

"INOVAR É PRECISO": AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS E O IMPERATIVO DA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

ANDREZA BARBOSA

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, Brasil

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, São Paulo, Brasil

THIAGO BORGES DE AGUIAR

Rede Municipal de Ensino de Paulínia, Paulínia, São Paulo, Brasil

RENATA HELENA PIN PUCCI

Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo compreender os usos do termo inovação no campo educacional brasileiro, a partir de uma perspectiva histórica, com foco na Educação Superior. Para tanto, discute-se os sentidos que este termo tem assumido no debate educacional, focando na Educação Superior brasileira. A partir de uma pesquisa bibliográfica, realizada com vistas a refletir sobre as representações de inovação, em uma perspectiva histórica até sua apropriação atual, observou-se que a inovação não é mais sinônimo de mudança educacional, pelo contrário, essa última só é considerada válida se for voltada à inovação. Isso porque a inovação na educação tem se constituído como um termo hegemônico, considerado como algo bom em si mesmo, o que coincide com uma perspectiva educacional tecnicista.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação Educacional; Educação Superior; Políticas Educacionais; Tecnicismo Educacional.

INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar mudanças nas práticas pedagógicas em virtude dos desafios postos aos docentes e discentes acompanha a história da educação. Se tomarmos como referência a trajetória brasileira, podemos mencionar as mudanças reivindicadas pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, ou as empreendidas no ensino secundário nos idos dos anos 1960. Quer seja para se adequar a novos conhecimentos produzidos pela área ou às mudanças sociais, ou ainda para se ajustar a interesses políticos e econômicos, a educação convive há tempos com o imperativo da mudança. Nos anos de 1970, num contexto de ditadura militar e com forte influência norte-americana, o termo inovação aparece no debate educacional como sinônimo de renovação ou como parte indissociável de um processo de mudança. Nas últimas três décadas, no entanto, a mudança na educação, com destaque para o ensino superior, tem sido suplantada por uma inevitável necessidade de inovar.

Em pesquisa que tem se dedicado a analisar os pressupostos pedagógicos expressos nas iniciativas de modernização dos cursos de graduação das universidades públicas paulistas e suas relações com o contexto político atual, identificamos muitos

artigos acadêmicos que tomam a inovação como imperativo central para a mudança na educação superior. Os artigos foram selecionados por meio de levantamento da literatura, considerando os termos "educação superior", "ensino superior", "didática", "metodologia de ensino" e "neotecnicismo", de maneira combinada, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando o período de 2002 a 2021.

Os resultados, ainda que circunscritos à Educação Superior, sinalizam expressiva presença do termo inovação na produção acadêmica. Dos 112 artigos analisados, 50 abordam a temática da inovação de alguma forma, sendo que 23 deles fazem sua defesa explícita, 21 a assumem como pressuposto, mas não aprofundam a discussão e apenas 6 abordam essa temática de forma crítica. Dentre os artigos que assumem a necessidade da inovação, observamos que os argumentos mais frequentemente aventados são os da necessidade de adequar a formação às mudanças sociais e ao mundo produtivo, ou ainda, ao cenário de avanço das tecnologias. Vários desses trabalhos assumem que inovar é considerar o aluno como centro do processo de aprendizagem, utilizando para isso as chamadas metodologias ativas que, supostamente, seriam necessárias para manter os estudantes mais motivados, aumentariam a eficiência ou a eficácia do processo educacional e reduziriam a evasão. Neste grupo de artigos, o ensino inovador é entendido em oposição a um ensino tradicional, e o professor, numa concepção quase salvífica, é visto como facilitador, mediador do processo de aprendizagem e, com muita frequência, como indivíduo resistente a mudanças e, portanto, responsabilizado pela problemática vivida na inadequação da Educação Superior.

A análise desses artigos constitui ponto de partida para uma reflexão mais radical sobre as diferentes perspectivas na inovação na Educação Superior. A partir desse levantamento, questionamos: por que a necessidade de mudanças, existente há tempos no campo educacional, agora é tratada quase que exclusivamente como inovação? Quais os sentidos que o termo inovação têm assumido no debate educacional? Visando respostas a essas perguntas, nos dedicamos a uma pesquisa bibliográfica voltada a compreender os usos do termo inovação no campo educacional brasileiro, apresentando-os neste artigo que, inicialmente, se propõe a discuti-lo a partir de uma perspectiva histórica, abordando de forma mais central a Educação Superior. Na sequência, fazemos a discussão da apropriação neoliberal do termo, que ganhou forças a partir dos anos 1990, e apresentamos a discussão da inovação a partir de uma perspectiva crítica que afirma a necessidade de retomarmos o que e como se caracteriza o processo pedagógico na Educação Superior, em detrimento das práticas de caráter tecnicista.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Embora a inovação seja um termo de grande presença no cotidiano e nas justificativas das ações empreendidas na área da educação, não é um termo de simples definição. Ferreira (2013, p. 48), apoiando-se em Hernández *et al.* (2000), afirma que "o campo da inovação como tema de estudo não é homogêneo e suas diferentes acepções caminham de mãos dadas com a ideologia dominante na educação escolar". O termo

identifica-se, de forma geral, com a renovação, melhoria, reforma, mudança de paradigma ou simplesmente mudança (Rosário; Ribeiro, 2023).

A oposição entre tradição e novidade, atrelada ao termo inovação, está presente em diversos tempos históricos, não sendo uma ideia recente. Le Goff (1990) aponta para a oposição entre antigo e moderno com a criação de termos que estabelecem rupturas, sejam essas marcadas por uma valorização do passado em relação ao novo ou seu contrário. Não obstante, o termo moderno é a marca da ruptura: "De fato, as sociedades históricas, mesmo que não se tenham apercebido da amplitude das mutações que viviam, experimentaram o sentimento de moderno e forjaram o vocabulário da modernidade nas grandes viragens da sua história" (Le Goff, 1990, p. 169). Quando o moderno deixa de ser apenas uma etapa para adquirir um valor de ruptura com o passado, entendemos, em diálogo com o que afirma Le Goff (1990, p. 197), que "o moderno tende, acima de tudo, a se negar e destruir". Por sua efemeridade, por não possuir um valor intrínseco, com sua obsessão pelo passado, com vistas a romper com ele, tudo o que é moderno está fadado a acabar no momento em que ele se torna presente. Deste modo, entramos numa vertigem pelo constantemente novo, que é a marca do século XX.

No campo específico da história da educação, a oposição entre antigo e novo possui exemplos em diversos tempos, como na concepção de Aristóteles (século IV a.C.) de que a educação sofística tornava os jovens fracos, na concepção de Isidoro de Sevilha (século VII) de que o conhecimento greco-romano estava se perdendo e deveria ser preservado, ou ainda na construção de novas formas de ler e ensinar os textos das *auctoritates* nas universidades medievais. Esse movimento dialético entre antigo e novo ganha uma roupagem mais próxima do que vivemos hoje nos tempos denominados de modernos. É a ideologia moderna que fortalece a noção da existência de um método de ensino que pode ser melhor do que outros por algum critério científico. A figura de Jan Amos Comenius torna-se figura central nesse processo. No contexto de uma difusão das ideias científicas de Francis Bacon, Comenius, ao conceber a didática como "arte universal de ensinar tudo a todos", demarcou tanto as bases da didática como organização do ensino "em termos de uma viabilização do processo de aprendizagem", quanto marcou o lugar da Didática como uma disciplina acadêmica que possui como pressuposto absoluto "a crença de que entre inúmeras organizações possíveis do processo de ensino, algumas são mais eficientes do que outras em termos da melhoria do processo de aprendizagem" (Azanha, 1987, p. 73).

Se temos embates entre novo e antigo há muito tempo na história das questões intelectuais e do ensino, o que a Modernidade estabelece é um debate marcado por uma prática intelectual específica (a ciência), que passa a estabelecer as bases sobre as quais as questões de método de ensino passarão a ser discutidas. O saber-fazer didático torna-se um encontro entre saberes sistematizados e experiências práticas (com maior ou menor peso para um ou para o outro) com vistas à melhoria do ensino. Essa ideia de "melhor" é a base de todo o discurso moderno e se fortalece na ideologia do progresso.

Apesar de existir formas melhores de ensinar do que outras, a caracterização de qual organização do trabalho pedagógico permitiu que os alunos aprendessem só pode ser definida *a posteriori*. Não temos como garantir, antes que o ato educativo ocorra, que ele irá "funcionar". Azanha (1987, p. 76) explica que "quaisquer regras que apliquemos às atividades de pensar criticamente, argumentar e ensinar, são

necessariamente não-exaustivas, isto é, não garantidoras do êxito, mas apenas eventualmente facilitadoras". A impossibilidade prática de regular exaustivamente toda a ação educativa de modo a garantir seu êxito implica, conforme defende Azanha ao apontar a ilusão de se acreditar o contrário, que "não [se] deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentam" (Azanha, 1987, p. 77). Como veremos mais à frente, essa ilusão se configurará como importante resultado das crenças tecnicistas.

No campo educacional, o momento chave do debate entre antigo e novo é o movimento da Escola Nova. Tratou-se de um trabalho de diferentes educadores, pautados por uma concepção de educação centrada no aluno, com sua base científica calcada na biologia e na psicologia crescentes do final do século XIX e início do XX, que construiu um forte discurso de oposição às práticas e concepções educativas vigentes que passaram a ser entendidas como "tradicionais". No Brasil, a figura de Anísio Teixeira pode ser tomada como um exemplo significativo desse movimento, tanto pela circulação de suas ideias quanto por sua atuação na política educacional. Em forte diálogo com as ideias de John Dewey, pensador norte-americano, Anísio Teixeira propunha constantemente a ideia de uma renovada educação.

Se, de um lado, John Dewey marcava que sua proposta educacional não era "nova", pois sua filosofia não se construía sobre uma "nova educação", mas sobre "educação" apenas, por outro foi justamente a oposição novo-tradicional que marcou o discurso dos educadores desse movimento.

Quando Anísio Teixeira assume a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931, fazendo referência às reformas educacionais de Fernando de Azevedo e Carneiro Leão como a "a corrente mais avançada do pensamento educacional", defende uma "obra radical de renovação" (Teixeira, 1932, s/p). O autor estava convicto de que estávamos vivendo um momento novo e, portanto, a escola também deveria ser nova. Em texto para justificar o termo "escola nova" o autor relaciona escola e sociedade nos seguintes termos:

A escola é uma replica da sociedade a que ella serve. A escola tradicional era a replica da sociedade velha que estamos vendo desaparecer. É facil desmontal-a e mostrar como todos os presuppostos em que ella se baseava foram alterados pela nova ordem de cousas e pelo novo espirito de nossa civilização. A escola nova não pretende, por sua vez, se apoiar sinão nesses factos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ella é a replica da sociedade renovada em que vivemos. (Teixeira, 1930, s/p).

Mais adiante, ao comentar sobre a experiência da Escola Parque, o autor apresenta a inovação como uma nova ordem:

[...] tôda a obra do homem, em seu domínio da natureza, consiste em trazer ordem para os seus processos e mantê-la, a despeito de sua tendência para o caos. Será isto que temos de aprender e a

escola, talvez mais do que qualquer outra instituição, é um permanente esforço neste sentido. A Inovação é, acima de tudo, um novo tipo de ordem, exigindo esforço para implantá-la e permanente esforço em sua conservação. Daí ser tão difícil o nosso trabalho. (Teixeira, 1967, s/p).

É de se notar como o termo inovação esteve, no vocabulário de Anísio Teixeira, relacionado com algo completamente novo, diferente do que havia até então. Se a escola renovada era a escola do tempo novo, o autor já mais maduro, que retornara ao cenário educacional depois da ditadura de Getúlio Vargas, e que, depois de ampla presença educacional, vivencia os primeiros anos de uma nova ditadura, passa a entender determinadas experiências como novidades que precisavam ser defendidas, postas em prática. Mais do que isso, começa a vislumbrar o surgimento de “inovações tecnológicas”, como aparece em seu texto do final da década de 1960, que discutiu o desenvolvimento das tecnologias do pensamento, da análise de sistemas, dos computadores e da miniaturização (Teixeira, 1969).

Trazer Anísio Teixeira para este texto é um exercício de observar tanto como a ideia de uma educação nova, associada a uma mudança social não é algo recente, como também ela vai aparecendo e sendo apropriada no discurso educacional na segunda metade do século XX. Mas como esse termo foi se tornando presente no vocabulário de diferentes ciências e discursos políticos?

Godin (2008) propôs construir uma história intelectual da inovação, partindo de uma genealogia (nos termos de Foucault) para um detalhamento dos usos do termo nas últimas décadas. Para os fins deste artigo, dirigimos nossa atenção para o primeiro de seus trabalhos, exatamente o que trata dessa genealogia, no qual, logo em suas primeiras palavras afirma: “Em poucas palavras, a inovação tornou-se o emblema da sociedade moderna, uma panaceia para a resolução de muitos problemas e um fenômeno a ser estudado” (Godin, 2008, p. 5, tradução nossa). Para o autor, tratar daquilo que é novo, parte do pressuposto de que a inovação não existe *per se*. A inovação, ou aquilo que é novo, é “construído pelos olhos e pelo discurso” (Godin, 2008, p. 7, tradução nossa).

Em seu exercício de historicizar a inovação, o autor entende que, em primeiro lugar, o termo inovação está associado à ideia da novidade que surge da criação humana, devendo, portanto, ter sua genealogia construída em relação à ideia do “novo”. Em segundo lugar, essa história é reconstruída a partir da sequência imitação - invenção - inovação. Por fim, a inovação se apresenta como uma ruptura com o passado. Parte importante de sua genealogia é dedicada à compreensão do novo, visto como imitação, invenção e inovação. O autor traça um amplo mapa de como esses termos foram utilizados historicamente e inseridos em diferentes discursos, interagindo com práticas humanas. A palavra inovação aparece no século XIII, como “novação”, no campo do direito, significando “renovação de uma obrigação através da alteração de um contrato para um novo devedor” (Godin, 2008, p. 23, tradução nossa). Até o século XX, as palavras “criação” e “invenção” foram amplamente utilizadas para comunicar aquilo que era novo. Não obstante não ser uma palavra comum, ela pode ser encontrada em Nicolau Maquiavel (O príncipe, de 1513) e em Francis Bacon (Sobre as Inovações, de 1625) e, em muitos casos, foi utilizada de forma pejorativa. O autor aponta como um “novador” era uma pessoa vista como suspeita, não confiável (Godin, 2008, p. 24).

No campo da sociologia, segundo encontramos em Godin (2008), o conceito nasce com Tarde (1890) ainda como invenção, imitação e oposição e aparece exatamente como inovação em Rogers (1962). No campo da economia e administração, a ideia de inovação tecnológica aparece com Mees (1920) ainda como desenvolvimento e aparece exatamente como inovação em Brozen (1951) e Maclaurin (1953), espalhando-se para outros autores nos anos seguintes. Já havia, porém, "inovação política" desde os anos 1920 (Godin, 2008). Deste modo, o autor reconstrói, com base em diferentes fontes primárias e secundárias, a genealogia do termo inovação na seguinte sequência: imitação, invenção, descoberta, imaginação, engenho, mudança cultural, mudança social, mudança organizacional, inovação política, criatividade, mudança tecnológica, inovação tecnológica, inovação comercial (Godin, 2008, p. 44). Trata-se de uma sequência de termos que partem da *mimesis* grega e chegam às teorias antropológicas, sociológicas e econômicas do final do século XIX e início do XX, espalhando-se com a difusão do termo "inovação" em meados do século XX.

Para Wagner e Cunha (2019, p. 30), "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". Ferreira (2013, p. 47) questiona a fluidez do termo e os múltiplos usos que podem ser feitos: "no campo educacional, o que seria exatamente uma inovação? Quando uma atividade proposta ou executada pode ser considerada inovadora? Para que uma inovação é realizada? Quem a realiza? Onde ela pode ocorrer?" Os questionamentos apontam para um cenário de incertezas frente às muitas (e pouco controladas) formas de apropriação da inovação, termo não desprovido de intencionalidade: "ao mencionar o desejo ou as práticas inovativas, é necessário adjetivá-las com o conceito que dá sustentação ao uso do termo. Não existem inovações neutras, sem intencionalidade, e essa explicitação é que pode dar validade ao seu objetivo" (Wagner; Cunha, 2019, p. 31).

Em publicação coordenada por Walter Garcia e intitulada "Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas" discute-se as diferentes dimensões da inovação, apresenta-se algumas experiências que foram desenvolvidas em São Paulo e um balanço crítico da discussão sobre a temática. A obra reforça a necessidade de que a discussão sobre inovação seja realizada a partir do contexto histórico no qual o termo é apropriado. Já na introdução, quatro pontos são destacados para o debate sobre inovação. O primeiro é que os estudos sobre inovação não podem ser feitos dissociados da análise das condições históricas em que a educação se dá no país, sob pena de configurar apenas "uma tentativa desesperada de modernizar, ou seja, implantar aqui o que dá resultados lá fora" (Garcia, 1995, p. 12). O segundo reforça que a inovação educacional no Brasil é associada quase que somente às mudanças das metodologias de ensino. O terceiro ponto afirma que a inovação é mais significativa quando não institucionalizada, quando se garante espaço e condições para que educadores e comunidade escolar sejam criativos, e o quarto ponto destaca que a forma pela qual tem

se constituído a escola no Brasil produziu condições contrárias à inovação nos sistemas de ensino.

Neste mesmo livro, Saviani (1995) discute a questão da inovação a partir das diferentes perspectivas da filosofia da educação. Na concepção que o autor chama de “‘humanista’ tradicional”, a inovação seria tomada como modificações superficiais nos métodos, “mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino” (Saviani, 1995, p. 30); na concepção “‘humanista’ moderna”, inovar implicaria alterar substancialmente os métodos, porém, conservando-se a instituição e as finalidades do ensino; na concepção analítica, inovar seria utilizar outras formas, mantendo-se as finalidades do ensino; por fim, na concepção dialética, inovar seria “colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” (Saviani, 1995, p. 30), alterando-se as finalidades do ensino. Da forma como colocada pelo autor, nas três primeiras concepções, a inovação é relacionada diretamente ao processo educativo e reduzida à questão metodológica, sem considerar o contexto no qual as ações se desenvolvem, indicando a falsa ideia de que é possível empreender as mudanças a partir da superficialidade dos problemas. A quarta concepção, ao contrário, apresenta a inovação como parte de um processo mais amplo relacionado à revolução social, o que vai além do sentido da própria palavra inovação:

Deve-se notar que as experiências inovadoras tenderão a se enquadrar, via de regra, no segundo e terceiro níveis. O primeiro nível, enquanto limite inferior, não constitui, ainda, a inovação propriamente dita. E o quarto nível, enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassada o significado contido na palavra inovação. Com efeito, as experiências enquadradas, mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social. (Saviani, 1995, p. 30).

As considerações de Saviani sugerem que as concepções de inovação mais frequentemente utilizadas no contexto educacional são conservadoras e não alteram as finalidades do processo educativo, enquanto a concepção dialética possibilitaria uma compreensão mais crítica à medida que a identificaria com a transformação social. Entendemos que este esforço de compreensão da inovação, em uma perspectiva crítica, fez muito sentido até os anos de 1990, quando ainda era tratada como parte das mudanças necessárias no cenário educacional. A partir daí, o termo torna-se mais polissêmico e relacionado à tecnologia, especialmente na Educação Superior, onde também se associa à utilidade.

PERSPECTIVA ATUAL DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os sentidos atribuídos ao termo inovação na Educação Superior ganham relevo nas proposições de políticas, programas e projetos emergidos no contexto neoliberal, pós 1990, período caracterizado por Chauí (2024) de “universidade operacional”, na qual há ausência de crítica sobre o próprio trabalho que se afasta da instituição social para voltar-se a uma organização, num molde semelhante a uma empresa, cujo foco central é a produtividade. A relação desta organização com o mercado de trabalho reduz as possibilidades de formação e produção de conhecimento, sendo que aí, segundo a

cientista social, reside a inovação da universidade, aquilo que a permite provocar mudanças, fazer novas interrogações, considerando, porém, a amplitude histórica na qual a sociedade está imersa. Esta dimensão da inovação está diretamente relacionada à busca de soluções de questões de universalidade, de ampliação dos campos científicos e dos conhecimentos que podem gerar; ela supera o enfoque técnico, pois se orienta para uma finalidade mais ampla. Embora paradoxal, inovar nesta perspectiva é garantir a dimensão clássica do trabalho da universidade, naquilo que reside sua identidade institucional.

Numa direção diferente, a inovação, tal qual tem se apresentado na atualidade, orienta não a permanência de uma dada finalidade histórica nas instituições de ensino superior, mas a emergência de um modelo outro. Inovação é praticamente anulação do já existente, dado como superado na dimensão histórica. Mudar, a partir de direções dadas pelas exigências da sociedade, que podem ser traduzidas, numa perspectiva reducionista, às necessidades do mercado, é implantar o novo que, por si, equivocadamente, parece carregar a possibilidade de melhoria. A inovação associada à técnica é tomada como um fim em si mesma ou como solução para problemas complexos da educação, levando a propostas conservadoras e homogeneizadoras das políticas e práticas, que normalmente desconsideram os contextos políticos e sociais.

Na medida em que a inovação se relaciona diretamente às mudanças tecnológicas, e a criatividade individual se torna ferramenta para o desenvolvimento organizacional e econômico, surge uma cultura "nova". É chamada de inovação educacional porque parte de alguma teoria organizacional, social ou econômica da inovação, porque utiliza alguma inovação tecnológica ou porque prepara para um mundo no qual a meta dos indivíduos e das organizações é inovar. Trata-se de uma concepção tecnicista, uma vez que se pauta justamente por este lugar de adaptação a uma concepção tecnocrática, sistêmica, organizacional de sociedade. Nessa perspectiva, a universidade contemporânea deve formar indivíduos voltados à inovação (que utilizam a criatividade) e não mais inventores (que criam). Deste modo, "o tecnicismo pedagógico significa sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender. Tal sobrelevação tende a enfatizar, quando não chega a radicalizar, a autonomia dos recursos técnicos" (Araújo, 2003, p. 15).

Nesse processo, as mudanças não chegaram de forma brusca às universidades. Ferretti (1995), em texto publicado originalmente em 1980, já apontava que novos materiais pedagógicos, criados por empresas especializadas com fins comerciais, estavam sendo adotados e adaptados no Brasil a partir de modelos criados em outros lugares, incluindo atividades nomeadamente tradicionais com termos modernos e, talvez, mais palatáveis, difundindo-se a ideia de que era necessário "inovar porque é novo" (Ferretti, 1995, p. 82). Frigotto (2001), em publicação da mesma década, apontava o recurso às tecnologias educacionais, tidas como inovadoras e modernas, como forma de desqualificação do trabalho e de valorização da teoria do capital humano.

Neste terreno de disputas conceituais e práticas, a diferença mais importante entre a forma de conceber o termo é: "se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita

como natural" (Messina, 2001, p. 227). Afetadas por essas diferentes vias que avançam ou recuam em função de uma correlação de forças, as instituições de ensino superior não ficam ilesas, pois não se tratam apenas de concepções, mas das formas como estas impulsionam os processos e práticas vividos cotidianamente.

Embora o termo inovação circule na área da educação há muito tempo e, muitas vezes, em tentativas críticas e fundamentadas de abordar as mudanças necessárias, a ênfase atual na defesa da inovação não é neutra e reflete a vinculação com a área da administração e com os interesses empresariais, que têm no espaço universitário uma possibilidade de operacionalizar seus objetivos mais imediatos e delimitados:

A partir do que foi desenvolvido anteriormente, conclui-se que inovação e mudança não são categorias equivalentes, não só porque a aquela é um tipo de mudança intencional, sistemática e autogerada. Antes de mais nada, inovação e mudança são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento. Enquanto a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e depois das ciências sociais e naturais, a inovação se revitaliza neste século no campo da produção e da administração. Daí decorre que a inovação está mais propícia a ser assumida como técnica. (Messina, 2001, p. 232).

Laval (2019), ao discutir as mudanças empreendidas no cenário do neoliberalismo, guardadas as devidas diferenças entre escola e universidade, problematiza a forma pela qual o léxico empresarial adentra o espaço fazendo com que os imperativos econômicos e técnicos se tornem referências para pensar a educação:

Rompendo com os ideais clássicos da escola, a referência ao mundo da empresa deveria entregar "prontas" as soluções radicais para a crise da centralização burocrática e para o conjunto de dificuldades geradas pela rápida massificação da população escolarizada em meados dos anos 1980. (Laval, 2019, p. 67-68).

Tomando o conceito de hegemonia como direção intelectual e moral da sociedade (Gramsci, 2023, C. 11, §12), no qual um setor da sociedade generaliza e impõem seus valores para o conjunto da população, é possível compreender o trabalho que os grupos dominantes empreendem para convencer as pessoas dos elementos que lhes interessam. Para Dore (2006), esse convencimento não é apenas intelectual, mas acompanha um novo modo de agir no mundo. É dessa forma que, mesmo num cenário em que ocorrem discussões educacionais mais cuidadosas, críticas ou fundamentadas, é incorporada a inevitável necessidade de inovar como técnica, como forma de obter bom desempenho. Por seu caráter utilitário, a inovação passa a ser dirigida às finalidades deste "novo mundo", ganhando ares de neutralidade.

A forma como a inovação vem sendo difundida para a área da educação parece se distanciar da concepção que esteve presente no debate educacional em outros momentos, especialmente na década de 1980, quando a partir da redemocratização do país a discussão do termo se vinculava à finalidade do papel da universidade, o que resultou em tentativas de sínteses críticas, como a organizada por Garcia (1995). No bojo

dessas discussões, a inovação não era analisada com um fim em si, mas como elemento de um processo mais amplo a ser implementado numa universidade como instituição social, a qual colocava em xeque sua finalidade, assim como a questão da própria sociedade a que se vislumbrava.

À medida que a reforma do Estado avançou, a partir da década de 1990, ajustando a educação à lógica neoliberal, é possível perceber uma orientação da inovação cada vez mais alinhada com as concepções hegemônicas presentes no setor empresarial, as quais se preocupam essencialmente com os resultados a serem obtidos, numa perspectiva produtivista e mais imediatista. Neste sentido, a Lei n. 10.973 de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo (Brasil, 2004), em seu artigo 2º, inciso IV, apresenta uma concepção de inovação como novidade que traga ganho de qualidade ou desempenho:

Inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a 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. (Brasil, 2004).

Nessa "transferência terminológica", a inovação passa a ser vista como portadora das soluções para os problemas complexos enfrentados pela educação e, conseqüentemente, também pela universidade, desconsiderando as origens políticas, econômicas e sociais de tais problemas e a finalidade histórica das instituições. A legislação e suas ações decorrentes influenciaram, inclusive, a criação de Áreas Prioritárias no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, que passa a ter esta denominação, induzindo a adaptação das universidades.

Este é apenas um indício de que: "as lógicas de eficiência que vêm se impondo não são 'axiologicamente neutras', como dizem os gestores que gostam de posar de filósofos ou sociólogos: elas não são apenas técnicas, mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas" (Laval, 2019, p. 68). A universidade como local de produção de conhecimentos (em função das necessidades sociais) e da formação num sentido *lato*, torna-se vulnerável às estratégias e regras postas pelo mercado, seja em relação àqueles que deveriam formar ou daqueles que ingressam em busca daquilo que a instituição, vista como organização, se dispõe a oferecer. A lógica neoliberal altera não apenas modos de conceber o ensino, mas também a própria produção do conhecimento e seus fins, segundo Laval (2019, p. 87-88):

Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda de autonomia da escola e da universidade. Obviamente ela é apresentada em geral como um caminho de modernização do sistema escolar, ou até mesmo como o caminho real da democratização. Mas é sobretudo uma reabilitação da empresa, quando não uma estigmatização pura e simples da educação pública.

Entendemos que na disputa terminológica que descamba para novas e questionáveis práticas, é necessário retomar o que caracteriza efetivamente o processo pedagógico, ou ainda, didático, para evitarmos reducionismos que induzem a acreditar que o recurso à técnica, no contexto da aula é a solução para todos os problemas. Sobre isso, Correa e Almeida (2020, p. 5) destacam que: “a categoria organização do trabalho didático se propõe a pensar o processo educativo como um todo, e a categoria aula, por sua vez, busca compreender a situação (didática) específica de materialização do trabalho didático”. Nesta perspectiva, “o que há de se superar não é a aula propriamente dita, mas a atual forma capitalista de organização do trabalho didático, o que, evidentemente, só acontecerá com a própria superação do capitalismo como modo de produção” (Correa; Almeida, 2020, p. 6).

Concordamos que a crítica à prática pedagógica deve ser feita levando em conta a forma pela qual o processo pedagógico, ou o trabalho didático na universidade, vem sendo organizado no cenário político atual, “caso contrário, a tão propalada inovação pedagógica não passará de mais um processo de adaptação à nova configuração da ordem gerencial vigente” (Correa, Almeida, 2020, p. 24).

Justamente o que temos observado nas pesquisas contemporâneas, como identificado na revisão bibliográfica destacada no início deste artigo, é a inovação como adaptação, especialmente como a mera aplicação de uma técnica de ensino, ou como a mudança exclusivamente das práticas. Trata-se da dimensão tecnicista que retorna não apenas ao campo das práticas, mas também ao debate educacional. As diferentes posturas teóricas dão o tom às diferentes técnicas gestadas historicamente. A técnica está ligada ao contexto em que surge, bem como à teoria pedagógica que a ilumina (Araújo, 2003).

A discussão sobre técnicas de ensino não caracteriza, necessariamente, uma atitude tecnicista. O debate sobre inovação, porém, torna-se a justificativa para uma discussão sobre técnica, reduzindo os elementos que compõem o trabalho pedagógico. Isso porque a dimensão técnica não prescinde dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico. A ilusão do método que funciona e da possibilidade de controlar o resultado da prática educativa *a priori* são as marcas de uma atitude controladora e heterônoma. A prática docente não se define somente pela aplicação de algum método ou técnica, mas se trata de um processo complexo de apropriação de conhecimentos oriundos de sua experiência e da experiência socialmente compartilhada:

A prática e os saberes que podem ser observados no professor são resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, seus valores, suas crenças etc. Isso é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos professores que seguem propostas pedagógicas distintas, refletindo ou antecipando sua história. (Cunha, 2004, p. 155).

Assim, temos a necessidade de cuidar dos usos do termo inovação, porque quando atribuímos ao “novo” um valor em si na educação, retiramos dos sujeitos seu

papel de protagonistas das escolhas realizadas e valorizamos apenas as técnicas como os elementos relevantes da prática. Na medida em que a inovação depende de seu caráter de uso, os sujeitos não inovam, eles buscam uma inovação (que está fora deles).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender os usos do termo inovação no campo educacional brasileiro, com foco na Educação Superior, considerando suas representações histórica e atual, constatamos que este tem caráter hegemônico e forte presença no debate educacional. Para além do embate entre antigo e novo, trata-se de uma palavra impregnada de um valor social positivo: inovar na educação é considerado algo bom em si mesmo.

Pela força da dimensão tecnológica e da valorização da sociedade de consumo, a inovação deixou de ser apenas algo "novo", um efeito da criação humana, uma invenção, para se tornar uma meta a ser alcançada no âmbito organizacional, econômico e social.

O novo não possui valor "em si". A rigor, ele está sempre voltado a um tempo que nunca ocorre, porque ele se torna velho no momento em que é presentificado. A busca constante pelo novo é uma ilusão, uma ideologia que nunca se efetiva, porque sempre há um novo que se sobrepõe a outro e deve surgir para a manutenção do crescimento tecnológico e econômico. Na atualidade, inovação não é mais sinônimo de mudança educacional, pelo contrário, a mudança educacional hoje só é válida se for voltada para a inovação. É essa a inversão, de cunho tecnicista, que se espalhou no discurso educacional.

Deste modo, há de se considerar que o uso do termo inovação como forma de pensar uma educação comprometida com a mudança social, no mínimo, contrasta com a lógica empresarial de manutenção do *status quo* embutida neste conceito.

Há uma coincidência histórica entre a difusão do termo inovação como uma panaceia para todos os problemas sociais, econômicos e tecnológicos e o crescimento de uma perspectiva educacional tecnicista. Talvez possamos dizer que o uso sistemático do termo inovação no campo educacional seja uma marca de uma atitude neotecnicista, ou seja, de um tecnicismo que volta (Freitas, 2016), não somente às práticas cotidianas, como também ao discurso educativo.

Destarte, questionamos se o discurso atual da inovação não seria algo que, ainda que se apresente como estratégias de democratização da educação, contribui para fazer dela um direito para poucos.

Nesse sentido, compartilhamos da preocupação apontada por Ferretti (1995, p. 88), que ao apresentar sua visão crítica quanto às inovações pedagógicas, indaga se no movimento genuíno de alcançarmos uma melhor oferta da educação, não estaríamos, ingenuamente, "colaborando, através da introdução de inovações técnicas, para um processo de discriminação das camadas dominadas e dissimulação dessa mesma discriminação?". Juntamente com o autor, cremos que a resposta à questão seja, cada vez mais recorrentemente, afirmativa.

"INNOVATING IS NECESSARY": EDUCATIONAL CHANGES AND THE NEED FOR INNOVATION IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This study aims to understand the uses of the term innovation in the Brazilian educational field, from a historical perspective, with a focus on Higher Education. To this end, it discusses the meanings that this term has taken on in the educational debate, focusing on Brazilian Higher Education. Based on a bibliographical study, carried out with the aim of reflecting on the representations of innovation, from a historical perspective to its current appropriation, it was observed that innovation is no longer synonymous with educational change; on the contrary, the change is only considered valid if it is geared towards innovation. This is because innovation in education has become a hegemonic term, considered to be something inherently good, which coincides with a technicist educational perspective.

KEYWORDS: Educational Innovation; Higher Education; Educational Policies; Educational Technicism.

"LA INNOVACIÓN ES NECESARIA": CAMBIOS EDUCATIVOS Y EL IMPERATIVO DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR BRASILEÑA

RESUMEN: El objetivo de este artículo es comprender los usos del término innovación en el ámbito educativo brasileño, desde una perspectiva histórica, con especial atención a la Educación Superior. Por lo tanto, se discuten los significados que este término ha adquirido en el debate educativo, centrándose en la Educación Superior brasileña. A partir de un estudio bibliográfico realizado con el objetivo de reflexionar sobre las representaciones de la innovación, desde una perspectiva histórica hasta su apropiación actual, se observó que innovación ya no es sinónimo de cambio educativo; por el contrario, este último sólo se considera válido si se orienta hacia la innovación. Esto se debe a que la innovación en educación se ha convertido en un término hegemónico, considerado como algo bueno en sí mismo, que coincide con una perspectiva educativa tecnicista.

PALABRAS CLAVE: Innovación Educativa; Educación Superior; Políticas Educativas; Tecnicismo Educativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2003. p. 11-34.

AZANHA, J. M. P. **Uma reflexão sobre a didática**. Educação: alguns escritos. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

BRASIL. **Lei n. 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.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

CHAUÍ, M. **As "universidades operacionais"**. Outras Mídias. Publicado em: 15/05/2024.

Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/as-universidades-operacionais-segundo-chauí/>. Acesso em: 29 maio 2024.

CORREA, G. T.; ALMEIDA, M. I. Esboço de uma história da aula universitária. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, SP, v.20, p. 1-27, e020007, 2020.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. **Repensando a didática**. 21ª. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 149-159.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

FERREIRA, A. M. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 61-90.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, W. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

GODIN, B. **Innovation: the history of a category**. Project on the intellectual history of innovation. Working Paper no. 1, 2008. Disponível em: <https://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

HERNÁNDEZ, F. *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. da S.; AGUIAR, T. B. de; PUCCI, R. H. P.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MESSINA, G. Mudanças e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

ROSÁRIO, J. S.; RIBEIRO, M. L. Inovação Pedagógica nas Produções Acadêmicas: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 13, p. 01-25, e023016, 2023.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17-32.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p. 246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>. Acesso em: 29 maio 2024.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v.2, . p.75-76, n.1/2, jan./jun. 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso.html>. Acesso em: 29 maio 2024.

TEIXEIRA, A. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, n.1, p. 2-30, 1930. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>. Acesso em: 29 maio 2024.

TEIXEIRA, A. Tecnologia e pensamento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.51, n.113, p.157-159, jan./mar. 1969. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/tecnologia.html>. Acesso em: 29 maio 2024.

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.

ANDREZA BARBOSA: Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Araraquara. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0363-7608>
E-mail: andrezab27@gmail.com

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES: Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Araraquara. Professora Associada da UNESP, Campus Bauru. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus Araraquara.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4747-6570>
E-mail: mj.fernandes@unesp.br

THIAGO BORGES DE AGUIAR: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado na USP e na UNIFESP. Diretor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Paulínia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7294-1200>

E-mail: tbaguiar@outlook.com.br

RENATA HELENA PIN PUCCI: Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>

E-mail: renata_pucci@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).