oportunos referentes à expansão na Educação Superior:

Será que essa expansão, preponderantemente realizada por meio de instituições privadas, está sendo orientada pelo Estado para atender as demandas e prioridades do país? Será que a mercantilização da educação superior brasileira vem respondendo adequadamente as demandas sociais e econômicas da nação?

²³ Programa de Financiamento Estudantil.

²⁴ Programa Universidade para Todos.

A resposta para esses questionamentos pode ser obtida por meio de resultados das avaliações de larga escala, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, ou pelas avaliações de Cursos de Graduação desenvolvidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Outra forma ainda poderia ser a absorção dos egressos no mercado de trabalho. Essas e outras fontes podem auxiliar a encontrar as respostas, contudo, de imediato, vou me referir a Souza Santos (2005), quando afirma que tais possibilidades indicadas nos questionamentos são improváveis de se confirmarem.

Segundo Santos (2008, p. 176), os pressupostos fundamentais desse o modelo de instituições de educação superior mercantis são três: “a) a sociedade é um mercado; b) a Educação Superior pode ser tratado como uma mercadoria; e c) a função institucional principal da universidade pode muito bem ser produção de diplomas e patentes.”

A Educação Superior deve ser vista como a possibilidade de construção de um projeto de país, atendendo às dimensões econômica, sociais, político-culturais sem perder de vista os processos civilizatórios. O desalinhamento entre a finalidade da Educação Superior e as demandas contemporâneas têm se revelado em um fenômeno ou dinâmica de “desagregação (*unbundling*), impulsionada pelo setor com fins lucrativos” (MacCowan, 2018, p. 465).

Segundo MacCowan, as implicações do processo de desagregação podem representar uma ameaça à qualidade e à integridade das funções da universidade.

Desagregação, referido por MacCowan (2018), refere-se ao processo adaptativo das universidades às demandas do mercado, tornando suas atividades e serviços em produtos a serem ofertados sob forma de “pacote de conveniência” em que os consumidores poderão escolher e consumir somente aquilo que preenche seus interesses ou necessidades.

As causas para o surgimento da desagregação estão associadas a fatores pedagógicos e financeiros, como, por exemplo, na reformulação de currículos, tornando-os enxutos, mediante a retirada de “elementos supérfluos”. Essas mudanças favorecem a geração de lucros para as empresas de educação (MacCowan, 2018, p. 469).

Outro exemplo relacionado à desagregação nos âmbitos financeiro e pedagógico refere-se ao uso de tecnologias para oferta de cursos na modalidade *on-line*, o que representa significativa redução de custos e possibilita o acesso a novos estudantes que teriam sido excluídos das instituições tradicionais.

Em ambos os casos exemplificados, ocorreram modificações, seja por meio da redefinição dos currículos, seja pela inserção de tecnologias que podem impactar na qualidade da educação.

Para Bresolin (2007, p. 107)

[...] o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial.

Nesta breve explanação, é possível perceber que o país não está preparado para atender à expansão da Educação Superior. É fato que mediante um plano de Estado que possa balizar a predominância dos interesses privados sobre o público, sobre quantidade em detrimento à qualidade. Nesse sentido, políticas de avaliação da Educação Superior (como o SINAES, que inclui ENADE, avaliação institucional, avaliação de cursos, etc.) surgem e se consolidam como uma resposta a esse movimento, com a finalidade de garantir a qualidade, regulação e prestação de contas (*accountability*) orientação e planejamento.

Dessa forma os processos avaliativos fornecem dados para que o governo, as instituições e a sociedade possam monitorar e regular as instituições, garantindo que elas cumpram os padrões mínimos de funcionamento e qualidade e planejar a política de Educação Superior, orientando a autorização por meio de autorização e credenciamento de cursos e instituições.

3.3 POLÍTICAS DE INOVAÇÃO E A NOVA AGENDA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A trajetória da Educação Superior no Brasil, marcada por sucessivos movimentos de expansão e democratização do acesso, não pode ser

compreendida exclusivamente pela ampliação quantitativa de vagas e instituições. A partir dos anos 1990, e de forma mais acentuada nas duas décadas seguintes, observa-se uma redefinição qualitativa do papel atribuído às universidades no projeto de desenvolvimento nacional (Sguissardi, 2009; Cunha, 2007). Se historicamente a missão institucional concentrava-se na formação de quadros profissionais e na produção de conhecimento científico, o contexto contemporâneo impôs às instituições de Educação Superior uma agenda mais complexa, que articula expansão, qualidade, inclusão e, crescentemente, inovação, compreendida na sua dimensão pedagógica e tecnológica.

A incorporação da dimensão da inovação ao escopo da Educação Superior brasileira traduziu-se em mudanças estruturais que transcenderam o plano normativo e alcançaram as práticas cotidianas de ensino, pesquisa e extensão. Programas como o REUNI (2007), embora centrados na expansão do acesso, também previam a criação de infraestrutura de pesquisa e de ambientes propícios à inovação nas novas universidades federais, incluindo laboratórios de ensino, núcleos de educação a distância e espaços colaborativos de aprendizagem, conforme estabelecido no Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007).

Paralelamente, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), evidenciou uma estratégia de interiorização que articulava formação profissional, pesquisa aplicada, inovação pedagógica e desenvolvimento regional. A própria lei de criação dos Institutos Federais estabelece como uma de suas finalidades "realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico" (BRASIL, 2008, art. 6º), ao mesmo tempo em que valoriza metodologias ativas e a integração entre teoria e prática.

O sistema de Educação Superior inseriu a inovação como elemento transversal às políticas de expansão, conectando a ampliação do acesso não apenas à expectativa de contribuição das instituições para o desenvolvimento tecnológico e para a competitividade econômica do país, mas também à melhoria da qualidade da formação oferecida.

Por fim, os documentos de avaliação do SINAES passaram a incorporar, nas dimensões de avaliação institucional, tanto aspectos relacionados à

transferência de conhecimento e à integração com arranjos produtivos locais quanto indicadores de inovação pedagógica, tais como metodologias de ensino-aprendizagem, uso de tecnologias educacionais, formação docente e práticas avaliativas diferenciadas, consolidando essa dupla orientação como critério de qualidade institucional (INEP, 2014; 2017).

Essa reconfiguração não se deu de forma homogênea ou isenta de tensões. A incorporação da dupla agenda de inovação – tecnológica e pedagógica – ao sistema de Educação Superior brasileiro ocorreu em um contexto marcado pela expansão acelerada, pela diversificação institucional e por profundas assimetrias regionais e setoriais. Se, por um lado, as universidades de pesquisa consolidadas e localizadas em regiões economicamente dinâmicas puderam estruturar simultaneamente ecossistemas robustos de inovação tecnológica e programas consistentes de desenvolvimento pedagógico docente, por outro, instituições recém-criadas, situadas em contextos periféricos, enfrentaram dificuldades para operacionalizar essa dupla missão (Sguissardi, 2015).

Ademais, a ênfase crescente em métricas de inovação tecnológica – patentes, contratos de transferência tecnológica, spin-offs – por vezes ofuscou a importância da inovação pedagógica, menos visível e mais difícil de mensurar, mas igualmente essencial para a qualidade da formação universitária. Sousa Santos (2011) alerta para os riscos de uma subordinação da universidade às demandas imediatas do mercado, comprometendo sua capacidade crítica e sua função social mais ampla, alerta que se aplica tanto à produção de conhecimento quanto às práticas de ensino. Masetto (2012) reforça que a verdadeira inovação na Educação Superior exige investimento institucional na formação continuada dos docentes, na criação de espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas e no reconhecimento dessa dimensão nos processos de avaliação e progressão na carreira.

Como argumenta Sousa Santos (2011, p14), “a universidade contemporânea enfrenta uma crise de hegemonia, manifestada pela tensão entre a produção de alta cultura e conhecimentos críticos, de um lado, e as demandas por conhecimentos instrumentais e aplicados, de outro.”

Masetto (2012) complementa essa análise ao destacar que a inovação na Educação Superior não se restringe à transferência tecnológica ou à proteção

de patentes, mas abrange fundamentalmente a transformação das práticas pedagógicas, dos processos de ensino-aprendizagem e da própria concepção sobre o que significa educar no século XXI. Essa reconfiguração não emerge de forma espontânea ou isolada, mas resulta de um conjunto articulado de políticas públicas, marcos regulatórios e mecanismos de indução que passaram a orientar a atuação das universidades brasileiras.

3.4 PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A Educação Superior brasileira, cuja trajetória histórica foi delineada nas seções anteriores, foi confrontada em março de 2020 com um desafio sem precedentes: a pandemia de Covid-19. Este evento global não apenas interrompeu aulas presenciais e forçou a migração emergencial para ambientes virtuais de aprendizagem, mas expôs fragilidades estruturais, aprofundou desigualdades históricas e impôs questionamentos sobre os propósitos, os métodos e os modelos da Educação Superior contemporânea.

Este subcapítulo dedica-se a analisar os impactos da pandemia de Covid-19 sobre a Educação Superior brasileira, compreendendo-a não apenas como crise sanitária de proporções globais, mas como evento histórico que expôs fragilidades estruturais, aprofundou desigualdades históricas e, simultaneamente, abriu possibilidades para repensar práticas, propósitos e modelos pedagógicos. A pandemia funcionou como um "revelador histórico", nas palavras de diversos analistas sociais, evidenciando contradições que, embora preexistentes, permaneciam frequentemente naturalizadas ou invisibilizadas nas dinâmicas institucionais cotidianas.

No campo específico da Educação Superior, a crise sanitária forçou o fechamento compulsório de universidades e instituições de Educação Superior em todo o mundo, interrompendo aulas presenciais e impondo uma migração emergencial para formatos remotos de ensino-aprendizagem que alteraram radicalmente as relações pedagógicas, os espaços educativos e as próprias concepções sobre o que significa ensinar e aprender no nível superior.

Como destaca Nóvoa (2020, p. 24), "Há quarenta anos que o mundo vive dominado pela ideia de que não há alternativas à sociedade atual", uma ideia conservadora que foi brutalmente desconstruída pela emergência sanitária. O autor observa que "A pandemia não é cega nem democrática, e que tem alvos privilegiados" (Nóvoa, 2020, p. 26), expondo de forma cruel como os mais pobres e marginalizados foram os mais duramente atingidos pela crise.

Conforme Nóvoa (2020, p. 25), "A pandemia exigiu mudanças drásticas. E de repente elas tornaram-se possíveis como se sempre o tivessem sido". Segundo a UNESCO (2022, p. 5), essa crise revelou que

[...] as elevadas padrões de vida coexistem com enormes desigualdades" e que "as disparidades globais – e a necessidade urgente de reimaginar porque, como, o quê, onde e quando aprendemos – significam que a educação ainda não está cumprindo sua promessa de nos ajudar a construir futuros pacíficos, justos e sustentáveis.

A pandemia expôs, portanto, não apenas as fragilidades técnicas e de infraestrutura dos sistemas educacionais brasileiros, mas sobretudo as injustiças históricas que atravessam o acesso à Educação Superior de qualidade no país.

Os impactos da pandemia na Educação Superior brasileira foram multidimensionais e profundamente desiguais, aprofundando assimetrias históricas e afetando diferentemente estudantes, docentes e instituições conforme suas condições socioeconômicas, geográficas e infraestruturais. O Brasil, com suas dimensões continentais e suas imensas disparidades regionais, vivenciou de forma particularmente aguda as contradições apontadas por Santos (2021, p. 105), quando argumenta que "A pandemia aumentou a gravidade das exclusões [...] O coronavírus apenas confirmou e agravou a tragédia humana das comunidades sujeitas a exclusões sociais"

O vírus funcionou como um amplificador das desigualdades preexistentes no acesso e na permanência na Educação Superior. Estudantes de comunidades vulneráveis, moradores de periferias urbanas e de áreas rurais, sem acesso adequado à internet de qualidade, a equipamentos tecnológicos ou a espaços apropriados para estudo em suas residências, foram os mais prejudicados pelo ensino remoto emergencial.

Paradoxalmente, a crise sanitária também criou oportunidades inéditas para repensar e inovar as práticas pedagógicas na Educação Superior brasileira, impulsionando experimentações metodológicas que vinham sendo postergadas, marginalizadas ou consideradas impossíveis pelas estruturas institucionais tradicionais. Nóvoa (2020, p. 8) reconhece que, apesar dos aspectos negativos como "as desigualdades e o empobrecimento pedagógico", houve também aspectos positivos, destacando-se especialmente "a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores".

O autor enfatiza que "As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as

famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil" (Nóvoa, 2020, p. 8).

No contexto brasileiro, observou-se uma mobilização significativa de docentes e gestores universitários que, diante da urgência, desenvolveram soluções criativas e colaborativas, compartilhando experiências, recursos didáticos e estratégias pedagógicas através de redes virtuais de colaboração. Esse movimento de colaboração revelou-se como elemento decisivo para as respostas mais criativas e pedagogicamente significativas à crise, evidenciando possibilidades de trabalho coletivo que transcendem as fronteiras institucionais e disciplinares.

A pandemia acelerou significativamente, nas universidades brasileiras, a adoção de metodologias ativas, o uso pedagógico e intencional de tecnologias digitais, a flexibilização curricular, a diversificação dos formatos de ensino e de aprendizagem, demonstrando que modelos híbridos, mais flexíveis e personalizados são não apenas viáveis, mas frequentemente desejáveis para estudantes com diferentes perfis e necessidades.

A UNESCO (2022, p. 8) propõe que essa experiência coletiva deve catalisar transformações profundas e duradouras, defendendo que "a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão".

Santos (2021, p. 227) complementa essa perspectiva ao afirmar que "As organizações e os movimentos sociais mostraram uma enorme vitalidade e criatividade na proteção da vida das suas comunidades e bairros durante a pandemia", sugerindo que esses exemplos de solidariedade e organização coletiva, amplamente observados em comunidades brasileiras durante a crise, podem e devem inspirar novas formas de conceber e praticar a Educação Superior comprometida com a justiça social e o bem comum.

As possíveis mudanças e inovações pedagógicas para a Educação Superior brasileira no período pós-pandêmico devem, portanto, ir muito além da mera incorporação instrumental de tecnologias digitais, buscando uma transformação mais profunda e estrutural dos propósitos, das relações pedagógicas e das práticas educativas. Considerando a trajetória histórica da

Educação Superior brasileira, marcada por sucessivas reformas, a experiência pandêmica pode constituir-se em oportunidade para repensar radicalmente o modelo universitário vigente.

Nóvoa (2020, p. 9) defende enfaticamente que é fundamental

Repensar as bases do currículo, concentrando a atenção nas linguagens (a capacidade de ler e interpretar as diferentes realidades), no conhecimento sobre o conhecimento (a capacidade de distinguir e interpretar a abundância de dados e informações) e na inteligência do mundo (a capacidade de interligar, de compreender, os grandes temas da humanidade),

Nesse sentido a universidade atende ao pressuposto de preparar estudantes não apenas para inserção no mercado de trabalho, mas fundamentalmente para enfrentar os grandes desafios contemporâneos brasileiros e globais como a crise climática, as desigualdades estruturais, o racismo, as violências de gênero e a fragilização democrática.

A UNESCO (2022, p. 9) propõe de forma contundente que

[...] as universidades e as outras instituições de ensino superior (IES) devem ser ativas em todos os aspectos da construção de um novo contrato social para a educação. Desde apoiarem a pesquisa e o avanço da ciência até serem parceiras que contribuem com outras instituições e programas educacionais em suas comunidades e em âmbito mundial",

O documento enfatiza que essas instituições têm "um papel fundamental a desempenhar nos futuros da educação". Para as universidades brasileiras, públicas e privadas, isso significa assumir protagonismo na construção de respostas aos desafios nacionais, fortalecendo sua função social e seu compromisso com o desenvolvimento sustentável e com a redução das desigualdades.

Para Santos (2021, p. 304), essa transição paradigmática, embora seja "um processo histórico mais ou menos longo, nada imediato", exige fundamentalmente "uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só 'lições'), reforçando a sua ação na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativa". O autor conclui afirmando que "as melhores respostas à

pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores" (Santos, 2021, p. 12), sugerindo que o fortalecimento dessa dimensão colaborativa deve ser central em qualquer projeto de transformação da Educação Superior brasileira.

Em síntese, a pandemia pode ser compreendida como divisor histórico-temporal, um momento oportuno e decisivo para que a Educação Superior brasileira, após mais de um século de sua institucionalização no país, se reinvente estruturalmente, superando tanto os desafios históricos não resolvidos quanto construindo respostas às demandas emergentes do século XXI, construindo práticas mais inclusivas, colaborativas, críticas e dialógicas.

4 A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Embora o termo 'inovação' apareça frequentemente no debate educacional contemporâneo e seja mobilizado em políticas públicas, programas institucionais e práticas docentes, permanece uma questão fundamental: como os marcos normativos que regulam a Educação Superior brasileira conceituam a inovação pedagógica? Esta seção responde a essa questão mediante análise sistemática dos documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), as políticas de regulação e avaliação materializadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), atendendo ao objetivo de mapear as concepções de inovação pedagógica presentes (explícita ou implicitamente) por meio do exame aprofundado dos documentos normativos associados à temática desta tese.

É importante destacar que seleção dos documentos que compõe o corpus documental desta pesquisa obedece a um critério de complementaridade normativa: os três marcos regulam dimensões distintas e interdependentes da Educação Superior brasileira, os princípios fundantes, os mecanismos avaliativos e a articulação com o desenvolvimento científico-tecnológico e, juntos, permitem mapear as múltiplas racionalidades que disputam a definição de inovação no campo educacional. Como argumenta Ball (1993), compreender as políticas educacionais exige examinar não apenas um texto isolado, mas o conjunto de discursos que, em tensão, produzem os sentidos que orientam as práticas institucionais.

A análise documental realizada neste capítulo, fundamentada na abordagem metodológica de Moraes (1999; 2003), permitiu um rastreamento sobre os sentidos da inovação pedagógica na legislação educacional brasileira, a partir de um processo sistemático de unitarização, categorização e interpretação dos textos normativos, que envolveu etapas rigorosas de seleção, organização e análise qualitativa dos documentos.

Foram examinados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei de Inovação, o Decreto nº 9.235/2017, bem como as Políticas de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Essa metodologia possibilitou identificar

elementos centrais e sutilezas presentes nos textos legais, evidenciando suas contribuições, limitações e as tensões entre as diretrizes oficiais.

Como afirma Moraes (2003, p. 191), trata-se, a análise textual constitui-se como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada".

Sob esse olhar, o presente estudo percorreu as cinco etapas propostas pelo autor – preparação das informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação –, resultando na identificação de quatro dimensões centrais para a análise comparativa dos marcos legais: Conceituação da Inovação, Foco Principal, Abrangência e Natureza da Inovação²⁵. Estas dimensões permitiram examinar não apenas o que os documentos prescrevem explicitamente sobre inovação, mas também as concepções subjacentes, as intencionalidades políticas e as tensões conceituais que permeiam a legislação educacional brasileira, pois conforme Bacellar, "A leitura dos documentos oficiais deve transcender o texto explícito, buscando compreender as intencionalidades, omissões e contradições que caracterizam as políticas públicas" (Bacellar, 2011, p. 78).

4.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB – LEI Nº 9.394/1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁶ foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e constitui o principal marco regulatório da educação brasileira, estabelecendo os princípios, fins e organização da educação nacional em todos os níveis e modalidades.

²⁵ Quadro com detalhamento das Dimensões Seleccionadas: Conceituação, Foco Principal, Abrangência e Natureza da Inovação.

²⁶ Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

A LDB, nos seus 92 artigos distribuídos em nove títulos, apresenta uma abordagem implícita da inovação pedagógica, não utilizando o termo "inovação" de forma explícita em seu texto original, mas estabelecendo princípios que favorecem processos inovadores, tais como:

No Art. 3º, a lei estabelece princípios como "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (inciso II) e "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (inciso III), criando bases para a inovação pedagógica através da autonomia e diversidade metodológica.

Esses dispositivos favorecem a emergência de práticas pedagógicas inovadoras, ao reconhecer a diversidade epistemológica e metodológica como fundamento da ação educativa. Como argumenta Leite (2012), a inovação pedagógica está diretamente relacionada ao compromisso social da universidade com a formação humana e democrática, o que exige abertura à pluralidade e à experimentação.

O Art. 43, que trata da Educação Superior, estabelece como finalidade "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia" (inciso III), vinculando indiretamente a Educação Superior à inovação tecnológica e científica.

Embora o foco seja a inovação tecnológica, esse dispositivo reforça a articulação entre ensino e pesquisa como espaço privilegiado para a produção de conhecimento novo, o que Masetto (2003) identifica como um dos eixos constitutivos da inovação na Educação Superior.

No Art. 52, ao definir as universidades, a LDB determina que estas caracterizam-se pela "produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional" (inciso I), estabelecendo um compromisso com a produção de conhecimento inovador.

Essa definição reforça o papel das universidades como agentes de inovação, comprometidas com a transformação social e com a produção de saberes contextualizados.

O Art. 80, incluído posteriormente, regulamenta a educação a distância, representando em si uma inovação pedagógica ao prever que "o Poder Público

incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino".

A modalidade EAD, nesse contexto, representa uma inovação pedagógica em si, ao romper com os modelos tradicionais de ensino presencial e ao incorporar tecnologias digitais como mediadoras do processo educativo. A pandemia de COVID-19, acelerou a adoção dessas metodologias, consolidando a EAD como uma estratégia de inovação institucional.

4.2 POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As Políticas de Regulação e Supervisão da Educação Superior compreendem um conjunto articulado de instrumentos normativos decretos, portarias normativas, resoluções e instrumentos avaliativos que operacionalizam os princípios da LDB, estabelecendo mecanismos de controle de qualidade, autorização, reconhecimento e supervisão das Instituições de Educação Superior (IES) e seus cursos. Este corpus regulatório, que se consolidou especialmente a partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES²⁷), nesse sentido, são analisados os instrumentos avaliativos do MEC, que incorporam explicitamente a inovação como critério de qualidade.

Os instrumentos de avaliação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) incluem indicadores relacionados à inovação pedagógica, especialmente no eixo "Organização Didático-Pedagógica", avaliando:

- a) Metodologias ativas e inovadoras de ensino-aprendizagem;
- b) Incorporação de tecnologias educacionais;
- c) Práticas pedagógicas diferenciadas; e
- d) Projetos de inovação curricular.

Esses indicadores refletem uma concepção de inovação alinhada à eficiência institucional e à responsividade frente às demandas do mercado e das políticas públicas. Como observa Leite (2012), entretanto, há um risco de redução da inovação pedagógica a um conjunto de práticas técnicas e mensuráveis, descoladas de sua dimensão ética, relacional e formativa. Para a autora, “o processo pedagógico inovador se arma em teias de conhecimento, em teias de relações com e através do conhecimento. Relações que são humanas, demasiado humanas” (Leite, 2012, p. 33). Essa crítica aponta para a necessidade de compreender a inovação não apenas como um indicador, mas como uma prática situada, construída coletivamente e atravessada por valores, afetos e contextos.

²⁷ Brasil. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Lei da Inovação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

O Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior, estabelece no Art. 2º que "a regulação da Educação Superior é realizada por meio de atos autorizativos", considerando entre seus critérios a capacidade institucional de inovação. A inovação, nesse contexto, é tratada como atributo estratégico, vinculado, possivelmente à competitividade institucional e à adequação às diretrizes do Ministério da Educação.

Essa perspectiva é corroborada por Salles, Magalhães e Veiga (2025), que identificam a emergência dos discursos sobre inovação pedagógica como resposta às políticas de regulação e às exigências do mercado. Os autores destacam que mais de 50% das universidades federais brasileiras possuem programas de inovação pedagógica, muitos deles impulsionados por editais e avaliações externas. A inovação, portanto, é instrumentalizada como dispositivo político de regulação, moldando práticas institucionais e curriculares.

Portanto, embora os instrumentos regulatórios do MEC incorporem a inovação como critério de qualidade, é necessário reconhecer que tais dispositivos não capturam a complexidade das práticas pedagógicas inovadoras. Como alerta Bacellar (2011), os documentos oficiais revelam o que o Estado prescreve, mas não necessariamente o que ocorre na prática. A análise crítica das políticas de regulação exige, assim, uma articulação entre os discursos normativos e as práticas institucionais, considerando os contextos, os sujeitos e as relações que sustentam a inovação pedagógica como processo ético, político e formativo.

4.3 LEI DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA (LEI Nº 10.973/2004)

Promulgada em 2 de dezembro de 2004 e posteriormente atualizada pelo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016)²⁸, a Lei de Inovação Tecnológica estabelece um marco jurídico para o incentivo à pesquisa científica e ao desenvolvimento tecnológico no Brasil. Seu objetivo central é fomentar a cooperação entre Instituições Científicas, Tecnológicas e de

²⁸ LEI Nº 13.243, DE 11 DE JANEIRO DE 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973

Inovação (ICTs), incluindo universidades e o setor produtivo, promovendo a transferência de conhecimento e a criação de ambientes favoráveis à inovação.

A lei define inovação de forma explícita no Art. 2º como a “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos”. Essa definição amplia o escopo da inovação para além da esfera tecnológica, reconhecendo seu impacto social e institucional. No entanto, como observa Leite (2012), a ênfase da legislação recai sobre a inovação tecnológica e produtiva, com a criação de fundos setoriais para financiar pesquisa e desenvolvimento (P&D), especialmente nas áreas de informática e microeletrônica, e com incentivos fiscais previstos pela Lei do Bem (BRASIL, 2005).

A mudança de denominação do Ministério da Ciência e Tecnologia para Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), também destacada por Leite (2012), simboliza a centralidade que a inovação passou a ocupar nas políticas públicas brasileiras, especialmente no contexto de uma agenda desenvolvimentista voltada à competitividade global.

O Art. 2º apresenta definições que se referem a:

Inovação: "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos".

Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT): órgão ou entidade da administração pública diretamente ligada à pesquisa científica e tecnológica.

O Art. 3º da Lei nº 10.973/2004²⁹ estabelece que os entes federativos poderão “estimular a construção de ambientes especializados e cooperativos de inovação”, incluindo explicitamente as universidades nesse processo. Essa disposição reforça o papel das instituições de Educação Superior como protagonistas na produção de conhecimento aplicado e na articulação com o setor produtivo. Como destaca Masetto (2003), a universidade do século XXI deve repensar sua missão institucional, integrando ensino, pesquisa e extensão

²⁹ Lei nº 10973, de 2 de dezembro de 2004 A Lei de Inovação Tecnológica. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.

em projetos inovadores que respondam às transformações sociais e tecnológicas.

O Art. 4º autoriza as ICTs a compartilharem seus laboratórios, equipamentos e instalações com empresas e outras instituições, promovendo a transferência de tecnologia e conhecimento. Essa medida aproxima a universidade do mercado, criando oportunidades para projetos conjuntos, mas também levanta questões sobre a autonomia acadêmica e os limites éticos da cooperação público-privada. Salles, Magalhães e Veiga (2025) alertam que os discursos sobre inovação pedagógica nas universidades federais muitas vezes são moldados por interesses externos, especialmente os do setor produtivo, o que pode comprometer a dimensão formativa e crítica da Educação Superior.

O Art. 9º da lei estabelece mecanismos de estímulo à participação de pesquisadores em projetos de inovação, permitindo que servidores públicos em regime de dedicação exclusiva possam exercer atividades remuneradas de P&D. Essa flexibilização busca valorizar o trabalho científico e incentivar a inserção dos pesquisadores em ambientes produtivos, mas também exige atenção à preservação dos princípios acadêmicos e à qualidade da formação oferecida.

Embora a Lei de Inovação Tecnológica não trate diretamente da inovação pedagógica, ela impacta significativamente o ambiente universitário, ao redefinir as relações entre ensino, pesquisa e mercado. Como argumenta Leite (2012), é necessário distinguir entre inovação tecnológica e inovação pedagógica, sendo esta última voltada à formação humana, à cidadania democrática e à construção de saberes críticos e contextualizados. A inovação pedagógica, nesse sentido, não pode ser reduzida à adoção de tecnologias ou à eficiência produtiva, mas deve ser compreendida como prática social e educativa, construída em diálogo com os sujeitos e os territórios.

A análise da Lei nº 10.973/2004, portanto, revela uma concepção de inovação centrada na articulação entre ciência, tecnologia e desenvolvimento econômico. Para que essa concepção dialogue com os princípios da Educação Superior, é necessário que as universidades assumam um papel ativo na ressignificação da inovação, integrando os avanços tecnológicos às práticas pedagógicas transformadoras, como propõem Masetto (2003) e Leite (2012). Essa articulação exige políticas institucionais que valorizem a formação docente, a autonomia curricular e a produção de conhecimento situado.

Em síntese, a Lei de Inovação Tecnológica oferece instrumentos importantes para o fortalecimento da pesquisa e da cooperação interinstitucional, mas sua efetiva contribuição para a inovação pedagógica depende da capacidade das universidades de reinterpretar seus dispositivos à luz de uma missão educativa comprometida com a transformação social e com a formação integral dos sujeitos.

Estas tensões não são meramente semânticas, mas expressam disputas sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea: instituição de formação humanística, agência de garantia de qualidade ou motor de desenvolvimento econômico? A análise sugere que as três perspectivas são legítimas, mas exigem articulação mais equilibrada, evitando a subordinação da perspectiva pedagógico-formativa às lógicas avaliativa e econômica.

Embora a LDB não defina diretamente o conceito de inovação pedagógica, ela estabelece um arcabouço normativo que legitima e estimula práticas inovadoras, tanto no plano metodológico quanto institucional. A análise dos artigos selecionados revela que a inovação é concebida como um princípio transversal, articulado à autonomia, à pesquisa, à diversidade e à incorporação de tecnologias, constituindo-se como elemento estruturante da política educacional brasileira.

Este estudo aponta para a necessidade de uma compreensão ampliada e crítica da inovação na Educação Superior, que reconheça sua complexidade, respeite sua diversidade e valorize sua dimensão ética, relacional e transformadora na educação.

4.4 ANÁLISE COMPARATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS CONCEITOS E PERSPECTIVAS DA INOVAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Ao concluir a análise dos documentos que compõem o corpus empírico do estudo investigativo, é possível identificar aproximações e distanciamentos dos conceitos e perspectivas que permeiam a noção de inovação na legislação educacional brasileira. Ball (1993) argumenta que as políticas devem ser compreendidas como textos e discursos que representam arenas de disputa onde diferentes grupos buscam influenciar a definição dos propósitos sociais da educação.

O quadro a seguir apresenta Matriz de Análise Comparativa, com a síntese do rastreamento realizado, referente aos conceitos e perspectivas identificados durante o estudo. Nos anexos é possível encontrar o quadro com a íntegra das transcrições dos documentos.

Quadro 8 – Matriz de Análise Comparativa: aproximações e distanciamentos dos Conceitos e perspectivas da Inovação na Legislação Educacional Brasileira

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| DIMENSÃO | LDB (Lei 9.394/1996) | Políticas de Regulação e Supervisão ES | Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004) Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016) |
| CONCEITO DE INOVAÇÃO | Implícito: associado à autonomia pedagógica, pluralismo de concepções e liberdade de ensinar | Explícito: inovação pedagógica como diferencial de qualidade; metodologias ativas e tecnologias educacionais | Explícito e formal: "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos" (Art. 2º) |
| FOCO PRINCIPAL | Inovação pedagógica e organizacional; flexibilidade curricular e metodológica | Inovação pedagógica e tecnológica aplicada ao ensino-aprendizagem | Inovação tecnológica e científica; transferência de conhecimento para o setor produtivo |
| ABRANGÊNCIA | Toda educação nacional (básica e superior) | Específica para educação superior | Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação (com forte participação universitária) |
| NATUREZA DA INOVAÇÃO | Pedagógica, metodológica, curricular, organizacional | Pedagógica, tecnológica, de gestão educacional | Tecnológica, científica, produtiva, econômica |

Fonte: Lei nº 9.394/96; Lei nº 13.243/2016; Lei nº 10.861/2004.

Ao examinar a análise descritiva dos documentos e a Matriz de Análise Comparativa é possível observar aproximações e distanciamentos significativos dos conceitos e perspectivas da inovação nos documentos da Legislação Educacional Brasileira.

Para compreender essa complexidade, recorre-se à abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), que rejeita explicações lineares e unidirecionais das políticas, desde a formulação até a implementação, conceptualizando a realidade não-

linear, interativa e multidirecional das políticas como texto e processo através de três contextos interativos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática

No que diz respeito às aproximações, identificam-se convergências estruturais que perpassam os três documentos legais: o reconhecimento explícito ou implícito da inovação como estratégia fundamental para o desenvolvimento do país, seja na dimensão educacional-formativa, tecnológica ou econômica; a atribuição de papel central e protagonista às instituições de Educação Superior como lócus privilegiado de produção, sistematização e disseminação de conhecimento inovador, evidenciando que, independentemente da concepção específica de inovação adotada, as IES são compreendidas como atores indispensáveis nos processos inovativos.

No contexto de influência dessas políticas, observa-se que cada marco legal emerge de arenas distintas de disputa discursiva: a LDB foi produzida em contexto pós-redemocratização, enquanto a Lei de Inovação Tecnológica e o Marco Legal de CT&I respondem a pressões de competitividade econômica e articulação com o setor produtivo, evidenciando o que Ball denomina como diferentes grupos de atores disputando o controle sobre a representação da política e abarcando todos estes campos numa “concepção única de políticas para a competitividade econômica” (Ball, 2001).

Além disto, as atuais políticas governamentais para a Educação Superior, independentemente dos princípios que as provocaram, têm dado espaço para propostas de inovação no ensino de graduação e na pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo parcerias entre organizações da mesma área, com objetivos comuns, ou entre organizações de áreas diferentes com objetivos afins" (Masetto, 2003, p. 199).

Observa-se a articulação necessária entre ensino, pesquisa e aplicação prática, expressa na indissociabilidade preconizada pela LDB (Art. 52), nos critérios avaliativos que valorizam a integração teoria-prática das Políticas de Regulação, e nos mecanismos de cooperação universidade-empresa estabelecidos pela Lei de Inovação Tecnológica, configurando um entendimento compartilhado de que a inovação não se restringe somente à geração de

conhecimento, mas exige sua materialização em práticas pedagógicas, produtos tecnológicos ou transformações sociais concretas.

Essa articulação pode ser compreendida através da distinção proposta por Ball, anteriormente mencionada, entre "política como texto" e "política como discurso", em que as políticas são contestadas, mediadas e diferencialmente representadas por diferentes atores em diferentes contextos (política como texto), mas ao mesmo tempo produzidas e formadas por conhecimentos e pressupostos implícitos e naturalizados sobre o mundo e sobre nós mesmos (política como discurso).

Como destaca Leite (2012, p. 30),

Muitas inovações que se desenvolvem nas universidades contemporâneas refletem exigências das agências de avaliação ou de fomento à pesquisa, ou ainda demandas do setor produtivo. De certa forma, tais inovações têm caráter de inovação tecnológica e destinam-se a contribuir para ampliar as alternativas de inserção nos mercados globais" (Leite, 2012, p. 30).

Em contrapartida, os distanciamentos são evidentes e profundos: enquanto a LDB não define explicitamente inovação, fundamentando-a em princípios de liberdade e pluralismo como valores educacionais intrínsecos, a Lei de Inovação Tecnológica apresenta conceituação formal e objetiva, caracterizando-a como introdução de novidades com resultados práticos mensuráveis; enquanto a primeira valoriza a inovação como fim educacional em si vinculada à autonomia intelectual e à criação cultural, a segunda a instrumentaliza como meio estratégico de desenvolvimento econômico e competitividade produtiva. Tais distanciamentos evidenciam o que Ball identifica como discursos dominantes como o neoliberalismo e a teoria gerencialista operando dentro das políticas sociais, exercendo poder através da produção de 'verdade' e 'conhecimento' (Ball, 1993).

As Políticas de Supervisão e Regulação, por sua vez, tentam mensurar e avaliar a inovação pedagógica através de indicadores e critérios objetivos, criam mecanismos que podem padronizar e burocratizar o que deveria ser diverso, experimental e criativo, evidenciando as contradições inerentes aos sistemas regulatórios em contextos que exigem autonomia para inovar, assumir riscos e eventualmente falhar como parte do processo de construção de práticas

inovadoras. Essa contradição ilustra o conceito de performatividade discutido por Ball (2001), que atua como uma 'tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza juízos, comparações e demonstrações (audiências)', em que processos qualitativos são transformados em produtos quantificáveis, gerando tensões entre a agência dos atores educacionais e as estruturas regulatórias que os constroem.

No contexto da prática, as IES atuam não como meras executoras passivas dessas múltiplas concepções de inovação, mas como espaços de recontextualização e tradução. Como argumenta Ball, a política é tanto texto quanto ação, palavras e atos, é o que é promulgado tanto quanto o que é intencionado. As políticas são sempre incompletas na medida em que se relacionam ou se mapeiam sobre a 'profusão selvagem' da prática local. As políticas são cruas e simples. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. Assim, as instituições educacionais interpretam, adaptam e frequentemente hibridizam essas diferentes concepções de inovação, criando práticas que não correspondem exatamente a nenhum dos textos políticos originais.

A Matriz de Análise Comparativa evidencia que inovação é um conceito polissêmico na legislação educacional brasileira, assumindo significados, focos, abrangências e naturezas distintas conforme o marco legal analisado. Não há uma única concepção de inovação, mas múltiplas concepções coexistindo: pedagógica versus tecnológica, formativa versus produtiva, autônoma versus regulada, implícita versus mensurável. Essa polissemia não é acidental, mas reflete o que Ball, Bowe e Gold (1992) descrevem como políticas que aterrisam em contextos de prática como 'intervenções textuais na prática', podendo conter contradições, omissões ou ambiguidades, e estando sujeitas a diferentes interpretações conforme fatores como compreensão, cooperação e recursos disponíveis.

Por fim, é fundamental reconhecer que a análise das políticas de inovação na Educação Superior brasileira exige uma abordagem mais ampla, examinando não apenas os textos produzidos, mas o ciclo contínuo formado pelos contextos de influência, produção de texto e prática, cada um guardando suas características próprias, mas inter-relacionados. Nessa perspectiva analítica é possível compreender as tensões, contradições e potencialidades dos

múltiplos discursos sobre inovação que circulam, competem e se hibridizam no campo educacional brasileiro. Nesse sentido, a continuidade do estudo dos dados empíricos, por meio das entrevistas realizadas com pesquisadores e gestores da Educação Superior, permite acessar as vozes, interpretações e práticas que materializam aos discursos oficiais sobre inovação, afinal, como destaca Ball (1992), "a política é tanto texto quanto ação, palavras e atos, é o que é promulgado tanto quanto o que é intencionado

5 MEMÓRIAS, NARRATIVAS E PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após o exame dos marcos normativos que estruturam a política de inovação na Educação Superior, esta seção volta-se para as vozes dos sujeitos que vivenciam cotidianamente essas políticas seja no âmbito da pesquisa ou da gestão acadêmica.

O percurso analítico desenvolvido ao longo desta seção, que parte da caracterização detalhada das trajetórias e lugares de fala dos participantes, avança para identificação de suas percepções acerca do cenário da Educação Superior e das concepções sobre inovação pedagógica, respondendo sistematicamente aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa: identificar as concepções sobre inovação pedagógica elaboradas por pesquisadores reconhecidos no campo da Educação Superior e as que fundamentam as práticas de gestores de instituições de Educação Superior de naturezas administrativas distintas (pública, privada e comunitária), analisando-as criticamente.

É importante destacar que o processo analítico se desenvolveu em três momentos interdependentes. Primeiro, realizou-se leitura flutuante das transcrições (Bardin, 2011), buscando familiarização com o material e identificação de primeiras impressões. Segundo, procedeu-se à leitura sistemática e exaustiva, identificando unidades de significado, trechos das narrativas que expressavam compreensões sobre as temáticas de cada um dos blocos de perguntas. Terceiro, mediante processo identificação e agrupamento dessas unidades de significado em categorias analíticas que emergiram do material empírico.

As categorias analíticas foram refinadas mediante dois movimentos simultâneos: confronto interno (verificando se todas as unidades de significado agrupadas em determinada categoria efetivamente expressavam fenômeno comum) e confronto teórico (dialogando com as categorias emergentes com conceitos do referencial teórico). Portanto, as categorias são a síntese que emerge dos dados e da interpretação teorizada, configurando o movimento analítico característico da história oral, no qual, segundo Alberti (2013, p. 89), não se aplica mecanicamente categorias predefinidas, mas constrói-se

interpretação que articula as vozes dos entrevistados com análise crítica fundamentada."

A análise das narrativas dos participantes da pesquisa, reconhece, conforme Thompson (1992), que a História Oral possibilita "devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, por meio de suas próprias palavras". Ao estabelecer um diálogo com as memórias e experiências vividas no cotidiano da Educação Superior, busca-se compreender como os sujeitos interpretam, conceituam e recriam as perspectivas para a inovação em suas práticas, para além do que prescrevem os documentos oficiais.

Conforme Amado (1995), a história oral não vem substituir ou competir com as fontes escritas, mas sim complementá-las, ampliando as possibilidades interpretativas e dando visibilidade a dimensões que os documentos oficiais frequentemente silenciam. Assim, o movimento analítico desenvolvido buscou tecer relações entre o que está posto em alguns dos documentos oficiais do sistema de Educação Superior de nosso país e o que emerge das memórias narradas pelos participantes, reconhecendo que ambas as fontes são produções históricas e sociais que, em diálogo, revelam camadas distintas e complementares da realidade investigada. Esse entrelaçamento possibilitou identificar não apenas o que foi vivido e registrado, mas também os significados, as tensões entre o prescrito e o praticado, por meio das múltiplas vozes que compõem a história do objeto estudado.

As entrevistas realizadas permitem acessar as vozes, interpretações e práticas que materializam os discursos oficiais sobre inovação na Educação Superior. Através dessas narrativas, de dois renomados pesquisadores sobre a temática e três gestores, representando universidade pública federal, universidade comunitária e universidade privada, torna-se possível compreender como os profissionais da Educação Superior concebem a inovação pedagógica, como vivenciam as contradições identificadas na análise documental, como articulam (ou não) a inovação em suas práticas cotidianas, como exercem suas atividades no âmbito da pesquisa ou da gestão tendo em vista os processos inovativos.

É importante destacar que a entrevista foi elaborada em três grandes blocos, com questões que conduzem o diálogo. São eles:

a) **Bloco 1:** Dados de Identificação do Entrevistado

Com caráter introdutório e contextualizador é composto por questões que tem por finalidade mapear informações como trajetória acadêmica, tempo de experiência na Educação Superior, funções exercidas (docência, gestão, pesquisa), área de conhecimento e vinculação a programas de pós-graduação. Essas informações não são meramente descritivas, mas constituem o que Thompson (1992) denomina "contexto de produção do relato", essencial para compreender como os sujeitos constroem suas narrativas.

Esse movimento narrativo inicial é um momento importante na metodologia da história oral, pois permite que se estabeleça uma conexão entre entrevistador e entrevistado, cria ambiente de confiança e permite que o participante se reconheça como protagonista de sua história, revelando não apenas dados factuais, mas também valores, escolhas, rupturas e continuidades que marcaram sua trajetória. Como argumenta Alberti (2013), é através dessas narrativas autobiográficas que os sujeitos organizam e atribuem sentido às suas experiências, articulando passado, presente e projetos futuros.

b) **Bloco 2:** Cenário da Educação Superior no Brasil

Solicitando que os entrevistados se posicionem diante dos desafios contemporâneos da universidade brasileira, este bloco busca capturar como os participantes articulam suas experiências com diagnósticos no contexto da Educação Superior como território em transformação. Como observa Thomson (1997), as narrativas orais revelam não apenas o que aconteceu, mas como os sujeitos significam o acontecido, e essas significações são sempre atravessadas por memórias coletivas, identidades profissionais e posicionamentos políticos.

c) **Bloco 3:** Sobre Inovação Pedagógica

O terceiro bloco constitui o núcleo conceitual da entrevista, mas mantém a característica dialógica e aberta da história oral, que se distingue de questionários fechados justamente por permitir que os sujeitos elaborem, aprofundem e até reconstruam suas compreensões durante o próprio ato narrativo. Como argumenta Portelli (1997), a entrevista de história oral não extrai informações pré-existentes na mente do entrevistado, mas constitui um momento de co-criação de conhecimento, em que narrador e pesquisador colaboram na produção de sentidos. Essas questões permitem acessar não apenas opiniões abstratas, mas narrativas concretas de experiências vividas, sucessos, fracassos, aprendizagens e transformações. Como destaca Meihy

(2005), a história oral temática, ao focalizar um tema específico, permite aprofundamento analítico sem perder a riqueza contextual e a densidade das experiências narradas.

A estrutura da entrevista reflete não apenas uma progressão analítica intencional do particular ao geral, do biográfico ao conceitual, do contextual ao teórico, mas também os princípios metodológicos da história oral que valorizam: a centralidade do sujeito narrador (Bloco 1), a articulação entre experiência individual e processos coletivos (Bloco 2), e a elaboração de conhecimentos situados que os atores produzem sobre suas práticas (Bloco 3).

Por fim, vale destacar que as entrevistas foram conduzidas respeitando os princípios éticos fundamentais da história oral: consentimento informado, respeito ao ritmo e às escolhas narrativas dos entrevistados, valorização de suas interpretações e conhecimentos, e compromisso com a devolução dos resultados da pesquisa aos colaboradores que generosamente compartilharam suas histórias, tornando possível esta investigação.

5.1 TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E SENTIDOS: SITUANDO O LUGAR DE FALA DOS ENTREVISTADOS

Iniciar essa seção com a descrição dos participantes da pesquisa na sua singularidade é uma etapa necessária para situar as suas trajetórias formativas, seus percursos profissionais e lugares de fala. Trata-se de uma condição importante para compreender as perspectivas que sustentam as vozes dos entrevistados e os sentidos que atribuem à inovação pedagógica (Alberti, 2004).

As narrativas aqui analisadas foram produzidas entre os meses de maio e junho de 2025, constituem construções interpretativas situadas, isto é, os sentidos atribuídos à inovação pedagógica pelos participantes emergem de trajetórias, posições institucionais e experiências específicas, marcadas pelo momento em que foram narradas. Esse dado temporal não é irrelevante: memórias e concepções se constroem a partir de um lugar histórico que as condiciona e que deve ser considerado na leitura das análises.

Seguindo princípios da história oral, conforme propostos por Thompson (1992), Portelli (1997) e Meihy (2005), compreende-se que os discursos dos entrevistados não são abstrações descontextualizadas, mas narrativas situadas

historicamente, construídas a partir de experiências concretas, atravessadas por contextos institucionais específicos e marcadas por trajetórias biográficas únicas.

Assim, a composição das fontes orais que ora se apresenta terá o máximo cuidado de manter a densidade humana e histórica dos sujeitos cujas vozes constituem o material empírico central desta pesquisa, reconhecendo que toda análise conceitual emerge de experiências vividas e de contextos institucionais concretos que lhes conferem legitimidade e significado.

Ao longo da descrição dos participantes haverá excertos que expressem e percepções do entrevistado para que, neste início de análise das narrativas, possa estar situado e contextualizado. Segundo Thompson (1992) e Portelli (2001), o diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeito é fundamental para captar não apenas o conteúdo factual, mas o sentido e a interpretação vívida da experiência, garantindo uma pesquisa que respeite e valorize as vozes e os contextos individuais dos entrevistados.

Para respeitar a identidade pessoal dos participantes, será utilizada uma caracterização que os distinguirá da seguinte forma: “Pesquisador” para os pesquisadores e “Gestor de Instituição” para os gestores, complementando com característica administrativa da instituição que representa (Pública, Privada e Comunitária).

a) Pesquisador 1

A trajetória de formação acadêmica do pesquisador 1, inicia no Curso de Magistério, seguida da Graduação em Pedagogia, do Mestrado em Educação pela PUC-RS (1977) e Doutorado em Educação pela Unicamp (1985-1988).

O Pesquisador 1 apresenta uma caminhada de mais de 50 anos de atuação na Educação Superior, sua trajetória iniciou como normalista e atuou por 13 anos como coordenadora pedagógica na Escola Técnica Federal de Pelotas. No ensino universitário, foi docente e Pró-Reitora de Graduação (após 1988), onde trabalhou na implementação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É pioneiro na pesquisa qualitativa no Brasil, com sua tese de doutorado amplamente citada.

No mestrado, realizado na década de 70, direcionou seu interesse para o papel da Faculdade de Educação e a formação de professores universitários. No doutorado desenvolveu um estudo, buscando compreender, a partir da

trajetória e das práticas e concepções que sustentam a docência no Educação Superior. Nesta época, ao fazer opção pela pesquisa qualitativa, protagonizou um movimento em que a abordagem metodológica era muito pouco utilizada e hoje se consolida como ferramenta de estudos do fenômeno educativo. O impacto de sua tese foi muito significativo, resultando na publicação de um livro, que hoje já atinge mais de 30 edições e é uma referência em metodologia qualitativa e temática sobre formação docente.

No final dos anos 80, no período da homologação da Constituição de 1988, assumiu a Pró-Reitoria de Graduação e enfrentou o desafio de implementar as recentes políticas para Educação Superior, entre elas a perspectiva referente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Pesquisador 1, relata que buscou leituras que possibilitasse algum direcionamento, pois, segundo ela:

[...] havia uma ideia de que pesquisa se faz na pós-graduação pesquisa não se faz na graduação e que seria inclusive uma temeridade porque o aluno de graduação não tem as condições de propor um trabalho científico, mas a Constituição diz não diz que é de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é na pós-graduação, diz que é na universidade, então a de ter alguma alternativa.

Nesse momento o Pesquisador 1 inicia um percurso de estudos recorrendo a autores como Boaventura de Souza Santos, que o levaram a compreender que

[...] era preciso uma transformação nas formas de ensinar e aprender para incluir a pesquisa como pressuposto... aí que me deu um estalo teu problema da mudança não era especificamente metodológico ele era epistemológico, enquanto não muda a concepção de conhecimento não se alteraria essa equação da relação ensino com pesquisa porque toda a lógica da Ciência Moderna (que tem um peso grande para nós mais de 300 anos) e que representou na época um avanço com relação ao paradigma anterior.

A partir de então, o Pesquisador 1 inicia uma trajetória de reflexões acerca da compreensão sobre o impacto das características históricas que marcam a educação e que para fazer mudanças de ordem pedagógica e metodológica, é necessário revisitar a construção da ideia de conhecimento, afinal, “A escola sempre privilegiou a certeza e punia a dúvida. Na pesquisa o

nosso grande mote é a dúvida. É na dúvida que mora conhecimento, então eu fui por esse lado e até hoje defendo isso”.

Essa compreensão crítica e epistemológica define o enfoque de suas pesquisas até os dias de hoje. Seus estudos subsequentes sobre o tema culminaram na criação de indicadores de inovação pedagógica. Mesmo após a aposentadoria, ela mantém um grupo de pesquisa e a bolsa CNPq de pesquisador sênior. A sua contribuição para a superação dos desafios contemporâneos da Educação Superior se dá justamente pela pesquisa e pela manutenção de um grupo de trabalho sobre a pedagogia universitária.

Seus trabalhos geraram livros que se tornaram referência sobre inovação e qualidade da graduação, analisando experiências e políticas de formação docente.

Atualmente, é Professor Emérito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Pesquisador Sênior do CNPq, continuando a orientar doutorandos e liderando um grupo de pesquisa em uma Universidade Federal.

b) Pesquisador 2

O Pesquisador 2, ao lembrar sobre sua formação acadêmica, menciona ter realizado bacharelado em Teologia e licenciatura Filosofia, Mestrado e Doutorado em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Livre-Docência em Didática pela Universidade de São Paulo (USP).

Com mais de 60 anos de atuação na Educação Superior, sua carreira é marcada por importantes papéis de ensino e gestão. Foi professor na PUC-SP e USP (por 17 anos), coordenador de cursos e coordenador do projeto "Ciclo Básico"³⁰ Esta experiência resulta da homologação da Lei 5540, de 1068, conhecida como a "Reforma Universitária", que estabeleceu um marco na legislação de Educação Superior no Brasil, estabelecendo a autonomia didático-científica, administrativa e financeira das universidades. Ela estabelece a reorganização do Educação Superior, implementando departamentos como unidades organizacionais básicas e modernizando as estruturas curriculares para formar profissionais aptos ao desenvolvimento do país.

³⁰ Lei 5540 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Ao implementar mudanças curriculares sob forma de "Ciclo Básico", no início dos cursos de graduação, foram oferecidas aos estudantes experiências de aprendizagem em que “percebessem que eles não entravam numa universidade apenas para fazer cursos de esta profissão daquela profissão, mas havia outros objetivos maiores” (Pesquisador 2).

Segundo o Pesquisador 2, tratava-se de um primeiro movimento inovador mobilizado por professores da área da educação, a partir de um processo de reflexão sobre “importância de formar para o desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno com relação à sociedade e com relação à sua produção e com relação situação brasileira” (Pesquisador 2).

Com isso, segundo relato do pesquisador 2, implementou-se um “currículo realmente inovador” para o ciclo base, ancorado nos pressupostos da lei nº 5540, e que permaneceu vigente por muitos anos, oportunizando o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca dos resultados da proposta curricular.

[...] fui coordenador desse projeto com mais 150 professores que trabalhavam nesse projeto e aí, eu seguramente memorizo aqui inúmeras pesquisas feitas por esses professores sobre essa própria experiência e trazendo, nesse período, contribuições para a reformulação e aperfeiçoamento desse próprio projeto que no caso, era um projeto curricular inovador para o ensino superior (Pesquisador 2).

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado e doutorado trataram sobre a atuação do professor da Educação Superior, analisando sua formação e a sua atuação profissional frente às características da sociedade e os problemas educacionais no Brasil:

[...] então se iniciou também toda esta minha trajetória voltada para a questão da formação do professor no ensino superior, mais voltada para o aspecto pedagógico, de atuação e de relacionamento professor aluno em sala de aula e a relação do professor em equipe com outros professores do mesmo curso, nos mesmos semestres ... o trabalho em equipe de professores (Pesquisador 2).

Segundo o Pesquisador 2, suas pesquisas no âmbito do mestrado e doutorado voltam-se para a atividade docente, numa perspectiva que vai além dos conhecimentos específicos da área de conhecimento, nesse sentido, examina os conhecimentos pedagógicos e a percepção de currículo dos

professores, em um movimento de compreensão sobre uma dimensão mais ampla de atuação, que extrapola a dimensão da disciplina.

Outro aspecto que emerge nos estudos do Pesquisador 2, trata-se do compromisso docente no desenvolvimento dos estudantes na sua integralidade, conforme menciona: “o desenvolvimento do aluno tem quatro grandes dimensões de formação: primeiro que é o conhecimento, segundo aspecto afetivo emocional (...) as competências e habilidades que são próprias de cada uma das profissões e também da pessoa e por último atitudes e valores que são importantes serem desenvolvidos”.

Em sua trajetória, além de pesquisador, o participante atuou como vice-reitor administrativo e acadêmico na PUC-SP em duas gestões e colaborou na criação de um programa de pós-graduação interdisciplinar no Mackenzie.

Nos últimos 25 anos dedica-se à liderança de um grupo de pesquisa focado na formação de professores e paradigmas curriculares desde 2000, é Professor Associado Livre-Docente de uma Universidade Comunitária e pesquisador da FAPESP e da Fundação Carlos Chagas.

Ao finalizar a descrição e identificação do Pesquisador 1 e Pesquisador 2, é interessante perceber que ambos têm em sua trajetória experiências na docência, na gestão acadêmica e na pesquisa. Ambos trataram a docência na Educação Superior como objeto de estudos e a inovação decorre destas trajetórias de investigação. Contudo, é possível observar que os pesquisadores seguem caminhos distintos ao tratar a temática inovação. O Pesquisador 1 direciona o enfoque de seus estudos para inovação pedagógica a partir do princípio da ruptura epistemológica e o Pesquisador 2, em sua narrativa direciona seus estudos e pesquisas sobre inovação ao currículo.

Outro ponto importante a ser observado é de que a inovação não é o ponto de partida para ambos os pesquisadores, mas ela surge em decorrência da observação, da prática e da pesquisa (não necessariamente nessa ordem).

O que podemos concluir com isso?

A concepção de inovação resulta (somente) de um processo de aprofundamento que consiga identificar e relacionar todas as dimensões que estão imbricadas em um contexto de mudança, tais como: Docência, currículo, políticas educacionais, sociedade (e seus contextos emergentes).

Seguiremos com a descrição dos participantes que exercem funções de gestão acadêmica em instituição pública, privada e comunitária.

c) Gestor de Universidade Pública

Conforme relatou a Gestora de Universidade Pública, sua trajetória profissional e acadêmica teve início durante a graduação em Química Industrial, período em que, ainda antes de concluir o curso, começou a atuar como docente, ministrando aulas particulares e oferecendo cursos de química. Foi nessa experiência inicial, conforme relata, que despertou o interesse pela atividade docente, o que o levou a ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, cursando mestrado e doutorado. Essa transição, segundo suas próprias palavras, marcou uma mudança significativa em sua trajetória, direcionando-o definitivamente para o campo da educação.

Ingressou como docente na Faculdade de Química, foi convidado para assumir a disciplinas de "Química Pop", pois já demonstrava interesse por experiências didáticas diferenciadas e essa disciplina tinha como proposta um "conceito disruptivo". Participou também como docente de cursos de especialização para professores de educação básica.

Essa trajetória revela fenômeno comum na Educação Superior brasileira, onde, historicamente, "os professores universitários não possuem formação específica para o exercício da docência, reproduzindo os modelos de seus antigos mestres" (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 37). Contudo, diferentemente da reprodução acrítica, o Gestor demonstra reflexividade, pois já demonstrava interesse por experiências didáticas diferenciadas"

Sua narrativa evidencia uma tensão entre identidade disciplinar e interesse pedagógico: "a minha trajetória é muito ligada a questão de como transmitir o conhecimento" (Gestor Universidade Pública). O uso do verbo "transmitir", embora possa sugerir perspectiva tradicional, articula-se em sua fala com preocupações sobre inovação didática, revelando complexidade do processo de construção de saberes pedagógicos por docentes formados em áreas específicas. demonstrando que para além do domínio do conteúdo específico há a necessidade da compreensão de como ensiná-lo.

Conforme o Gestor de Universidade Pública:

[...] comecei a me interessar pela educação, mas sempre interessada pela educação para ensino conceitual de química, por isso eu nunca me afastei da área de química propriamente dita, e nunca fiz nenhuma especialização na área de ensino ou educação especificamente, mas a minha trajetória é muito ligada a questão de como transmitir o conhecimento.

Atualmente, ocupa o cargo na Pró-Reitoria de Graduação da (há sete meses na época da entrevista) e continua ministrando aulas na pós-graduação e considera ser um desafio interessante, “por ser um setor que faz a interface entre a prática, a teoria e a gestão administrativa da Educação Superior”.

Para o Gestor, “a função primordial da universidade sempre foi a armazenar e criar conhecimento”, deste modo, sendo “a guardiã do conhecimento humano”. Para ilustrar essa afirmação, o Gestor menciona:

[...] uma ocasião um professor [...] me perguntou: Por que vocês têm curso de piano de cauda? Oh porque se a gente não mantiver o piano de cauda ninguém estudar, aquilo vai sumir, vai desaparecer. Então tem que ter alguém que sabe tocar, tem que ter alguém que sabe ensinar e tem que ter um curso sendo oferecido. E é essa função primordial da universidade.

Outro aspecto destacado pelo gestor, que se refere a uma ameaça ao sentido da universidade, trata-se da perspectiva utilitarista da Educação Superior vem assumindo nos últimos tempos e a falsa compreensão de que o conhecimento é facilmente acessado por meio das “redes eletrônicas e todas as outras ferramentas” e que “existe uma tendência de acreditar que as pessoas vão adquirir o conhecimento sem precisar estar vinculado a uma instituição”. Afirma que “é necessário refundar suas bases históricas (da universidade), fortalecendo a Educação Superior para criar a “massa crítica” de conhecimento necessário ao país”.

[...] o que acontece é que no Brasil principalmente se focou muito tempo na formação superior como a única forma de formação a formação técnica e ficou um pouco deixada de lado e hoje a gente sabe que a formação técnica ela é tão importante quanto a informação superior para a empregabilidade”

não significa que nós não tenhamos que ter a formação superior porque ali que tu gera o conhecimento básico para novas tecnologias o ensino técnico ele vai se apropriar de determinados conhecimentos formar pessoas que vão operar situações e máquinas.

Ao reconhecer que é na formação superior que se “gera o conhecimento básico para novas tecnologias” o Gestor de Universidade Pública faz um alerta sobre o futuro da universidade:

[...] eu só tenho um certo receio de que a sociedade entenda que não é mais necessário formação superior em algum momento, então outros setores do mundo vão continuar formando, então vão ser protagonistas na produção de conhecimento.

A situação que a gente olha atualmente na realidade brasileira tem muito a ver com a evolução da nossa sociedade, inclusive a essa questão mercadológica do ensino.

eu penso que existe ainda uma discussão a ser feita ou estudos a serem consolidados para que a gente possa entender que as universidades precisam existir talvez não no formato como a gente tem hoje que é formar profissionais especializados em determinadas áreas específicas.

Ele destaca a necessidade de agilidade burocrática para promover mudanças frente aos novos desafios, fazendo uma comparação às instituições privadas: “as universidades privadas ou ensino privado é um pouco diferente, pois se apropria mais facilmente, porque não existe uma rotina tão complexa, então se adapta mais rápido às mudanças”.

d) Gestor Universidade Comunitária

Ao rememorar sua trajetória formativa, **Gestor de Universidade Comunitária** menciona ter cursado o Magistério, seguido pela Licenciatura em História pela Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, instituição onde também realizou o Mestrado em História. Posteriormente, ingressou no Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que concluiu em 2015.

Ao narrar sua experiência profissional, destaca que está na educação há 26 anos, desde 1999, sendo 12 destes dedicados a Educação Superior, a partir de 2013. Sua trajetória, conforme relata, foi marcada por uma progressão contínua que teve início como professor de educação básica, atuando nos anos iniciais, educação infantil e nas disciplinas de História e Geografia, além de ter exercido a função de coordenador pedagógico tanto em escolas públicas quanto privadas. Essa vivência diversificada, segundo suas palavras, constituiu a base de sua formação docente.

Na Educação Superior, atuando em uma instituição de Educação Superior comunitária, exerceu funções como tutor e professor. Assumiu cargos

de gestão como coordenador pedagógico do Núcleo de Apoio Pedagógico, Pró-Reitor Adjunto de Ensino e, atualmente, desempenha a função de Pró-Reitor de Ensino e Extensão.

Em sua narrativa, o **Gestor de Universidade Comunitária** busca nas suas leituras estabelecer a compreensão sobre o contexto da Educação Superior, mencionando o autor António Nóvoa em que diz que “somos provocados a pensar sobre esse movimento de invenção em si, e sobre essa metamorfose”. segundo o gestor, essa metáfora é utilizada para olhar para o cenário da educação de forma amplificada, “inclusive anterior a pandemia, então ela vai ganhar força sobretudo nesse tempo da emergência sanitária no mundo todo, convidando, especialmente essa geração que hoje se encontra em escolas e universidades a olhar para os contextos da educação”.

Nesse sentido, como enfatiza o entrevistado, a “grande questão que se apresenta é de como a gente coloca em evidência as demandas da educação, é algo para a gente pensar nessa possível reinvenção”.

La Rossa (2025), em uma fala proferida em recente conferência, em que afirma: “como é que a gente pode pensar a reinvenção do ensino num tempo tão hostil”. A fala do entrevistado dialoga com essa reflexão quando menciona que

[...] quando ele trata da hostilidade do nosso tempo ele vai falar sobre essas hostilidades no nosso tempo presente quer olhar para as questões de excesso de informação excesso de opinião excesso de trabalho.

[...] a gente precisa olhar para a educação de maneira que ela possa dialogar com as demandas do tempo presente e há coisas que podem ser obsoletas outras com as quais a gente não deve, nem pode abrir mão que eu entendo que fazem parte da tradição educativa.

[...] não é tratar as mudanças como se a gente tivesse uma Terra arrasada, mas é poder partir de um lugar e a partir disso reescrever reestruturar e pensar nessa transformação (Gestor de Universidade Comunitária, 2025).

O Gestor de Universidade Comunitária apresenta trajetória que, embora distinta dos pesquisadores em termos de produção teórica sistemática, mantém vínculo consistente com a formação pedagógica.

Sua progressão "desde professor de educação básica" até a Pró-Reitoria evidencia percurso ascendente fundamentado em experiência educativa diversificada, configurando o que Tardif (2002) denomina de "saberes experienciais": "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (Tardif, 2002, p. 39). A trajetória do Gestor revela acúmulo progressivo desses saberes, transitando da docência para a gestão sem ruptura com fundamentos pedagógicos.

Sua narrativa busca em autores contemporâneos, especialmente António Nóvoa e Jorge Larrosa, referências para compreender desafios atuais: "somos provocados a pensar sobre esse movimento de invenção em si, e sobre essa metamorfose" (Gestor Universidade Comunitária). Essa busca evidencia movimento reflexivo de fundamentação teórica posterior à prática, característico de gestores-educadores que, imersos em desafios institucionais concretos, recorrem à teoria para compreendê-los e enfrentá-los.

e) Gestor Universidade Privada

Sua formação acadêmica inclui Administração de Empresas com ênfase em agronegócio e um MBA em Gestão da Inovação pela BSP Business School.

Com mais de 15 anos de experiência em gestão educacional (desde 2005), sua atuação profissional é fortemente ligada ao desenvolvimento de produtos educacionais. Iniciou atuando no âmbito da educação corporativa, tornando-se diretor de educação e novos produtos na UOL EdTech.

Empreendeu com a empresa "euConquisto" e, posteriormente, atuou como diretor de ensino digital na Laureate e diretor de unidade de negócios de pós-graduação e novos produtos e inovação no Grupo A. Atualmente, desde outubro de 2023, é reitor da instituição de Educação Superior privada, vinculado à aceleradora 10X³¹.

Com formação em Administração de Empresas e MBA em Gestão da Inovação. Sua carreira na educação começou em 2005 em uma *startup* de educação corporativa, evoluindo para cargos de diretoria em grandes grupos de tecnologia e educação, contudo não possui uma formação acadêmica na área de educação. Com uma trajetória profissional focada em produtos digitais e educação corporativa, hoje atua como gestor acadêmico na Educação Superior privado.

³¹ A 10X Digital é uma aceleradora de empresas com DNA e expertise de negócios digitais, cujo principal objetivo é capacitar as empresas a competirem (mais ágeis e disruptivas) na nova economia digital.

O gestor atuou como Diretor de Educação de um grupo que adquiriu várias empresas, fazendo a transição para a Educação Superior por meio de projetos de Pós-Graduação a Distância (EAD). Posteriormente, atuou como Diretor de Ensino Digital em um Grupo Educacional de capital aberto³² como Diretor de Unidade de Negócios de Pós-Graduação. Em janeiro de 2023, foi convidado para assumir a reitoria da Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

Atualmente, o gestor é Reitor da FMU (e da FIAM-FAAM), instituição tradicional de São Paulo com 56 anos e cerca de 60.000 alunos. Sua função formal é a de Vice-Presidente de Educação. Sua responsabilidade é a gestão de todas as áreas que se relacionam com a vida acadêmica.

Sua perspectiva sobre a Educação Superior está firmemente ancorada na visão de produto, buscando "dinheiro novo" (o conceito de inovação de Clemente Nóbrega). Ele enxerga a função do setor privado, focada na garantia da carreira e inserção do aluno no mercado de trabalho.

[...] a minha visão de não é do lado pedagógica do ensino superior. A minha visão de gestão no superior está muito focada em produto, não necessariamente uma visão acadêmica. sempre vou olhar para a "persona"³³ e trazer o *framework*³⁴ de produtos para o dia a dia da instituição.

Para concluir esta etapa de apresentação, o Gestor de Universidade Privada, afirma que "na minha gestão tem uma diretora acadêmica que me apoia com tudo relacionado às questões pedagógicas, e a minha gestão é mais voltada para o produto".

Esse lugar de fala, externo ao campo educacional, fundamenta perspectiva que insere a pedagogia na lógica de produtos. A cisão entre gestão

³² Grupos de educação com capital aberto se caracterizam por orientação para o mercado financeiro e pelo uso de estratégias empresariais típicas de grandes corporações, como fusões e aquisições, captação de recursos via bolsa de valores e busca por crescimento e rentabilidade.

³³ A "persona" é uma representação detalhada do cliente ou usuário ideal, baseada em dados e comportamentos, motivações e necessidades dos consumidores. Ela humaniza o público-alvo e serve como um guia fundamental para orientar o processo de tomada de decisões estratégicas.

³⁴ O "*framework*" é um modelo estruturado que serve como um guia ou "esqueleto" para empresas definirem, implementarem e monitorarem seus planos estratégicos. Ele combina diretrizes, práticas e ferramentas para ajudar a organizar ações, traduzir a visão da empresa em objetivos concretos e garantir o alinhamento de pessoas, processos e tecnologia para alcançar resultados

(produto) e pedagogia (delegada à diretora acadêmica) evidencia tensão entre legitimidades distintas: a epistêmica-pedagógica, construída mediante formação específica e pesquisa sistemática, e a gerencial-mercadológica, fundamentada em lógicas empresariais de eficiência, competitividade e rentabilidade.

Essa configuração ilustra fenômeno analisado criticamente por Sguissardi (2015), que identifica processos de mercantilização da Educação Superior nos quais "gestores oriundos do mundo empresarial assumem posições de liderança em instituições educacionais, transpondo lógicas e práticas do mercado para o campo educacional" (Sguissardi, 2015, p. 869). A naturalização dessa transposição, evidente na narrativa do gestor, revela transformação estrutural no campo da Educação Superior privada brasileira, onde a dimensão pedagógica progressivamente subordina-se a imperativos mercadológicos.

5.1.1 Dimensões estruturantes que orientam as análises dos participantes da pesquisa

A escolha por iniciar a análise com a caracterização detalhada dos participantes não foi meramente descritiva, mas metodologicamente intencional, pois, como alerta Alberti (2013), situar as trajetórias formativas, os percursos profissionais e os lugares de fala dos entrevistados constitui condição fundamental para compreender as perspectivas que sustentam suas vozes e os sentidos que atribuem à inovação pedagógica e então identificar as dimensões estruturantes que orientam as análises dos participantes da pesquisa.

Por meio de um conjunto de perguntas que compuseram o primeiro bloco da entrevista, foi possível mapear informações referentes à trajetória acadêmica de cada um dos entrevistados, o panorama longitudinal de sua atuação na educação, as vivências na gestão acadêmica e demais elementos que constituem o seu percurso profissional.

A análise das trajetórias formativas revela configuração complexa de lugares de fala que se organizam em três dimensões estruturantes: epistêmica-pedagógica, experiencial-reflexiva e gerencial-mercadológica. Essa configuração não constitui mera diversidade de perfis profissionais, mas expressa, como sugere Bourdieu (1996), disputas por legitimidade no campo

educacional: "todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (Bourdieu, 1996, p. 50).

Na dimensão epistêmica-pedagógica, situam-se os Pesquisadores 1 e 2, cujas trajetórias evidenciam legitimidade epistêmica consolidada mediante três elementos convergentes: formação acadêmica no campo educacional, produção teórica sistemática e reconhecida, e experiência longitudinal que articula docência, gestão e pesquisa. Esses sujeitos representam o que Nóvoa (2017) denomina de "terceiro lugar" da formação docente universitária, aquele que articula universidade, escola e políticas públicas, produzindo conhecimento situado e comprometido com a transformação das práticas educativas. Suas narrativas revelam construção progressiva de compreensões sobre o objeto da pesquisa mediante processos investigativos rigorosos, fundamentados teoricamente em autores críticos e validados empiricamente por décadas de pesquisa. A legitimidade desses sujeitos não deriva apenas de posições institucionais ocupadas, mas fundamentalmente do reconhecimento acadêmico conquistado pela qualidade e relevância de suas contribuições teóricas ao campo da pedagogia universitária.

Na dimensão experiencial-reflexiva, situam-se os Gestores de Universidades Pública e Comunitária ao evidenciarem trajetórias híbridas, caracterizadas por formação disciplinar ou pedagógica que progressivamente incorpora atividades no âmbito da gestão acadêmica. Esses sujeitos representam fenômeno comum na Educação Superior brasileira: docentes que, ao assumirem funções administrativas, necessitam articular conhecimentos pedagógicos com demandas institucionais, políticas públicas e contextos sociais em transformação. Suas narrativas revelam movimento entre prática e teoria, no qual desafios concretos da gestão mobilizam buscas por fundamentação conceitual. Como observa Zabalza (2004), gestores acadêmicos enfrentam constantemente tensão entre "exigências burocráticas e administrativas e a necessária liderança pedagógica que suas funções demandam" (Zabalza, 2004, p. 112). Esses participantes demonstram consciência dessa tensão, buscando equilibrar a preservação de funções históricas da universidade com necessidades de adaptação institucional.

No polo oposto, na narrativa do Gestor de Universidade Privada identifica-se a dimensão gerencial-mercadológica, representada por uma ruptura

radical em relação aos perfis anteriores, configurando o que Sguissardi (2015) identifica como manifestação da mercantilização da Educação Superior. Sua legitimidade não se fundamenta em formação pedagógica, produção teórica ou experiência docente reflexiva, mas em competências gerenciais adquiridas no campo empresarial e transpostas para o contexto educacional. Esse fenômeno, analisado criticamente por Ball (2004), relaciona-se à ascensão de uma "nova gestão pública" (new public management) que introduz lógicas de mercado em instituições tradicionalmente orientadas por valores acadêmicos e científicos. A naturalização dessa transposição evidencia transformação estrutural no campo da Educação Superior privada brasileira, onde, progressivamente, a dimensão pedagógica subordina-se a imperativos de eficiência, rentabilidade e competitividade mercadológica.

É importante destacar que as dimensões estruturantes, epistêmica-pedagógica, experiencial-reflexiva e gerencial-mercadológica, não coexistem naturalmente, e podem influenciar a definição da concepção de inovação pedagógica e, mais amplamente, do próprio significado da universidade na contemporaneidade. Thompson (1992) nos auxilia a compreender que essas disputas se manifestam nas próprias narrativas: "a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história" (Thompson, 1992, p. 44). As trajetórias analisadas não apenas descrevem percursos individuais, mas revelam projetos coletivos, concepções de conhecimento e visões de sociedade que se confrontam no cotidiano das instituições de Educação Superior.

Outrossim, a análise evidencia ainda que a relação entre teoria e prática se articula distintamente conforme o lugar de fala: para os pesquisadores, a teoria fundamenta, orienta e ressignifica a prática; para os gestores de instituições pública e comunitária, a prática demanda teoria que a confira sentido; para o gestor de instituição privada, a teoria pedagógica ocupa um lugar secundário, sendo substituída por frameworks empresariais. Essa diferenciação não é neutra, mas carrega implicações fundamentais para os processos de inovação: enquanto perspectivas fundamentadas teoricamente tendem a promover transformações estruturais e paradigmáticas, perspectivas pragmáticas ou empresariais tendem a produzir mudanças incrementais, superficiais ou orientadas por demandas externas ao campo educacional.

A diversidade de lugares de fala, embora constitutiva da complexidade do campo educacional contemporâneo, não implica equivalência epistemológica. Como alerta Santos (2010), vivemos em contexto de "epistemicídio", entendido como a destruição sistemática de formas de conhecimento mediante imposição de uma racionalidade única como válida e universal. Embora o autor focalize originalmente a invisibilização de saberes do Sul Global, podemos identificar no campo da Educação Superior brasileira processo análogo: a progressiva deslegitimação de conhecimentos pedagógicos rigorosamente construídos, teoricamente fundamentados e cientificamente validados, em favor de saberes instrumentais, pragmáticos e orientados por lógicas gerenciais-mercadológicas.

A análise das trajetórias dos participantes desta pesquisa revela, em microescala, manifestações desse fenômeno: a crescente legitimação de gestores sem formação pedagógica para ocupar posições de liderança em instituições educacionais expressa transformação mais ampla na qual competências gerenciais-empresariais sobrepõem-se a conhecimentos pedagógicos-científicos como critério de autoridade no campo educacional.

Compreender essas trajetórias e os lugares de fala que delas emergem constitui, condição fundamental para interpretar os sentidos atribuídos à inovação pedagógica nas seções subsequentes desta análise. As concepções de inovação não emergem abstratamente, mas são construídas a partir de experiências concretas, formações específicas e inserções institucionais particulares que configuram, em última análise, projetos distintos e, frequentemente antagônicos de universidade, de conhecimento e de sociedade.

Mediante uma análise mais aprofundada, é possível perceber uma tensão estrutural que atravessa o campo da Educação Superior contemporânea e se revela nas narrativas: a disputa entre a lógica da gestão pedagógica ancorada no compromisso com a formação humana integral e a lógica gerencial-empresarial, que transpõe para o espaço universitário categorias como eficiência, produtividade, rentabilidade e gestão por resultados. Essa tensão não é meramente administrativa, mas constitui um conflito de racionalidades antagônicas que se trava no interior do que Bourdieu (1996, p. 50) denomina campo: "todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças". A universidade, como campo específico, possui seu próprio capital simbólico o reconhecimento acadêmico, a produção

científica, a legitimidade pedagógica e é justamente esse capital que se vê ameaçado quando a lógica empresarial passa a definir os critérios de prestígio e autoridade institucional. Enquanto a competência gerencial, em sua origem empresarial, orienta-se pela maximização de desempenho mensurável e pela lógica do produto, a competência pedagógica exige o manejo de processos formativos marcados pela complexidade, pela imprevisibilidade e pela dimensão ética da relação educativa. A transposição acrítica do modelo empresarial para a gestão universitária, identificada nas narrativas desta pesquisa, produz o que Ball (2004) denomina de *performatividade*: uma cultura institucional em que o que importa não é o que se aprende ou transforma, mas o que pode ser mensurado, ranqueado e vendido como produto educacional.

A gestão pedagógica, compreendida na perspectiva histórico-crítica, não pode ser reduzida à administração de fluxos, indicadores ou portfólios de competências. Ela pressupõe, antes, a mediação consciente entre as condições concretas de existência dos sujeitos e o patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade o que Saviani (2008) situa como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Os agentes que ocupam posições de gestão universitária não chegam a esses lugares de forma neutra: carregam consigo o que Bourdieu (2007, p. 61) chama de *habitus*, "sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes". Nesse sentido, o gestor pedagógico universitário que opera a partir de referenciais exclusivamente empresariais não apenas desconhece as especificidades do trabalho educativo, como também tende a subordinar o projeto formativo às demandas externas do mercado, esvaziando a autonomia intelectual necessária à produção do conhecimento crítico. É por isso que a superação desta dicotomia não consiste em negar a dimensão organizacional da gestão, mas em subordiná-la à finalidade pedagógica: a competência gerencial pode ser mobilizada a serviço do projeto educativo, desde que não ocupe o lugar de sua definição. A gestão eficiente de uma universidade não é aquela que produz mais com menos, mas aquela que articula recursos, processos e pessoas em torno de um projeto coletivo de formação com sentido histórico e social.

No contexto específico da universidade comunitária, essa articulação adquire contornos ainda mais exigentes e politicamente significativos. A natureza comunitária da instituição impõe uma dupla responsabilidade: gerir com

racionalidade os recursos que a sustentam frequentemente oriundos das próprias comunidades que serve e, simultaneamente, manter-se fiel ao compromisso com o desenvolvimento regional, com a inclusão social e com a produção de conhecimento comprometido com as demandas locais. Bourdieu (2004, p. 36) nos alerta que "o campo científico e educacional é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes dotados de capitais diferentes", e que a entrada de agentes portadores de capital empresarial nesse campo não é um fato neutro, mas uma reconfiguração das hierarquias de legitimidade que pode alterar profundamente os critérios pelos quais se define o que é uma boa universidade, uma boa gestão, uma boa formação. O gestor de uma universidade, portanto, não pode orientar-se exclusivamente pela lógica do mercado, sob pena de trair o pacto fundante com a sociedade que lhe dá origem e legitimidade. Tampouco pode ignorar a sustentabilidade institucional em nome de uma missão social abstrata. A síntese possível e necessária é a de uma gestão pedagógica politicamente orientada, que mobiliza competências organizacionais e estratégicas, incluindo as de natureza gerencial a serviço de um projeto universitário enraizado nos valores da solidariedade, da pertinência social e da democratização do conhecimento.

É justamente na tensão criativa entre as exigências da gestão e os imperativos pedagógicos que se produzem as condições mais férteis para a inovação pedagógica genuína, aquela que não se reduz à adoção de novas tecnologias ou formatos, mas que reorganiza intencionalmente as relações entre conhecimento, sujeitos e instituição, reinventando, cotidianamente, o sentido da universidade.

5. 2 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PERSPECTIVAS A PARTIR DAS VOZES DOS ENTREVISTADOS

Após situar as trajetórias, memórias e sentidos que constituem os lugares de fala dos participantes desta pesquisa, torna-se necessário compreender como esses sujeitos leem e interpretam o cenário contemporâneo da Educação Superior brasileiro nesse sentido, o segundo bloco de análise volta-se, portanto, para as perspectivas que pesquisadores e gestores elaboram sobre o cenário atual da universidade no Brasil.

Este bloco busca capturar como os participantes articulam suas experiências biográficas com diagnósticos mais amplos sobre a Educação Superior, revelando as lentes interpretativas que utilizam para compreender processos de mudança, identificar problemas estruturais e vislumbrar possibilidades de inovação pedagógica.

A metodologia de história oral adotada nesta pesquisa revela-se particularmente potente para apreender não apenas o que os entrevistados pensam sobre o cenário da Educação Superior, mas fundamentalmente que significados atribuem a esse cenário a partir de suas posições específicas no campo educacional. Como argumenta Portelli (1997, p. 31), "a história oral nos diz menos sobre eventos que sobre significados [...] Isso não significa que a história oral não tenha validade factual [...] O propósito é descobrir pontos de vista".

Portanto, as cinco narrativas aqui analisadas não são meras descrições factuais, mas construções interpretativas situadas sobre a Educação Superior brasileira, pois cada entrevistado narra de um lugar institucional específico (universidade pública, privada, comunitária; pesquisador ou gestor), com trajetórias formativas distintas e com diferentes percursos profissionais.

A análise que segue organiza essas narrativas em categorias analíticas que emergiram das entrevistas, permitindo identificar convergências, divergências e tensionamentos entre diferentes concepções da Educação Superior no Brasil contemporâneo. São elas:

a) Crítica ao Reduccionismo Epistemológico e à perspectiva neoliberal de Educação

As trajetórias acadêmicas e a profissionais analisadas revelam um posicionamento persistente à categoria crítica, que desafia a hegemonia epistemológica do positivismo e as políticas educacionais neoliberais que buscam reduzir a universidade a um mero aparato técnico-mercadológico.

A trajetória do Pesquisador 1 é marcadamente estruturada pela categoria crítica. Sua narrativa revela entendimento de que problemas educacionais não são meramente técnicos ou metodológicos, mas fundamentalmente epistemológicos e políticos. O momento narrado por ela é revelador:

[...] aí que me deu um estalo! Que o problema da mudança não era especificamente metodológico ele era epistemológico, enquanto não muda a concepção de conhecimento não se alteraria essa equação da relação ensino com pesquisa porque toda a lógica da Ciência Moderna (que tem um peso grande para nós mais de 300 anos) e que representou na época um avanço com relação ao paradigma anterior (Pesquisador 1).

Essa compreensão alinha-se diretamente com Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 21), autor explicitamente citado pelo pesquisador, que argumenta: "Vivemos num tempo de perplexidades [...] A crise epistemológica da ciência moderna é também uma crise filosófica e social, uma crise de confiança nas promessas da modernidade". Santos critica o paradigma dominante da ciência moderna mecanicista, reducionista, fragmentado e propõe um paradigma emergente que reconheça a complexidade, a incerteza e a interdependência dos fenômenos.

Nessa direção, o Pesquisador 1 afirma que: "A escola sempre privilegiou a certeza e punia a dúvida. Na pesquisa o nosso grande mote é a dúvida. É na dúvida que mora conhecimento, então eu fui por esse lado e até hoje defendendo isso" (Pesquisador 1).

Essa inversão da certeza (valorizada pela tradição escolar) para a dúvida (valorizada pela pesquisa) não é mera preferência metodológica, mas posicionamento epistemológico histórico. Como argumenta Bachelard (1996, p. 18), "o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização". A "dúvida" defendida pelo Pesquisador 1 é o que Bachelard denomina "retificação do conhecimento" a disposição permanente de questionar certezas estabelecidas.

Edgar Morin (2011, p. 59) complementa: "A incerteza do conhecimento, que a filosofia e a ciência clássicas sempre consideraram um resíduo a ser eliminado, hoje é reconhecida como elemento inerente do conhecimento". O pesquisador, ao defender a dúvida como "mote", posiciona-se na tradição do pensamento complexo que Morin propõe.

A resistência política emerge também em sua crítica implícita às políticas educacionais que fragmentam ensino e pesquisa. Quando narra que "havia uma ideia de que pesquisa se faz na pós-graduação, pesquisa não se faz na graduação", ela está denunciando uma estrutura que reserva a produção de

conhecimento para elites acadêmicas, negando aos estudantes de graduação o protagonismo epistêmico. Essa estrutura, como analisa Chauí (2003, p. 5), é característica da "universidade operacional": "Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos com a mesma rapidez".

O Pesquisador 1, ao insistir na indissociabilidade entre ensino e pesquisa na graduação, resiste a essa lógica operacional que hierarquiza funções universitárias e estudantes. Como argumenta Giroux (1997, p. 28), em "Os Professores como Intelectuais": "Os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando". O pesquisador exemplifica essa "responsabilidade ativa" ao questionar os pressupostos epistemológicos que sustentam práticas pedagógicas tradicionais.

Sua longevidade institucional, com "mais de 50 anos de atuação", inclui momento histórico crucial: a "homologação da Constituição de 1988" e sua implementação como Pró-Reitor de Graduação. Esse contexto não é acidental. A Constituição de 1988 representou, no campo educacional, uma conquista de movimentos sociais e acadêmicos que resistiram à ditadura militar. Como analisa Saviani (2008, p. 127), "a Constituição de 1988 incorporou avanços importantes no campo educacional, resultado de lutas históricas dos educadores". O Pesquisador 1 foi protagonista dessas lutas, não apenas como testemunha, mas como agente de implementação de princípios democráticos na universidade.

O Pesquisador 2, embora com trajetória distinta, também apresenta um posicionamento crítico, particularmente em sua oposição à fragmentação curricular e à formação meramente técnica. Sua experiência como coordenador do "Ciclo Básico" na PUC-SP, após a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540), foi orientada pela recusa em reduzir universidade a treinamento profissional: "percebessem que eles não entravam numa universidade apenas para fazer cursos de desta profissão daquela profissão, mas havia outros objetivos maiores" (Pesquisador 2)

Essa recusa alinha-se com a crítica de Gimeno Sacristán (2000, p. 34) à "racionalidade técnica" que dominou reformas curriculares: "A concepção técnica

do currículo não é um produto da casualidade, mas de uma determinada ordem social [...] O currículo pode ser analisado como uma seleção de elementos culturais, cujo processo de seleção não é neutro". O Pesquisador 2, ao implementar currículo que transcendesse formação profissional imediata, resistia à racionalidade técnica que subordinava Educação Superior a demandas instrumentais do mercado.

A ênfase na formação integral com "o desenvolvimento do aluno tem quatro grandes dimensões de formação: primeiro que é o conhecimento, segundo aspecto afetivo emocional (...) as competências e habilidades que são próprias de cada uma das profissões e da pessoa e por último atitudes e valores", constitui resistência à redução neoliberal do estudante a capital humano. Como critica Laval (2004, p. 3), em "A Escola não é uma Empresa": "A escola neoliberal é regida pela lógica da competição generalizada [...] Os alunos são transformados em 'capital humano' que deve ser rentabilizado".

O Pesquisador 2, ao incluir "aspecto afetivo emocional" e "atitudes e valores" como dimensões formativas legítimas, recusa-se a tratar estudantes como meros acumuladores de competências técnicas. Sua visão aproxima-se da "formação omnilateral" defendida por Frigotto (2012, p. 267): "A concepção de formação humana ou omnilateral opõe-se radicalmente à concepção burguesa de homem e de formação humana [...] Trata-se de uma concepção revolucionária porque implica a emancipação de todas as potencialidades humanas".

O Gestor da Universidade Pública, embora não tenha formação em educação, (Química Industrial), demonstra consciência crítica sobre ameaças neoliberais à universidade pública. Sua narrativa revela uma clara preocupação com a descaracterização da missão universitária, pois, segundo ela: "existe uma tendência de acreditar que as pessoas vão adquirir o conhecimento sem precisar estar vinculado a uma instituição" (Gestor de Universidade Pública).

Essa preocupação alinha-se com a crítica de Readings (1996), sobre a transformação da universidade em "corporação" que vende "excelência" como produto mercadológico, perdendo seu papel de instituição cultural que preserva e produz conhecimento com fins públicos. O gestor defende explicitamente a universidade como "guardiã do conhecimento humano":

[...] a função primordial da universidade sempre foi armazenar e criar conhecimento [...] Por que vocês têm curso de piano de cauda? Oh porque se a gente não mantiver o piano de cauda ninguém estudar, aquilo vai sumir, vai desaparecer. Então tem que ter alguém que sabe tocar, tem que ter alguém que sabe ensinar e tem que ter um curso sendo oferecido. E é essa função primordial da universidade (Gestora de Universidade Pública).

Essa defesa da universidade como espaço de preservação cultural, inclusive de conhecimentos não imediatamente 'úteis' (piano de cauda), constitui resistência à lógica neoliberal da 'relevância' medida exclusivamente por aplicabilidade mercadológica. Como argumenta Chauí (2003, p. 6): "A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo", e sua redução a 'organização' voltada para 'gestão de recursos e estratégias' esvazia sua função crítica e cultural."

O gestor alerta para o perigo de que "a sociedade entenda que não é mais necessário formação superior em algum momento, então outros setores do mundo vão continuar formando então vão continuar sendo protagonistas na produção de conhecimento". Esse alerta ressoa com análises de Santos (2011, p. 19), em "A Universidade no Século XXI": "A crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia universitária e a pressão crescente para submeter a universidade a critérios de eficácia e produtividade empresariais".

O gestor reconhece tensões contemporâneas: "a situação que a gente olha atualmente para realidade brasileira, ela tem muito a ver com a evolução da nossa sociedade, inclusive essa questão mercadológica do ensino". Sua consciência sobre processos de mercantilização não é ingênua ou nostálgica, mas crítica e historicamente situada.

Comparando universidades públicas e privadas, ela observa: "as universidades privadas ou ensino privado é um pouco diferente, pois se apropria mais facilmente, porque não existe uma rotina tão complexa, então se adapta mais rápido às mudanças". Essa observação não é mera lamentação burocrática, mas reconhecimento de que a "lentidão" pública pode ser garantia contra mudanças precipitadas orientadas exclusivamente por mercado. Como argumenta Chauí (2003, p. 6): "A universidade pública está destrocada [...], mas

isso não significa que ela tenha perdido completamente seu lugar social nem sua legitimidade".

Os três entrevistados analisados nesta categoria: Pesquisador 1, Pesquisador 2 e Gestor de Universidade Pública, compartilham uma postura crítica frente à hegemonia epistemológica (positivismo, fragmentação disciplinar, certeza dogmática) e às políticas neoliberais (mercantilização, utilitarismo, redução da formação a treinamento). Essa postura alinha-se com a compreensão de Santos (2011, p. 19) de que 'a crise da universidade é tríplice: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional', sendo a primeira provocada pelas 'contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX', especialmente a subordinação da produção de conhecimento a imperativos mercadológicos."

b) Pragmatismo e Inovação como Instrumentos de Transformação

O Gestor de Universidade Privada representa em sua narrativa a categoria pragmática em sua forma mais pura e explícita. Sua trajetória é constituída de formação em Administração de Empresas, MBA em Gestão da Inovação, atuação em startups e EdTechs, constituiu um *habitus* empresarial (Bourdieu, 2004) que estrutura fundamentalmente sua compreensão de educação e inovação.

Como já mencionado, o gestor não tem uma formação acadêmica na área de pedagogia, mas aplica frameworks de produtos para gerir e inovar a oferta educacional. Essa aplicação de "frameworks de produtos" à educação não é acidental, mas expressão de uma racionalidade específica: a racionalidade instrumental que, como alerta Santos (2008, p. 78), caracteriza a ciência moderna e sua "redução da complexidade do mundo à simplicidade das leis matemáticas", transposta agora para a gestão educacional mediante métricas de eficiência e rentabilidade.

Sua vinculação à "aceleradora 10X" e função como "Vice-Presidente de Educação" revelam que sua autoridade deriva não de capital acadêmico tradicional (pesquisa, publicação, reconhecimento por pares), mas de capital empresarial com capacidade de "fazer funcionar" instituições educacionais como negócios rentáveis. Santos (2011, p. 27) caracteriza esse processo como expressão da "globalização neoliberal da universidade", na qual "a universidade,

em vez de ser um bem público ao serviço de um projeto nacional é agora um bem transnacional ao serviço do capitalismo global".

A lógica que orienta sua atuação é explicitamente mercadológica: estudantes são "aluno-cliente"; cursos são "produtos"; inovação é avaliada por sua capacidade de "trazer dinheiro novo para a empresa ou deixar mais dinheiro na instituição" (citação do conceito de Clemente Nóbrega, consultor empresarial, não acadêmico). Sua "responsabilidade é sistêmica, abrangendo todas as áreas que tocam o aluno-cliente, desde a matrícula e secretaria até a sustentabilidade e contratação de professores".

Essa visão sistêmica, embora possa ser criticada por sua lógica mercadológica, possui eficácia pragmática inegável. Como argumenta Porter (1989, p. 2): "Vantagem competitiva surge fundamentalmente do valor que uma empresa consegue criar para seus compradores e que ultrapassa o custo de fabricação pela empresa". O gestor aplica essa lógica à educação: a instituição deve criar "valor percebido" pelos estudantes (empregabilidade, certificação, experiência) que justifique o investimento financeiro.

Sua abordagem de inovação é instrumentalmente orientada:

Inovação como Solução de Problemas: A inovação pedagógica não é um fim em si, mas uma ferramenta (como a certificação internacional ou o trabalho com projetos) que entra no leque de opções para alcançar os objetivos e as promessas de posicionamento da instituição, garantindo que o aluno esteja empregado." (Caracterização do Gestor de Universidade Privada).

Essa instrumentalização é coerente com o que Chauí (2003, p. 7) identifica como lógica da "universidade operacional", avaliada por "índices de produtividade" e voltada para "transmissão rápida de conhecimentos". Sguissardi (2015, p. 869) aprofunda essa análise ao caracterizar o fenômeno como "mercadorização", na qual "o conhecimento deixa de ser concebido como bem público e passa a ser concebido como bem privado ou mercadoria". Na lógica operacional-mercantil, conhecimento é legítimo não por sua verdade ou valor formativo intrínseco, mas por sua eficiência e rentabilidade capacidade de produzir resultados mensuráveis (empregabilidade, retorno econômico).

Christensen (2012), em "Inovação Disruptiva", oferece o vocabulário que legitima essa abordagem. Para Christensen (1997, p.11), "inovações disruptivas" criam novos mercados atendendo segmentos antes excluídos, geralmente com custo menor e maior acessibilidade. O EAD, as microcertificações, os cursos modulares, todas inovações defendidas por gestores como da universidade Privada podem ser interpretadas como "disruptivas" porque democratizam acesso, embora críticos argumentem que o fazem rebaixando a qualidade.

O gestor valoriza que "as diretrizes do MEC serem relativamente abertas, o que permite a inovação", mas critica o uso dessas diretrizes como 'muleta' para evitar mudanças. Aqui emerge um pragmatismo que Chauí (2003, p. 7) identifica como próprio da "universidade operacional: calculada para ser flexível, capaz de adaptar-se rapidamente a demandas externas mediante 'contratos de gestão". A flexibilidade valorizada pelo gestor não se orienta por autonomia pedagógica crítica, mas por adaptabilidade mercadológica. A 'estratégia' do gestor explorar sistematicamente brechas legais e oportunidades de mercado materializa essa operacionalidade flexível a serviço de rentabilidade institucional."

O Gestor de Universidade Privada representa uma posição no campo educacional que, embora minoritária entre os entrevistados, é numericamente dominante na Educação Superior brasileiro privado (que atende cerca de 75% das matrículas). Sua legitimidade deriva não de teorias pedagógicas ou engajamento político, mas de capacidade demonstrada de gerir instituições viáveis que atendem milhares de estudantes.

Como argumenta Ball (2001, p. 100), "A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança". O gestor opera dentro dessa lógica performativa, usando-a instrumentalmente para produzir transformações (ainda que dentro de limites mercadológicos).

A questão não é se essa posição é "correta" ou "incorreta", mas quais implicações decorrem dela e quais possibilidades e limites ela estabelece para inovação pedagógica genuína.

c) Perspectiva Reflexiva: entre Preservação das Tradições Educativas e Transformação

O Gestor de Universidade Comunitária representa a categoria reflexiva em sua forma mais elaborada. Sua trajetória de 26 anos em educação constituiu uma experiência diversificada que lhe permite transitar entre diferentes lógicas educacionais.

Sua narrativa é marcada por referências teóricas sofisticadas como António Nóvoa e Jorge Larrosa. Por meio de Nóvoa, é mobilizado para pensar a "metamorfose" da educação; Larrosa, para refletir sobre "hostilidade do nosso tempo". Essas referências não são ornamentais, mas ferramentas conceituais para compreender contradições do presente educacional.

A citação de Nóvoa é particularmente reveladora: "somos provocados a pensar sobre esse movimento de invenção em si, e sobre essa metamorfose" (Gestor de Universidade Comunitária citando Nóvoa).

Nóvoa (2009, p. 203), argumenta que,

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores [...] Mas é preciso insistir: sem os professores não se transforma a educação, mas também não se transforma a educação sem uma mudança significativa no modo de trabalho e na cultura profissional dos professores.

O gestor, ao citar Nóvoa, reconhece que transformação educacional não pode ser imposta externamente nem ocorrer por voluntarismo individual, mas exige mudança cultural profunda que preserve dimensões valiosas da tradição enquanto transforma práticas obsoletas.

A referência a Larrosa sobre "hostilidade do nosso tempo" é igualmente significativa:

[...] quando ele trata da hostilidade do nosso tempo ele talvez seu busque um outro texto que ele vai falar sobre sobre essas hostilidades no nosso tempo presente quer olhar para as questões de excesso de informação excesso de opinião excesso de trabalho (Gestor de Universidade Comunitária).

Larrosa (2002, p. 21), argumenta: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] E o saber de experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal". A "hostilidade" do tempo presente, para Larrosa, manifesta-se no excesso (informação, velocidade, trabalho, opinião) que impede a experiência genuína. O gestor, ao mobilizar

Larrosa, critica implicitamente lógicas de aceleração e performatividade que caracterizam tanto o neoliberalismo educacional quanto certos discursos de inovação que “fetichizam” novidade sem reflexão.

Sua posição é explicitada:

[...] a gente precisa olhar para a educação de maneira que ela possa é dialogar com as demandas do tempo presente e há coisas que podem ser obsoletas concordam outras com as quais a gente não deve nem pode abrir mão que eu entendo que fazem parte da tradição educativa" (Gestor de Universidade Comunitária).

Esse posicionamento, ao reconhecer obsolescências e preservar tradições, constitui uma perspectiva de reinvenção crítica aplicada à educação. Nóvoa (2009, p. 30) argumenta que “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar”, exigindo capacidade de transformação que não nega a história, mas a reconstrói criticamente. O gestor opera exatamente essa mediação: não rejeita tradição (como ruptura epistemológica radical), nem a fetichiza (como conservadorismo), mas dialoga criticamente com ela, propondo o que denomina 'metamorfose' transformação que parte do existente para reconfigurá-lo."

Complementa "não é tratar as mudanças como se a gente tivesse uma Terra arrasada, mas é poder partir de um lugar e a partir disso reescrever reestruturar e pensar nessa transformação" (Gestor de Universidade Comunitária).

Essa recusa da "Terra arrasada" é significativa. Ela critica tanto o revolucionarismo ingênuo (que imagina poder reconstruir completamente a educação desconsiderando tradições) quanto o conservadorismo (que imagina poder preservar tudo intacto). A metáfora da "reescrita" é feliz: escrever é sempre reescrever, transformar materiais herdados.

Nóvoa (2009, p. 30) complementa ao afirmar que ser professor implica “opções constantes” entre preservação e inovação, tradição e ruptura. O gestor comunitário opera nessa tensão: educar é tanto responsabilizar-se pela transmissão de um mundo comum (tradição, cultura, memória coletiva) Nesse sentido, a educação implica dupla responsabilidade aparentemente contraditória: de um lado, transmissão de um mundo comum, tradição cultural, conhecimentos consolidados, valores partilhados que confere aos novos sujeitos

pertencimento a uma comunidade histórica; de outro, formação de capacidades críticas e criativas que possibilitam questionar, recriar e transformar esse mundo herdado.

Segundo o Gestor, educar não é a manutenção da conservação (que resultaria em reprodução acrítica) nem ruptura radical (que resultaria em negação da história), mas tensão permanente entre preservação e transformação, continuidade e novidade, tradição e inovação. O gestor comunitário opera precisamente nessa tensão: reconhece que há dimensões da tradição educativa que não podem nem devem ser abandonadas (humanização, pensamento crítico, formação integral), mas também identifica obsolescências que demandam transformação.

O Gestor de Universidade Pública também demonstra elementos de reflexividade, embora de natureza distinta. Sua identidade primária como química "eu nunca me afastei da área de química propriamente dita, e nunca fiz nenhuma especialização na área de ensino ou educação especificamente" poderia sugerir alheamento às questões pedagógicas. Entretanto, sua trajetória revela uma reflexividade disciplinar específica: preocupação com 'como transmitir o conhecimento' da química, interesse por 'experiências didáticas diferenciadas', participação em disciplina com 'conceito disruptivo'.

Essa reflexividade não se fundamenta em teorias pedagógicas formais, mas em epistemologia da química e compromisso com ensino conceitual rigoroso. Como argumenta Tardif (2002, p. 36), os 'saberes docentes' são 'plurais, integrando 'saberes disciplinares' (conhecimentos específicos da área), 'saberes curriculares' e 'saberes experienciais'. A gestora desenvolveu o que Tardif denomina 'saber experiencial' articulado ao 'saber disciplinar' não pedagogia genérica, mas compreensão situada de como ensinar química a partir da experiência docente nessa área específica."

Sua reflexividade manifesta-se também na tensão consciente entre missão universitária tradicional e pressões contemporâneas. Ao defender a universidade como "guardiã do conhecimento" (incluindo conhecimentos não imediatamente úteis, como piano de cauda), ela preserva tradição. Mas ao reconhecer que "a situação que a gente olha atualmente na realidade brasileira ela tem muito a ver com a evolução da nossa sociedade, inclusive essa questão

mercadológica do ensino", ela não nega transformações, mas busca compreendê-las.

A categoria reflexiva não é "meio-termo" fraco entre crítica radical e pragmatismo instrumental, mas posição epistemológica própria que reconhece o valor e limites das tradições educativas, as necessidades e riscos das transformações a complexidade irreduzível das situações educacionais, que não admitem soluções simples e a importância do diálogo entre diferentes racionalidades (acadêmica, institucional, social, econômica).

Como sintetiza Morin (2011, p. 176): "O pensamento complexo não é o pensamento completo [...] O pensamento complexo sabe que a certeza generalizada é um mito, que a clareza é ilusória [...], mas também sabe que é preciso operar com a incerteza, com a dialogia, com contradições". Os gestores da categoria reflexiva operam exatamente essa complexidade: não têm certezas, mas responsabilidades práticas; não podem paralisar-se em dúvidas, mas tampouco podem agir sem reflexão.

Schön (2000, p. 61) oferece o conceito de "prático reflexivo" que sintetiza bem essa posição: "Quando o prático responde às zonas indeterminadas da prática através da reflexão-na-ação, ele se torna um pesquisador no contexto prático [...] Ele não depende das categorias da teoria e técnica estabelecidas, mas constrói uma nova.

A análise das trajetórias formativas através das três categorias Crítica à Hegemonia Epistemológica, Pragmatismo Transformador, e Reflexividade Mediadora revela que não existe uma única perspectiva analítica para o contexto da Educação Superior, mas múltiplas concepções legítimas, cada uma situada em experiências, formações, inserções institucionais e compromissos políticos específicos.

5.3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES TEORIZADA E PRÁTICAS IMPLEMENTADAS

Esta seção dedica-se à análise das concepções de inovação e inovação pedagógica apresentadas pelos participantes da pesquisa, com o objetivo de identificar e analisar as concepções teorizadas pelos pesquisadores que investigam a temática e aquelas que fundamentam práticas implementadas

pelos gestores de instituições de Educação Superior pública, privada e comunitária. Seguindo a abordagem metodológica da História Oral, desenvolvida por meio da análise das narrativas dos entrevistados, busca-se compreender como os entrevistados conceituam inovação pedagógica e como essas concepções dialogam com os marcos regulatórios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Lei de Inovação Tecnológica e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

As respostas dos cinco entrevistados à pergunta aparentemente simples ("o que é inovação?" e "o que é inovação pedagógica?"), revelam não apenas definições divergentes, mas fundamentalmente diferentes. Como argumenta Ball (2012, p. 18), "as políticas não são apenas textos, mas processos discursivos que são complexamente configurados, contextualizados e contestados". O conceito de "inovação pedagógica" funciona precisamente como esse processo discursivo disputado, mobilizado por diferentes atores para legitimar práticas radicalmente distintas.

Nessa direção, Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 21) afirma: "Todo conhecimento é local e total. É local porque é produzido num contexto específico e é total porque aspira a tornar-se universal". As cinco concepções de inovação aqui analisadas são "locais" (emergem de trajetórias, instituições e posições específicas) mas aspiram à "totalidade", pois pretendem-se definições universalmente aplicáveis. O desafio analítico é compreender como cada concepção emerge de seu contexto.

Como observa Cunha (2006, p. 20): "A inovação pedagógica não é um conceito consensual [...] Há uma disputa sobre seu significado, que expressa diferentes concepções de conhecimento, de educação e de universidade". A análise que se segue explicita essas disputas, organizando as cinco concepções em três categorias analíticas que emergiram indutivamente das narrativas.

a) A Inovação como Ruptura Epistemológica – Transformação Paradigmática do Conhecimento

O Pesquisador 1 oferece a concepção mais radicalmente epistemológica de inovação. Para ele, inovação não é questão metodológica ou tecnológica, mas fundamentalmente ruptura epistemológica:

[...] eu entendo que é no sentido da ruptura do sistema lógico, então não é rearranjo, não é por novas técnicas, não é por incluir a tecnologia mesmo entendendo que a tecnologia ajuda bastante, mas nós podemos fazer uso da tecnologia e reproduzir exatamente o paradigma da ciência Moderna da reprodução" (Pesquisador 1).

Essa formulação é teoricamente densa. O Pesquisador distingue claramente forma (rearranjos, técnicas, tecnologias) da essência (paradigma epistemológico que estrutura práticas). Pode-se usar tecnologias de ponta e ainda assim "reproduzir exatamente o paradigma da ciência Moderna", ou seja, inovação formal sem transformação substantiva. Como argumenta Bachelard (1996, p. 18): "O ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização".

O pesquisador especifica:

[...] a minha ideia sempre é inovação no caso do ensino [...] é quando a gente constantemente produz conhecimentos e formas de trabalhar o ensino partindo do pressuposto que ruptura com os discursos da certeza da ciência Moderna, então é numa crítica desse paradigma da ciência Moderna que me ajudou a delinear essas outras possibilidades de fazer ciência (Pesquisador 1).

Neste caso, a expressão "discursos da certeza" é central. Como desenvolve Morin (2011, p. 59): "A incerteza do conhecimento [...] hoje é reconhecida como elemento inerente do conhecimento". A ciência moderna, fundamentada em certezas (leis universais, determinismo, previsibilidade), produziu uma pedagogia da certeza: "aluno é aquele que responde, mas que dedicadamente é o que está no livro que o professor disse não é esse é o meu critério de legitimidade é a relação mais próxima entre a fonte e a reprodução" (Pesquisador 1).

Romper com esse paradigma significa inverter a lógica:

[...] no paradigma moderno do aluno é um aluno calado, é um aluno que não faz perguntas porque quem faz pergunta mostra o que não sabe a escola só valoriza o que sabe um então acaba calando [...] a escola não quer perguntas escola quer respostas (Pesquisador 1).

Como argumenta Freire (1987, p. 68): "A educação bancária [...] em que o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem [...] nega a

educação e o conhecimento como processos de busca". O Pesquisador 1 critica precisamente essa "educação bancária" baseada em certezas transmitidas, propondo educação problematizadora baseada em dúvidas investigadas.

A ruptura epistemológica proposta não é apenas intelectual, mas envolve incorporação de dimensões negligenciadas pela ciência moderna: "incorporando essas dimensões que são socioculturais e são subjetivas. Acho que aí tem o diálogo, é preciso ser dialógico que por sua vez pressupõe afeto, que são subjetividades, é entre grupos, é entre pessoas" (Pesquisador 1, não paginado).

Essa articulação entre conhecimento, diálogo e afetividade fundamenta-se em tradição freireana. Como afirma Freire (1996, p. 159): "A afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la [...] Não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem". O pesquisador cita explicitamente essa tradição: "aquele livro do Freire e Shor ele já trabalha um pouco essa perspectiva dentro da dimensão afetiva" (referência provavelmente a Ira Shor, colaborador de Freire).

Santos (2008, p. 85) argumenta que o "paradigma emergente" supera a dicotomia sujeito-objeto: "Todo o conhecimento é autoconhecimento [...] A ciência não descobre, cria". O Pesquisador 1 opera exatamente essa superação ao incorporar subjetividades, afetos e contextos socioculturais como constitutivos (não contaminantes) do conhecimento.

A concepção de inovação do Pesquisador 1 estabelece relação tensional com os principais documentos normativos brasileiros. Enquanto sua categoria de análise enfatiza ruptura epistemológica, os marcos regulatórios privilegiam inovação instrumental e tecnológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) menciona "inovação" apenas tangencialmente, associando-a a "métodos" e "técnicas" (Art. 43, III: "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica"). A ênfase recai sobre formação técnico-científica tradicional, sem questionar o paradigma epistemológico subjacente. Como observa o Pesquisador 1, pode-se "incluir a tecnologia" e "reproduzir exatamente o paradigma da ciência Moderna", precisamente o que a LDB permite ao não problematizar fundamentos epistemológicos.

A Lei de Inovação (Lei 10.973/2004) explicita ainda mais essa dissonância. Define inovação como "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos" (Art. 2º, IV). Trata-se de conceito utilitarista e mercadológico, vinculado à competitividade econômica e transferência tecnológica. Não há qualquer menção a transformações pedagógicas, epistemológicas ou críticas ao paradigma da certeza. A inovação aqui é incremental (aperfeiçoamento), não disruptiva (ruptura paradigmática).

As políticas de avaliação dos cursos de graduação (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Lei 10.861/2004) estabelecem indicadores quantitativos e padronizados que, paradoxalmente, reforçam lógicas positivistas. Os instrumentos de avaliação valorizam: titulação docente, produção bibliográfica em periódicos ranqueados, infraestrutura tecnológica, índices de empregabilidade. Como critica o Pesquisador 1 sobre "tábuas de Moisés", o SINAES opera com métricas universais que desconsideram "contextos em que [a inovação] se constrói". A própria lógica avaliativa, por meio de ranking, comparações e certificações, reproduz "discursos da certeza" e mensurabilidade típicos da ciência moderna.

Essa divergência não é acidental, mas estrutural. Os documentos normativos brasileiros foram elaborados sob influência de organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE) que compreendem inovação como capital humano para desenvolvimento econômico. A inovação pedagógica do Pesquisador 1, fundamentada em Freire, Santos e Bachelard, opera em registro político-epistemológico radicalmente distinto: trata-se de emancipação intelectual e democratização do conhecimento, não de competitividade mercadológica.

Assim, quando o Pesquisador 1 afirma que inovação "é uma crítica desse paradigma da ciência Moderna", ela posiciona-se em conflito direto com documentos que naturalizam esse paradigma. A LDB, a Lei de Inovação e o SINAES não questionam fundamentos epistemológicos da ciência moderna; ao contrário, pressupõem-nos como válidos e buscam apenas aprimorá-los tecnicamente. A ruptura epistemológica proposta pelo Pesquisador permanece, portanto, periférica ao sistema regulatório brasileiro, restrita a nichos acadêmicos

críticos (pedagogia freireana, epistemologias do sul) que resistem à lógica instrumental dominante.

O pesquisador mobiliza explicitamente Boaventura de Sousa Santos para fundamentar sua métrica de inovação:

Boaventura diz que o grau de ruptura é o que mede a inovação e isso foi muito importante para nós porque muitas vezes alguma coisa que os professores faziam e entendiam com inovação, especialmente em outras áreas, para nossa área, da pedagogia, parecia já óbvio. (Pesquisador 1).

Essa compreensão de que "o grau de ruptura mede a inovação" e que isso é contextual ("a partir do seu ponto de partida") evita dois problemas: (1) universalismo abstrato (definir lista única de práticas inovadoras válida para todos os contextos); (2) relativismo absoluto (aceitar qualquer novidade como inovação). Como argumenta Santos (2008, p. 33): "Não há ignorância em geral nem conhecimento em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo conhecimento".

O pesquisador oferece exemplo concreto:

[...] um colega na faculdade de agronomia que, ao se estimular pelos nossos estudos críticos de avaliação, tentou fazer uma prova com consulta dos seus alunos. Teve que passar no conselho departamental da faculdade para autorizar que ele fizesse uma prova com a consulta. Para nós aquilo era absolutamente usual, mas não é para ele. (Pesquisador 1).

Prova com consulta, prática "óbvia" em pedagogia, é ruptura radical em agronomia, onde cultura avaliativa tradicional domina. Como observa Bourdieu (2004, p. 61): "O *habitus* é [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis [...] princípios geradores e organizadores de práticas". Inovação é ruptura com *habitus* dominante em contexto específico, não aplicação de lista universal de "boas práticas".

O Pesquisador 1 introduz segunda metáfora Boaventuriana fundamental:

[...] ele disse que à inovação faz uma relação com a navegação de cabotagem a gente foi procurar o que era a navegação de cabotagem. Navegação de cabotagem normalmente se dá nos rios porque hora o navio está num lado hora o navio passa para o outro. Ele quis dizer que

a inovação não é uma coisa pronta, assim que se tornou inovador e vai ser sempre assim mas ela é feita de ziguezague (Pesquisador 1).

Essa compreensão de inovação como processo não-linear, com avanços e recuos, contradiz narrativas progressistas que imaginam inovação como evolução contínua e irreversível. Como argumenta Latour (2012, p. 51), em "Jamais Fomos Modernos": "A palavra 'moderno' assinala um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras 'moderno' [...] aparecem, demarcamos [...] a passagem de um tempo antigo que ficou para trás".

O Pesquisador 1 recusa essa temporalidade linear:

[...] às vezes a gente recua porque é eu preciso da permissão dos meus alunos para propor junto um trabalho e nós temos turmas e turmas então com alunas turmas a gente tem que muito mais devagar e nova muito menos não até a gente pode avançar não é então, essa ideia da navegação de cabotagem agora tem que tempos também que são mais inovadores favoráveis tu tem uma gestão universitária mais aguerrida mais à frente outra vez tu tem mestre ou servidores (Pesquisador 1).

Inovação depende de condições contextuais (permissão dos alunos, características das turmas, gestões favoráveis ou conservadoras) e não pode ser imposta verticalmente. Como argumenta Certeau (1994, p. 100): "As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo [...] Essas práticas colocam em jogo uma proporção 'popular'".

O pesquisador desenvolveu indicadores de inovação pedagógica através de pesquisas empíricas:

[...] a gente procurou então a partir da observação tanto na teoria como da prática criar indicadores que ajudam nas nossas pesquisas e também ajudam na formação de professores. indicadores que eu quero dizer que não são assim a tábua de Moisés não é uma coisa que nas nossas pesquisas esses indicadores é que vão mostrando (Pesquisador 1).

A expressão "não são a tábua de Moisés" é significativa e recusa dogmatismo. Indicadores são heurísticos (instrumentos que ajudam a ver), não prescrições (regras a serem seguidas cegamente). Como argumenta Stenhouse (1975): "O currículo é um meio através do qual o professor pode aprender sua

arte [...] A investigação e o desenvolvimento do currículo são responsabilidade do professor".

Segundo o pesquisador, os indicadores são provisórios e contextuais:

[...] não dá para fazer uma única se a gente tivesse uma única tábua nós voltaríamos para o paradigma da ciência Moderna não é isso é isso não é mas vai depender muito dos contextos em que ela se constrói mesmo assim a gente tem que ler aqueles indicadores que estão nos meus textos né e nós trabalhamos com esses indicadores para analisar as experiências não é como é que elas são, se elas estão presentes em que nível" (Pesquisador 1).

Como argumenta Santos (2008, p. 56): "A ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor". Indicadores funcionam analogicamente, iluminam aspectos, não esgotam a realidade.

b) Inovação como Transformação Curricular

A segunda categoria de análise que emerge das entrevistas desloca o debate sobre inovação pedagógica do campo metodológico para o campo curricular. Enquanto discursos institucionais frequentemente celebram inovações pontuais, como diz o entrevistado: "uma nova metodologia ativa aqui, uma tecnologia digital ali, uma técnica avaliativa acolá", tais modificações, embora necessárias, são estruturalmente insuficientes se não acompanhadas de transformação curricular

O Pesquisador 2 oferece crítica contundente a inovações que permanecem no nível metodológico sem transformar estruturas curriculares:

[...] você me diz: Marcos onde está o teu foco hoje para a formação desse novo profissional na educação superior para atuar na sociedade e atender a esses problemas da sociedade? Para responder adequadamente para essa situação eu diria que só trabalhar com a modificação pedagógica, que é pensar na aula, no planejamento ou nas metodologias ou no processo de avaliação não é mais suficiente (Pesquisador 2).

Essa afirmação "não é mais suficiente" marca uma trajetória intelectual: o Pesquisador 2 dedicou décadas ao estudo da "modificação pedagógica em sentido estrito" (planejamento, metodologias, avaliação), mas concluiu que isso é insuficiente sem transformação curricular. Como argumenta Torres Santomé (1998, p. 27): "A fragmentação do conhecimento [...] produz um conhecimento

escolar descontextualizado e irrelevante". Inovar metodologias dentro de estrutura curricular fragmentada mantém o problema estrutural intacto.

O pesquisador é enfático sobre essa insuficiência: "essa a parte vamos chamar assim pedagógica e *stricto sensu* é fundamental e é necessária e ela precisa ser repensada totalmente de ponta a ponta só que a de uma é perspectiva curricular nova diferente desse modelo tradicional" (Pesquisador 2).

A expressão "de ponta a ponta" indica radicalidade: não basta ajustar, é preciso repensar totalmente. Mas isso "só" funciona se articulado à "perspectiva curricular nova". Como argumenta Bernstein (1996, p. 288): "A questão não é se devemos ter disciplinas ou não, mas que tipo de relações as disciplinas estabelecem entre si".

O Pesquisador 2 defende que currículo inovador deve formar profissional que transcende domínio técnico:

[...] para a formação de profissionais que atendam às necessidades dos problemas apresentados pela nossa sociedade contemporânea [...] formar é profissionais do uns que já estão no ensino superior para uma é repensar currículos, organizações curriculares novas diferentes das tradicionais (Pesquisador 2).

A ênfase em "problemas apresentados pela nossa sociedade" indica que formação não visa apenas domínio de técnicas profissionais, mas capacidade de diagnosticar e enfrentar problemas sociais complexos. O pesquisador especifica o perfil desejado: "um profissional que se sinta co-responsável com problemas sociais por resolver e encaminhar os problemas atuais da nossa sociedade [...] de corresponsabilidade pela cidadania" (Pesquisador 2

Essa formação para co-responsabilidade cidadã transcende o que Laval (2004) critica como redução neoliberal da formação a "capital humano". Como argumenta Biesta (2010, p. 47): "A educação não se trata apenas de qualificação [...] mas também de socialização e subjetivação". O Pesquisador 2 defende educação que qualifica (competências profissionais), socializa (trabalho colaborativo) e subjetiva (cidadania ativa).

O currículo inovador proposto exige transformação nas formas de trabalho docente e discente: "a esses profissionais aprenderem a trabalhar integradamente entre si numa mesma profissão e com outros profissionais

porque nós estamos numa sociedade do conhecimento e interdisciplinar" (Pesquisador 2, não paginado).

Como argumenta Morin (2003, p. 115): "Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho; trouxeram também os inconvenientes da superespecialização". O Pesquisador 2 propõe currículo que supere fragmentação disciplinar através de trabalho integrado, não eliminando disciplinas, mas reorganizando suas relações.

Ele oferece exemplo concreto de orientação doutorado em Ciências Contábeis:

[...] eles já assumiram isto não simplesmente vamos falar a grande discussão distribuição de horas, quem faz o quê para fazer pegar essa tensão práticas de profissionais, para responder a mudanças curriculares, eles estão pensando no projeto de integrar, a realização de uma perspectiva curricular diferente que seja integrativa de todas as atividades profissionais (Pesquisador 2)

A crítica à "grande discussão distribuição de horas" aponta problema burocrático comum: quando a extensão se torna obrigatória (Lei 13.005/2014 – PNE), instituições frequentemente respondem apenas distribuindo horas entre docentes, sem repensar integração curricular. Como observa Gimeno Sacristán (2000, p. 34): "A concepção técnica do currículo [...] reduz o problema educativo a uma questão de organização".

O Pesquisador 2 menciona projeto de livro sobre "comunidade de aprendizagem":

[...] eu vou focalizar a questão de como é que eu vou falar para você de currículo inovador. Eu vou trabalhar com a questão da realidade do desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, como ela se constrói como ela vai se desenvolver (Pesquisador 2).

O conceito de comunidade de aprendizagem aqui não se refere a meros agrupamentos de pessoas, mas a um espaço de construção coletiva e colaborativa do conhecimento, onde práticas compartilhadas se desenvolvem através de interação contínua e intencional. Trata-se de reorganizar a estrutura curricular para que o aprendizado aconteça de forma integrada, envolvendo

múltiplos atores (docentes, discentes, comunidade) em torno de problemas reais.

O pesquisador articula comunidade de aprendizagem com ressignificação da docência:

[...] essa comunidade de aprendizagem que parece estar simplesmente fechada dentro da aula, ela tem toda uma dimensão que afetam a essa aula integrada, com disciplina integrada com os problemas que nós temos hoje na sociedade. E aí eu tenho uma segunda parte que eu considero quais são os pontos que nós deveríamos estar repensando para ressignificar a docência no ensino superior (Pesquisador 2).

A expressão "ressignificar a docência" indica que transformação curricular exige transformação da identidade profissional docente. Como argumenta Nóvoa (2009, p. 30): "Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar". Currículo integrado demanda professores que trabalhem colaborativamente, não isoladamente.

O Pesquisador 2 introduz conceito de convivência como dimensão pedagógica essencial:

[...] tem um aspecto que eu chamo de vivência, vivência entre professores, momento em que essa realidade toda vem para dentro de sala de aula ou passa pela ciência e volta para a sociedade de uma forma diferente para resolver, encaminhar os problemas sociedade. Então e volta como saberes, como conhecimento construído legitimado (Pesquisador 2).

Essa articulação entre sala de aula, realidade social e conhecimento legitimado através da "convivência" fundamenta-se em tradição latino-americana de educação popular. Como argumenta Maturana (2001, p. 29): "O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência". Convivência não é mera proximidade física, mas aceitação mútua que permite construção coletiva de conhecimento.

A concepção de inovação curricular do Pesquisador 2 encontra respaldo parcial nos documentos normativos brasileiros, mas também evidencia limites estruturais dessas políticas em promover transformações efetivamente integradoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) apresenta abertura para inovações curriculares ao estabelecer que a Educação Superior deve "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais" (Art. 43, VI) e "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (Art. 43, VII). Esses dispositivos ressoam com a proposta do Pesquisador 2 de formar "profissionais corresponsáveis" que respondam a "problemas da sociedade contemporânea".

No entanto, a LDB não problematiza a estrutura curricular disciplinar tradicional. O Art. 53, inciso II, garante às universidades autonomia para "fixar os currículos dos seus cursos e programas", mas na prática, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de cada curso mantêm lógica fragmentada em disciplinas estanques, com cargas horárias rígidas e pré-requisitos lineares. Como critica o Pesquisador 2, reformas se reduzem frequentemente à "grande discussão de distribuição de horas", sem repensar integralmente a "perspectiva curricular".

As políticas de avaliação (SINAES – Lei 10.861/2004) apresentam contradição fundamental. Por um lado, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (presencial e a distância) valoriza:

- a) Indicador 1.3: Coerência dos conteúdos curriculares com os objetivos do curso;
- b) Indicador 1.8: Integração do ensino com a extensão; e
- c) Indicador 1.9: Integração do ensino com a pesquisa

Esses indicadores legitimam a proposta de currículo integrado. Por outro lado, a avaliação opera com lógica disciplinar fragmentada: carga horária mínima por área, número mínimo de disciplinas obrigatórias, matriz curricular detalhada por semestre. A própria estrutura avaliativa pressupõe o modelo que deveria ser transformado.

A Lei de Inovação (Lei 10.973/2004), embora focada em inovação tecnológica, estabeleceu Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nas universidades. Paradoxalmente, esses núcleos frequentemente operam desarticulados dos currículos, tratando inovação como "projeto especial", não como princípio estruturante da formação. O Pesquisador 2 propõe justamente o

contrário: que a totalidade do currículo seja reorganizada integradamente, não que inovação seja "apêndice" ou "programa paralelo".

Assim, os documentos normativos brasileiros autorizam, mas não garantem inovações curriculares integradas. A LDB oferece autonomia, o PNE estabelece curricularização da extensão, o SINAES valoriza integração, mas todos convivem com estruturas burocráticas (DCNs rígidas, matrizes curriculares fragmentadas, avaliação disciplinar) que obstaculizam transformações estruturais. Como conclui o Pesquisador 2, é preciso ir além da "modificação pedagógica stricto sensu": a inovação verdadeira exige reorganização curricular integrada, projeto que permanece politicamente autorizado, mas estruturalmente dificultado pelas políticas vigentes.

c) Mudança Paradigmática e Centralidade do Humano

O Gestor de Universidade Pública define inovação como transformação de grande amplitude:

[...] na inovação e eu trabalho em ciências exatas também a inovação é uma mudança paradigmática é como que eu introduzo um novo conhecimento, uma nova ferramenta, um novo produto, uma nova pedagogia ou uma nova forma de ensinar que traz uma mudança grande em relação ao que já existia até agora (Gestora Pública).

A expressão "mudança paradigmática" alinha-se com Kuhn (2013), mas a gestora não especifica se refere a paradigmas científicos (Kuhn) ou educacionais. A ênfase está na magnitude da mudança ("mudança grande"), não em tipo específico de transformação. Como argumenta Fullan (2007, p. 8): "A mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam – é ao mesmo tempo simples e complexo assim".

Ao especificar inovação pedagógica, o gestor enfatiza centralidade do humano:

[...] inovação pedagógica para mim seria eu poder me apropriar dos conhecimentos formais e traduzir isso em algo que muda a educação no dia a dia atual e eu acho que isso tem uma interface com o comportamento dos seres humanos não apenas com o formalismo [...] na inovação pedagógica a gente tem que colocar o ser humano como aspecto central" (Gestor Universidade Pública).

Essa insistência em "ser humano como aspecto central" ressoa com críticas à tecnicização da educação. O gestor critica implicitamente abordagens que reduzem inovação pedagógica a ferramentas ou espaços: "não adianta eu ter um espaço 100% atualizado e um tutor dos estudantes sem conhecimento atualizado [...] não adianta eu ter a uma pessoa altamente qualificada com novas pedagogias e novas formas de ensinar num espaço sem nenhuma condição".

O gestor enfatiza apropriação e tradução de conhecimentos: "inovação pedagógica para mim seria eu poder me apropriar dos conhecimentos formais e traduzir isso em algo que muda a educação no dia a dia atual" (Gestor Universidade Pública).

Essa compreensão de que inovação exige apropriação consciente (não imitação) e tradução (não aplicação mecânica) fundamenta-se em tradição do "professor reflexivo". Como argumenta Schön (2000, p. 33): "O conhecimento-na-ação é [...] um processo que podemos desenvolver para aprender a partir de nossa reflexão-na-ação anterior". Conhecimentos formais (teorias, pesquisas) não "aplicam-se" automaticamente, mas devem ser recontextualizados através de reflexão situada.

O gestor reconhece resistências culturais à mudança:

[...] eu acho que isso tem uma interface com o comportamento dos seres humanos não apenas com o formalismo porque muitas vezes eu tenho uma grande quantidade de conhecimento, mas eu não traduzo isso no meu dia a dia isso a gente vê muito principalmente em universidades muito antigas uma dificuldade ter mudança (Gestor Universidade Pública).

Como argumenta Tardif (2002, p. 54): "Os saberes que servem de base para o ensino [...] não se reduzem a saberes produzidos pela pesquisa [...] mas englobam também saberes sociais". Inovação não depende apenas de conhecimento formal, mas de transformação de "saberes sociais" e "comportamentos" consolidados o que Bourdieu denomina *habitus*.

O Gestor de Universidade Comunitária oferece a concepção mais explicitamente contextual de inovação:

[...] eu entendo assim, eu gosto de pensar em inovação a partir de uma ótica local não a partir de uma ótica de mercado [...] quando eu penso na inovação eu penso que ela só tem sentido se ela trocar alguma coisa dentro do nosso próprio contexto e aí se essa mudança, essa

transformação toma sentido para as pessoas que são sujeitos envolvidos nesse nesse contexto (Gestor Universidade Comunitário).

Essa recusa explícita da "ótica de mercado" e defesa da "ótica local" fundamenta-se em crítica à desterritorialização neoliberal. Como argumenta Santos (2008, p. 33): "Todo conhecimento é local e total. É local porque é produzido num contexto específico". Inovação "local" não é provincianismo, mas reconhecimento de que transformações educativas genuínas emergem de contextos específicos, não de imposições externas (mercado, modelos internacionais, consultorias).

O gestor enfatiza que inovação deve fazer sentido para sujeitos envolvidos:

[...] então quando eu falo de inovação pedagógica eu entendo que a inovação pedagógica ela se dá também nesse contexto em que uma mudança pode ser projetada algo que que possa ser melhor ou que é que é readequar os olhares para dentro desse contexto então a gente sempre discutia, isso aqui pode ser inovador para uma instituição pode pouco ser inovador para outra (Gestor Universidade Pública)

Essa compreensão de que "pode ser inovador para uma instituição pode pouco ser inovador para outra" alinha-se com o Pesquisador 1 (grau de ruptura contextual). O Gestor Comunitário oferece distinção importante entre ensino e aprendizagem:

[...] eu gosto de olhar inovação pedagógica a partir da dimensão do ensino especificamente porque eu entendo que esta é a dimensão sobre a qual nós professores temos um certo controle, somos nós que projetamos é para aquilo que efetivamente fazemos quando estamos com os estudantes. É no ensino essa dimensão que para mim tem muito mais sentido à dimensão da aprendizagem, não que ela não seja importante [...] mas a aprendizagem não está necessariamente sob controle do professor, é diferente do ensino. Que está na minha gestão enquanto professor (Gestor Universidade Comunitário).

Essa distinção evita a fetichização da aprendizagem comum em discursos contemporâneos. Como critica Biesta (2012, p. 578): O Gestor Comunitário, ao focar em ensino (ação docente intencional, planejada, responsável) em vez de aprendizagem (resultado individual, não controlável), resiste à lógica que responsabiliza exclusivamente docentes por "resultados de aprendizagem" mensuráveis. Como argumentam Masschelein e Simons (2013,

p. 45): "Ensinar não é apenas transmitir, mas oferecer algo ao mundo [...] É um ato de tornar público".

O Gestor da Universidade Comunitária introduz conceito fundamental: repertórios.

[...] a inovação a meu ver ela também está condicionada da criação de repertórios né ou seja quando a gente fala de uma e criação de algo novo dentro de um contexto isso não surge do nada então para mim a inovação pedagógica ela está vinculada a criação de repertórios então essa palavra é bem importante para mim hoje porque é no campo da educação ter bons repertórios possibilita criar coisas (Gestor da Universidade Comunitária).

Essa compreensão de que inovação não surge do nada, mas de repertórios cultivados, evita romantização da criatividade como inspiração espontânea. Como argumenta Sennet (2009, p. 37): "A habilidade artesanal [...] se desenvolve pela prática disciplinada e repetição [...] O artesão desenvolve sua habilidade através do hábito, estabelecendo um ritmo entre a solução de problemas e a descoberta de problemas".

O gestor menciona leituras que constituíram seus repertórios:

[...] eu tenho feito leituras e ambos os autores que muito me sensibilizou foram foi um professor que hoje está na Inglaterra que é o professor Gert Biesta né [...] também do Machelen [...] autores como o próprio Antônio nova né o professor Jorge Larossa (Gestor da Universidade Comunitária).

Gert Biesta é teórico crítico da educação que questiona subordinação da educação a lógicas econômicas. Jan Masschelein defende "escola como forma", instituição que suspende ordem social para possibilitar experiência formativa. António Nóvoa pesquisa a profissionalidade docente. Jorge Larrosa trabalha com experiência, leitura e atenção. Esses autores compartilham críticas à instrumentalização e defesa de dimensão pública e formativa da educação.

O Gestor da Universidade Comunitária articula inovação pedagógica com conceito de docência inventiva:

[...] eu também tenho estudado a partir de alguns autores a ideia de docência inventivas [...] isso implica a gente pensar inclusive a própria docência então é uma docência inventiva permite pensar, por exemplo que toda aula de um professor é uma criação é e é uma criação a partir

daquilo que o professor lê estuda a pesquisa das suas vivências das suas experiências (Gestor da Universidade Comunitário).

Essa compreensão da aula como criação (não execução de roteiro predefinido) fundamenta-se em autoras brasileiras que pesquisam o tema: "Virgínia Castro a Luciana LoPonte que tem pensado sobre uma outra perspectiva" (Gestor Comunitário). Luciana Loponte trabalha com perspectivas que articulam arte, educação e criação. Docência inventiva não é descobrir "melhores práticas" já existentes, mas criar modos de ensinar contextualmente apropriados.

O gestor contrasta três paradigmas de docência:

[...] a gente achava um tempo atrás que o papel do professor é era de ser um transmissor de conhecimento, a gente olha isso a partir de uma perspectiva para a escola tradicional, na transmissão depois a gente vive um outro contexto na educação em que se trata da mediação né o professor não é transmissor, mas ele é um mediador [...] eu diria que a gente não fala mais de um professor que transmite nem de um professor que media, mas que é de um professor que cria (Gestor da Universidade Comunitário).

Essa transição de transmissão (escola tradicional), mediação (construtivismo) e criação (docência inventiva) não é linear-evolutiva, mas paradigmática. Como argumenta Kuhn (2013, p. 157): "A tradição normal-científica que emerge de uma revolução científica é não somente incompatível, mas muitas vezes verdadeiramente incomensurável com aquela que a precedeu". Professor-transmissor, professor-mediador e professor-criador operam em regimes de verdade distintos sobre o que é conhecer e ensinar.

O Gestor da Universidade Comunitária estende criação para estudantes: "um professor só é capaz de criar se por possuir repertórios [...] permitir que os alunos possam criar seus próprios problemas também e a partir disso é se envolveu ensino desenvolver a aprendizagem" (Gestor Comunitário, não paginado).

Essa proposição em que os estudantes devem criar próprios problemas, não apenas resolver problemas dados, alinha-se com a pedagogia da pergunta freireana. Como argumentam Freire e Faundez (1985, p. 46): "O que me parece fundamental deixar claro é que a pergunta em si, como a resposta que a ela se dê, provoca quase sempre uma curiosidade crescente de quem pergunta".

Como observa Rancière (2002, p. 11), em "O Mestre Ignorante": "Quem ensina sem emancipar, embrutece [...] Quem emancipar não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender". Estudantes que criam próprios problemas emancipam-se da dependência de problemas definidos externamente.

O Gestor mobiliza explicitamente Gert Biesta para pensar impactos da inovação pedagógica:

[...] Biesta fala sobre as dimensões do propósito, então nós temos três dimensões que na visão dele não podem deixar de existir ou seja é nenhuma delas pode ser preponderante sobre as demais que a gente tem que achar uma equação harmônica entre elas então ele fala da dimensão da qualificação que é onde estão colocadas as competências e habilidades [...] a dimensão da socialização [...] e por fim a dimensão da subjetivação (Gestor da Universidade Comunitária).

Biesta (2010, p. 20-21) argumenta: "A educação sempre precisa atuar em três domínios diferentes [...] qualificação, socialização e subjetivação". Essas três dimensões não são hierárquicas nem sequenciais, mas simultâneas e tensionadas:

- a) Qualificação:** desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, disposições necessárias para "fazer algo" (trabalho, profissão);
- b) Socialização:** inserção em tradições, culturas, práticas existentes (tornar-se membro); e
- c) Subjetivação:** tornar-se sujeito autônomo, não mero espécime de ordem social existente

O Gestor da Universidade Comunitária aplica essas dimensões à inovação pedagógica:

[...] quando tu falas essa questão da inovação pedagógica eu entendo que a inovação pedagógica tem que olhar para essas três dimensões para mim ela não pode estar só no campo da qualificação competência habilidade, mas ela também tem que estar é estar dialogando com a perspectiva da socialização e da subjetivação (Gestor Comunitário).

Essa recusa em reduzir inovação pedagógica à qualificação (competências, empregabilidade) constitui crítica implícita a lógicas instrumentais. Como alerta Biesta (2010, p. 83): O principal risco do foco contemporâneo na aprendizagem é que ele transforme a educação em uma

transação econômica e que, como resultado, a educação perca sua qualidade pública e democrática.

A concepção humanista-contextual de inovação defendida pelo Gestor Pública e pelo Gestor Comunitário estabelece relação ambivalente com os documentos normativos brasileiros. Diferentemente da perspectiva epistemológica (Pesquisador 1) que se tensiona frontalmente com os marcos regulatórios, e da perspectiva curricular (Pesquisador 2) que encontra autorizações parciais, a abordagem humanista identifica ressonâncias discursivas mas questiona reducionismos operacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) apresenta abertura para a dimensão humanista ao estabelecer que a Educação Superior deve "formar diplomados [...] aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira" (Art. 43, II) e "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais" (Art. 43, VI). A expressão "participação no desenvolvimento da sociedade" e o estímulo ao conhecimento de "problemas do mundo presente" dialogam com a ênfase da Gestora Pública no "ser humano como aspecto central" e com a defesa do Gestor Comunitário de formar "sujeitos corresponsáveis".

Contudo, a LDB não desenvolve conceitualmente o que significa "centralidade do humano" ou como equilibrar as três dimensões propostas por Biesta (qualificação, socialização, subjetivação). Na prática, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de cada curso privilegiam a dimensão da qualificação por meio de competências, habilidades, conteúdos mínimos, relegando socialização e subjetivação a "perfis do egresso" genéricos. Como critica o Gestor Comunitário, a inovação pedagógica "não pode estar só no campo da qualificação", mas é precisamente nesse campo que os documentos normativos concentram suas prescrições.

A Resolução CNE/CES nº 7/2007, que estabelece diretrizes para a extensão, aproxima-se da perspectiva contextual ao definir extensão como "processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade" (Art. 3º).

A ênfase em "interação transformadora" e caráter "político" ressoa com a "ótica local" defendida pelo Gestor Comunitário, que recusa "ótica de mercado". No entanto, a curricularização da extensão (PNE – Lei 13.005/2014, Meta 12.7) tem sido implementada frequentemente como componente curricular adicional, não como princípio integrador que reconstitui a relação ensino-sociedade. A "mudança grande" que a Gestora Pública define como inovação paradigmática exige mais que incluir 10% de carga horária extensionista exige repensar toda a estrutura formativa.

As políticas de avaliação (SINAES – Lei 10.861/2004) explicitam a tensão mais claramente. O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação inclui indicadores que valorizam:

- a) Dimensão humanista: "Coerência do PPC com as políticas de ensino, extensão e pesquisa" (Indicador 1.1);
- b) Contextualização: "Adequação da metodologia de ensino às necessidades do curso" (Indicador 1.17); e
- c) Formação integral: "Políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa" (Dimensão 2).

Esses indicadores autorizam narrativas sobre formação integral, contextualização e humanização. Porém, a operacionalização avaliativa privilegia métricas quantitativas: taxa de sucesso, nota do ENADE, percentual de docentes titulados, produção bibliográfica ranqueada. Como observa a Gestora Pública sobre resistências em "universidades muito antigas", o SINAES avalia prioritariamente insumos formais (titulação, infraestrutura, publicações), não processos humanizadores ou subjetivações emancipatórias. A "tradução de conhecimento formal para prática educativa" defendida pela gestora não possui indicadores avaliativos correspondentes.

A Lei de Inovação (Lei 10.973/2004) e o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/2016) operam com conceito de inovação radicalmente distinto da perspectiva humanista-contextual. Definem inovação como "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos" (Art. 2º, IV, Lei 10.973/2004). Trata-se de inovação utilitária e mercadológica, medida por transferência tecnológica, patentes, spin-offs. Quando o Gestor Comunitário recusa explicitamente "ótica de mercado" em favor de "ótica local" que "toma

sentido para sujeitos envolvidos", ele posiciona-se em oposição direta ao paradigma da Lei de Inovação.

Emerge, portanto, paradoxo estrutural: os documentos normativos reconhecem retoricamente a importância da formação humanística, contextualizada e integral (LDB, SINAES), mas operacionalizam avaliativamente e incentivam economicamente (Lei de Inovação, fomento à pesquisa aplicada) dimensões instrumentais e mercadológicas. Como alerta Biesta (2010, p. 83) sobre riscos da "linguagem da aprendizagem", há risco de a inovação pedagógica tornar-se "transação econômica", perdendo sua "qualidade pública e democrática".

A perspectiva humanista-contextual, portanto, não está proibida pelos marcos regulatórios (diferentemente de práticas avaliativas alternativas que precisam passar por conselhos departamentais, como relatou o Pesquisador 1), mas permanece subvalorizada nos sistemas de incentivo e avaliação.

A "mudança paradigmática" que o Gestor Público defende e as "três dimensões da educação" que o Gestor Comunitário mobiliza (qualificação, socialização, subjetivação) encontram legitimidade discursiva nos documentos, mas marginalidade operacional nas políticas efetivamente praticadas. Como conclui o Gestor Comunitário, inovação "só tem sentido se tomar sentido para sujeitos envolvidos" princípio que os documentos normativos enunciam, mas que as culturas institucionais e lógicas avaliativas frequentemente neutralizam.

d) Inovação como Geração de Valor

O Gestor de Universidade Privada oferece a concepção mais explicitamente econômica de inovação:

[...] eu sempre uso para a inovação eu sempre uso o conceito do Clemente Nóbrega que ele tem alguns livros sobre gestão [...] ele fala que inovação é aquilo que traz o dinheiro novo para a empresa, então é porque é esse diferencial [...] ou deixo mais dinheiro na instituição (Gestor Universidade Privada).

Clemente Nóbrega não é acadêmico da educação, mas consultor empresarial brasileiro. Seu conceito de inovação deriva de Schumpeter (1997, p. 76): "Inovação é [...] introdução de um novo bem [...] novo método de produção [...] abertura de um novo mercado". Para Schumpeter, inovação é fenômeno

essencialmente econômico cria vantagem competitiva que gera lucros extraordinários (temporários, até imitação pelos concorrentes).

O Gestor aplica essa lógica explicitamente à Educação Superior: inovação é o que "traz dinheiro novo" (novos estudantes, novas receitas) ou "deixa mais dinheiro" (reduz custos, aumenta margens). Como observam Slaughter e Rhoades (2004, p. 28): "O capitalismo acadêmico envolve [...] instituições e professores competindo em mercados por recursos externos [...] Este é um movimento do conhecimento/aprendizagem como bem público para o capitalismo acadêmico".

O Gestor subordina explicitamente inovação pedagógica à inovação de produto/currículo:

[...]já dei aula como professor convidado em pós-graduação, mas não sou professor entendeu, eu não nunca me dediquei tipo um semestre a dar aula para uma turma (Gestor de Universidade Privada).

Significativamente, o gestor não se identifica como professor nem reivindica expertise pedagógica. Sua autoridade deriva de experiência gerencial ("criar produtos educacionais"), não de prática docente. Como observa Ball (2016, p. 1129): "Novas formas de sociabilidade acadêmica estão emergindo [...] baseadas em velocidade, produtividade e 'impacto'".

Sobre inovação pedagógica especificamente:

[...] eu acho que tem mais valia para a instituição, um processo de construção da oferta de produtos com um processo de construção do curso da matriz de currículo inovador. O que eu realmente não quero fazer aqui um processo pedagógico inovador dentro da sala de aula porque eu acho que isso acontece naturalmente como reflexo do processo(Gestor de Universidade Privada).

A expressão "isso acontece naturalmente como reflexo" é teoricamente problemática. Como critica Hargreaves (2003, p. 15): "A mudança educacional é tecnicamente simples e socialmente complexa". Inovação pedagógica não "acontece naturalmente" como reflexo automático de reorganização curricular exige formação docente, reflexão coletiva, experimentação, avaliação.

O Gestor descreve programa orientado por "promessa" de empregabilidade:

[...]nosso programa [...] de empregabilidade total, então assim de poder prometer que você estará empregado [...] esse projeto responde aquela pergunta que eu estou em uma instituição mais comprometida com a sua carreira. E a instituição te garante que você vai trabalhar (Gestor de Universidade Privada).

Essa "promessa" transforma educação em contrato mercantil: estudante "compra" promessa de emprego; instituição "vende" garantia de empregabilidade. Como critica Laval (2004, p. 51): "A escola neoliberal funciona segundo o modelo da empresa [...] O aluno é transformado em cliente".

O gestor descreve como essa promessa orienta decisões pedagógicas:

[...] como por exemplo a gente tem hoje um modelo de atividade extensionista, por exemplo, que é padrão para todos os cursos [...] perguntas como esse modelo extensionista que é padrão, ele ajuda o cara no curso? se sim, é isso! Mas a resposta é não, então tá bom! então temos que mudar (Gestor Privado).

A métrica é exclusivamente instrumental: extensão só se justifica se "entrega trânsito" (contribui para empregabilidade). Dimensões formativas da extensão não instrumentais (cidadania, responsabilidade social, diálogo com comunidades) desaparecem. Como observa Santos (2011, p. 56): "A reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global". O Gestor Privado opera exatamente a lógica oposta subordina extensão ao "capitalismo global" via empregabilidade.

O Gestor Privado oferece exemplo de "inovação" em Biomedicina:

[...] a medicina é um dos cursos que está no piloto [...] mas apareceu anatomia e fisiologia [...] anatomia e fisiologia não são última milha ao contrário, essas disciplinas, estão no começo do curso e o resultado não é bom. A solução não é oferecer um reforço no último ano a solução é consertar o curso (Gestor Privado).

A lógica é de correção de deficiências identificadas por diagnóstico orientado a resultado (empregabilidade). Não questiona por que estudantes não aprendem anatomia e fisiologia no início do curso (questão pedagógica, curricular, epistemológica), mas apenas como corrigir o problema para atingir resultado desejado. Como argumenta Biesta (2010, p. 13): "A agenda do 'o-que-funciona' [...] baseia-se no pressuposto de que a educação é basicamente um

processo causal no qual determinados 'insumos' [...] levarão mais ou menos automaticamente a determinados 'produtos'".

O Gestor de Universidade Privada celebra rapidez em estabelecer parcerias empresariais:

[...] a gente fosse olhar que soluções já existiam no mercado a gente contou pra 10X é um braço de educação da play 9 que é a maior agência de influenciadores do país [...] entrei no site no "fale aqui" assim: olá meu nome [...] sou reitor da [...] responderem em 5 minutos. responderem em 30 minutos tipo vamos fazer [...] de fato em 30 dias estavam lá o negócio (Gestor Universidade Privada).

Essa velocidade ("5 minutos", "30 dias") e informalidade ("os caras são do Rio") contrasta radicalmente com tempos acadêmicos. Como observa Rosa (2019, p. 34): "A aceleração temporal é [...] uma característica estrutural da modernidade [...] mas produz patologias". A velocidade celebrada pode ser patologia decisões sem deliberação colegiada, parcerias sem avaliação acadêmica, implementação sem formação docente.

A concepção mercantil-instrumental de inovação do Gestor Privado estabelece relação paradoxal com os documentos normativos brasileiros: encontra legitimação estrutural em certos marcos regulatórios, mas também evidencia limites normativos que a prática institucional frequentemente ultrapassa ou reinterpreta.

A Lei de Inovação (Lei 10.973/2004) e o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/2016) fornecem a base conceitual mais direta para a perspectiva do Gestor Privado. Ao definir inovação como "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos" (Art. 2º, IV), a Lei de Inovação legitima compreensão utilitária e econômica. O foco em "ambiente produtivo", "produtos" e "processos" alinha-se perfeitamente com a definição do gestor: inovação é "aquilo que traz dinheiro novo" ou "deixa mais dinheiro na instituição".

O Marco Legal amplia essa lógica ao facilitar parcerias universidade-empresa, permitindo que instituições públicas compartilhem laboratórios, equipamentos e recursos humanos com setor privado (Art. 4º). Embora direcionado inicialmente a instituições públicas, esse marco regulatório normaliza culturalmente a subordinação da produção acadêmica a interesses

mercantis lógica que o Gestor de Universidade Privada opera sem constrangimentos: parcerias ágeis com empresas ("responderem em 5 minutos"), orientação por empregabilidade, extensão justificada apenas se "entrega trânsito".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) apresenta ambiguidade. Por um lado, estabelece que a Educação Superior deve "formar diplomados aptos para a inserção em setores profissionais" (Art. 43, II) dispositivo que autoriza ênfase em empregabilidade. Por outro lado, determina que a Educação Superior deve "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente" (Art. 43, VI) e "promover a extensão, aberta à participação da população" (Art. 43, VII) dimensões que a perspectiva exclusivamente mercantil ignora.

O Gestor Privado opera seletivamente com a LDB: apropria-se da legitimação de "inserção profissional", mas esvazia os propósitos formativos mais amplos. Como ele próprio afirma, a métrica para extensão é: "esse modelo extensionista [...] ajuda o cara [...] vai entregar o trânsito?" Se não contribui para empregabilidade, "temos que mudar". A extensão como "participação da população" (LDB, Art. 43, VII) ou como "interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade" (Resolução CNE/CES nº 7/2007, Art. 3º) desaparece, reduzida a treinamento profissional.

As políticas de avaliação (SINAES – Lei 10.861/2004) estabelecem tensão mais complexa. O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação inclui indicadores que poderiam limitar mercantilização:

- a) Indicador 1.2: "Coerência do currículo com os objetivos do curso" não apenas com demandas do mercado;
- b) Indicador 1.6: "Atividades de tutoria", pressupõe acompanhamento pedagógico, não apenas "entrega de resultado"; e
- c) Indicador 2.2: "Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão" exige articulação, não subordinação à empregabilidade.

Contudo, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) opera com lógica que reforça instrumentalização: mede "resultados de aprendizagem" quantificáveis, permitindo rankings e comparações que alimentam mercantilização. Como critica Biesta (2010, p. 13), a "agenda do o-que-funciona" transforma educação em "processo causal" onde "insumos levam

automaticamente a produtos". O Gestor de Universidade Privada opera exatamente essa lógica ao diagnosticar problemas em Anatomia e Fisiologia não como questões pedagógicas complexas, mas como deficiências a "consertar" para atingir "resultado".

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Diretrizes para Extensão) estabelece que extensão deve ter "dimensão processual e formativa" (Art. 3º) e não pode ser reduzida a "prestação de serviços" (Art. 8º). Aqui, o documento normativo limita explicitamente a lógica mercantil. Contudo, a operacionalização institucional como demonstra o Gestor Privado frequentemente reinterpreta essas diretrizes: se extensão é avaliada exclusivamente por sua contribuição à empregabilidade, torna-se prestação de serviços disfarçada de "formação".

O Decreto nº 9.235/2017, que regulamenta instituições privadas, permite que mantenedoras tenham "finalidade lucrativa" (Art. 3º, §1º). Essa autorização legal legitima estruturalmente a orientação do Gestor Privado: se a instituição pode ter "finalidade lucrativa", inovação definida como "o que traz dinheiro novo" é não apenas legítima, mas coerente com natureza jurídica da organização. A tensão não está entre prática institucional e marco legal, mas entre dois modelos de universidade autorizados pela legislação brasileira: universidades como bem público (educação como direito, formação integral, responsabilidade social) versus universidades como serviço mercantil (educação como produto, empregabilidade, competitividade).

Emerge, portanto, contradição estrutural nos documentos normativos brasileiros: enquanto LDB, Resolução de Extensão e certos indicadores do SINAES pressupõem educação como bem público com finalidades formativas amplas, a Lei de Inovação, o Marco Legal de CT&I, a autorização de instituições lucrativas e a lógica do ENADE legitimam mercantilização e instrumentalização. A perspectiva do Gestor Privado não é ilegal nem irregular, ela opera dentro de um dos modelos autorizados pela legislação. O problema não é ausência de regulação, mas coexistência de paradigmas incompatíveis no mesmo arcabouço normativo.

Como sintetiza o próprio gestor ao subordinar pedagogia a produto ("isso acontece naturalmente como reflexo"), inovação pedagógica deixa de ser finalidade (formar sujeitos críticos, criativos, responsáveis) para tornar-se meio (gerar empregabilidade, atrair estudantes, maximizar receitas). Essa inversão é

autorizada por parte dos documentos normativos, mas contradiz outra parte desses mesmos documentos, revelando que a disputa sobre o que é inovação pedagógica não é apenas conceitual ou institucional, mas fundamentalmente político-normativa: trata-se de decidir qual concepção de universidade, de educação e de sociedade os marcos regulatórios devem promover ou conter.

O entrelaçamento entre os dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, constituiu um dos movimentos analíticos centrais desta pesquisa, pois no estudos dos documentos normativos do sistema educacional brasileiro encontra-se a perspectiva normativa e oficial do objeto de estudos, enquanto as narrativas orais trazem à tona as experiências vividas, as contradições e as concepções atribuídas pelos sujeitos a esses mesmo objeto. Esse diálogo entre fontes permite não apenas confrontar versões e identificar convergências e divergências, mas sobretudo construir uma compreensão mais densa e multifacetada do objeto de investigação. a seguir são apresentadas as facetas que constituem a inovação pedagógica na Educação Superior.

5.4 FACETAS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A partir da análise de documentos normativos e da história oral de pesquisadores e gestores de instituições de Educação Superior brasileiras, identificaram-se quatro facetas fundamentais que a inovação pedagógica pode representar. Essas facetas não são meramente "perspectivas diferentes" sobre o mesmo fenômeno, mas paradigmas epistemológicos, políticos e econômicos distintos que coexistem tensionalmente no campo da Educação Superior.

A noção de "paradigma" aqui mobilizada fundamenta-se em Kuhn (2013, p. 219), para quem paradigmas constituem "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes". Kuhn (2013, p. 157) argumenta que paradigmas sucessivos são incomensuráveis: "A tradição normal-científica que emerge de uma revolução científica é não somente incompatível, mas muitas vezes incomensurável com aquela que a precedeu". Convém ressaltar que a incomensurabilidade não quer dizer que não seja

possível fazer conexões ou relações entre diferentes paradigmas. Ela significa, na verdade, que não existe um padrão neutro e universal que possa ser usado para comparar e determinar qual paradigma é melhor ou mais válido.

Como argumenta Santos (2008, p. 60) sobre paradigmas científicos: "Um paradigma científico é, simultaneamente, um modelo de racionalidade que preside à ciência e um modelo de sociedade nela implícito [...] A definição de um paradigma envolve sempre uma decisão não só científica, mas também social, cultural e política". As facetas de inovação pedagógica não são, portanto, "opções metodológicas", mas modelos de racionalidade educacional que implicam projetos de sociedade.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, diferentes concepções pedagógicas expressam projetos históricos de sociedade e produzem formas específicas de relação com o conhecimento. Como argumenta Saviani (2008, p. 13): "A pedagogia histórico-crítica entende que a educação é mediação no seio da prática social global [...] A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa". Cada faceta estabelece relação específica entre conhecimento, prática social e transformação histórica:

Faceta 1. Epistemológica-Paradigmática: Conhecimento como produção coletiva, dialógica e situada que rompe com visão hegemônica. Contrapõe-se a reprodução acrítica; legitima-se pela reflexividade crítica.

Refere-se aos fundamentos sobre o que é conhecer, como se conhece, quem tem autoridade epistêmica e qual a natureza da verdade. Inovação, nessa dimensão, não se limita a mudanças metodológicas ou tecnológicas, mas envolve transformação nos pressupostos epistemológicos que estruturam práticas educativas. Como argumenta Bachelard (1996, p. 18), "o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização".

Como evidências Empíricas das Entrevistas, situa-se narrativa do Pesquisador 1 ao oferece a formulação mais explícita dessa faceta:

[...] a inovação [...] é no sentido da ruptura do sistema lógico então não é rearranjo não é por novas técnicas não é por incluir a tecnologia [...] nós podemos fazer uso da tecnologia e reproduzir exatamente o paradigma da ciência Moderna da reprodução [...] é quando a gente

constante produz conhecimentos e formas de trabalhar o ensino partindo do pressuposto que ruptura com os discursos da certeza da ciência Moderna.

A escola sempre privilegiou a certeza e punia a dúvida. Na pesquisa o nosso grande mote é a dúvida. É na dúvida que mora conhecimento.

Alguns elementos que constituem e caracterizam a Faceta 1. Epistemológica-Paradigmática

a) O Paradigma Científico: Da Certeza à Complexidade

O paradigma emergente abraça a complexidade, a não-linearidade e a imprevisibilidade, desafiando a visão simplificadora que historicamente reduzia fenômenos multifacetados a elementos isolados. Além disso, a rígida separação entre sujeito e objeto, pilar da objetividade tradicional, é posta em questão, reconhecendo-se, como aponta Boaventura de Sousa Santos, que "todo conhecimento é autoconhecimento". Esse movimento implica também a superação da compartimentalização disciplinar, abrindo espaço para a inter e transdisciplinaridade, onde o diálogo entre os saberes se torna o solo fértil para novas compreensões.

b) A Natureza do Conhecimento: De Descoberta a Construção, do Universal ao Situado

Se antes o conhecimento era percebido como uma descoberta de verdades pré-existentes, um véu a ser levantado, hoje ele é compreendido como uma construção social e historicamente situada. Longe de ser um patrimônio universal e descontextualizado, o conhecimento revela-se situado, profundamente enraizado em práticas e contextos específicos. Da mesma forma, a linearidade acumulativa cede espaço a uma compreensão reconstrutiva, onde o avanço do saber se dá por rupturas e superações, conforme as ideias de Bachelard. O conhecimento deixa de ser um produto acabado para se tornar um processo contínuo e dinâmico de (re)produção.

c) A Autoridade Epistêmica: Da Hierarquia à Dialogia e à Inteligência Coletiva

A concepção de autoridade epistêmica também se transforma. A figura do professor como único detentor legítimo do conhecimento, em uma relação predominantemente hierárquica e monológica de transmissão, é desafiada. Emergem múltiplas fontes de autoridade, distribuídas entre estudantes, comunidades e práticas sociais. A construção de significados se torna um

processo dialógico, onde a inteligência coletiva, conforme proposto por Lévy, e a autoria se sobrepõem à validação exclusiva de especialistas acadêmicos. O conhecimento validado agora abarca uma pluralidade de saberes, incluindo os populares, tradicionais e práticos.

Em síntese, a inovação pedagógica como ruptura epistemológica nos convida a repensar radicalmente como concebemos, produzimos, validamos e transmitimos o conhecimento, abrindo caminhos para uma educação mais complexa, situada, dialógica e produtora de autoria.

Faceta 2. Transformação Curricular: Conhecimento como integração de múltiplos saberes (disciplinares, profissionais, histórico-culturais) articulados em torno de problemas sociais concretos. Contrapõe-se a fragmentação; legitima-se pela práxis integradora.

A faceta Transformação Curricular: refere-se às formas de organização, seleção, sequenciação, integração e distribuição de conhecimentos que estruturam experiências formativas na Educação Superior. Inovação, nessa dimensão, não se limita a adicionar ou remover disciplinas, nem a ajustar cargas horárias, mas envolve reorganização arquitetônica da formação e transformação nos princípios que estruturam currículos.

Como argumenta Gimeno Sacristán (2000, p. 17), "o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação". Currículo não é lista de disciplinas, mas síntese de múltiplas determinações: epistemológicas (que conhecimentos são válidos?), políticas (a serviço de quem?), sociais (que profissional/cidadão formar?), pedagógicas (como organizar experiências formativas?). Inovação curricular, portanto, não é técnica, mas política e epistemológica.

O Pesquisador 2 oferece a crítica mais contundente à inovação que permanece superficial:

[...] não resolve [...] pegar manter o mesmo a mesma organização de disciplinas e querer colocar disciplinas ou algumas algumas experiências práticas novas [...] há que se pensar em currículos [...] só eu trabalhar com a modificação pedagógica bem e stricto sensu que é pensar na aula é um problema [...] essa a parte [...] pedagógica e stricto sensu é fundamental e é necessária e ela precisa ser repensada totalmente de ponta a ponta só que a de uma é perspectiva curricular nova diferente desse modelo tradicional.

O Pesquisador 1 identifica consequências negativas da departamentalização: "a reforma universitária trouxe o processo da departamentalização [...] fracionou o ensino [...] o curso deixou de ser a unidade de articulação docente [...] isso foi muito, muito negativo para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos".

A inovação pedagógica, quando abordada sob a perspectiva da Transformação Curricular Sistêmica, vai muito além de ajustes pontuais ou adição de novos conteúdos. Ela se configura como uma reconfiguração profunda das relações entre disciplinas, conhecimentos e práticas pedagógicas, visando a construção de um currículo verdadeiramente integrado e conectado à realidade. Para compreender a essência dessa transformação, é crucial analisar os princípios de organização curricular que a fundamentam.

A maneira como organizamos o currículo reflete diretamente nossa concepção de conhecimento e de aprendizagem. A inovação aqui reside na transição de modelos que perpetuam a fragmentação para estruturas que promovem a interconexão e coerência interna.

Historicamente, o conhecimento tem sido compartimentalizado em disciplinas isoladas, cada uma com suas fronteiras rígidas e pouca comunicação com as demais. Esse modelo, que Basil Bernstein (1996) descreve como "currículo coleção" (com forte classificação, ou seja, fronteiras nítidas), dificulta a percepção das conexões inerentes ao mundo real.

A inovação propõe o currículo integrado, onde a organização se dá por temas, problemas ou projetos que transcendem as delimitações disciplinares, promovendo o diálogo e a articulação entre múltiplos saberes. Como argumenta Torres Santomé (1998), um currículo integrado "facilita uma maior capacidade de adaptação às peculiaridades e necessidades reais das pessoas com as quais se trabalha", pois, afinal, "o mundo real não está fragmentado". Esse "currículo integrado" de Bernstein (com classificação fraca, ou seja, fronteiras borradas e comunicação intensa entre os saberes) reconhece que a vida e os desafios contemporâneos exigem uma visão holística e não podem ser compreendidos por lentes isoladas.

a) Linear-Sequencial versus Reticular-Flexível: Múltiplos Percursos de Aprendizagem

A tradição educacional muitas vezes impôs uma sequência linear-sequencial e fixa para a progressão do aprendizado, com pré-requisitos rígidos e um caminho único a ser seguido. Essa abordagem não reflete a complexidade do aprendizado humano nem a diversidade de experiências e saberes prévios dos estudantes.

Em contraste, a inovação curricular busca modelos reticulares e flexíveis, que oferecem múltiplos percursos, diversas entradas e saídas, e que valorizam as aprendizagens já construídas pelos indivíduos. Essa perspectiva alinha-se ao pensamento de Edgar Morin (2003), que nos incita a "substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une". Enquanto currículos lineares tendem a isolar, distinguindo as especificidades dos saberes, mas, crucialmente, os unem, articulando-os em uma rede de significado que se adapta às necessidades e ritmos de cada aprendiz.

b) Fragmentado versus Sistêmico: A Teia de Conexões

A crítica à organização fragmentada do currículo, onde as partes são simplesmente justapostas sem uma articulação orgânica, é um ponto central na transformação. Como Michael Apple (2006) observa, a organização do conhecimento por disciplinas, em sua forma mais isolada, frequentemente impede que os estudantes "vejam conexões entre áreas".

A inovação curricular sistêmica, por outro lado, concebe o currículo como uma totalidade onde cada componente se relaciona organicamente com os demais, formando uma verdadeira "teia". Essa abordagem exige que as conexões sejam não apenas explicitadas, mas ativamente trabalhadas e vivenciadas pelos sujeitos da aprendizagem. A integração dos saberes torna-se, assim, um processo dinâmico de construção de sentido, preparando os estudantes para enfrentar problemas sociais complexos com uma visão abrangente e corresponsável.

Faceta 3. Humanismo Contextual: Conhecimento como criação contextual que equilibra qualificação técnica, socialização cultural e emancipatória. Contrapõe-se à instrumentalização unilateral; legitima-se pela formação omnilateral.

Fundamentalmente, esta faceta nos impele a interrogar: para que inovar? (quais são suas finalidades?), a serviço de quem? (quais seus compromissos políticos?), em qual contexto? (qual sua situação específica?) e

com qual pertinência? (qual sua relevância local?). Como Paulo Freire (1987, p. 38) sabiamente nos lembra, "não há educação neutra... toda prática educativa implica uma postura diretiva, uma intenção, um sonho, uma utopia". A inovação pedagógica, portanto, não pode ser reduzida a uma técnica neutra de "melhoramento", mas deve ser compreendida como uma práxis intencionalmente orientada por horizontes éticos e políticos, sempre contextualmente situada.

A terceira faceta da inovação pedagógica transcende as dimensões puramente técnicas ou curriculares para adentrar o campo da mudança paradigmática humanista e contextual. Esta perspectiva articula duas dimensões intrínsecas e indissociáveis: a ético-política, que questiona as finalidades últimas, os valores orientadores e os compromissos sociais que justificam qualquer transformação educativa; e a contextual, que reconhece a natureza localizada da inovação, sua emergência a partir de contextos específicos e sua validação pela pertinência local, e não pela conformidade a modelos universais.

As vozes dos entrevistados ecoam e reforçam a centralidade dessas dimensões.

a) Dimensão ético-política

Na Dimensão Ético-Política, o Pesquisador 2 enfatiza a formação de "um profissional que se sinta corresponsável [...] por resolver e encaminhar os problemas atuais da nossa sociedade [...] de corresponsabilidade pela cidadania".

O Gestor Comunitário, mobilizando Gert Biesta, articula as três dimensões formativas essenciais: "nós temos 3 dimensões [...] a dimensão da qualificação [...] a dimensão da socialização [...] e por fim [...] a dimensão da subjetivação [...] a inovação pedagógica tem que olhar para essas 3 dimensões para mim ela não pode estar só no campo da qualificação competência habilidade".

O Pesquisador 1 complementa, destacando a importância de "incorporando essas dimensões que são socioculturais, são subjetivas [...] o diálogo pressupõe subjetividades".

b) Dimensão contextual

Esta dimensão aborda a localização e a pertinência das inovações. Na Dimensão Contextual, o Pesquisador 1 ressalta que "o grau de ruptura que mede

a inovação [...] para ele era a inovação [...] a partir do seu ponto de partida [...] vai depender muito dos contextos em que ela se constrói". Ela exemplifica com a experiência de um colega da agronomia: "fazer uma prova com consulta [...] para nós aquilo era absolutamente usual [...] para ele era uma grande inovação".

O Gestor Comunitário reforça essa visão: "eu gosto de pensar em inovação a partir de uma ótica local então não a partir de uma ótica de mercado [...] só tem sentido se ela trocar alguma coisa dentro do nosso próprio contexto [...] pode ser inovador para uma instituição pode pouco ser inovador para outra".

O grau de inovação é sempre relativo ao contexto. Uma prática rotineira em um campo pode ser uma ruptura radical em outro, como ilustrado pela prova com consulta na agronomia. A inovação não é uma lista universal de práticas, mas uma transformação situada que rompe com os hábitos dominantes em contextos específicos.

Paulo Freire (1987; 1996) é um pilar central, oferecendo o fundamento ético-político. Sua "Pedagogia do Oprimido" (1987) defende a humanização como objetivo da educação, um processo de tornar-se mais plenamente humano através da práxis transformadora. O autor afirma que a educação nunca é neutra, portanto, e a inovação pedagógica deve explicitar seus compromissos políticos: "a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvo a minha prática" (Freire, 1996, p. 115).

Da mesma forma, Gert Biesta (2010, 2012, 2017) oferece uma crítica contundente à redução da educação à qualificação e à linguagem do *learning* como transação econômica. Biesta (2010, p. 20) propõe a trilogia de finalidades (qualificação, socialização e subjetivação), destacando que a subjetivação, o "vir a existir como sujeito" de forma única e singular, é a dimensão frequentemente negligenciada, mas essencial para uma inovação pedagógica genuína.

Por fim, a inovação pedagógica humanista e contextual é um convite à reflexão profunda sobre o propósito da educação, à assunção de compromissos éticos e políticos claros, e ao desenvolvimento de práticas situadas que respeitem e valorizem a diversidade dos contextos e dos sujeitos envolvidos. É uma busca por uma educação que não apenas qualifica e socializa, mas que, acima de tudo, emancipa e subjetiva.

Faceta 4. Rentabilidade e Mercado: Esta faceta representa a dimensão mais explicitamente neoliberal do conhecimento na Educação Superior, onde o

saber é concebido primordialmente como capital humano, recurso instrumental e mercadoria aplicável. Aqui, o conhecimento perde sua autonomia epistemológica e seu valor intrínseco para ser avaliado exclusivamente por sua capacidade de gerar retorno econômico, seja para o indivíduo (empregabilidade, renda), para as instituições (financiamento, rankings) ou para a economia nacional (competitividade, inovação).

Essa racionalidade transforma indicadores econômicos nos principais critérios de avaliação da qualidade educacional, conforme expressa o gestor de Universidade Privada:

O conhecimento hoje é visto como um ativo estratégico, tanto para o indivíduo quanto para as organizações. A universidade precisa entregar competências que agreguem valor ao currículo do aluno e que sejam reconhecidas pelo mercado (Gestor Universidade Privada, não paginado).

Nosso papel é formar profissionais que sejam capital humano qualificado. O aluno investe tempo e dinheiro na formação, e espera retorno – seja em empregabilidade, salário ou crescimento na carreira (Gestor Universidade Privada, não paginado).

Hoje, o que mais pesa para o aluno na hora de escolher uma instituição são os índices de empregabilidade. Ele quer saber: quantos por cento dos formados conseguem emprego em até seis meses? Qual é o salário médio? São dados concretos, mensuráveis (Gestor Universidade Privada, não paginado).

Trabalhamos muito com indicadores de performance: taxa de aprovação no Enade, empregabilidade dos egressos, avaliação do MEC, número de parcerias com empresas. Esses números mostram se estamos entregando valor ou não (Gestor Universidade Privada).

A lógica que estrutura essa faceta é a da eficiência e produtividade: o conhecimento vale pelo que produz, não pelo que significa ou transforma. Como argumenta Biesta (2010), essa racionalidade transforma a educação em "transação econômica", onde estudantes tornam-se consumidores, diplomas convertem-se em produtos, e aprendizagem é mensurável apenas por indicadores de desempenho quantificáveis. A ineficiência econômica torna-se o principal problema a ser combatido, conhecimentos que não demonstram aplicabilidade imediata ou rentabilidade são considerados dispensáveis ou ornamentais.

A legitimação dessa faceta ocorre através de resultados quantificáveis no mercado: taxas de empregabilidade, salários médios dos egressos, patentes geradas, investimentos captados, posições em rankings internacionais. Esses indicadores não apenas mensuram, mas constituem o que conta como

conhecimento valioso. Como observa Lyotard (1979), nessa lógica performativa, a pergunta deixa de ser "isso é verdadeiro?" para se tornar "isso é útil, vendável, eficiente?".

Quando esta faceta domina sozinha, a universidade converte-se em fornecedora de credenciais para o mercado, esvaziando sua função crítica, sua autonomia intelectual e sua responsabilidade com o bem público. O conhecimento torna-se commodity educacional, e a formação, um investimento a ser rentabilizado. No entanto, como argumenta Delors (1996), essa redução contradiz os próprios objetivos de uma educação que prepare para "um mundo em mudança", pois elimina justamente as dimensões (crítica, reflexiva, ética, estética) que permitiriam aos sujeitos questionarem as lógicas hegemônicas e imaginar alternativas.

A questão central não é negar a importância da inserção profissional ou da contribuição econômica da universidade, mas problematizar a redução do conhecimento exclusivamente a essa dimensão, reconhecendo que uma formação integral exige articulação entre rentabilidade e outras dimensões (crítica, dialógica, subjetivante) do conhecimento.

O framework apresentado na sequência, trata-se de uma estrutura conceitual que integra e articula elementos fundamentais do estudo realizado e sistematiza as facetas da inovação pedagógica, contemplando seus elementos constitutivos e as dimensões pedagógicas centrais. Esta representação gráfico-conceitual tem como propósito facilitar a compreensão da estrutura e da organização das facetas da inovação pedagógica.

Figura 1 – Framework das facetas da inovação pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Não há critério neutro para decidir qual faceta é "correta", cada uma estabelece seus próprios critérios de validação, enraizados nas condições histórico, político, sociais, culturais e institucionais que lhes deram origem. O que tomamos por "correta" é, na verdade, o resultado de correlações de força e consenso provisório, fundamentado em projetos situados e que influenciam a própria noção de verdade e racionalidade.

Bourdieu (2004, p. 20) argumenta que o campo científico é "espaço de jogo de uma luta concorrencial" onde está em jogo "o monopólio da autoridade científica". Analogamente, o campo da inovação pedagógica é arena de disputa pelo privilégio de definir o que conta como inovação legítima. Cada faceta articula-se a projeto político específico.

Como observa Apple (2003, p. 45): "As lutas sobre educação não são apenas sobre métodos de ensino [...] São sobre os propósitos da educação, sobre que conhecimento é mais importante, sobre que grupos têm poder de decidir essas questões". As facetas são, portanto, posições políticas em disputa sobre que tipo de universidade e sociedade deseja construir.

Portanto, esses modos de valoração são incompatíveis: o que é "inovador" na lógica da criticidade (Faceta 1) pode ser "ineficiente" na lógica mercantil (Faceta 4). Como argumenta Ball (2004, p. 1143): "A performatividade [...] requer que os indivíduos se organizem a si mesmos em resposta a alvos, indicadores e avaliações [...] Os julgamentos profissionais são substituídos por julgamentos de desempenho". Não se trata de "mal-entendidos", mas de impossibilidade de comparação entre sistemas de valor.

Outro aspecto importante a ser observado trata-se de que as quatro facetas não se sucedem historicamente (uma substituindo outra), mas coexistem tensionalmente na Educação Superior brasileira contemporânea. Como argumenta Bourdieu (2004, p. 61): "O *habitus* é [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis [...] princípios geradores e organizadores de práticas" próprias de seu tempo. Cada faceta cultiva *habitus* específicos, quer dizer: modos de ser professor, de conceber estudante, de organizar tempo acadêmico, de relacionar-se com conhecimento.

A seguir, apresenta-se uma Síntese de cada uma das facetas a partir de dimensões analíticas:

Quadro 9 – Comparativo das Facetas da Inovação Pedagógica

| Dimensão | Faceta 1 Ruptura Epistemológica | Faceta 2 Transformação Curricular | Faceta 3 Humanismo Contextual | Faceta 4 Rentabilidade e mercado |
|--|--|--|--|---|
| O que é inovação Pedagógica? | Romper paradigma epistemológico | Integração curricular, interdisciplinari- dade, transdiscipli- naridade | Humanizar e contextualizar | Gerar valor econômico |
| Quem inova? | Professores- pesquisadores críticos | Comunidades de aprendizagem | Professores- criadores e estudantes- criadores | Gestores- empreendedores |
| Para quê Inovação Pedagógica? | Emancipação epistemológica | Formar profissionais com competências para lidar com mundo contemporâneo | Cultivar sujeitos autônomos e integrais | Garantir empregabilidade e competitividade |
| Como se legitima? | Grau de ruptura contextual | Integração efetiva ensino- pesquisa- extensão | Equilíbrio qualificação- socialização- subjetivação | Geração de receitas e resultados |
| Relação com normas | Tensão frontal (periférica ao regulatório) | Autorização parcial (estruturalmente dificultada) | Ressonância discursiva (operacionalmente marginal) | Legitimação estrutural (mas contraditória) |
| Conceito de estudante | Sujeito que pergunta e duvida | Participante de comunidade de aprendizagem | Problematizador | Cliente que deseja inserir-se no mercado de trabalho |
| Conceito de professor | Intelectual crítico | Trabalhador colaborativo | Artesão inventivo | Executor de produto |
| Temporalidad e | Não-linear ("navegação de cabotagem") | Tempos acadêmicos de planejamento coletivo | Cultivo de repertórios (longo prazo) | Velocidade mercantil (decisões imediatas) |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As quatro facetas da inovação pedagógica identificadas nesta investigação não se sucedem historicamente como se uma substituísse a anterior em evolução linear, mas coexistem tensionalmente no campo da Educação Superior brasileira contemporânea. Cada faceta cultiva, como argumenta Bourdieu (2004, p. 61), *habitus* específicos: modos de ser professor, de conceber o estudante, de organizar o tempo acadêmico e de relacionar-se com o conhecimento. São disposições duráveis que estruturam práticas, orientam escolhas e produzem julgamentos sobre o que conta como inovação legítima e é precisamente por isso que a coexistência dessas facetas em uma mesma instituição, em um mesmo departamento ou em um mesmo projeto pedagógico raramente é pacífica.

Não há critério neutro para decidir qual faceta é a "correta". Cada uma estabelece seus próprios critérios de validação, enraizados em condições históricas, políticas, sociais, culturais e institucionais que lhes deram origem. Como argumenta Apple (2003, p. 45), as lutas sobre educação "não são apenas sobre métodos de ensino [...] São sobre os propósitos da educação, sobre que conhecimento é mais importante, sobre que grupos têm poder de decidir essas questões". As facetas são, portanto, posições políticas em disputa sobre que tipo de universidade e de sociedade se deseja construir.

A análise sistemática das relações entre as facetas, sintetizada no Quadro 10, revela um mapa de incompatibilidades estruturais, convergências estratégicas e ambivalências que precisam ser compreendidas não apenas como categorias analíticas, mas como fenômenos vivos que se manifestam nas narrativas dos participantes e nas contradições das políticas institucionais. Os parágrafos que seguem aprofundam cada uma dessas relações.

Quadro 10 – Síntese de Compatibilidades e Incompatibilidades entre as Facetas da Inovação Pedagógica na Educação Superior

| | Faceta 1: Ruptura Epistemológica | Faceta 2: Transformação Curricular | Faceta 3: Humanismo Contextual | Faceta 4: Valor Econômico |
|---|---|---|---|--|
| Faceta 1: Ruptura Epistemológica | — | ✓ Complementar | ⚠ Convergência parcial | ✗ Incompatibilid ade epistêmica |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|
| Faceta 2: Transformação Curricular | ✓ Complementar | — | ✓ Complementar | ⚠ Ambivalente |
| Faceta 3: Humanismo Contextual | ⚠ Convergência parcial | ✓ Complementar | — | ✗ Incompatibilid ade epistêmica |
| Faceta 4: Rentabilidade e mercado | ✗ Incompatibilidade epistêmica | ⚠ Ambivalente | ✗ Incompatibilida de epistêmica | — |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda:

✓ Complementar: Facetas podem coexistir e se reforçar mutuamente

⚠ Parcial/Ambivalente: Coexistência possível, mas tensionada; ou faceta serve a múltiplos senhores

✗ Incompatível: Facetas operam com lógicas mutuamente excludentes

Cabe distinguir, antes de analisar cada relação individualmente, dois tipos de incompatibilidade que o Quadro 10 identifica. A legenda registra a incompatibilidade como relação em que as facetas "operam com lógicas mutuamente excludentes", o que poderia sugerir uma divergência de método ou de ênfase. Mas o quadro vai além ao qualificar especificamente as relações Faceta 1 x Faceta 4 e Faceta 3 x Faceta 4 como incompatibilidade epistêmica e essa qualificação tem peso teórico preciso que merece ser explicitado.

Incompatibilidade epistêmica não significa apenas que duas facetas produzem resultados diferentes ou que priorizam objetivos distintos. Significa que elas não compartilham os mesmos critérios para decidir o que é verdadeiro, o que conta como conhecimento válido e quem tem autoridade para produzi-lo. Na tradição de Kuhn (2013), paradigmas incomensuráveis não se refutam mutuamente, eles simplesmente não falam a mesma língua epistemológica. A Faceta 1 valida o conhecimento pelo grau de ruptura com os paradigmas dominantes e pela reflexividade crítica; a Faceta 4 valida o conhecimento pelo retorno econômico mensurável que produz. Não há terreno comum entre essas duas formas de legitimação e é precisamente por isso que a expressão "incompatibilidade epistêmica" é mais precisa e teoricamente mais densa do que uma simples "divergência de método".

A Faceta 3 compartilha dessa incompatibilidade epistêmica com a Faceta 4 por razão análoga: seu critério de validação é a pertinência contextual e o desenvolvimento integral dos sujeitos, dimensões que, como argumenta Biesta (2010), não são mensuráveis por indicadores de desempenho e não produzem retorno econômico previsível. Quando a Faceta 4 tenta incorporar a linguagem humanista da Faceta 3, usando expressões como "formação integral" ou "protagonismo estudantil" em seus materiais, ela o faz sem alterar seus critérios de legitimação: o humanismo se torna retórica de marketing, não princípio epistemológico. Essa assimetria é precisamente o que a incompatibilidade epistêmica descreve: não é que as duas facetas discordem sobre como alcançar o mesmo objetivo é que seus objetivos são constituídos por lógicas de conhecimento mutuamente excludentes.

Compreender isso tem implicação direta para a prática institucional: quando uma instituição declara, em seu Projeto Pedagógico Institucional, o compromisso com a formação emancipatória (Faceta 3) e, simultaneamente, mede seu sucesso exclusivamente por taxas de empregabilidade e rankings (Faceta 4), ela não está sendo inconsistente por descuido está reproduzindo, em nível institucional, a incompatibilidade epistêmica que o campo carrega estruturalmente. Reconhecer isso é o primeiro passo para que gestores e docentes possam decidir, conscientemente, qual epistemologia orienta de fato suas práticas, e não apenas seus documentos.

a) As incompatibilidades estruturais

As relações de incompatibilidade são as mais profundas e as mais consequentes para a prática institucional. Elas não expressam meras diferenças de ênfase ou de método expressam oposições paradigmáticas no sentido kuhniano: sistemas de valor tão distintos que não compartilham sequer os mesmos critérios para avaliar o que é uma boa pergunta, uma boa prática ou um bom resultado.

Ruptura Epistemológica X Rentabilidade e Mercado é a incompatibilidade mais radical identificada na pesquisa. A Faceta 1 tem como critério de inovação o grau de ruptura com os paradigmas dominantes, e o paradigma dominante que ela mais questiona é precisamente a lógica instrumental-utilitária que a Faceta 4 naturaliza e celebra. Para o Pesquisador 1,

inovação é ruptura com os "discursos da certeza da ciência moderna", o que implica valorizar a dúvida, o tempo longo da reflexão, o conhecimento que não tem aplicabilidade imediata. Para o Gestor de Universidade Privada, inovação é "o que traz dinheiro novo para a instituição", definição que subordina o conhecimento ao seu retorno econômico mensurável.

A incompatibilidade não está apenas nos objetivos declarados, mas nas temporalidades que cada faceta pressupõe. A Faceta 1 opera com o que o Pesquisador 1 chamou, a partir de Santos, de "navegação de cabotagem", um processo não linear, com avanços e recuos, que depende de condições contextuais e de permissão construída coletivamente com os estudantes. A Faceta 4 opera com velocidade mercantil: o Gestor de Universidade Privada narrou com orgulho ter fechado uma parceria com uma empresa de influenciadores digitais em trinta dias, do contato inicial à implementação. São dois regimes temporais que não se comunicam e, quando uma instituição tenta operá-los simultaneamente, o resultado costuma ser a capitulação do primeiro diante do segundo, porque a urgência e a mensurabilidade da Faceta 4 tendem a prevalecer sobre a paciência e a complexidade exigidas pela Faceta 1.

Ball (2004, p. 1143) descreve esse mecanismo com precisão: "A performatividade [...] requer que os indivíduos se organizem a si mesmos em resposta a alvos, indicadores e avaliações [...] Os julgamentos profissionais são substituídos por julgamentos de desempenho". Quando uma instituição adota simultaneamente o discurso da ruptura epistemológica e a métrica da empregabilidade, o que ocorre na prática é que a ruptura epistemológica se torna retórica enquanto a empregabilidade se torna operacional, porque apenas a segunda tem indicadores mensuráveis reconhecidos pelos sistemas de avaliação institucional.

A incompatibilidade entre as Facetas 3 - Humanismo Contextual e a faceta 4 - Rentabilidade e Mercado, é igualmente estrutural, embora se manifeste de forma mais sutil, porque a Faceta 4 frequentemente se apropria da linguagem humanista sem alterar sua lógica de fundo. Expressões como "formação integral", "desenvolvimento humano" e "protagonismo estudantil" aparecem em documentos institucionais e materiais de marketing de instituições que operam predominantemente segundo a Faceta 4, mas seu conteúdo é esvaziado: "formação integral" torna-se sinônimo de formação para competências de

mercado; "protagonismo" significa autonomia do estudante-consumidor para escolher sua trajetória de produtos educacionais.

O Gestor Comunitário identificou com precisão o ponto de ruptura ao afirmar que inovação pedagógica "não pode estar só no campo da qualificação, competência, habilidade", precisando dialogar com "a perspectiva da socialização e da subjetivação". Biesta (2010) demonstrou que a subjetivação, o "vir a existir como sujeito" de forma única, não como espécime funcional de uma ordem social, é precisamente a dimensão que a lógica mercantil não pode incorporar sem se contradizer: um sujeito que se constitui de forma singular e autônoma é, por definição, imprevisível e não rentabilizável. A Faceta 4 precisa de estudantes-clientes, não de sujeitos emancipados.

Quando a Faceta 3 recusa explicitamente a "ótica de mercado" em favor da "ótica local" como fez o Gestor Comunitário ao dizer que inovação "só tem sentido se tomar sentido para os sujeitos envolvidos", ela enuncia um princípio que é radicalmente incompatível com a lógica de uma instituição que "promete" emprego e mede seu sucesso por taxas de empregabilidade. Prometer emprego pressupõe que o sujeito formado seja previsível, padronizável e adequável às demandas do mercado, o oposto da subjetivação que a Faceta 3 defende.

b) As complementaridades estratégicas

A relação de complementaridade entre as Facetas 1 e 2 é a mais sólida identificada pela análise, porque as duas compartilham tanto o diagnóstico do problema quanto a direção da solução. O Pesquisador 1 argumentou que inovar sem questionar o paradigma epistemológico subjacente é reproduzir o mesmo com nova embalagem tecnológica; o Pesquisador 2 argumentou que inovar metodologicamente sem transformar a estrutura curricular é operar mudanças superficiais que não alteram a lógica de fundo. Os dois diagnósticos são convergentes: a inovação genuína exige transformação em níveis mais profundos do que aqueles que os modismos pedagógicos costumam alcançar.

A complementaridade se torna mais precisa quando se observa que a Faceta 1 opera prioritariamente no plano dos fundamentos, o que é conhecer, quem tem autoridade epistêmica, como se valida o saber, enquanto a Faceta 2 opera no plano da arquitetura curricular, como se organizam e articulam os saberes em uma estrutura formativa. São planos distintos que se pressupõem mutuamente: uma reforma curricular profunda que não questione seus

fundamentos epistemológicos tende a reproduzir o mesmo paradigma em nova organização; uma ruptura epistemológica que não se traduza em estruturas curriculares diferentes permanece como convicção individual do docente, sem impacto sistêmico.

O Pesquisador 2 ilustrou essa articulação ao criticar o que chamou de "modificação pedagógica *stricto sensu*", o repensar da aula, do planejamento, da avaliação, isolado de uma perspectiva curricular integrativa. A prova com consulta que o Pesquisador 1 narrou como exemplo de ruptura epistemológica contextual só produz transformação duradoura se estiver inscrita em um currículo que valorize e proteja práticas avaliativas alternativas, caso contrário, permanece como exceção individual que o *habitus* institucional tende a reabsorver.

A complementaridade entre as Facetas 2 e 3 expressa-se na convergência entre a dimensão arquitetônica da inovação (como se organiza o currículo) e sua dimensão ético-política (para quê e para quem se organiza). O Pesquisador 2 propôs formar profissionais "corresponsáveis" pelos problemas da sociedade contemporânea, o que exige um currículo que integre conhecimentos disciplinares com realidades sociais concretas, articulando o que Torres Santomé (1998) chamou de currículo integrado: aquele em que "o mundo real não está fragmentado" e o aprendizado se organiza em torno de problemas, não de disciplinas estanques.

O Gestor Comunitário complementou essa perspectiva ao defender que inovação pedagógica deve olhar para as três dimensões propostas por Biesta, qualificação, socialização e subjetivação, e que nenhuma delas pode ser preponderante sobre as demais. Um currículo que forme para a corresponsabilidade cidadã (Faceta 2) precisa, ao mesmo tempo, cultivar sujeitos autônomos que questionem a lógica dominante (Faceta 3): as duas facetas apontam para a formação omnilateral que a pedagogia histórico-crítica propõe, em oposição à formação unilateral voltada exclusivamente para o mercado.

Essa complementaridade tem, no entanto, um limite importante: ela pressupõe que a Faceta 2 seja orientada pelas Facetas 1 e 3, e não pela Faceta 4. Quando a transformação curricular serve à lógica da rentabilidade como na reforma descrita pelo Gestor Privado, que "conserta cursos" para melhorar a

empregabilidade, a complementaridade potencial com a Faceta 3 é bloqueada. A Faceta 2, por ser estruturalmente ambivalente, pode ser aliada ou adversária das Facetas 1 e 3, dependendo de qual projeto político a orienta.

c) As ambivalências

A ambivalência da relação entre as Facetas 2 e 4 é, talvez, a mais consequente para a prática institucional porque é a que mais frequentemente produz equívocos e frustrações nos processos de inovação pedagógica. A Faceta 2 é estruturalmente disputada: pode servir tanto à emancipação quanto à mercantilização, dependendo das finalidades que a orientam.

O caso mais ilustrativo emergiu da própria narrativa de pesquisa: a curricularização da extensão, prevista pelo Plano Nacional de Educação (Meta 12.7), é um dispositivo normativo que, em tese, apoia a Faceta 2 ao exigir que as instituições integrem atividades extensionistas em seus currículos. Na prática, o Pesquisador 2 alertou que muitas instituições respondem a essa exigência com a "grande discussão de distribuição de horas", remanejando cargas horárias sem repensar a lógica curricular. O Gestor Privado, por sua vez, relatou que o modelo extensionista de sua instituição só se justifica se "entrega trânsito", ou seja, se contribui para a empregabilidade dos estudantes. Nos dois casos, a transformação curricular ocorre formalmente, mas é capturada pela lógica da Faceta 4.

Essa captura não é inevitável, mas exige resistência intencional. Quando a Faceta 2 é orientada pelas Facetas 1 e 3, a transformação curricular produz resultados radicalmente distintos: currículos integrados que cultivam a dúvida, a corresponsabilidade e a autonomia epistêmica, em vez de currículos reestruturados para otimizar indicadores de empregabilidade. A diferença não está na estrutura da transformação curricular em si, mas no projeto político que a fundamenta o que reforça a tese de que a Faceta 2, por si só, não garante inovação emancipatória.

Convergência crítica com divergência de centralidade: A relação entre as Facetas 1 e 3 é marcada por uma convergência profunda na crítica, ambas recusam a instrumentalização do conhecimento e a redução da formação à empregabilidade e por uma divergência sutil, mas relevante, quanto ao ponto de partida e ao centro gravitacional da inovação pedagógica.

A Faceta 1 parte do paradigma epistemológico: a transformação deve começar pela ruptura com os modos hegemônicos de produzir e validar conhecimento. A centralidade está na relação com o saber como se conhece, quem tem autoridade para conhecer, o que conta como conhecimento legítimo. A Faceta 3 parte do sujeito: a transformação deve começar pelo reconhecimento da humanidade integral do estudante suas dimensões afetivas, culturais, relacionais e pela contextualização do processo formativo em sua realidade concreta. A centralidade está na relação entre sujeitos, não primordialmente na relação com o saber.

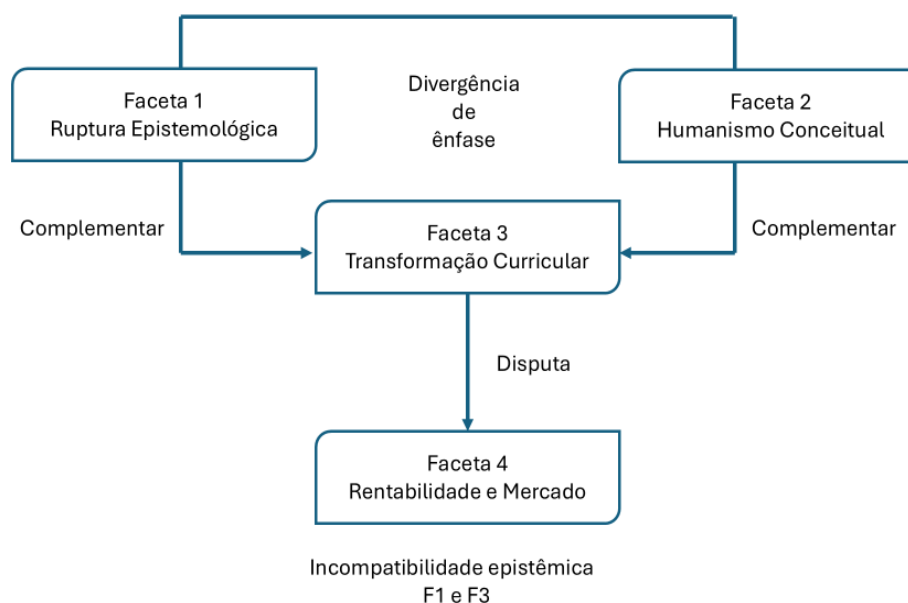
Essa diferença de centralidade não é antagônica, mas pode produzir ênfases distintas em situações concretas. Uma docente que opera predominantemente segundo a Faceta 1 tende a organizar sua prática em torno de problemas epistemológicos questionando a certeza, valorizando a dúvida, propondo leituras que desestabilizem paradigmas. Uma docente que opera predominantemente segundo a Faceta 3 tende a organizar sua prática em torno da escuta, do acolhimento das subjetividades e da pertinência contextual. As duas práticas são complementares e mutuamente enriquecedoras. mas quando recursos são escassos e escolhas precisam ser feitas, a diferença de centralidade pode produzir prioridades distintas.

O Pesquisador 1 e o Gestor Comunitário expressaram essa convergência e essa diferença com clareza ao longo de suas narrativas. Ambos mobilizaram Freire, ambos criticaram a instrumentalização, ambos defenderam a formação emancipatória, mas o Pesquisador 1 o fez a partir da ruptura paradigmática e da crítica epistemológica, enquanto o Gestor Comunitário o fez a partir das três dimensões de Biesta e da defesa da docência inventiva como criação contextual. São vozes aliadas que falam de lugares distintos e essa distinção é riqueza, não problema.

d) Síntese interpretativa: o que diagrama de tensionamentos revela

A Figura 2, a seguir, representa graficamente os tensionamentos e alianças entre as quatro facetas, tornando visível a assimetria estrutural e as zonas de convergência identificadas pela análise.

Figura 2 – Diagrama de Tensionamentos e Alianças entre Facetas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O mapeamento sistemático das relações entre as quatro facetas revela três conclusões interpretativas que ultrapassam a descrição das relações individuais e alcançam o campo como um todo.

O Diagrama de Tensionamentos e Alianças entre Facetas, apresentado na Figura 2, organiza graficamente as relações identificadas na análise, revelando uma geometria assimétrica que merece ser lida com atenção.

No topo do diagrama, as facetas Ruptura Epistemológica e Humanismo Contextual ocupam posições laterais simétricas, conectadas entre si por uma relação de divergência de ênfase não de oposição. Essa simetria visual expressa com precisão o argumento desenvolvido na análise: as duas facetas compartilham o campo crítico, recusam a instrumentalização e se alimentam mutuamente, mas partem de centros gravitacionais distintos, o paradigma

epistemológico, no caso da Ruptura Epistemológica, e o sujeito em sua integralidade, no caso do Humanismo Contextual. A divergência não as separa; ela as mantém em tensão produtiva.

Ambas convergem para a faceta Transformação Curricular, posicionada no centro do diagrama, por meio de setas identificadas como complementar. Esse posicionamento central não é acidental, ele expressa a tese de que a Transformação Curricular é o espaço de mediação e de disputa por excelência: é por ela que as orientações da Ruptura Epistemológica e do Humanismo Contextual se traduzem, ou não, em estruturas formativas concretas. Quando orientada pelas duas, a Transformação Curricular funciona como elo integrador do campo emancipatório; quando capturada pela lógica da Rentabilidade e Mercado, torna-se seu instrumento.

Dessa posição central, uma única seta desce em direção à faceta Rentabilidade e Mercado, rotulada como disputa e não como complementaridade nem como incompatibilidade direta. Essa escolha é analiticamente precisa: a Transformação Curricular não é incompatível com a Rentabilidade e Mercado da mesma forma que as demais facetas emancipatórias o são. Ela é o território em que a disputa se trava, podendo ser conduzida em qualquer direção, dependendo do projeto político que a orienta.

Por fim, abaixo da faceta Rentabilidade e Mercado, o diagrama registra a incompatibilidade epistêmica com as facetas Ruptura Epistemológica e Humanismo Contextual, indicando que essas relações não são de disputa, mas de exclusão paradigmática. A ausência de seta entre elas é ela mesma significativa: onde há incompatibilidade epistêmica, não há negociação possível, apenas escolha.

A geometria do diagrama, portanto, não é apenas ilustrativa, ela é argumentativa. Ela mostra que o campo da inovação pedagógica não é uma teia simétrica de relações equivalentes, mas uma estrutura com um eixo central de disputa (a Transformação Curricular), um campo crítico aliado mas não idêntico (Ruptura Epistemológica e Humanismo Contextual em divergência de ênfase) e uma lógica que se sustenta não por força paradigmática, mas por posição estrutural no sistema regulatório (Rentabilidade e Mercado).

Quadro 11 – Indicadores Possíveis para Implementação de Inovação a partir das facetas da Inovação Pedagógica na Educação Superior

| | |
|---------------------------------|---|
| Ruptura Epistemológica | Práticas de problematização; valorização da dúvida; protagonismo epistêmico estudantil; integração ensino-pesquisa. |
| Transformação Curricular | Grau de integração disciplinar; flexibilidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; articulação teoria-prática. |
| Humanismo Contextual | Pertinência local; nível de participação comunitária; reconhecimento de saberes locais; adaptabilidade contextual. |
| Rentabilidade e Mercado | Viabilidade financeira; eficiência operacional; resultados mensuráveis; escalabilidade. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por fim, a identificação dessas facetas revela que debates sobre "inovação pedagógica" frequentemente operam com falta de clareza conceitual, pois foi possível observar que os participantes usam a mesma palavra ("inovação"), mas referem-se a fenômenos radicalmente distintos. Isso pode produzir divergências na leitura das políticas institucionais, esvaziamento do discurso de inovação pedagógica, frustração em implementações de programas de "inovação pedagógica" por pressupostos e compreensões incompatíveis e contradições nas políticas e diretrizes institucionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A inovação não é um
rearranjo, não é só uma
nova técnica, não é só a
inclusão de tecnologia...
A inovação é, no mínimo,
uma ruptura
epistemológica*
Pesquisador 1

E foi essa desconfiança produtiva, enraizada em uma formação histórico-crítica e cultivada ao longo de anos de docência e de gestão acadêmica, que me trouxe ao doutorado com uma pergunta que parecia simples e revelou-se profundamente complexa: afinal, o que concebem por inovação pedagógica aqueles que a teorizam e aqueles que a implementam?

Defendo, a partir do percurso investigativo desta tese, que a inovação pedagógica na Educação Superior brasileira não é conceito homogêneo nem prática consensual, mas fenômeno multifacetado atravessado por disputas epistemológicas, políticas e institucionais. A coexistência tensional entre concepções emancipatórias e concepções mercadológicas constitui a tensão estrutural central do campo, não resolvida pelos marcos regulatórios vigentes, que possibilitam múltiplas interpretações conflitantes e é precisamente a nomeação dessa tensão, por meio das quatro facetas identificadas, o principal achado desta pesquisa. Não porque as facetas encerrem o debate, mas porque oferecem ferramentas para conduzi-lo com mais rigor, mais honestidade e mais intencionalidade.

O primeiro objetivo propôs traçar um panorama histórico da Educação Superior no Brasil, analisando as principais tendências de inovação pedagógica. A análise revelou que a trajetória das universidades brasileiras, desde sua institucionalização tardia no século XIX até os desafios contemporâneos, foi marcada por uma tensão estrutural que percorre toda a história do campo: a inovação como imperativo externo, imposto por organismos internacionais, políticas de avaliação e exigências do mercado de trabalho, em permanente confronto com a inovação como processo construído coletivamente pelas

comunidades acadêmicas a partir de suas realidades e compromissos ético-políticos.

Esse achado tem implicação direta para a compreensão do presente: políticas de inovação pedagógica que chegam às instituições como prescrição externa, seja de organismos internacionais, seja dos instrumentos avaliativos do SINAES, tendem a produzir adesão formal sem transformação real. A inovação que transforma é aquela construída pela comunidade acadêmica a partir de suas próprias interrogações, o que exige condições institucionais de autonomia, tempo e escuta que as políticas avaliativas frequentemente não garantem. Cunha (2008, p. 26) já alertava que "a inovação implica ruptura paradigmática e não apenas modernização ou racionalização do processo de ensino", advertência que a história da Educação Superior brasileira parece repetidamente ignorar.

A análise histórica evidenciou também que as discussões sobre inovação pedagógica no Brasil foram marcadas por ondas de modismos: da pedagogia por objetivos nos anos 1970, passando pelas competências nos anos 1990, chegando às metodologias ativas nos anos 2010. Cada onda prometia revolucionar a educação; cada uma foi progressivamente normalizada e, frequentemente, esvaziada de seu potencial transformador. Essa ciclicidade não é acidental, é expressão estrutural das disputas que as facetas desta pesquisa ajudam a nomear.

O segundo objetivo propôs mapear as concepções de inovação pedagógica nos documentos normativos do sistema educacional brasileiro. A análise da LDB, do SINAES e da Lei de Inovação Tecnológica revelou um cenário de ambiguidades conceituais, lacunas normativas e tensões discursivas significativas. Os achados evidenciam a ausência de definição conceitual clara e a coexistência de racionalidades conflitantes: em alguns trechos, perspectiva crítica e emancipatória; em outros, lógica tecnicista e mercadológica. A tensão entre autonomia e prescrição é particularmente reveladora: enquanto a LDB afirma a autonomia universitária, os instrumentos avaliativos do SINAES prescrevem conteúdos, metodologias e cargas horárias, limitando na prática a autonomia pedagógica das instituições.

Há, ainda, um silenciamento sobre finalidades educativas. Questões como "Educar para quê?", "A serviço de quem?", "Com quais compromissos sociais?" permanecem em segundo plano ou são respondidas por expressões vagas como "formação cidadã" ou "desenvolvimento integral", sem que se problematizem as tensões entre formar para o mercado e formar para a transformação social. Essa ambiguidade não é mero defeito dos documentos, é expressão normativa das disputas políticas e epistemológicas que atravessam o campo. Como argumenta Ball (1993), as políticas não resolvem as disputas; antes, possibilitam múltiplas interpretações conflitantes, permitindo que diferentes atores legitimem suas concepções através dos mesmos marcos regulatórios. Apoiar-se apenas na legislação para definir o que é inovação pedagógica é, portanto, insuficiente: os documentos abrem espaço, mas não definem o sentido.

O terceiro objetivo propôs identificar e analisar as concepções de inovação pedagógica teorizadas e implementadas por pesquisadores e gestores. As narrativas coletadas, produzidas em maio e junho de 2025, com participantes vinculados a instituições das regiões Sul e Sudeste do Brasil, constituíram o núcleo mais vivo desta investigação. Ouvi vozes que problematizavam criticamente os modismos e as pressões institucionais, e vozes que enfrentavam diariamente o desafio de implementar mudanças reais em contextos de resistência, limitações orçamentárias e culturas institucionais refratárias à mudança. Reconheci-me em muitas dessas narrativas.

Os pesquisadores operam com concepções teoricamente elaboradas, com ênfase na inovação como processo de reflexão crítica e construção coletiva, mas reconhecem que suas elaborações teóricas nem sempre encontram eco nas práticas institucionais concretas. Os gestores operam com concepções mais pragmáticas e situadas, fortemente influenciadas pelas condições de suas instituições: gestores de instituições públicas lamentam a falta de agilidade burocrática; gestores de instituições privadas celebram decisões rápidas, mas enfrentam pressões por resultados financeiros imediatos. Essa tensão, como nos ensina Bourdieu (1996, p. 50), é constitutiva de todo campo: "todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças." Compreendê-la não é exercício meramente acadêmico, é

condição para que gestores e docentes possam agir sobre ela de forma consciente e intencional.

A partir das três dimensões de análise histórica, normativa e empírica, foram identificadas as quatro facetas constitutivas da inovação pedagógica: a Faceta 1 Epistemológica-paradigmática, que articula transformações nas concepções de conhecimento com suas aplicações práticas e tem na ruptura com os paradigmas da certeza seu princípio organizador; a Faceta 2 Transformação Curricular, que abrange as reconfigurações estruturais dos desenhos formativos e suas intencionalidades pedagógicas, indo além da simples adição ou remoção de disciplinas para propor reorganizações arquitetônicas da formação; a Faceta 3 Humanismo Contextual, que reposiciona o desenvolvimento integral do sujeito como centro gravitacional do processo educativo, articulando as dimensões de qualificação, socialização e subjetivação propostas por Biesta (2010); e a Faceta 4 Rentabilidade e Mercado, que expressa as tensões entre a inovação pedagógica e as lógicas econômicas, gerenciais e de competitividade institucional, operando segundo a racionalidade performativa descrita por Ball (2004).

Essas facetas não se sucedem historicamente, uma substituindo outra, mas coexistem tensionalmente na Educação Superior brasileira contemporânea. Não há critério neutro para decidir qual delas é "correta": cada uma estabelece seus próprios critérios de validação, enraizados em projetos históricos, políticos e institucionais distintos. O que a investigação demonstrou é que debates sobre "inovação pedagógica" frequentemente operam com falta de clareza conceitual precisamente porque os sujeitos usam a mesma palavra para se referir a fenômenos radicalmente distintos, o que produz divergências na leitura das políticas institucionais, esvaziamento dos discursos, frustração nas implementações e contradições nas diretrizes.

A coexistência tensional das facetas não é fenômeno abstrato, ela se manifesta concretamente nas instituições, nas narrativas e nas contradições vividas pelos próprios participantes desta pesquisa. A análise das entrevistas revelou que uma mesma instituição pode operar, simultaneamente, com lógicas de diferentes facetas, sem que seus atores percebam a incompatibilidade de fundo que isso implica.

O exemplo mais ilustrativo vem do contraste entre as narrativas do Pesquisador 1 e do Gestor de Universidade Privada. Para o Pesquisador 1, inovação é, antes de tudo, ruptura com os "discursos da certeza da ciência moderna" o que significa que usar tecnologia de ponta sem questionar o paradigma epistemológico subjacente não configura inovação, mas sua simulação: "nós podemos fazer uso da tecnologia e reproduzir exatamente o paradigma da ciência moderna da reprodução" (Pesquisador 1). Para o Gestor de Universidade Privada, por outro lado, inovação é o que "traz dinheiro novo para a instituição", definição derivada diretamente do campo empresarial, aplicada sem mediação ao campo educativo. Os dois sujeitos usam a mesma palavra, participam do mesmo sistema regulatório, respondem às mesmas políticas e falam de fenômenos radicalmente distintos.

Essa assimetria não se resolve pelo diálogo, porque as facetas não divergem apenas em métodos, divergem em critérios de validação. O que conta como evidência de inovação para a Faceta 1 (grau de ruptura epistemológica contextual, valorização da dúvida, protagonismo epistêmico do estudante) é incomensurável com o que conta como evidência para a Faceta 4 (taxa de empregabilidade, receita captada, velocidade de implementação de parcerias). Como argumenta Bourdieu (2004, p. 20), o campo é "espaço de jogo de uma luta concorrencial" e nessa luta, quem define os critérios de avaliação tem poder de nomear o que é legítimo.

Entre os dois extremos, as Facetas 2 e 3 revelaram-se ambivalentes, precisamente porque podem ser cooptadas por qualquer das lógicas em disputa. O Pesquisador 2 alertou que reformas curriculares frequentemente se reduzem à "grande discussão de distribuição de horas", sem repensar a integração: quando a curricularização da extensão se transforma em mero remanejamento de carga horária, a Faceta 2 serve à Faceta 4, não às Facetas 1 ou 3. Da mesma forma, o Gestor Comunitário demonstrou como a Faceta 3 pode resistir à colonização mercadológica ao afirmar que inovação "só tem sentido se tomar sentido para os sujeitos envolvidos" e ao recusar explicitamente a "ótica de mercado" em favor da "ótica local", mas essa resistência é frágil quando as políticas de avaliação institucional operam com indicadores que privilegiam empregabilidade e produção ranqueada.

O que as narrativas evidenciam, portanto, é que a tensão entre as facetas não é apenas teórica, ela é vivida cotidianamente por gestores e pesquisadores que precisam operar em sistemas institucionais que empilham, sem problematizar, lógicas incompatíveis. Nomear as facetas é o primeiro passo para que esses atores possam reconhecer os projetos em disputa e fazer escolhas mais conscientes sobre qual lógica desejam fortalecer em suas práticas.

A esse respeito, Messina (2001, p. 226) nos oferece um alerta que permanece atual:

em nome da inovação tem-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizando políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais.

Esse risco não é hipotético, ele se manifesta concretamente nas ondas de modismos pedagógicos que atravessaram a história da Educação Superior brasileira e nas ambiguidades dos marcos normativos analisados. Enfrentá-lo exige, antes de tudo, nomear as disputas que estão em jogo, e é precisamente a isso que esta tese se propõe.

Não basta, portanto, defender ou criticar "inovação pedagógica" abstratamente. É preciso interrogar: que tipo de inovação? Orientada por quais paradigmas epistemológicos? Organizada por quais estruturas curriculares? A serviço de quais finalidades ético-políticas? Construída por quais processos, verticais ou participativos? Avaliada por quais critérios, exclusivamente instrumentais ou multidimensionais? Contextualizada em quais realidades? Essas interrogações não são preciosidades acadêmicas, mas questões politicamente decisivas: diferentes respostas produzem universidades radicalmente distintas e, conseqüentemente, sociedades radicalmente distintas.

Esta tese é, portanto, simultaneamente diagnóstico com a identificação das tensões constitutivas do campo, denúncia mediante a explicitação da colonização mercadológica crescente, anúncio quando afirma possibilidades emancipatórias e convocação ao chamado para a práxis transformadora coletiva. Esperamos que as quatro facetas aqui propostas se tornem ferramentas não apenas analíticas, para pesquisadores, mas políticas, para gestores, docentes e estudantes que buscam construir alternativas orientadas por horizontes emancipatórios.

Cabe explicitar o que esta investigação oferece ao campo que ainda não estava disponível de forma sistematizada na literatura sobre inovação pedagógica na Educação Superior brasileira. O estado do conhecimento construído no Capítulo 2 revelou que a produção acadêmica existente, especialmente as teses e dissertações mapeadas no repositório do IBICT, tende a abordar a inovação pedagógica a partir de uma única perspectiva por vez: ora como metodologia ativa, ora como inovação curricular, ora como ruptura epistemológica, ora como estratégia de gestão. O que não existia, até onde a pesquisa mapeou, era uma estrutura analítica que tornasse visível a coexistência dessas perspectivas como dimensões constitutivas e tensionadas de um mesmo fenômeno.

A contribuição central desta tese é precisamente essa estrutura: as quatro facetas da inovação pedagógica, Epistemológica-paradigmática, Transformação Curricular, Humanismo Contextual e Rentabilidade e Mercado, não são uma tipologia classificatória, mas um instrumento analítico que permite compreender por que sujeitos que falam de inovação pedagógica frequentemente não se entendem, por que políticas institucionais de inovação produzem resultados contraditórios e por que as próprias normas que regulam a Educação Superior brasileira são internamente ambíguas. A ferramenta não diz qual faceta é correta, diz quais estão em jogo e quais projetos de universidade e de sociedade cada uma expressa.

Do ponto de vista metodológico, a articulação entre história oral e análise documental também oferece uma contribuição específica. A maioria dos estudos sobre inovação pedagógica analisa documentos ou entrevistas, raramente os dois em conjunto e de forma sistemática. Ao cruzar os sentidos produzidos pelos marcos regulatórios com os sentidos construídos pelas narrativas de pesquisadores e gestores, foi possível identificar não apenas convergências e divergências, mas sobretudo os mecanismos pelos quais os documentos abrem espaço para múltiplas interpretações conflitantes e como diferentes atores aproveitam esse espaço para legitimar práticas radicalmente distintas sob o mesmo rótulo de "inovação".

Por fim, a tese contribui com uma leitura historicamente situada do fenômeno. Ao demonstrar que as ondas de modismos pedagógicos (pedagogia

por objetivos, competências, metodologias ativas) seguem padrões recorrentes adoção entusiasmada, normalização, esvaziamento, e ao articular esse padrão com a tensão estrutural entre inovação exógena e endógena, a pesquisa oferece ao campo uma perspectiva crítica que vai além do diagnóstico do presente: ela situa a questão em uma trajetória histórica que ajuda a compreender por que certas propostas inovadoras perdem força não por falhas técnicas, mas por ausência de clareza sobre suas finalidades e por cooptação de lógicas que lhes são opostas.

É necessário reconhecer os limites desta investigação. Os achados constroem-se a partir de um corpus empírico de cinco narrativas e três documentos normativos, com participantes vinculados a instituições das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Sua validade não reivindica universalidade, mas pertinência analítica para o campo nacional. A ampliação do número de participantes, a diversificação regional, a inclusão de perspectivas discentes e a investigação das facetas em práticas concretas de sala de aula constituem caminhos promissores para pesquisas futuras. Questões que emergiram da investigação e permanecem abertas: como as facetas se manifestam na perspectiva dos estudantes? Há diferenças regionais significativas nas concepções de inovação pedagógica? Como a tensão emancipação/mercado se resolve, ou não, em situações reais de ensino e aprendizagem?

Se há uma mensagem que esta pesquisa deixa para gestores e professores que constroem ou renovam programas de inovação pedagógica em suas instituições, ela encontra eco nas palavras de Cunha e Wagner (2019, p. 30): "é preciso adjetivar a inovação, explicitando o conceito que ela assume em determinado contexto e a natureza dos avanços que pretende concretizar." Construir com a comunidade educativa quais princípios definem a palavra inovação no projeto de educação da instituição, e ter clareza da intencionalidade. Porque inovar sem saber para quê, para quem e a partir de quais valores não é inovar é apenas mudar de forma, mantendo intactas as estruturas que deveriam ser transformadas.

Chego ao final desta jornada não com certezas absolutas, o que seria contradizer o próprio argumento sobre o valor da dúvida, da incerteza e da complexidade, mas com a convicção de que nomear as facetas da inovação

pedagógica é um gesto político tanto quanto acadêmico. Nomear não é classificar para encerrar: é tornar visível o que estava naturalizado, é recusar a ilusão de que todos falamos da mesma coisa quando dizemos a mesma palavra. Em um campo marcado pela captura de linguagens, em que "inovação" pode servir tanto à emancipação quanto à mercantilização, tanto à ruptura paradigmática quanto à reprodução do mesmo sob nova embalagem, nomear as disputas é o primeiro ato de honestidade intelectual e de responsabilidade política.

É uma recusa ao uso vazio da palavra. É um convite à responsabilidade. É o reconhecimento de que gestores, docentes e pesquisadores que não têm clareza sobre qual faceta orientam suas práticas, correm o risco de inovar a forma enquanto conservam intacta a estrutura e de acreditar, sinceramente, que estão transformando. A consciência sobre os projetos em jogo não garante a transformação, mas é sua condição de possibilidade.

É, afinal, o que sempre me moveu: a crença de que educação feita com intencionalidade, com rigor e com compromisso humano e social tem o poder de transformar instituições, sujeitos, realidades. Essa crença atravessou minha trajetória como alfabetizadora, como supervisora pedagógica, como gestora, como pesquisadora e chegou até aqui não como certeza, mas como aposta. Uma aposta que esta tese, com seus achados e suas perguntas abertas, deseja compartilhar com todos aqueles que, em alguma instituição de Educação Superior brasileira, ainda acreditam que inovar com sentido é possível e que vale a pena o esforço de saber, com clareza, para quê, para quem e a partir de quais valores.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBERTI, Verena Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ABHO. Associação Brasileira de História Oral. **Normas para publicação**. Disponível em: <https://www.historiaoral.org.br>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- ABSTARTUPS. Disponível em: <https://abstartups.com.br/>. Acesso em: 09. jan. 2020.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação, universidade e relação com a sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacao.pdf>. Acesso em 10. jan. 2020.
- BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-80.
- BACHELARD, Gastón. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BALL, S. J. WHAT IS POLICY? TEXTS, TRAJECTORIES AND TOOLBOXES. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p.10-17, 1993.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez., p. 99-116, 2001.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BALL, S. J. **Sobre a política educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 2016. Política radical e a sociologia da educação: um estudo de caso sobre a formulação de políticas. Londres: Routledge, 1994.
- BALL, S. J. **Reforma Educacional:** Uma Abordagem Crítica e Pós-Estruturalista. Buckingham: Open University Press, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BERTOLIN, Júlio C. G. **Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização**: período 1994 – 2003. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BERTOLIN, Júlio C. G. O (des)governo na expansão da Educação Superior brasileira: da inoperância do Estado à supremacia da lógica do mercado. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, n. 3, p. 1043-1063, 2014.

BORTOLATO, Márcia Melo. **Inovação e práticas pedagógicas**: o moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BOWE, R.; BALL, S. J. E.; GOLD, A. O processo político e os processos da política. *In*: BOWE, R.; BALL, S. J. E.; GOLD, A. (Eds.). **Reformando a educação e mudando as escolas**: Estudos de caso em sociologia política. Editora: Cidade, 1992. p. 6-23

BERBSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTOLIN, Júlio CG **A formação integral na educação superior e o mercado do trabalho: desafios atuais**. Revista Educação, v. 1049, pág. 1047-1063, 2017.

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração: ética, política, democracia**. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº. 3.476/04. Lei das Inovações. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BTDT. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CAMPOS, Marcia M. T. **Inovação na formação médica no Brasil e Espanha: Estudo de Caso na Universidade Federal da fronteira Sul e na universidade de Valladolid**. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CAVALCANTI, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAI, Cassiane. **Universidades empreendedoras e ambientes de inovação: uma proposta de sustentabilidade econômica para o ensino superior**. 2019. 283 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09. jan. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro**. 1 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CICONE, Vilma Inez Vila Barros. **Implantação do Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE) em Leme – SP: mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista - estudo de caso**. 1995. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253862>. Acesso em 10. jan. 2020.

COSTA, Flávia F. **As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, M. I. *et al.* Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. *In*: FERNANDES, C.; GRILLO, M. **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001. p. 33-90.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações conceitos e práticas. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade. *In*: **CONGRESSO LUSO-AFROBRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, 8., 2004, Portugal: Coimbra, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Cadernos pedagogia universitária 6. São Paulo: USP, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na Educação Superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016.
Disponível em:
<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 01/2019.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ERRANTE, Antonieta. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *In: História da Educação*, ASPHE/UFPel, v. 8, p. 141-171, 2000.

FARIA, Elisabeth Cristina de. **Do ensino presencial ao ensino a distância**: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática. 2012. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

FRANCO, Elize Keller. **Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na educação superior**. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, Ellen Camila de. **Inovação em educação e sua influência nos modelos tradicionais de ensino superior**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paulo (Orgs.). Trabalho e conhecimento*: dilemas da educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-81.

- FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FULLAN, Michael. **Os desafios da mudança: estratégias para a continuidade e o sucesso das reformas**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.
- GAETA, Maria Cecília Damas. **Academic formation for university level courses: an innovation on lato sensu courses**. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação Educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas: Editora dos Autores Associados, 1995.
- GEEMPA. Grupo de estudos sobre educação, metodologia da pesquisa e ação. Disponível em: <https://geempa.com.br/>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLDBERG, Maria Amélia; FRANCO, Maria Laura. **Inovação Educacional: um Projeto Controlado por Avaliação e Pesquisa**. Paranaguá: Fundação Carlos Chagas, 1980.
- GOMES, Carlos H. P. **Formação Docente para o Ensino Superior: uma inovação em cursos de lato sensu**. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GRINGS, Venice T. **Processo de inovação curricular: a experiência dos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal no Centro de Ciências Rurais da UFSM**. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- HINCKEL, Nágila Cristina. **Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional**. 2016. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Relatório do Censo Escolar 2014**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2018.

KÜLLER, Ana Luiza Marino. **Inovação na educação superior**: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KURYLAK, Edson Luís. **A formação pessoal do educador pela via corporal**: uma inovação pedagógica. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle Canoas, Canoas, 2009.

LAVAL, Cristiano. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, pág. 20-28, 2002.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

LEAL, Rafaela Esteves Godinho. **Dispositivo de inovação no ensino superior**: a produção do *docentis innovatus e discipulus iacto*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: Inovação e pedagogia universitária. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; CAREGNATO, Célia Elizabete; PINHO, Isabel. Redes de colaboração na educação superior: a pesquisa e os domínios de ação do pesquisador. In: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: Editora Universidade da PUCRS, 2016

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Título original: La production de l'espace.

LINGARD, B.; SELLAR, S. Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. **London Review of Education**, 2013.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia Universitária e Inovação. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 75-92.

LUCARELLI, Elisa. Inovação educacional: ruptura com o status quo institucional. **Revista Estudos em Educação**, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, U. P. C. Algumas tendências atuais na evolução do ensino superior brasileiro. *In*: CAVALCANTE.J.F. **A universidade brasileira nos anos 80**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1981.

MARQUES, Marta Inês. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre**: em direção a uma dialética tridimensional. São Paulo: GEOUSP – espaço e tempo, 2012,

MARUXO, Harriet Bárbara. **Webquest: inovação pedagógica na formação de professores de Enfermagem**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos e Administração de Práticas do Gerenciamento em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-16092015-161351/pt-br.php>. Acesso em:09 jan. 2020.

MASETTO, Marcos. Inovação na Educação Superior. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, fev. 2004.

MASETTO, Marcos. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. Campinas: Papyrus, 2006.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194 p

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

McCOWAN, T. A “desagregação” do Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Educação**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2584>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, ago. 2000.

MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **Inovação curricular universitária**: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores. 2017. 169 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Emergente (o)**. Campinas. Editora Papirus, 1997.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORÉS, Andréia. **Inovação e cursos de Pedagogia EAD**: os casos UCS e UFRGS. 2011. Tese (Tese em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2011.

MORETTI, Guilherme José de Souza. **Inovação social no sistema prisional: proposta de um modelo de educação superior a distância**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-15022019-101807/pt-br.php>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Brasília – Unesco, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 154- 164. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/1887>. Acesso em: 09 jan. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, A. Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar. Porto: Porto Editora, 2020.
- NÓVOA, A. A escola e a construção da igualdade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- OCDE. **Manual de Oslo Diretrizes para a coleta de dados sobre inovação e tecnologia**. 2. ed. [S. l.]: Finep, 2005.
- PAIS, José Machado. **A sociologia da Vida Cotidiana**. Imprensa das Ciências Sociais, Lisboa, 2015.
- PDI. **Plano de Desenvolvimento institucional da Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2017
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIRES, Roberto Wanner. **Proposta de Framework para inovação no Ensino Técnico Instrumentado nos cursos de formação profissional em nível superior**. 2019. Tese de Doutorado em Design. Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.
- PORTO, Lidianne. **Mapa do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/mapa-do-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.
- PORTELLI, Alessandro. História Oral como Gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 22 p. 9-36, jun. 2001.
- PORTER, Michael E. Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- QUEIROZ, Elivânia Maria da Silva. **Prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem**: possibilidades de inovação pedagógica. 120 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- READINGS, Bill. **A Universidade em Ruínas**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- ROGERS, Everett M.; SVENNING, L. **Modernization among peasants**: the impact of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1969.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of innovations**. 5. ed. Nova York: Free Press, 2003.

SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, M.; MAGALHÃES, A. VEIGA, a. A emergência dos discursos sobre inovação pedagógica no sistema de ensino superior brasileiro. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 3, p. 7731, 2025.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando. Inovação Educativa. *In*: ZANTEN, Agnès. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres; Schilling, Cláudia. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul: justiça cognitiva e diálogo de saberes para uma outra globalização. São Paulo: Cortez, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Almeida Filho N. **A Universidade no século XXI**: para uma Universidade nova. Almedina-CES: Coimbra; 2008.

SANTOS, Thamara Lima Vieira. **Múltiplos cenários de aprendizagem**: a experiência do tutor no curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas da Universidade Federal de Goiás. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SAVIANI, D. A Universidade e o Ensino. *In*: **A universidade e o desenvolvimento regional**. Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1980.

SAVIANI, D. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **Educação e/como prática da liberdade**: uma pedagogia histórica-crítica em debate. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico**. (1911). São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SCHMID, C. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 16, n. 3, p. 89-109, dez. 2012.

SGUISSARDI, C. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SGUISSARDI, C. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Maria da Glória. **Assistência pedagógica aos docentes**: uma contribuição para a inovação na universidade? 2011. 165 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina, 2011.

SILVEIRA, Zuleide Simas da.; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100079&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jan. 2020.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul: Educs, v. 14, p. 63-75, 2009.

STEFANOVITZ, Juliano Pavanelli. **Contribuições ao estudo da gestão da inovação**: proposição conceitual e estudo de casos. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-11082011-091926/publico/JulianoStefanovitz.pdf>. Acesso em: 10. jan. 2020.

STENHOUSE, Lawrence. **Uma Introdução à Pesquisa e Desenvolvimento Curricular**. Londres: Heinemann, 1975.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Unesco. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2022.

YANAZE, Leandro Key Higuchi. **Ambientes tecno-pedagógicos para o desenvolvimento de competências transversais para a inovação em engenharia**. 2015. 162 f. Tese (Doutorado em Sistemas Eletrônicos) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-13072016-145046/fr.php>. Acesso em: 09 jan. 2020.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na Educação Superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set./dez. 2019.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Bloco 1. Dados de identificação e Trajetória do Entrevistado

1.1 Conte um pouco sobre sua trajetória na Educação Superior? Gostaríamos de saber sobre o percurso que o trouxe até aqui.

1.2 Qual tempo de atuação na Educação Superior?

1.3 Qual instituição está vinculada hoje?

1.4 Quais funções já exerceu nesta instituição? Poderia descrever brevemente as responsabilidades em cada uma?

1.5 Em qual área do conhecimento sua atuação se concentra?

1.6 Qual a sua função atual? Atualmente está atuando em que área, especificamente?

1.7 Está vinculado a algum programa de pós-graduação (stricto sensu)? Qual?

Bloco 2. Cenário da Educação Superior no Brasil

Introdução: As instituições de Educação Superior encontram-se em um contexto bastante desafiador, impulsionado pelas demandas do mundo do trabalho em constante mudança, pelos avanços tecnológicos, pelas características e expectativas das novas gerações de estudantes, dentre tantas outras questões... fala-se, inclusive em uma “crise de sentido” ...

2.1 Diante disso, qual a sua percepção sobre os rumos da universidade? Como o senhor/a senhora vivencia e interpreta esses desafios?

2.2 Qual a sua contribuição no âmbito (da pesquisa) e (da gestão) universitária para superação dos desafios contemporâneos na Educação Superior? Poderia citar um exemplo concreto de sua atuação nessas áreas?

Bloco 3. Sobre Inovação Pedagógica

3.1 O que é inovação para você? E inovação pedagógica? Qual significado isso tem para você?

3.2 Essa concepção/significado de inovação pedagógica está ancorada em quais conhecimentos? Quais autores, teorias ou experiências embasam essa sua visão?

3.3 Como você diferencia inovação pedagógica de outras formas de inovação (tecnológica, organizacional, etc.) no ambiente acadêmico? Onde reside a especificidade da inovação no campo pedagógico, na sua perspectiva?

3.4 Na sua opinião, qual a repercussão/impacto da inovação pedagógica na Educação Superior? Quais os efeitos mais notáveis que o senhor/a senhora já observou ou espera observar?

3.5 Na sua visão, quais dimensões da vida acadêmica (contextualizar “vida acadêmica”, como o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão, o cotidiano da sala de aula) podem ser impactadas pela inovação pedagógica?

3.6 Se você tivesse que elencar uma dimensão da vida acadêmica de maior importância no que se refere à inovação pedagógica, qual seria? E por que essa dimensão se destaca das demais?

3.7 Cite três palavras-chave que representam a sua percepção acerca de inovação pedagógica na Educação Superior. Poderia justificar a escolha de cada uma delas?

ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos e finalidades da pesquisa intitulada "Inovação Pedagógica na Educação Superior e suas Múltiplas Facetas", conduzida pela pesquisadora Flávia Fernanda Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte de sua tese acadêmica.

A pesquisa envolve a realização de uma entrevista semiestruturada, a ser realizada virtualmente por meio da plataforma Google Meet, e o encontro será gravado para fins exclusivos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

Fui informada de que minha participação é voluntária e que posso desistir a qualquer momento, sem prejuízo ou necessidade de justificativa, bem como tenho o direito de solicitar a retirada de qualquer dado fornecido antes da conclusão da pesquisa.

Também fui esclarecida de que a gravação será utilizada apenas para os objetivos estabelecidos pela pesquisa, sendo mantida em ambiente seguro, de acesso restrito à pesquisadora. Todos os dados serão tratados de forma confidencial e ética, garantindo o anonimato e sigilo em eventuais publicações decorrentes da pesquisa.

A pesquisadora Flávia Fernanda Costa se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, por meio do e-mail ffcosta@ucs.br.

Ao aceitar participar, estou ciente de que posso entrar em contato com a pesquisadora para quaisquer dúvidas ou solicitações. Assim, autorizo minha participação na pesquisa e o uso dos dados coletados, conforme descrito acima, e confirmo minha compreensão dos termos apresentados.

Data: --/--/----

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Doutoranda em Educação

ANEXO B – MATRIZ DE ANÁLISE COMPARATIVA

Quadro 12 – Dimensões Seleccionadas: Conceituação, Foco Principal, Abrangência e Natureza da Inovação

(continua)

| DIMENSÃO DE ANÁLISE | LDB (Lei 9.394/1996) | Políticas de Regulação e Supervisão da Educação Superior | Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004 e Lei 13.243/2016) |
|-----------------------------|---|---|--|
| 1. CONCEITUAÇÃO DA INOVAÇÃO | <p>Implícita e principiológica: Não utiliza o termo "inovação" explicitamente, mas fundamenta práticas inovadoras através de princípios estruturantes como "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar" (Art. 3º, II); "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art. 3º, III); e autonomia didático-científica (Art. 53). A inovação é compreendida como decorrência natural da liberdade acadêmica e diversidade metodológica, constituindo-se como valor educacional intrínseco não nomeado.</p> | <p>Explícita e operacional: Incorpora "inovação pedagógica" e "práticas inovadoras" como termos técnicos nos instrumentos avaliativos do SINAES, especialmente no eixo "Organização Didático-Pedagógica". Define inovação através de indicadores mensuráveis: uso de metodologias ativas, incorporação de tecnologias educacionais, práticas diferenciadas de ensino-aprendizagem, projetos de inovação curricular. Transforma inovação em critério de qualidade institucional e diferencial competitivo entre IES.</p> | <p>Formal e jurídica: Apresenta definição legal precisa no Art. 2º: "Inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho". Conceituação objetiva, mensurável e vinculada a resultados práticos tangíveis.</p> |

(continuação)

| | | | |
|-------------------|--|---|---|
| 2. FOCO PRINCIPAL | Pedagógico-formativo e humanístico: Ênfase na formação integral do sujeito, desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, criação cultural e científica. A inovação associa-se a processos educativos qualitativos: "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo" (Art. 43, I); "formar diplomados [...] aptos para a inserção em setores profissionais" (Art. 43, II); "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia" (Art. 43, III). Inovação como fim educacional em si, vinculada à autonomia intelectual. | Avaliativo-regulatório e de qualidade: Foco na inovação pedagógica como indicador de qualidade institucional e diferencial competitivo. Ênfase em: metodologias ativas e diferenciadas, integração de tecnologias educacionais, práticas inovadoras verificáveis e mensuráveis, capacidade institucional de renovação pedagógica. A inovação torna-se objeto de avaliação externa, critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos, e componente dos conceitos institucionais (CI, IGC). Busca equilibrar indução à inovação com controle de qualidade. | Tecnológico-produtivo e econômico: Foco explícito na inovação como motor de desenvolvimento econômico e competitividade produtiva. Ênfase em: geração de produtos e processos inovadores, transferência de tecnologia para o setor empresarial, proteção da propriedade intelectual, criação de empresas de base tecnológica (startups), cooperação ICT-empresa. O Art. 1º estabelece como objetivo "medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo". Inovação instrumentalizada para resultados econômicos mensuráveis. |
|-------------------|--|---|---|

(continuação)

| | | | |
|--------------------------------|---|---|---|
| <p>3. ABRANGÊN CIA</p> | <p>Universal e sistêmica: Aplica-se a toda a educação nacional – educação básica e educação superior, todas as modalidades (presencial, EAD, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional), todas as redes (federal, estadual, municipal), todas as naturezas administrativas (pública, privada, comunitária, confessional). Abrangência temporal permanente como lei estruturante do sistema educacional brasileiro. Seus princípios fundamentam todo o ordenamento educacional posterior.</p> | <p>Específica e setorial: Restringe-se à educação superior regulada pelo sistema federal de ensino: cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu, instituições públicas e privadas sob supervisão do MEC/INEP. Aplica-se especificamente a processos de regulação (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento), supervisão (fiscalização e aplicação de penalidades) e avaliação (SINAES, ENADE, avaliações in loco). Atualização dinâmica e contínua através de decretos e portarias que respondem a transformações do campo educacional.</p> | <p>Transversal e intersectorial: Abrange as Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs), incluindo universidades públicas, institutos federais, institutos de pesquisa, fundações públicas, entidades privadas sem fins lucrativos dedicadas à pesquisa científica e tecnológica. Alcance transversal porque articula múltiplos setores: acadêmico, empresarial, governamental. Aplica-se nacionalmente a todos os entes federativos (União, Estados, DF e Municípios) que possuam ICTs. Foco em pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico e inovação com aplicação produtiva.</p> |
|--------------------------------|---|---|---|

(conclusão)

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>4. NATUREZA DA INOVAÇÃO</p> | <p>Pedagógica, metodológica, curricular e organizacional: Valoriza inovações relacionadas a processos educativos, relações de ensino-aprendizagem, organização curricular, metodologias didáticas, gestão acadêmica. Manifesta-se através da: diversidade de concepções pedagógicas (Art. 3º, III), flexibilidade curricular (Art. 53, II - "fixar os currículos de seus cursos"), autonomia didático-científica (Art. 53, I), liberdade para "abrir, organizar e extinguir cursos e programas" (Art. 53, V). Inovação de natureza qualitativa, processual e relacional, dificilmente mensurável por indicadores objetivos.</p> | <p>Pedagógica, tecnológico-educacional e de gestão: Enfatiza inovações mensuráveis e verificáveis através de critérios avaliativos: metodologias ativas de aprendizagem (PBL, sala de aula invertida, aprendizagem por projetos), incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), práticas de ensino diferenciadas, projetos de inovação curricular, processos de gestão acadêmica inovadores. Privilegia inovações que possam ser observadas, documentadas e avaliadas por comissões de especialistas durante visitas in loco.</p> | <p>Tecnológica, científica, produtiva e econômica: Focaliza inovações com resultados tangíveis e aplicação prática: desenvolvimento de novos produtos e processos (Art. 2º), geração de patentes e propriedade intelectual (Capítulo IV), transferência de tecnologia para empresas (Art. 6º), licenciamento de criações (Art. 6º), criação de ambientes de inovação como incubadoras e parques tecnológicos (Art. 3º-A), prestação de serviços tecnológicos especializados, desenvolvimento de protótipos e escalas piloto. Inovação mensurável por indicadores econômicos: número de patentes, contratos de transferência tecnológica, royalties, empresas spin-offs criadas.</p> |
|--|---|--|---|