

DESAFIOS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO 21

Denise Leite *

RESUMO

As 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 se destinam a ampliar as alternativas de inserção nos mercados globais. A inovação tecnológica tem relevância para os países integrados ao mundo competitivo. O desafio da universidade, no entanto, está em colocar ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica. Neste artigo, discuto o tema com apoio em pesquisas recentes. Entendo que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. Ela se afirma em uma universidade socialmente empreendedora, uma universidade que forma para a cidadania democrática nos contextos contemporâneos, em suas contradições e paradoxos.

Palavras-chave: Universidade do Século 21. Inovação pedagógica. Avaliação.

ABSTRACT

CHALLENGES TO PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE 21TH CENTURY UNIVERSITY

The innovations which have taken place in modern universities reflect exigencies of evaluation or research funding agencies, or even demands of the productive sector. In a certain manner, such innovations have the characteristics of technological innovation, aiming at increasing the alternatives of engagement in global markets. Technological innovation is relevant to countries integrating the competitive world. The university's challenge, however, is associate technological innovation and pedagogical innovation. In this paper, I discuss this theme supported by recent researches. I understand that pedagogical innovation responds to the social commitment of development of both teacher and student . It asserts itself in a socially inclined university, a university which prepares for democratic citizenship in our actual context, with all its contradictions and paradoxes.

Keywords: 21st Century University. Pedagogical Innovation. Evaluation.

* Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Paulo Gama, 110 - Prédio 12201 - Sala 701, Porto Alegre, RS – CEP: 90046-900. denise.leite@hotmail.com.br

Introdução

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. A inovação tecnológica tem relevância para os países inseridos no mundo competitivo. O desafio da universidade, no entanto, está em colocar ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica.

Neste trabalho, discuto o tema com apoio em pesquisas recentes. Entendo que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. Ela se afirma em uma universidade socialmente empreendedora, uma universidade que forma para a cidadania democrática nos contextos contemporâneos, em suas contradições e paradoxos.

O texto compreende uma breve discussão sobre inovação tecnológica e pedagógica na universidade do século 21. Descreve o estudo-consulta sobre o tema Inovação Pedagógica, realizado em agosto de 2011 pela autora e pela Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, como parte integrante da pesquisa “Indicadores de Qualidade da Educação Superior no Brasil”, desenvolvida pela rede RIES, coordenada pela Dra. Marília Morosini. Analisa as respostas a um instrumento de pesquisa e confirma analisadores, referentes e marcadores ou evidências que melhor descrevem a inovação pedagógica na universidade.

Universidade do Século 21 e demandas das agências de avaliação

Para Santos (2004), a Universidade do Século 21 poderia se caracterizar por ser uma instituição que enfrenta o novo com o novo. Contudo, “para sobreviver” está a serviço da sociedade da informação e da economia do conhecimento, o que a transforma por dentro. Significaria tal fato que a instituição está envolvida com a sua inserção nos modelos de mundo globalizado. E, enquanto isto ocorre, seus docentes, trabalhadores do conhecimento,

estão vivendo situações de ansiedade que levam ao adoecimento, o chamado “mal-estar docente”. Sua perda de poder em sala de aula, a expectativa de sua produtividade, o alinhamento com colegas produtivos e o regime de constantes solicitações à competição em nível local, nacional e internacional levam-nos a uma insuspeitada condição de silenciamento, sofrimento e adoecimento (LUZ, 2007, 2008). Vítima ou herói, pergunta Charlot (2008), ou apenas um “trabalhador da contradição”? A situação se põe de tal modo que Newfield (2010) cunha a expressão “silenciamento do cognotariado” como um adjetivo da nova categoria dos “trabalhadores do conhecimento”, vista na sua oposição aos “capitalistas do conhecimento”.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a docência na área da Educação parece trazer modestas contribuições para a sua prática e, quando estas contribuições existem, elas aparentam criar um “superpoderoso ser” portador de um discurso pronto e de habilidades e capacidades acima de sua condição humana. Em paralelo, as exigências do mundo capitalista global sinalizam tempos em que prevalecem os valores da competição, classificação, individualismo e o vencer sozinho a qualquer preço e prazo. No afã de recuperar caminhos e encontrar outros horizontes, os docentes veem-se a braços com ameaças a sua liberdade acadêmica na sala de aula e no espaço de suas pesquisas. Para Luz (2008, p. 221, grifo do autor),

Um efeito institucional que consideramos perverso, indissociável do primeiro, foi a desvalorização da *função* do professor, o agente especializado no ensino de sua disciplina. Perdeu-se, com isto, a dignidade profissional da carreira de professor universitário. Entretanto, a conseqüência mais séria, do ponto de vista institucional, talvez seja a transformação da universidade, pelo processo em curso no seu nível mais elevado de formação (o da pós-graduação estrito senso) em agência de operação de projetos de pesquisa financiados por editais governamentais ou por fundações internas ou externas à instituição.

Na medida em que precisa ser um empreendedor de si mesmo, o docente, especialmente pesquisador, trabalhador do conhecimento, encontra parâmetros para seu trabalho na trilogia universidade, agências de fomento e avaliação, demandas de mercado. O mundo empresarial e seus valores parecem invadir,

ainda que de forma indireta, a esfera da docência e da investigação educativa pelas vias dos editais de pesquisa, da avaliação de tecnologias a serem adotadas pelas escolas, das exigências das agências de avaliação e outras. As agências pertencem ao Poder Executivo de governos. Estes governos, tanto neoliberais, neoconservadores, quanto liberais ou democráticos de tendências caprichosamente à esquerda do espectro de apoio ao capitalismo global, parecem não diferir no que toca à exigência avaliativa sobre os docentes. Não importa a cor da facção ou partido político no poder, o mundo é, o mundo está capitalista.

Por outro ângulo, o mundo se reconhece pelas avaliações e *rankings*.¹ E outra não poderia ser a medida da sala de aula, a medida da produção docente. Há gritos e sussurros nas margens, os educadores reclamam, criticam, esbravejam, alteiam suas vozes para denunciar. Adoecem e se reestruturam psicologicamente para continuar a sobreviver. Na ciranda que é quase um redemoinho, surgem as inovações como a alternativa de inserção nesse protótipo de mundo em que o vencedor é o país mais forte, com maior número de pesquisadores e investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T), em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Mais forte porque ostenta o maior Produto Interno Bruto (PIB), dentre outros igualmente grandes. Valores matemáticos, estatisticamente comprováveis segundo aqueles que manejam os indicadores internacionais da economia mundial, atestam esta ordem de grandezas.

Para os docentes e pesquisadores imersos na ciranda das avaliações e suas demandas, impõe-se a palavrinha mágica: inovação. Perguntam-se eles, por que inovação é uma das mais citadas palavras da mídia? Que importância possuem, no Brasil, o Livro do Bem e o Livro do Brasil Inovador? Afinal, inovação tecnológica e inovação pedagógica

e educacional são a mesma coisa? Duas versões de uma mesma moeda? Apresentam diferenças? Elas coexistem? O que isto tem ver com a minha sala de aula? E com a minha pesquisa?

Inovação tecnológica e inovação pedagógica

No Manual de Oslo, original da década de 1990, republicado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, MCT/FINEP, na coletânea Caminhos da Inovação, por exemplo, a inovação é entendida como “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; EUROSTAT, 2005). Trata-se de uma abordagem de inovação voltada para as práticas empresariais e tem sua compreensão alicerçada em uma visão da tecnologia como a novidade que serve às práticas do negócio em seus aspectos de internalidade e externalidade. Para entender seu significado, trago o conceito de Sáenz e Souza Paula (2002, p. 430), que mostram a tecnologia como um “conjunto de conhecimentos científicos e empíricos, de habilidades, de experiências e organização requeridos para produzir, distribuir e utilizar bens e serviços”. Ao tecer considerações sobre indicadores de inovação para a América Latina, os autores Sáenz e Souza Paula enfatizam a questão do conhecimento, este sim o elemento fundante da inovação, parte de um processo que envolve tanto a aprendizagem quanto a sua transferência, quanto o envolvimento de diferentes atores.

No Brasil, *new global player*², a inovação tecnológica vem sendo apoiada fortemente. O Portal da Inovação foi introduzido em 1995 e nele se dá transparência às diversas competências do país em C&T³. Sem esgotar o tema ou conservar a cronologia, pois não é esta a proposta deste texto, lembro outras medidas tomadas neste sentido. Em 2004, foi promulgada a Lei da Inovação (BRASIL, 2004).

2 Novo jogador global.

3 Ações no sentido de expandir e consolidar o Sistema Nacional de C,T&I. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/73410.html>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

1 A respeito disso, Lee Harvey denuncia que “rankings se assemelham às ligas de futebol. Trazem um problema fundamental às universidades – eles não recompensam o ensino e a aprendizagem!” Suas palavras explícitas são: “Among the many detrimental consequences associated with university rankings, the fundamental problem is that they do not appear to ‘reward’ teaching. In particular, contrary to some recent developments in quality assurance that focus on enhancing the student experience of learning, rankings place a potential brake on the development of critical transformed learners. Developing a critical education is not a way to move up league tables”. (HARVEY, 2008, p. 205).

Criaram-se fundos setoriais para financiar P&D. Com a Lei do Bem de 2005 (BRASIL, 2005), foram criados incentivos fiscais para setores da produção que trabalham diretamente com inovação, em especial informática e microeletrônica. Deu-se nova denominação ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), que agregando Inovação ao seu título, teve também sua sigla modificada para MCTI. Como se pode depreender, a mesma palavra – inovação – diz coisas diferentes, atinge alvos diversos. A mesma palavra diz coisas iguais sob o ponto de vista linguístico. Ao falar a mesma linguagem, a palavra inovação trata de conhecimento, ou seja, a moeda do mundo global; fala de informação, ou seja, o meio de transferência de conhecimento e sua aplicação às práticas; diz do envolvimento de diferentes atores, ou seja, da necessidade da ação coordenada entre sujeitos, instituições e governos. Ao falar de mercado e práticas de negócios, diz coisas diferentes.

Modestamente, em meu grupo de pesquisa⁴, quando começamos (nós pesquisadores e estudantes) a pensar sobre inovação pedagógica, elaboramos ideias com alguma diferença e as tratamos de forma que hoje entendo como “puras”, mas ingênuas. Tratamos inovação como rompimento de paradigma, influenciados por Boaventura de Sousa Santos (1989) e por Elisa Lucarelli (1992). Entendemos que se a ordem das ideias vinha do mundo capitalista de suas regras e normas, de uma ordem hegemônica, então, para pensar diferente, de outra posição, com o olhar contra-hegemônico, precisávamos romper com o que estava dado. No caso, romper com o paradigma positivista-cartesiano que orientava as práticas ligadas ao ensino.

Desde então, as palavras-chave que dizem sobre inovação na educação e na pedagogia, para o nosso grupo de pesquisa, foram ampliando o espectro de entendimentos e significações. Nomeio algumas destas palavras: parceria; participação; democracia forte; rompimento de paradigma; movimento; conhecimento; partilha de poder; ecologias do sul; novos modos de ser e estar no mundo; novos modos de ser, agir e trabalhar, resistentes e diferentes da or-

dem dada como natural. Estas palavras orientaram a minha busca por inovações ou foram derivadas das pesquisas que realizei desde os anos 1990.

Indicadores de inovação pedagógica: a pesquisa

Em agosto de 2011, em trabalho conjunto com a Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes, selecionaram-se questões para compor um conjunto de indicadores com base em estudos anteriores sobre inovação (LEITE et al, 1997; BRAGA; GENRO; LEITE, 1997; FERNANDES, 1999; LEITE, 2002; LEITE, 2003; LEITE; GENRO; BRAGA, 2011). O estímulo para tal foi dado pela investigação de Indicadores de Qualidade da Educação Superior no Brasil, em realização pela Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES), Observatório de Educação – CAPES/INEP, projeto conjunto de quatro universidades do Brasil.

Na parte da pesquisa que coordenei pessoalmente, foram consultados colegas de 14 distintas universidades do país e do exterior sobre a questão dos indicadores de inovação pedagógica. O mesmo estudo, em diferente formato de consulta, foi realizado em outra universidade sob a coordenação da Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes. O pressuposto era que se a inovação tecnológica pode ser medida, como atestam os indicadores do Manual de Oslo, também a inovação pedagógica poderia. Para tal, foram elaborados marcadores de inovação que fizeram parte de um instrumento de consulta *web*.

O instrumento apresentava 36 questões. Para cada assertiva, havia cinco alternativas de resposta. Solicitava ao respondente que assinalasse a alternativa que melhor se aproximava da sua compreensão sobre Inovação Pedagógica, sobre o critério de referência e os analisadores e marcadores que melhor definiriam o indicador qualitativo mencionado. O respondente deveria marcar apenas uma opção, a que considerava mais adequada. A escala indicava cinco opções entre Discordo Totalmente e Concordo Totalmente. Ao final, o instrumento apresentava uma questão aberta e solicitava ao respondente que escrevesse o que entendia por Inovação Pedagógica.

⁴ Quando me refiro a nosso grupo de pesquisa, cito o Grupo Inovação e Avaliação na Universidade, Grupo InovAval, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq, sediado na UFRGS, cujo endereço eletrônico é: <<http://www.ufrgs.br/inov>>.

Colegas da área da Educação selecionados de forma intencional responderam ao questionário por *e-mail* ou pessoalmente mediante preenchimento manual de sua versão impressa. O instrumento foi elaborado com o apoio do formato Google Docs de tal sorte que as respostas postadas na *web* eram automaticamente compiladas em um banco de dados. Os instrumentos respondidos com o questionário impresso e os resultados obtidos via Google Docs foram depositados por uma bolsista em um banco de dados, elaborado como planilha do Microsoft Excel.

No caso da pesquisa sediada na UFRGS, foram enviadas solicitações a 50 docentes. Dentre eles, 28 responderam ao convite. Eram de 14 universidades do país e do exterior. As instituições estrangeiras que tiveram representação na pesquisa foram a Universidade de Coimbra, de Portugal, e a Universidade de Barcelona, da Espanha. Os professores sediados no Brasil estavam ligados às seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade de São Paulo, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Amapá, Centro Universitário Metodista e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Os docentes respondentes eram predominantemente do sexo feminino, professores experientes com 15 a 29 anos ou 30 a 40 anos de docência. Com menos de 15 anos de prática na profissão, havia nove (9) docentes, dos quais três (3) estavam apenas há dois anos na sua universidade. Ou seja, a amostra de respondentes contou com pessoas experientes que lecionavam 21 diferentes disciplinas. Dentre elas, constavam: Pesquisa Educacional, Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, Metodologia da Pesquisa, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Avaliação, Tecnologias em Educação, Supervisão de Estágio, Teorias da Aprendizagem, Metodologia do Ensino de Inglês, Estágio Supervisionado em Inglês e em Ciências Sociais, História da Educação, Sociologia,

Gestão de Pessoas, Comunicação Visual, Design Gráfico e Comunicação.

O instrumento abarcava questões reproduzidas do referencial sobre indicadores de inovação pedagógica, que apresento a seguir.

Referencial dos indicadores de inovação

Para construção dos indicadores, Leite e Fernandes (2011) elencaram seis dimensões que caracterizam Inovação Pedagógica na universidade. No entender das autoras, essas dimensões sinalizam o compromisso social da universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão em sociedades democráticas. Cada dimensão caracteriza-se por indicadores relativos ao sujeito, em nível individual, em suas relações com a instituição e com o conhecimento. Os primeiros indicadores marcam o fenômeno da Memória Pedagógica Educativa e do Protagonismo de estudantes e docentes. Os segundos atentam para o nível institucional do lugar da aprendizagem, a qual se faz pela apropriação de espaços pelos sujeitos, portanto incluem a categoria Territorialidade. No nível seguinte, situa-se o Conhecimento, matéria-prima do fazer docente, em nome do qual giram os valores, ideologias, políticas, práticas e as ideias que se produzem na universidade. Neste nível introduziram as dimensões da Ruptura, Historicidade do Conhecimento e Democracia Pedagógica. As autoras entenderam que

Estas categorias que podem servir como indicadores de qualidade não se sustentam de forma isolada. 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. Estas teias mexem com a emoção, com a intuição, com a cognição. É da trama do diálogo humano com o epistemológico que se gera aquilo que compreendemos como inovação pedagógica. Esta inovação pode ser o novo para enfrentar o novo, demasiado novo das mudanças pelas quais está a passar a universidade como instituição do conhecimento. (LEITE; FERNANDES, 2011, p. 308).

As dimensões que deram origem ao instrumento de pesquisa que descrevi são elencadas abaixo e foram anteriormente publicadas em Leite e Fernandes (2011).

Dimensão 1: Memória Educativa

Analizador:

Teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante nos processos de ensinar e aprender.

Referente da Memória Educativa:

Vivências trazidas pelos sujeitos em processos de ensinar-aprender.

Evidências ou Marcadores:

Recortes de vivências trazidos em narrativas pelos sujeitos, as quais são a representação de suas realidades engravidadas de significados; recortes reinterpretados na dialética relação universidade, conhecimento e vida.

Trajetórias de professores e alunos que são explicitadas e trazidas para a construção de um território comum pela marca da diferença em uma *teia de relações* construída com as histórias de alunos e professor.

Vínculos significativos para os alunos, entre alunos e professor, por dentro das experiências e do próprio conhecimento que trazem de si e da vida em conflitos abertamente enfrentados.

Dimensão 2: Protagonismo

Analizador:

Participação consciente e autônoma de alunos e professores nos processos formativos.

Referente de Protagonismo:

Autoria (origem+principal) e protagonismo (principal+lutador, competidor) para a construção da autonomia intelectual como finalidade ético-existencial.

Evidências ou Marcadores:

Exercício da autoria em decisões de sala de aula, em elaboração de trabalhos, em reorganização de grupos, em pesquisas, em escrita de textos e outros.

Desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos.

Desenvolvimento da capacidade para tomar decisões de forma independente e justificada.

Decisões partilhadas em um processo pedagógico de escolhas, em nível pessoal e coletivo.

Experiências de ensinar-aprender que envolvem a apropriação da realidade como processo não-aprontado para nela atuar.

Dimensão 3: Territorialidade

Analizador:

Circulação, ocupação e apropriação de diferentes espaços formais e não formais da vida acadêmica.

Referente de Territorialidade:

Configuração e reconfiguração de espaços com vistas ao ensinar-aprender.

Evidências ou Marcadores:

Diferentes configurações tecidas por vínculos construídos no e pelo trabalho com o conhecimento que alunos e professores fazem na sala de aula.

Decisão do professor para que este território não seja delimitado pela sua ação, nem pelos muros da Universidade, mas que seja sala de aula pela intencionalidade de ensinar e aprender.

Professor e alunos expandem fronteiras de relações socioculturais com o conhecimento e com a vida cotidiana para além do limite físico da sala de aula.

Dimensão 4: Ruptura

Analizador:

Ruptura epistemológica com o paradigma dominante da ciência.

Referente de Ruptura Paradigmática:

Busca de outras epistemes.

Evidências ou Marcadores:

Diferentes epistemes na compreensão de conhecimento, ciência e mundo.

Diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental.

Superação do conhecimento como conteúdo estático — “cadáver de informação — corpo morto de conhecimento” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 15).

Perspectiva de formas de ensinar e aprender que ultrapassem o modo reprodutivo positivista.

Superação do individualismo e compreensão da construção social do conhecimento.

Dimensão 5: Historicidade do Conhecimento

Analizador:

Modos de produção do conhecimento e de suas relações com o espaço-tempo sociocultural e político e estruturas de poder.

Referente de Historicidade do Conhecimento:

Valores implicados na produção histórica do conhecimento.

Evidências ou Marcadores:

Manifestação de rompimento com uma crença mítica de superioridade do conhecimento científico.

Manifestação de acolhida a diferentes interpretações da realidade, sem caráter generalizante ou asséptico e sempre verdadeiro.

Reconhecimento da intencionalidade e dos interesses que forjam a história do conhecimento.

Reconhecimento dos valores implicados nos processos de produção do conhecimento em diferentes tempos, circunstâncias e espaços da práxis social.

Compreensão reflexiva do conhecimento datado e situado como construção individual e coletiva da humanidade.

Dimensão 6: Democracia Pedagógica*Analizador:*

Relação pedagógica partilhada.

Referente de Democracia Pedagógica:

Relação entre professores-alunos-alunos fundada em um contrato de decisões partilhadas para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Evidências ou Marcadores:

Relação de confiança construída por atitudes de respeito, acolhida, nos limites das relações humanas possíveis.

Relações entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo.

Condição construída por professores e alunos-alunos em conjunto, com humildade, com a crença de que o *possível* é também construção ética a transitar entre o pessoal e o social.

Condição construída em processos de ensinar-aprender que transitam entre o individual e o social.

Resultados Qualitativos: categorias e falas dos participantes

As respostas qualitativas ao questionamento sobre Inovação Pedagógica foram fornecidas por 21 dos 28 respondentes. A opinião desses sujeitos, alguns experientes professores, como se pode ver

na descrição da amostra, colocou perspectivas de interesse para a confirmação ou negação das categorias que indicam ou que são marcadores para a inovação pedagógica. Suas definições de inovação podem ser agrupadas em pelo menos três categorias: aquelas que assumem a questão do (1) rompimento de paradigma; aquelas que entendem a inovação como (2) introdução do novo e da mudança; aquelas que reúnem (3) ruptura e introdução do novo; e (4) outras definições, novas versões para o fenômeno inovação. A seguir, descrevo todas as observações retiradas da questão aberta.

(1) Rompimento de paradigma

Inovação é rompimento de paradigma.

- É a ruptura com o conhecimento “aprontado”, a-histórico e desvinculado de valorização do mundo da vida e do trabalho. Envolve a compreensão dos modos de produção do conhecimento nas instâncias: política, epistemológica e pedagógica que se operacionalizam como conhecimento científico “escolarizado” nas práticas pedagógicas cotidianas – meios de construção pedagógica do conhecimento.
- Uma ruptura entre um fazer anterior e outro ainda não experienciado; uma mudança paradigmática, em que se abandonam formas ultrapassadas de fazer/compreender ciência (positivismo, por exemplo) e se adotam posturas democráticas, protagônicas e transformadoras.
- Ruptura epistemológica e reconfiguração de saberes. Envolve a mediação dos sujeitos entre si (em diálogo), o conhecimento disponível e a experiência historicizada de aprender.
- Um processo de ruptura de paradigmas tradicionais, dominantes e hegemônicos, caracterizado pelo rompimento com as certezas, os dogmas e as regularidades que marcaram seu passado. Propondo novas formas de ver, compreender e fazer ciência atendendo aos novos tempos e espaços de ensino e aprendizagem.

(2) Inovação como introdução do novo, introdução de mudanças, alterações, o diferente

- Construção individual no coletivo e vice-versa. Mudança permanente na forma de agir pedagógico.
- Levar em conta os erros pedagógicos historicamente construídos e alterá-los de modo a contemplar os desafios contemporâneos, o que não significa desconsiderar o repertório cultural, mas sim otimizá-lo.
- Toda iniciativa dos sujeitos dos processos de ensino voltada à introdução de novas práticas e/ou novos conceitos para fortalecer o processo de construção e transmissão do conhecimento.
- Capacidade de reflexão e ação do professor em relação a sua prática e aceitação de proposições que levam a tomadas de decisão que possibilitem mudanças no seu fazer pedagógico, melhorando o processo de ensinar e de aprender que permeiam a produção do conhecimento. Disposição para fazer diferente com vistas a buscar a qualidade, negociada com e no coletivo.
- Provocar mudanças constantes em situações que não demonstram sucesso.
- O transpor fronteiras do conhecimento buscando alternativas e situações viáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Transpor fronteiras é buscar o novo, o diferente, o algo a mais que possa fazer a real diferença em uma sociedade que está acostumada ao tradicional. Inovar pedagogicamente é planejar o diferente, o como fazer diferente para públicos diferentes em sociedades diversas.

(3) Ruptura como práxis e introdução do novo

- Inovação pedagógica pode ser compreendida como uma práxis dinâmica, que indaga e questiona as situações de insatisfação e insucesso das práticas pedagógicas cotidianas, e assim, busca novas e inventivas soluções para os problemas didáticos, produzindo rupturas nas práticas, nas concepções, nas relações, nos currículos, nos fazeres docentes.
- A inovação pedagógica não necessariamente, está relacionada a instrumentos

inovadores, mas, sim, depende de olhares e de concepções que fundamentam o avanço na busca de rupturas, se forem necessárias, e de novos conhecimentos.

La introducción de cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje o en las propuestas educativas, que rompan con las formas dominantes de educar y permitan mejoras sustanciales tanto en el tipo de aprendizajes que se promueven (y se logran) en los estudiantes como en la manera en que los profesores enseñan. Tiene que ver por lo tanto con la introducción de estrategias, técnicas, modalidades, herramientas, enfoques que posibiliten aprendizajes más situados y ajustados a los contextos.

- Estar aberto ao novo, é a curiosidade epistemológica (Freire), é o respeito ao discente e ousadia de romper paradigmas, é “construir com o outro”.

(4) Outras concepções: apenas discurso ou o fazer diferente, revolucionar, reinventar, criar

- Falar em inovação pedagógica pressupõe o rompimento com uma tradição. Mas se falamos em historicidade do conhecimento, memória, territorialidade, não precisamos fazer rupturas epistemológicas, pois o conhecimento é histórico, a tradição/velho está sempre presente no novo. Portanto, considero mais um “conceito” e/ou um “discurso” para trazer uma “modernidade”, com outros referenciais teóricos, que buscam desconstruir práticas educativas e escolares. Os discursos são dinâmicos, cumulativos, mudam conforme os contextos, territórios, inovam-se cotidianamente. Os sujeitos mudam o seu entorno a cada dia, pois refletem. Retomemos o discurso de Rousseau sobre a ciência. Faria a mesma questão para as “novidades” no campo da educação e da pedagogia. Dá um TRATADO.

Fazer diferente.

- É revolucionar nossas cabeças para desmantelar o status quo.
- Pensar e repensar os processos de ensinar e

de aprender na perspectiva da experimentação humana, balizada pela consciência da incompletude do ser humano no horizonte da democracia, como modo de existência em que os sujeitos se reinventam politicamente e eticamente.

- Inovação é um aspecto constitutivo e natural do rol docente, ultimamente supervalorizado dentre as funções das universidades, em que parece que usar TICs o garante.
- Inovação é construção da democracia pedagógica com protagonismo. Parte dos atores do processo ensino-aprendizagem, com vistas à construção do conhecimento em uma relação dialética, onde a metodologia é construída através da criatividade do docente compromissado com a educação.
- Trata-se de construir alternativas novas e superiores técnica e politicamente às que estão postas. Isso diz respeito ao desenvolvimento de relações de poder e saber no âmbito de uma relação pedagógica. Não se trata de romper paradigmas, já que isso seria muito grandioso e iria além de uma inovação, seria transformação.

Na sessão seguinte, apresento os dados quantitativos que confirmaram ou não os analisadores e seus referentes relativos aos indicadores de inovação pedagógica apresentados no instrumento de coleta. Estes dados foram obtidos diretamente do banco de dados.

Resultados Quantitativos: dimensões, referências e evidências, marcadores fortes

Os dados resultantes da aplicação do questionário confirmaram algumas dentre as referências ou evidências e marcadores com os quais os respondentes concordam totalmente, assinalando o item 5, Concordo Totalmente, da escala Likert⁵

5 Escala Likert é uma escala de medida criada por Rensis Likert para registrar níveis de concordância ou discordância a uma dada afirmação ou pergunta de investigação de um instrumento de pesquisa. No estudo pontuei apenas as questões que foram assinaladas com Concordo Totalmente, item 5 da escala. Quando houve dispersão nos itens assinalados considerei que a categoria ou dimensão não foi aceita pelos respondentes, caso dos analisadores, referentes e evidências de Protagonismo.

do questionário. Tais confirmações reforçam o entendimento de inovação pedagógica que os sujeitos respondentes participantes possuem sobre o tema. A seguir, apresento somente as respostas que foram assinaladas com “Concordo Totalmente”, e o percentual de respondentes que as assinalou neste nível.

1. Memória Pedagógica Educativa se define em 67,9% dos respondentes pelo *referente* enunciado como “as vivências trazidas pelo docente e seus alunos para dentro dos processos de ensinar-aprender”;
2. Protagonismo aparece com pontuação dispersa entre os 5 itens da escala. Porém, sua rejeição se confirma com o “Discordo Totalmente” em 10% a 14% das respostas;
3. Territorialidade, conforme assinalado por 71,4% dos respondentes, se faz *evidência* ou *marcador* pela afirmação de que “no Território, docentes e alunos expandem as fronteiras do conhecimento, expandem suas relações sociais e culturais, expandem suas relações da vida cotidiana para além do limite físico da sala de aula”;
4. Ruptura obteve maior número de respostas assinaladas com “Concordo Totalmente” pelos respondentes, índices entre 71% e 85%, os quais confirmaram as seguintes *evidências* ou *marcadores*: “A Ruptura epistemológica compreende a busca de diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental”; “A Ruptura epistemológica coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e positivista”; “A Ruptura epistemológica compreende a busca de diferentes epistemes para ampliar a compreensão de conhecimento, ciência e mundo”; “A Ruptura epistemológica produz a superação do conhecimento como conteúdo estático – ‘cadáver de informação – corpo morto de conhecimento’ (FREIRE; SHOR, 1987, p. 15)”.
5. Historicidade do Conhecimento foi assinalada com o *analisador* (75%) “A Historicidade compreende modos de produção do conhecimento em suas relações com o espaço-tempo sociocultural e político e

com estruturas de poder da sociedade”; e a *evidência* ou *marcador* (78,6%) “A Historicidade do conhecimento revela os valores implicados nos processos de produção do conhecimento em diferentes tempos, circunstâncias e espaços da práxis social”.

6. Democracia Pedagógica foi assinalada por 67% dos respondentes com “Concordo Totalmente” para os *analísadores*: “A Democracia pedagógica é uma relação pedagógica partilhada”; “A Democracia pedagógica é uma categoria de inovação pedagógica”; e por 78,6% dos respondentes pela *evidência* ou *marcador* “A Democracia pedagógica é uma condição ética entre o pessoal e o social construída por docentes e alunos-alunos em conjunto”.

Discussão dos resultados e conclusões

O estudo envolveu um número definido de docentes que foram selecionados porque conhecem e trabalham com o tema da Inovação Pedagógica. Tal amostra intencional procurou resguardar a diversidade de instituições, 13 universidades e um centro universitário, públicos e privados, com respondentes de três países, Brasil, Espanha (Barcelona) e Portugal (Coimbra). O Brasil esteve representado por universidades de diferentes regiões – do Norte (Amapá) ao Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina), passando pelo Centro-Oeste (Mato Grosso) e pelo Sudeste (São Paulo). A experiência e *expertise* dos respondentes assinalou que a inovação pedagógica pode ser medida por analisadores, suas evidências e marcadores, como discriminado na sessão anterior deste trabalho.

O estudo confirmou fortemente a definição de

inovação pedagógica como a busca de diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental. Uma ruptura que coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e positivista e que compreende a busca de diferentes epistemes para ampliar a compreensão de conhecimento, ciência e mundo. Neste entendimento, a ruptura que caracteriza a inovação pedagógica na universidade produz a superação do conhecimento como conteúdo estático. Para empregar o dizer de Freire e Shor (1987), a ruptura produz a superação da transmissão mórbida de conhecimento visto como um “cadáver de informação ou um corpo morto” com o qual a relação se faz indiferente e indesejada. Se a vida é força e superação, a inovação é parte desta força, parte do viver na universidade, do aprender e formar-se na condição de humanidade ética.

Por outro lado, o dado qualitativo das falas dos respondentes participantes do estudo-consulta revelou que a inovação pedagógica pode ser apenas um discurso, desconstrutivista, da modernidade. Historicidade, memória e territorialidade seriam dimensões contraditórias em relação à inovação entendida como ruptura com a tradição uma vez que o “o velho está presente no novo”.

Frente a essas considerações, reforço que a inovação pedagógica, na forma em que foi entendida pelos respondentes e pesquisadores, constitui um desafio para a Universidade do Século 21 que quer responder ao novo com o novo, realizar seu compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. O desafio da universidade socialmente empreendedora também inclui dar a guarida mais adequada aos indicadores de qualidade que revelam as faces ainda ocultas da inovação pedagógica vivida na prática e não apenas no discurso.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ana Maria e Souza; GENRO, Maria Elly Herz; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade Futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997. p. 21-37.

BRASIL. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. **Lei da Inovação**. Dispõe sobre incentivos à inovação à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/full/3293.html>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.196, de 21 de novembro de 2005. **Lei do Bem**. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de

Bens de Capital para Empresas Exportadoras – RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm>. Acesso em: 25 abr. 2012.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAE-EBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária**: ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARVEY, Lee. Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review. **Quality in Higher Education**, v. 14, n. 3, p. 187-207, Nov. 2008.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Innovaciones en la educación universitaria. In: CSE/UDELAR. **Primer Foro Innovaciones Educativas en la Enseñanza de Grado**. Montevideo: CCSE/Udelar; AUGM; Iesalc/Unesco, 2002. p. 45-53.

_____. Innovaciones pedagógicas: desafios para l@s hij@s de Rousseau. In: MÁRQUEZ, Alma Herrera; ZAGAL, Maricruz Moreno; CUEVAS, Lourdes Medina. **Innovación y Curriculum**. Desafíos para una convergencia necesaria. México: UAEM, 2003. p. 91-112.

_____. et al. Inovação na zona cinzenta de transição. **Cadernos de Educação FAE**, Pelotas, v. 6, n. 8, p. 75-94, jan./jun. 1997.

_____.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Indicadores de inovação pedagógica na universidade. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Qualidade na educação superior**: reflexões e práticas investigativas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011. p. 293-312. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior3.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____.; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LUCARELLI, Elisa. Innovaciones en el contexto de la relación universidad-sociedad. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (Org.). **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.

LUZ, Madel. Notas sobre a política de produtividade em pesquisa no Brasil: consequências para a vida acadêmica, a ética no trabalho e a saúde dos trabalhadores. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 205-228, out. 2008.

_____. Perda de ética no trabalho acadêmico: geração de sofrimento e doença entre os trabalhadores universitários a partir do produtivismo como valor fim entre os pesquisadores. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde**: o cuidado como valor. Rio de Janeiro: CEPESC; IMS; UERJ; ABRASCO, 2007. p. 357-368.

NEWFIELD, Christopher. The structure and silence of the cognotariat. **Globalization, Societies and Education**, Bristol, v. 8, n. 2, p. 175-189, Jun. 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE; GABINETE ESTATÍSTICO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS – Eurostat. **Manual de Oslo**: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/dcom/brasil_inovador/arquivos/manual_de_oslo/cap3_02_inovacao.html>. Acesso em: 23 abr. 2012.

SÁENZ, Tirso; SOUZA PAULA, Maria Carlota de. Considerações sobre Indicadores de Inovação para América Latina. **Interciencia**, Caracas, v. 27, n. 8, p. 430-437, ago. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em 20.06.12

Aprovado em 15.08.12