

# Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior

Flávia Wagner

Maria Isabel da Cunha

---

## Resumo

27

Com o objetivo de identificar características de inovações pedagógicas consolidadas em estudos e políticas da área da educação, foram abordados estudos que trazem reflexões sobre a pós-modernidade e o impacto na educação. No aspecto metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, e a interpretação trouxe oito indicadores sobre a inovação pedagógica na educação superior: 1) o conceito de inovação pressupõe referenciais; 2) a inovação é estimulada pelos cenários emergentes; 3) a inovação requer mudanças epistemológicas; 4) a inovação pedagógica assume o protagonismo do sujeito; 5) a inovação conta com a reconfiguração de saberes; 6) as tecnologias da informação podem favorecer a inovação; 7) a inovação pressupõe planejamento e avaliação; 8) as tendências de inovação curricular pressupõem: a curricularização da extensão, a educação inclusiva, a internacionalização, o ensino híbrido e as iniciativas de *startups* e laboratórios de inovação. Tais assertivas são entendidas nos estudos como mecanismos de transformação de propostas curriculares, melhorias das práticas de ensinar e aprender e estímulos de mudança no pensamento e nas atitudes dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: currículo; educação superior; ensino-aprendizagem; inovação pedagógica.

---

## **Abstract**

### ***Eight pedagogical innovation assertives in higher education***

*Aiming to identify characteristics of pedagogical innovations consolidated in education studies and policies, this article addresses studies that reflects upon postmodernity and the impact on education. Regarding the methodological aspect, the bibliographic research was chosen, and the interpretation brought eight indicators about pedagogical innovation in higher education: 1) the concept of innovation presupposes references; 2) innovation is stimulated by emerging scenarios; 3) innovation requires epistemological changes; 4) pedagogical innovation assumes the subject´s protagonism; 5) innovation relies on the reconfiguration of knowledge; 6) information technologies can foster innovation; 7) innovation presupposes planning and evaluation; 8) Curricular innovation trends presuppose: extension curriculum, inclusive education, internationalization, hybrid education and the initiatives of startups and innovation laboratories. Such assertions are understood in the studies as mechanisms for transforming curricular proposals, improvements in teaching and learning practices and prompts for changes in the thinking and attitudes of the subjects involved.*

*Keywords: curriculum; higher education; pedagogical innovation; teaching and learning.*

---

## **Resumen**

### ***Ocho asertivas de innovación pedagógica en la educación superior.***

*Con el fin de identificar las características de las innovaciones pedagógicas consolidadas en estudios y políticas en el campo de la educación, se abordaron los estudios que traen reflexiones sobre la posmodernidad y el impacto en la educación. En el aspecto metodológico, se optó por la investigación bibliográfica. La interpretación trajo ocho indicadores sobre la innovación pedagógica en la educación superior: 1) el concepto de innovación presupone referenciales; 2) la innovación es estimulada por escenarios emergentes; 3) la innovación requiere cambios epistemológicos; 4) la innovación pedagógica asume el protagonismo del sujeto; 5) la innovación cuenta con la reconfiguración del conocimiento; 6) las tecnologías de la información pueden fomentar la innovación; 7) la innovación presupone planificación y evaluación; 8) Las tendencias de innovación curricular presuponen: la curricularización de extensión, educación inclusiva, internacionalización, educación híbrida y las iniciativas de startup y laboratorios de innovación. Dichas asertivas se entienden en los estudios como mecanismos para transformar las propuestas curriculares, mejoras en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y estímulos de cambio en el pensamiento y en las actitudes de los sujetos involucrados.*

*Palabras clave: currículo; educación superior; enseñanza-aprendizaje; innovación pedagógica.*

---

## Introdução

As reflexões genuínas em torno da teoria e da prática educativa na universidade ficaram obscurecidas desde a década de 1990 por interesses externos à formação e à investigação (Lucarelli, 2007). A ênfase foi dada aos processos de avaliação e reconhecimento das instituições, programas e cursos, deixando de fora da discussão a preocupação com o que se ensina e como se ensina na universidade. Essa condição agravou a necessidade de esforços e energias voltadas para o campo da didática universitária, interpelada a dar respostas às mudanças decorrentes de contextos emergentes, que estão a exigir novas alternativas para os processos de ensinar e aprender.

Como parte de um cenário histórico e político, a educação superior é afetada pelos movimentos da sociedade em que se situa, seus compromissos, desafios e ideologias. Nossas instituições são afetadas pelas incertezas próprias das mudanças sociais, laborais e econômicas, mas também são marcadas pela perspectiva do conhecimento estável, disciplinar e disciplinado. Muitos professores se dedicam tanto ao conhecimento específico de suas disciplinas que deixam de lado os problemas mais gerais da sociedade e as características de seus estudantes. Em geral, como menciona Maxwell (1987), a epistemologia própria da comunidade acadêmica se orienta inadequadamente, apenas pelas questões cognitivas das disciplinas, e descuida da sabedoria para abordar os problemas concretos da sociedade.

Presenciamos um tempo em que a aprendizagem para a vida social vem sendo compreendida num sentido estrito, produzindo um vocabulário que evidencia a perspectiva pragmática: competências, créditos e perfis de aprendizagens que podem estar anunciando uma visão dos estudantes como produtos e definindo quais são os conteúdos importantes. Para Barnett (2001, p. 70), “as ideias de produto apontam para conotações de finalidades pré-determinadas, de resultados uniformes (...) onde os estudantes são literalmente produtos dos sucessos acadêmicos que vivenciam”. Alerta o autor, entretanto, que esta “não é uma posição desejada para uma verdadeira educação superior, que deve implicar uma resposta ativa do estudante, realizando uma interiorização e um intercâmbio dinâmico até que se aproprie dos pensamentos e ações”.

Tomar os estudantes como produtos é apostar no valor da uniformidade e previsibilidade. Pouco se estimula o pensamento original, na perspectiva compreensiva da informação, da independência intelectual e da responsabilidade pelas próprias opiniões, “condições inerentes à educação superior que deve promover um processo aberto e não a venda de produtos pré-determinados” (Barnett, 2001, p. 71). O autor menciona que, nesse caso, as respostas dos estudantes incluem a diversidade e não serão uniformes, pois as proposições e ações lhe pertencem. Ele alerta que a educação superior contemporânea, se não ficar atenta, corre o risco de conviver com o “vocabulário perdido”, que, para ele, envolve a compreensão, a crítica, a interdisciplinaridade e a sabedoria.

O registro dessas ideias se constitui esteio para a compreensão da realidade complexa em que vivemos, incluindo as transições culturais, sociais e paradigmáticas

que nos interpelam. Há uma consciência geral de que a educação superior vem sendo afetada por diferentes crises, entre elas a paradigmática, a política e a epistemológica. Movimentamo-nos num terreno lodoso, que ora cobra a formação objetiva para o mundo do trabalho, ora requisita a construção de novas perspectivas teóricas e culturais para entender o mundo e com ele interagir. Além disso, há a importante formação para a cidadania, que requer aprendizagem de valores e consciência ecológica. É nesse contexto que proliferam os discursos sobre a necessidade de inovações. Há uma intensa procura de alternativas para avançar na direção de uma educação de qualidade, que possa trazer respostas ao cenário movediço que nos envolve.

Para dar uma condição orgânica ao conteúdo deste texto, organizamos as reflexões sobre o tema das inovações em oito assertivas. Certamente elas se imbricam, mas vale o exercício analítico de suas proposições. Elas não representam o esgotamento do tema, mas desejam ser provocadoras de outras possibilidades de análise que as complementem ou contestem.

### **Primeira assertiva: o conceito de inovação pressupõe referenciais**

São diversos os conceitos sobre a inovação. Para caracterizá-la é preciso esclarecer as bases que a sustentam e a amplitude em que o conceito é utilizado. Por essa razão é que se estabelece a importância de expressar seus pressupostos, afastando-se de implicações simplistas, como sinônimo de modismos. Esclarecer o conceito de inovação deve ser o primeiro passo para seguir essa senda interminável, já que somos seres de mutação e, portanto, sempre sujeitos a novas experiências e circunstâncias.

A palavra inovação está presente em muitos discursos na sociedade contemporânea e vem servindo de mote para alicerçar mudanças; entretanto, é necessário que se faça uma reflexão sistemática e profunda sobre o seu significado estratégico e político. Além disso, as inovações não obedecem a uma única dimensão, ou seja, tanto podem se constituir em microespaços como podem vir sustentando amplas mudanças nos cenários sociais.

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.

No caso da inovação pedagógica é bastante usual relacioná-la com os recentes aparatos tecnológicos aplicados nos processos de ensinar e aprender. A presença das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo, de fato, interpela as práticas tradicionais de ensinar e aprender, e sugere sua exploração no ambiente escolarizado. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode representar um modernismo interessante, mas se não vier acompanhado de uma mudança nas

formas de entender o conhecimento, não estará, a nosso ver, vivenciando a inovação. Com esse posicionamento, estamos entendendo que, 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.

Como todo objeto de análise, a inovação adquire significado em razão da perspectiva teórica valorativa em que se inscreve. Em seu uso habitual, mostra-se assimilada ao conceito de “mudanças que objetivam o aperfeiçoamento de uma estrutura tal qual é” (Lucarelli; Finkelstein, 2012, p. 65), associando a ela processos que mantêm estilos pedagógicos e integram novos dispositivos no seu desenvolvimento.

Em uma perspectiva didática fundamentada na crítica, a inovação requer traços de multidimensionalidade, que explicitem pressupostos e contextualização, definindo estratégias de intervenção que rompam com estruturas anteriores. As inovações, no âmbito acadêmico, envolvem condições de partilha que levem à melhoria colaborativa da prática docente. Quanto mais for efetiva essa condição, mais “rupturante” será o processo, envolvendo professores e estudantes. Falar de inovação é mencionar atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos.

### **Segunda assertiva: a inovação é estimulada pelos cenários emergentes**

Por cenários emergentes temos entendido aqueles que vêm alterando a previsibilidade acadêmica até então sentida como adequada e segura. Os processos de democratização do acesso à educação superior, as políticas de inclusão, as cotas sociais, a internacionalização, a curricularização da extensão, a acessibilidade e adaptação de práticas para pessoas com deficiência, a flexibilização curricular, a aprendizagem por competências, são exemplos de processos que têm mudado a geopolítica dos *campi*, numa perspectiva da diversidade de perfis e intencionalidade dos estudantes. As mudanças no mundo do trabalho, que atingem os perfis profissionais, vão impactando os currículos tradicionais na sua estabilidade disciplinar, e o impacto das tecnologias digitais desestabilizam as formas usuais de ensinar e aprender baseadas nas preleções/repetições de conteúdo. Esses são cenários emergentes que estão à espera de inovações pedagógicas.

Nesse sentido, as inovações pressupõem um desequilíbrio entre o realizado e o que se deseja alcançar; nascem de uma necessidade da procura de alternativas que possam responder com mais efetividade ao que é emergente. A principal energia que estimula uma inovação é a condição de dar respostas a cenários que se apresentam como interpeladores de novas soluções. Quando o nível de satisfação é estável, não há espaço para energias inovadoras. É preciso algum desequilíbrio entre o usual, o familiar e uma nova exigência percebida pelos sujeitos, pois quem está satisfeito com o que faz, não tem razões para inovar. No caso da inovação pedagógica

é nítida essa condição. As inovações que se fazem nos currículos ou na aula universitária decorrem de um problema, uma insatisfação, uma necessidade dos atores que ali habitam.

Grande parte dos estudos sobre pedagogia universitária trata da crise de identidade e da profissionalização do trabalho docente. Diante da lacuna apresentada à docência universitária, passam a ser foco das pesquisas no campo da pedagogia universitária: as competências pedagógicas, as necessidades de formação profissional e as inovações pedagógicas (Wagner, 2018). Porém, é preciso ficar distante das tentações do modismo; racionalizar as inovações pedagógicas é compreender que elas fazem parte da história dos sujeitos, dos grupos e das instituições, ou seja, devem ter por base um percurso e um conjunto de práticas que desenvolvam determinado ator ao longo da vida dele. Por essa razão, toda prática inovadora deve ser referenciada a uma cultura e a um contexto (Lucarelli, 2007). Compreende-se que as práticas de inovação pedagógica nascem de situações/temas emergentes, por isso são dinâmicas. Rodrigues (2006, p. 98-108) afirma que tais práticas “não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as determina, e uma vez satisfeitas, desaparecem dando ou não lugar a outras necessidades de inovação”.

### **Terceira assertiva: a inovação requer mudanças epistemológicas e emocionais**

32

O conceito que adotamos de inovação requer uma ruptura epistemológica que altere a compreensão de conhecimento preponderante nos espaços escolarizados, afastando-se da visão dada pela ciência moderna, em que se dicotomizam teoria e prática, ciência e cultura, objetividade e subjetividade, saberes científicos e saberes populares, ciência e existência. Portanto, não se trata apenas de um rearranjo de condições materiais e estruturais, mas pressupõe uma intensa reflexão e postura diante do conhecimento. Dentro dessa concepção emancipadora e crítica, o processo de inovação deve ser profundo, tornando os sujeitos envolvidos agentes de mudança ativos na sociedade.

Mencionar inovações no âmbito pedagógico supõe uma atitude de intervenção e autoria na apropriação do conhecimento que impacta as práticas de ensinar e aprender. Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição, por isso, uma energia emancipatória está sempre presente na educação. Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória, não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos (2002), estes podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera as experiências.

Com essa perspectiva, o autor chama a atenção para a importância de analisar a inovação na sua complexidade territorial e temporal. Inovação, na perspectiva da ruptura paradigmática, envolve a incerteza como condição e se afasta das previsões inequívocas. É caminhando que se constrói o caminho, mesmo que este inclua uma direção delineada. Portanto, a inovação pressupõe um acompanhamento que permita a tomada de decisões no processo, distinguindo alternativas de rotas iluminadas pela flexibilidade de estratégias, ainda que mantendo os objetivos.

Cabe ainda ressaltar que a inovação não requer somente mudanças cognitivas, mas se sustenta, também, em aspectos emocionais e aprendizagens colaborativas (Fernandez, 2000). Pressupõe a capacidade de trabalhar coletivamente, de criar climas construtivos de convivência e aprendizagem, de humildade na partilha e de habilidade de prever e superar resistências.

Para estimular essas condições nos estudantes, a inovação exige a consideração da dimensão pessoal ou biográfica do professor, pois colocá-la em prática depende da disposição do educador para a mudança. Pressupõe, ainda, o entendimento de que o professor não aplica um projeto inovador como uma nova metodologia, mas, sim, que ele filtra ou redefine as possibilidades de um trabalho partilhado de acordo com as demandas específicas de seu contexto de atuação.

#### **Quarta assertiva: a inovação pedagógica assume o protagonismo do sujeito**

O protagonismo é condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. O protagonismo do sujeito é fortalecido quando assume decisões pedagógicas, quando é desafiado a realizar processos intelectuais complexos que exigem produção acadêmica original e criativa.

O protagonismo, de acordo com Lucarelli (2009, p. 56), “representa a necessidade de ser protagonista de sua própria história e é, neste sentido, uma das necessidades não materiais assumidas como condição e resultante de um processo de transformação dirigido a elevar a qualidade de vida de uma população”. No caso da aula universitária, afirma a autora, é importante assumir “o protagonismo acentuando o caráter de ator principal que assume o professor com seus estudantes, reconhecendo neles a mesma condição protagônica que os afasta de serem apenas executores de tarefas previamente definidas” (p. 57).

O protagonismo pressupõe tomada de decisões partilhadas que redundarão em compromissos coletivos com a aprendizagem. Ele inova porque rompe com a estrutura linear de poder na aula e corresponsabiliza o coletivo pelas decisões. Em suma, o processo de inovação pedagógica intensifica a atuação do estudante, deixando-o mais ativo e interessado pelo processo de ensino-aprendizagem, aumentando o protagonismo do sujeito nesse cenário.

As aprendizagens significativas ocorrem quando o aprendiz assume sua condição de autoria no envolvimento com o conteúdo junto à experiência vivida. Metodologias ativas que envolvam o ensino com pesquisa e/ou o ensino com extensão remetem a essa vivência, ou seja, produzir e dialogar com a realidade e a cultura na qual está inserido, realizar diagnósticos e soluções competentes para os problemas da sociedade, estimular a reflexão e a discussão com criticidade, para favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Para Arroyo (2013, p. 32), “as práticas inovadoras alargam as fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas [os professores] se sentem forçados a transcendê-los”. Nesse caso, a inovação, para despertar o protagonismo do sujeito, pressupõe usar metodologias que problematizem o contexto em que se dá a aprendizagem e apresenta atividades desafiadoras aos aprendizes, que provoquem e mobilizem um olhar interdisciplinar para propor soluções inéditas e inovadoras aos problemas estudados/investigados.

### **Quinta assertiva: a inovação inclui a reconfiguração de saberes**

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto, e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores e dos estudantes a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000, p. 346), “a ‘inquietude’ em energia emancipatória”. Envolve o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com os alunos.

Santos (2000, p. 42) defende a “substituição do conhecimento universitário pelo conhecimento pluriuniversitário, que é contextual, na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” e essa perspectiva pressupõe um diálogo e até um confronto com tipos diferentes de conhecimentos que, “sendo heterogêneos, são mais adequados para produzir sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida”.

A reconfiguração de saberes terá mais potencial quando os currículos forem flexíveis e menos fortalecidos pelas fronteiras disciplinares. Ela inclui, também, a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica, isto é, estabelecer laços culturais e científicos ainda pouco explorados, dentro de uma estrutura de poder. Para Santos (2000, p. 76), essa reconfiguração “pressupõe uma revolução epistemológica, com a promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico e os saberes leigos, populares, tradicionais que circulam na sociedade”; envolve um conjunto de práticas formadoras de uma nova comunidade epistêmica, reorientando a relação entre a universidade e a sociedade.



A inovação se estabelece na interface entre diferentes racionalidades, como a instrumental-cognitiva e a estético-expressiva, fragmentadas pela ciência positiva, mas que podem ser recuperadas quando se tem a realidade como ponto de partida. Instala-se aí a categoria da mediação, na qual se estabelece a relação entre o mundo acadêmico e o mundo real, entre a objetividade do conhecimento técnico e a subjetividade do olhar seletivo do estudante, entre prazer, emoção, entusiasmo, responsabilidade e condição cognitiva, capacidade interpretativa e proposição teórica.

### **Sexta assertiva: as Tecnologias da Informação podem favorecer a inovação**

Os recursos das Tecnologias de Informação (TIs) são aliados potenciais das inovações na aula universitária, desde que sua utilização se afaste das práticas reprodutivas de ensinar e aprender. Zabalza (2003) concorda que a tecnologia é um recurso de ensino e de aprendizagem que exige do professor o domínio das ferramentas e do conhecimento para a produção de materiais, tutoria, didática; além disso, ele precisa orientar seus estudantes a navegar na internet, selecionar conteúdos, participar de redes colaborativas e desenvolver propostas de atividades pedagógicas.

O potencial que as TIs podem agregar ao ensino e à aprendizagem tem um valor importante. Para além das estratégias, a tecnologia a serviço da aprendizagem poderá ajudar na mediação do professor quando este realiza o apoio tutorial aos estudantes de forma individual ou coletiva (*e-mail*, sala virtual, entre outros), além de ser também uma ferramenta de comunicação para socializar e refletir o processo da produção do conhecimento dos estudantes e prepará-los para atuar numa sociedade em constante transformação, que exige do profissional formado uma rápida adaptação às inovações tecnológicas, para operar e compreender as tendências tecnológicas do mercado de trabalho (Wagner, 2017).

As distâncias geográficas diminuem, e as representações do real favorecem os processos cognitivos e estimulam a criatividade dos estudantes. A utilização das TIs será tanto mais benéfica quanto maior for a possibilidade inventiva do professor e dos alunos na interação com os aparatos tecnológicos. Com uma utilização inventiva é possível alcançar resultados criativos e favorecedores do protagonismo dos estudantes, destacando a sua condição de sujeitos das aprendizagens, que sempre serão únicas na sua forma de produção.

As tecnologias têm provocado inovações nas práticas avaliativas. As salas de apoio *online* são recursos com muito potencial para a organização de portfólios de aprendizagem e registram a participação dos estudantes em fóruns, na elaboração de textos, na socialização e produção de vídeos, nas webconferências, entre outras atividades. Esse percurso favorece o desenvolvimento de uma avaliação formativa e processual.

A relação do conteúdo que vai da teoria para a prática, comum nos currículos tradicionais, pode ser beneficiada pelas tecnologias para inverter o processo, em

uma equação que assume a relação prática-teoria-prática, em virtude da possibilidade de facilitar a apreensão do real por meio das tecnologias. Embora nada substitua a prática real, a simulação já se constitui um avanço facilitador do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Serão sempre, porém, ferramentas, que, por si só, não significam uma inovação no sentido aqui proposto. Sua utilização de forma inteligente é que aporta valor à oportunidade de inovar.

### **Sétima assertiva: a inovação pressupõe planejamento, acompanhamento e avaliação**

A incerteza faz parte da natureza da inovação (Santos, 2002). Isso significa que, sendo uma construção peculiar que envolve pessoas, contextos e finalidades, há uma margem de movimento no contexto da prática educativa. Entretanto, essa condição não significa abrir mão de um planejamento, em especial da definição de objetivos e da intencionalidade da prática pedagógica. Dependendo do contexto que envolve os atores e as condições objetivas do trabalho, será necessário contar com espaços para decisões de processo, como parte do próprio planejamento.

As estratégias planejadas se originam das considerações teóricas que as legitimam e justificam as práticas propostas. A teoria (ou as concepções) e a visão de conjunto proporcionam a direção dos diferentes componentes do processo, e são os valores humanos e pedagógicos que permitirão priorizar as ações planejadas.

Vale considerar, também, que a adaptação à realidade contextual é fundamental para a estratégia de inovação. Manter o rumo em direção ao desejado é prioridade, pois toda a prática pedagógica é intencional. Porém, levando em conta uma concepção de inovação que valoriza o protagonismo dos aprendizes, deve haver flexibilidade que acompanhe o ritmo e a intensidade do processo de ensinar e aprender. É preciso um grau de resiliência, convivendo com tempos de avanços e tempos de menor intensidade no alcance dos objetivos. O planejamento, nesse caso, não deve aprisionar as energias e as ações, mas incluí-las como parte da inovação.

Responder à pergunta de como protagonizar inovações envolve significativa complexidade, já que entra em jogo uma intrincada rede de fatores, características e intencionalidades. Não consiste na execução linear de um plano ou uma aplicação tecnológica, mas exige que se compreenda uma prática em que estão em jogo interesses, ideologias, valores, expectativas e resistências.

Para avaliar o grau de inovação, é preciso levar em conta o ponto de partida. Este é que vai dizer de onde partiu a energia emancipatória e até onde foi possível avançar. Por isso as experiências não podem ser linearmente comparadas, pois o que é muito inovador em determinado tempo e lugar pode não ser em outro. Tudo depende do ponto de partida. Seria muito complexo comparar, entre si, diferentes contextos e circunstâncias de inovação. A possibilidade de avaliar a experiência inovadora tem como eixo o ponto de partida e considera o avanço a partir desse referencial, registrando o que foi feito.

Nos espaços acadêmicos, a inovação pode ser avaliada tanto em relação aos produtos da aprendizagem como ao processo. Uma dimensão complementa a outra. Portanto, cada grupo operativo é que estabelece as próprias metas, acompanha e avalia o desenvolvimento da ação.

Masetto (1992) destaca a necessidade de resgatar “a sala de aula como espaço de convivência humana” e Novelli (1997) complementa afirmando que, nessa perspectiva, a aula constitui-se como uma alternativa que envolve mobilidade de espaços e lugares, pois sua atividade essencial extrapola os limites físicos dos prédios.

A ruptura com os usuais processos de ensinar e aprender assentados na relação vertical entre professor e alunos, e entre as diversas dimensões dos saberes, varia em relação ao ponto de partida. Essa ruptura está dependente das culturas de sua produção. Assim, quanto maior a distância entre o ponto de partida e o almejado, maior será a inovação. São os contextos que balizam a potência da experiência inovadora e, em geral, sua dificuldade é proporcional à sua complexidade.

### **Oitava assertiva: tendências de inovação curricular**

A inovação curricular é colocada em destaque nacional e internacional como uma forma de reinventar o ensino. Ela aparece cada vez mais nas políticas e nos estudos educacionais. Os desafios para inovar estão contemplados em vários aspectos: na flexibilização dos itinerários formativos, na reorganização das disciplinas para superar o isolamento e a fragmentação do conhecimento, na creditação do notório saber dos estudantes, na formação por competências, na curricularização da extensão, na educação inclusiva, na internacionalização e no ensino híbrido.

A *curricularização da extensão* tem incitado a ruptura da exclusividade da pesquisa como produtora de conhecimento e tem estimulado a inovação curricular por legitimar outras formas de conceber os saberes por meio de experiências interculturais e reflexivas.

A inovação também está na perspectiva da *educação inclusiva*, por meio das políticas educacionais de ampliação do ensino superior, com ações afirmativas que possibilitam o acesso a diferentes grupos sociais, imigrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas economicamente desfavorecidas. A inovação está no desafio de criar políticas institucionais, formação continuada de professores, metodologias e estratégias pedagógicas, recursos, serviços de apoio e regulamentos que prevejam a educação inclusiva.

A inovação se consolida na cultura de inclusão, nas atitudes das pessoas, que devem favorecer a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações de grupos minoritários. O destaque está para o compromisso da universidade em atender às pessoas com deficiência, física, sensorial, intelectual e com necessidades educacionais específicas. O desafio da inovação é criar estratégias de adaptação metodológica informacional, que garantam o acesso ao conhecimento e às condições para que ensino, pesquisa e extensão aconteçam para todos de forma igualitária.

A *internacionalização*, considerada tema de pauta de vários países, é uma estratégia de prestígio e inovação no ensino superior – consiste em trocas

internacionais relacionadas à educação. A globalização, que estimula a internacionalização, se apresenta de diversas formas, como, por exemplo, na presença de estudantes e docentes estrangeiros num determinado *campus*, número de concessões de pesquisa internacional, projetos de pesquisa internacionais em rede, associações internacionais, cooperação internacional e colaboração entre instituições de ensino superior (IES). Essa estratégia inclui o grau de imersão internacional no currículo, a mobilidade dos estudantes, o crescimento da educação a distância, entre outras iniciativas (Bartell, 2003).

Recentemente o conceito de “internacionalização em casa” surgiu como uma interessante alternativa. Trata-se de adequar os currículos de numa perspectiva que favorece essa experiência mesmo que os estudantes não saiam do país de origem. A internacionalização tem se tornado um eixo fundamental para a cultura da inovação no âmbito acadêmico, pois, a partir dela, nascem ações de cooperação internacional que geram estudos comparados, diminuem as barreiras entre povos e nações, criam sinergias e compartilhamento de experiências que promovem o aprimoramento do desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural e uma visão intercultural, utilizando o conhecimento global para a solução de problemas locais. As ações integradas podem trazer inovação e perspectivas que não estão presentes na dinâmica das IES.

O *ensino híbrido* se apresenta como uma tendência importante. Até 2023, prevê-se que haverá uma diminuição da fatia de matrículas em cursos presenciais, um aumento da matrícula em cursos híbridos e uma estabilização nas matrículas em cursos 100% *online* (Fagundes, 2018). Já do ponto de vista legal, também há uma pressão do mercado para que haja maior flexibilização da carga horária de cursos da modalidade EaD (atualmente, no máximo, 30% de carga horária em atividades presenciais) e presencial (no máximo, 20% de atividades a distância). A tendência do ensino híbrido vem ganhando espaço por facilitar o trânsito dos estudantes entre as modalidades presencial e a distância.

O ponto de partida da inovação está na elaboração integrada dos projetos pedagógicos dos cursos entre as áreas de conhecimento afins, na otimização dos recursos e investimentos e também na procura de estratégias para se ter um maior engajamento dos estudantes com o processo de aprendizagem. Os pontos centrais das mudanças estão nas interfaces entre as modalidades presencial e *online*, e passam por questões como a mudança da prática docente e da avaliação. A proposta dos cursos híbridos toma por base as metodologias ativas, dá ênfase ao protagonismo discente e ao uso das tecnologias (comentários, vídeos, áudios) que personalizam o *feedback* aos estudantes, favorecendo um processo acolhedor e humanizado.

A inovação está nos diferentes arranjos de operacionalização, e o ensino híbrido pode ser uma alternativa, contando com a autonomia das IES, principalmente do que diz respeito à definição das atribuições dos atores educacionais, à escolha dos saberes, à definição de roteiros de aprendizagem, à organização dos ambientes de aprendizagem e à estrutura de apoio pedagógico (formação continuada, assessoria pedagógica, tutoria, entre outros) que o docente terá para fazer o planejamento, o acompanhamento, a execução e a avaliação da hibridização do ensino.

Por fim, encontramos nas IES a tendência de fomento às práticas de editais de *startups* e de construção de espaços para *laboratórios de inovação*, iniciativas que buscam incentivar e fortalecer a cultura do empreendedorismo acadêmico e a inovação junto ao sistema produtivo e os espaços de construção da subjetividade e interesses da sociedade.

## Conclusão

As oito assertivas sobre a inovação na educação superior aqui apontadas são assumidas como um valor positivo *a priori*, como sinônimo de mudança, como algo para resolver problemas complexos da educação. Buscam gerar transformação de propostas curriculares, melhorias no desempenho dos sujeitos e das práticas de ensinar e aprender.

Tais assertivas problematizam a ambiguidade do termo quando vinculado às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo. Questionam-se os estudos que entendem a inovação apenas com uma solução técnica e tecnológica e ignoram em suas análises os processos histórico, social, cultural e político vividos pelas pessoas que operam e são impactadas pela mudança.

As reflexões sobre inovação educacional devem ser intensificadas no contexto nacional e internacional para diminuir a possível inconsistência de alguns estudos que se limitam a abordar conceitos, metodologias e ferramentas tecnológicas, deixando de lado a complexidade. Entretanto, o processo de inovação origina-se da complexidade, que inclui conflitos, contradições, resistências, avanços, ruptura e novas formas de fazer educação.

É urgente que os professores sejam envolvidos na criação das políticas de inovação das IES, na produção científica e na formação continuada, para que possam fortalecer pesquisas nessa direção e estreitar o conhecimento científico e a prática social. A inovação terá impacto positivo na medida em que produzir e transformar o conhecimento científico e tecnológico em bem material e bem-estar social, ou seja, contribuir diretamente para o progresso de sociedade com equidade.

## Referências bibliográficas

---

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARNETT, R. *Los limites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

BARTELL, M. Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, Manitoba, Winnipeg, v. 45, n. 1, p. 43-70, jan. 2003.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editores, 1998.

CUNHA, M. I. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: JM Editores, 2008.

FAGUNDES, G. Educação superior comentada: a figura dos “cursos híbridos”. *Coluna Educação Superior Comentada*, ABMES, [publicação online], Brasília, 16 maio 2018. Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/public/colunas/detalhe/1746/educacao-superior-comentada-a-figura-dos-cursos-hibridos->>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FERNANDEZ, J. T. El docente inovador. In: TORRE, S. de la; BARRIOS, O. *Estratégias didáticas inovadoras*. Barcelona: Octaedro, 2000. p. 47-61.

FULLAN, M. *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press, 1993.

LEITE, D. Desafios para inovação pedagógica na universidade do século 21. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Orgs.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: CIEE, 2012. p. 222-226.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

40

LUCARELLI, E. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y D’Avila, 2009.

LUCARELLI, E. Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. (Ed.). *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2012. p. 93-97.

LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. Apresentação. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012. p. 13-20.

MASETTO, M. *Aulas vivas*. São Paulo: MC Editores Associados, 1992.

MAXWELL, N. *From knowledge to wisdom*. Oxford: Blackwell, 1987.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 43-50, ago. 1997.

RODRIGUES, A. *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Portugal: Afrontamento, 2000.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

WAGNER, F. *Competências pedagógicas e o sentido da formação continuada para os professores da educação superior*. 2017. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

---

Flávia Wagner, doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, com diploma revalidado pela Universidade de São Paulo (USP), é assessora pedagógica nos cursos de graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), líder e membro do Grupo de Pesquisa sobre o Ensino Superior e membro do colegiado do Programa de Formação Continuada dessa universidade. Também é membro do Arranjo Promotor de Inovação em Educação do Município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina.  
flv.wagner@gmail.com

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), aposentou-se como professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e pró-reitora de Graduação; atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. Faz parte da Rede Sulriograndense de Investigadores da Educação Superior (RIES), com participação em pesquisa e projetos Fapergs/CNPq/Pronex.  
cunhami@uol.com.br

Recebido em 26 de julho de 2019

Aprovado em 20 de setembro de 2019