

ISSN: 2526-0529
v.7 n.1 janeiro/junho 2021



VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS



Comissão Editorial

Professor Doutor Allan Kardec Carlos Dias

Professora Doutora Clélia Peretti

Professora Doutora Elaine Turk Faria

Professor Doutora Rosana Sohaila Teixeira Moreira

Professora Doutora Maria Fani Scheibel

Professor Doutor Paulo José da Costa

Professora Doutora Valéria de Meira Albach

Comitê Científico

Professora Mestra Ariadna de Oliveira Santos

Professora Mestra Adriana Camila Machado da Rocha

Professora Doutora Ana Cristina Zadra Valadares

Professora Doutora Ana Maria Soek

Professora Mestra Andrea do Carmo Bruel de Oliveira

Professor Mestre Anizio Viana da Silva

Professor Doutor Antonio José Fontoura Júnior

Professora Mestra Caroline Subirá Pereira

Professora Mestra Cassiana Fagundes da Silva

Professora Mestra Claudia do Carmo de Stefani

Professora Mestra Cristiane de Fátima Budek Dias

Professor Doutor Cristiano Mello de Oliveira

Professora Doutora Eliana Claudia Graciliano

Professor Mestre Evandro Alberto Zatti

Professora Doutora Fabiana Alves Mourão

Professor Doutor Flávio Alves Pozzi

Professor Doutor Flávio Miranda Marteleto

Professora Mestra Franciele Cristina Manosso

Professor Mestre Gilmar Dias

Professor Doutor Guilherme Augusto Pianezzer

Professor Mestre Guilherme Fonseca de Oliveira

Professor Mestre Joel Pereira Munhoz Júnior



Professor Doutor José Carlos Mariano do Carmo
Professora Mestra Karen Cristine Uaska dos Santos Couceiro
Professora Doutora Liliam Maria Born Martinelli
Professora Doutora Lorena Zomer
Professora Mestra Lorete kossowski Mocelin
Professor Doutor Luiz Alberto Vivan
Professora Doutora Marcia Regina Mocelin
Professor Mestre Marcio Francisco Rodrigues Filho
Professora Mestra Maria Luiza Sobreira de Oliveira
Professora Mestra Marjulia Merini Alberton
Professora Mestra Mirian Ramos Marques Pimentel
Professora Mestra Mônica Cristiane David
Professora Mestra Noeli Pinto Steklain
Professora Mestra Patricia Vicente Dutra
Professora Mestra Priscila Mossato Rodrigues Barbosa
Professor Mestre Rafael Gemin Vidal
Professor Doutor Rafael Schilling Fuck
Professora Mestra Renata Christovão Bottino
Professor Doutor Renato Mauro Richter
Professora Mestra Rita de Cássia Turmann Tuchinski
Professora Mestra Rosana Schwansee Romanó
Professora Doutora Silvana Elisa de Morais Schubert
Professora Mestra Susana Pitol Guasti
Professor Mestre Sweder Souza
Professora Doutora Taísa da Motta Oliveira
Professor Mestre Thiago Burda Mayer
Professora Doutora Veridiana Almeida

Ficha Catalográfica elaborada pela Fael.

V857 Vivências Educacionais / Faculdade Educacional da Lapa v.7, n.1 (jan.- jun. 2021)
Lapa: Fael, 2021

Semestral

ISSN: 2526-0529

1. Ensino Superior 2. Formação 3. Educação a distância 4. Gestão

CDD 370

Direitos desta edição reservados à Fael.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Fael.

Diretores

Diretoria Executiva	Luiz Borges da Silveira Filho
Diretoria Operacional	Marcelo Antonio Aguilar
Diretoria Acadêmica	Francisco Carlos Sardo

Editora Fael

Diretoria de Inovação, Desenvolvimento e Qualidade	Valmera Fátima Simoni Ciampi
Coordenação Editorial	Angela Krainski Dallabona
Projeto Gráfico	Evelyn Caroline Betim Araujo
Arte-Final	Evelyn Caroline Betim Araujo
Capa	Rafael Luis Blanski de Menezes
Revisão	Editora Coletânea
Infraestrutura TI	Alexssandro Domingues de Lima Claudio Ney Lins Goslar



VIVÊNCIAS
EDUCACIONAIS

A Revista *Vivências Educacionais* apresenta seu sétimo volume e segue com o desafio de documentar as experiências de docentes e discentes externos e dos cursos da FAEL para todo o País. Amparada pelos grupos de pesquisa: *Cultura, cidadania, tecnologia e aprendizagem*, vinculado à área de ciências humanas; e *Estratégia, sustentabilidade organizacional e empreendedorismo*, vinculado à área de gestão, apresenta abrangência e pertinência com temas que dialogam com diversos aspectos da realidade brasileira. Vale destacar que a Revista conta com duas equipes de grande importância: a Comissão Científica, formada pelos docentes da FAEL, e o Comitê Editorial, formado por professores doutores de instituições externas, que são responsáveis pela avaliação e aprovação/reprovação dos artigos que serão publicados na Revista *Vivências Educacionais*. Neste volume, temos o prazer de apresentar a vocês, caros leitores, artigos com temas vastos. Temos certeza de que o leitor encontrará aqui diversas informações que, certamente, contribuirão para a sua formação pessoal e profissional. A Comissão Editorial se orgulha de apresentar mais essa produção intelectual da FAEL. Desejamos-lhes uma ótima leitura e boas vivências educacionais!

Comissão Editorial

Do conceito de Inovação Pedagógica

MARQUES, Helena²¹

GONÇALVES, Daniela²²

RESUMO

Num contexto em que a inovação é percebida como imprescindível quer para enfrentar os desafios atuais, quer para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, neste trabalho, procura-se compreender o conceito de inovação pedagógica, integrado num campo mais vasto do que o da educação. Para isso, é realizado um enquadramento teórico que permita uma aproximação à definição do conceito, etapa essencial para a identificação e para a definição de critérios de qualidade de inovação pedagógica. Face a uma suficiente consensualidade encontrada na literatura da área relativamente a critérios de identificação da inovação em geral e da inovação pedagógica em particular, apresenta-se uma (re)definição de inovação pedagógica.

Palavras-chave: inovação pedagógica; referencial; definição.

ABSTRACT

In a context where innovation is perceived as indispensable both for meeting the challenges facing us today and for economic growth and social development, this work seeks to understand the concept of pedagogical innovation, integrated in a broader field than education. For this purpose, a theoretical framework is established which allows an approach to the definition of the concept, an essential stage for the identification and definition of quality criteria of pedagogical innovation. Faced with a sufficient consensus found in the area's literature regarding criteria for identifying innovation in general and pedagogical innovation in particular, a (re)definition of pedagogical innovation is presented.

Keywords: pedagogical innovation; referential; definition.

INTRODUÇÃO

Se no presente quadro do sistema educativo português, cujos mais recentes normativos, enquadrados no projeto de autonomia e flexibilidade curricular lançado às escolas a partir de 2017, têm procurado dar resposta aos desafios de uma sociedade em mudança, em geral, e às necessidades de cada contexto escolar, em particular, o conceito de inovação pedagógica tem estado na ordem do dia. A verdade é que, no atual contexto de pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, mais pertinente se tornou a discussão em torno desse tema. Com efeito, no mundo como o conhecemos hoje, em que é preciso encontrar novas soluções e resolver problemas num contexto desconhecido e adverso, em que as tecnologias digitais, desenvolvidas ao longo das últimas décadas, mas cuja ampla difusão foi catalisada pela premente necessidade de meios eficazes de comunicação, de alternativas na

²¹ Colégio de Santa Doroteia; CIPAF da ESEPF. E-mail: helenamarkes@csdoroteia.info

²² ESE de Paula Frassinetti; CIDTFF da UA; CIPAF da ESEPF. E-mail: dag@eseopf.pt

execução de muitas tarefas e na aquisição de produtos e serviços, são vistas como panaceia para os desafios que se nos colocam, nunca foi tão clara a percepção da relevância e da imprescindibilidade da inovação.

Por si só, as políticas educativas não são garantia de inovação na sala de aula, mas podem ajudar a construir e a comunicar a mudança ao desempenharem um papel fundamental como estimulador e facilitador, concentrando recursos, definindo um clima propício e usando a responsabilidade para favorecer inovação em vez da conformidade, tal como é apontado na literatura (GUERRA, 2018; GONÇALVES et al., 2017).

Também na área da educação, sobretudo na fase de confinamento, em que, em poucas semanas, foi necessária uma enorme adaptação do ensino e da aprendizagem, facilitada pelos meios digitais, a temática da inovação pedagógica tem estado em destaque, quer no que diz respeito às exigências sentidas no terreno pelas escolas e seus respetivos professores, quer no que concerne às necessidades percebidas pelos alunos e pelas famílias.

No entanto, a face polissêmica do termo, potenciada pelas circunstâncias que acabamos de expor, torna-se acentuadamente mais visível, na medida em que, dependendo do paradigma que lhe está subjacente, bem como do contexto em que se insere ou da forma que assume, assim também é variável o conceito implícito ao seu uso, sendo que, na educação, tal como noutras áreas, os termos inovação e tecnologia são, muitas vezes, indissociáveis.

Nesse sentido, vemos interesse em compreender o conceito de inovação pedagógica, seguindo uma metodologia qualitativa, a partir da análise documental. Para isso, faremos uma revisão teórica do conceito, que nos permita uma aproximação à definição de inovação, em geral, e de inovação pedagógica em particular.

Os objetivos deste trabalho são, portanto, conhecer o enquadramento teórico do conceito de inovação pedagógica e propor uma (re)definição do conceito.

DO CONCEITO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O termo inovação, derivado do verbo latino *innovare* a que se juntou o sufixo «-tio», «-ção» em português, designando a ação de inovar, significa trazer uma inovação para um contexto, alterando-o, revolucionando-o, num contexto político. A questão, porém, permanece: o que entendemos por inovação? Etimologicamente, o termo “novo” (do adjetivo *novus*, a partir do qual surge *novare*, só depois *innovare*, e, por fim, *innovatio*, como explicamos) traz consigo a polissemia com a qual nos confrontamos atualmente, podendo significar algo desconhecido ou original, mas também recente e, ainda, renovado.

No entanto, a falta de consensualidade relativa ao conceito não se deve principalmente à sua história etimológica, embora tal fato não deixe de ser propício à diversidade de sentidos que se atribuem ao termo “inovação”, pelo que nos parece necessário analisar os contextos em que ela se tem revelado decisiva, de forma a compreender as razões que levam especialistas a divergir relativamente à definição de inovação.

A inovação vem desempenhando cada vez mais um papel central na “economia do conhecimento”, na expressão popularizada por Drucker em 1969, sendo vista como um fator determinante no crescimento económico e no desenvolvimento social dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Como explicam Dantas e Ferreira (2019, p. 84), “o atual reconhecimento da inovação enquanto fator crítico para a vantagem competitiva das empresas e para o crescimento económico dos países [...] tem justificado uma vasta literatura sobre o tema”.

Ora, a centralidade do conhecimento como base do crescimento económico levou ao aumento do investimento em Investigação e Desenvolvimento (I&D) como forma de melhorar os níveis de inovação e, portanto, de produtividade e sucesso das empresas. Não obstante, cedo se compreendeu que não havia uma correlação direta garantida entre a Investigação e Desenvolvimento e a inovação, como defendiam as abordagens lineares da inovação (ARAÚJO-JORGE; CONDE, 2003), que não davam conta das interações dos diversos agentes dos processos de inovação, como preconizaram, nos anos 80, Kline e Rosenberg (2009) no seu estudo de referência em que apresentam o modelo interativo de inovação.

De fato, estes autores vêm assinalar que, apesar do papel significativo da I&D no processo de inovação, deve-se considerar ainda como fatores decisivos as habilidades organizacionais, o desenvolvimento e o acumular

de competências técnicas, bem como a análise do mercado, pelo qual a inovação deve ser perspectivada à luz do sistema complexo em que se insere.

Precisamente, dois dos poucos aspectos em que há convergência de perspectivas na literatura são a complexidade e a natureza interativa da inovação. Trata-se do caso de Manual de Frascati (2015), cuja origem remonta à década de 60, que, procurando estabelecer as fronteiras entre atividades de Investigação & Desenvolvimento (I&D) e inovação, mostra que a I&D pode, de fato, fazer parte da inovação, integrando-se numa série de atividades de inovação, em várias dimensões como a aquisição de conhecimento, as máquinas, equipamentos e outros bens de capital, o treinamento, o marketing, o design e o desenvolvimento de software, resultantes das interações internas ou externas à empresa, mas deixa claro que, apesar da relevância das atividades de pesquisa científica e tecnológica para a inovação, não há uma correlação positiva garantida entre as primeiras e a última. A respeito disso, julgamos ser importante destacar, sobretudo no contexto atual, o fato de que o desenvolvimento tecnológico ou a expansão do uso dos meios tecnológicos digitais não garante e, muito menos, significa inovação, aspecto sublinhado por vários autores (PERRIN, 2002; FINO, 2008; POGGI, 2011; WAHEED, 2012; FERNANDES, 2014; WALDER, 2014; BRUYCKERE, KIRSCHNER, HULSHOF, 2015; PEDRÓ, 2018), que, à semelhança do Manual de Frascati (2015), identificam a tecnologia como meio motor ou promotor da inovação, mas não seu sinônimo.

No que diz respeito ao conceito de inovação, o Manual de Frascati (2015) apresenta uma perspectiva similar à edição de 2005 do Manual de Oslo, referência internacional de inovação na área empresarial, que agrega alguns dos principais tipos de inovação (produto, processo, de marketing e organizacional) estabelecidos por Schumpeter, que, na primeira metade do século XX, foi pioneiro dos estudos sobre o impacto da inovação no desenvolvimento econômico.

No entanto, atualmente, o Manual de Oslo (2018), reduzindo a complexidade da definição da edição anterior (2005) a dois tipos principais de inovação (de produto e de processo), define inovação como “a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit’s previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process)” (Manual de Oslo, 2018, p. 20). Portanto, a inovação é aqui perspectivada seja como algo novo, original, seja como uma renovação ou, ainda, como uma mistura de ambos, sendo que, em qualquer dos casos, se distingue significativamente dos produtos ou processos anteriores. Verifica-se que, a par da utilidade, a novidade, ainda que o seu sentido possa ser, como vimos, diversificado, é um elemento distintivo da inovação. Salienta-se, ainda, que a edição atual (Manual de Oslo, 2018) opta por usar a expressão “atividades de inovação” para se referir ao processo e “inovação” para designar o produto, justamente para evitar que, com um único termo – inovação –, não seja clara essa distinção. A implementação é requisito essencial, é o que diferencia a inovação de outros conceitos, como invenção (leia-se criatividade), sublinhando-se no referido manual que a inovação deve ser colocada em uso.

O critério da implementação está igualmente presente na definição de Theodore Levitt na sua famosa distinção entre invenção e inovação: “ideation and innovation are not synonyms. The former deals with the generation of ideas; the latter, with their implementation” (Levitt, 2002, p. 3). Sendo assim, a criatividade gera novas ideias e, estando no nível do pensamento, é algo subjetivo e difícil de avaliar. Por sua vez, a inovação, na medida em que implica realização, como, aliás, prenuncia o seu sufixo, é mensurável, critério sublinhado pelo Manual de Oslo, o que o diferencia de outros documentos que conceitualizam a inovação.

Por outro lado, vários estudos conceitualmente afins das correntes neo-schumpeterianas (DOSI, 1982, 1984; FREEMAN, CLARK E SOETE, 1982; PAVITT, 1984; MALERBA; ORSENIGO, 1995; PEREZ, 2003 apud DANTAS; FERREIRA, 2019) destacam a natureza cíclica da inovação, já que, historicamente, períodos de recessão possibilitaram que as empresas ou novos empreendedores introduzissem inovações radicais para dar resposta a uma diminuição de procura. Além disso, e, paralelamente, sublinham a cumulatividade dos processos de inovação, na medida em que podem resultar de uma base de conhecimento que, reunida ao longo do tempo, favoreceria o processo de inovação. Na mesma ótica, sublinhando que o conhecimento é a base da inovação, o Manual de Oslo (2018) destaca também a criação ou a preservação de valor como objetivo presumido da inovação. Não obstante, Levitt (2002) chama a atenção para o fato de que nem sempre a inovação é implementada

com sucesso, dada a imprevisibilidade no que diz respeito a resultados definidos e esperados, mas não garantidos. Independentemente daqueles dois tipos ideais de processos de inovação, a inovação é vista, nessa ótica, como a capacidade de as organizações produzirem valor, melhorando a qualidade do seu produto ou serviço.

Na mesma linha de pensamento, Fullan (2007) distingue “inovação” de “capacidade de inovação”, que seria justamente a capacidade de as organizações se envolverem numa melhoria contínua, finalidade que está largamente presente na literatura do tema, tanto no que diz respeito ao meio empresarial, de que são exemplos consagrados Kline e Rosenberg (2009), como relativamente à educação, área de estudo deste trabalho e na qual nos focaremos de agora em diante.

Com efeito, são muitos os autores que se referem à inovação em contextos educativos não como um fim, mas como um meio, cuja finalidade de melhoria é uma componente fulcral (CARDOSO, 1997; JACOBS, 2000; MESSINA, 2001; POGGI, 2011; WALDER, 2015; PEDRÓ, 2018), ainda que condicionada à ideia de novidade, como sugere Barraza (2005), já que, segundo o autor, pode existir melhoria sem inovação. E, na verdade, uma constatação semelhante está presente no recente documento da OCDE (VINCENT-LANCRIN, et al., 2019) para a medição da inovação pedagógica, cujos autores advertem o seu pressuposto de base: “we do not assume that innovation is necessarily an improvement” (VINCENT-LANCRIN, et al., 2019, p. 25), sendo que, procurando responder à questão que aí lançam: “Is innovation necessarily ‘innovative?’”, afirmam que veem a inovação “as a significant change in selected key practices in education (and mix thereof)” (VINCENT-LANCRIN, et al., 2019, p. 23). Portanto, inovação é aqui uma mudança evolutiva de determinadas práticas, independentemente de serem inovadoras ou não, ao contrário da visão predominante da literatura. Autores como Cardoso (1997), Messina (2001) ou Poggi (2011) chegam mesmo a proferir explicitamente que a inovação não é uma mera mudança, mas antes resulta de determinada intencionalidade, aspecto com o qual concordamos, opondo a nossa posição à do referido documento (VINCENT-LANCRIN, et al., 2019).

Torna-se, nesse momento, imprescindível, por um lado, mencionar o que se entende por novo, quando se fala de inovação pedagógica e, por outro, referenciar as duas principais razões apontadas para o desencadear de processos de inovação pedagógica.

Pela mesma ordem, no que diz respeito ao conceito de novidade, a maior parte dos autores, entende-a como uma prática nova, ou seja, como algo inédito em ação (CARDOSO, 1997; MESSINA, 2001; BARRAZA, 2005; FINO, 2008; GUERRA, 2018; PEDRÓ, 2018), original (WALDER, 2014) ou mesmo marginal (JACOBS, 2000). Todavia, alguns estudos contemplam também a possibilidade de o conceito de novo se estender a algo já conhecido, mas novo em dado contexto ou com uma finalidade diferente (POGGI, 2011).

Em segundo lugar, verifica-se que a inovação surge normalmente da discrepância entre o que se faz e o que se poderia fazer, isto é, entre a situação real e a desejada (OLIVEIRA; ROCHA; ORVALHO, 2018), em relação a objetivos, metas e resultados esperados em determinada conjuntura ou organização (BARRAZA, 2005), caracterizando-se por um processo de indagação que procura resposta para problemas do contexto (MESSINA, 2001; BARRAZA, 2005; FULLAN, 2007; LOPES, 2017; CRUZ, ESCORZA; RAMIREZ, 2018). Advogamos, no entanto, que a inovação pode e deve resultar do reconhecimento de oportunidades, numa lógica proativa e não apenas reativa.

Da perspectiva desses autores, ressalta-se, ainda, além da intencionalidade já posta em evidência, a natureza contextual da inovação (VEIGA, 2003; POGGI, 2011), aspecto de grande consenso na literatura relativa à inovação pedagógica. Ora, justamente, na medida em que nasce enquadrada em contextos educativos, sociais e até políticos distintos, a inovação pedagógica, tal como outras áreas, engloba uma grande variedade de atividades (KLINE; ROSENBERG, 2009), quer de produtos, quer de processos, quer de novas formas organizacionais ou, ainda, de marketing ou das relações com os stakeholders (VINCENT-LANCRIN, et al., 2019), caracterizando-se, assim, por uma enorme diversidade (FULLAN, 2007).

À condição multifacetada da inovação, acresce o seu carácter multidimensional (VIEIRA, 2016), uma vez que são vários os âmbitos em que podemos situar a inovação pedagógica, a título de exemplo, o currículo, o processo de ensino e de aprendizagem, os recursos e a alteração de crenças (BARRAZA, 2005; FULLAN, 2007),

a que poderíamos, sem grandes hesitações, acrescentar outros aspectos do desenvolvimento profissional docente, tal como todas as alterações na estrutura e processos organizacionais.

Ora, a complexidade que daqui decorre não deixa de estar refletida no modo como se perspetiva o impacto da inovação, que só quando é significativo (BARRAZA, 2005; POGGI, 2011; LÓPEZ; HERÉDIA, 2017; GUERRA, 2018) ou duradouro (MEIRA, 2016 apud LOPES, 2017; VIEIRA 2016) é verdadeiramente inovador, seja nas práticas de sala de aula, seja nas mudanças da profissionalidade docente, que, muitas vezes, implicam compromisso e transformações pessoais (ALARCÃO; CANHA, 2013), seja a nível organizacional.

Determinados autores defendem inclusivamente que a inovação implica uma ruptura no nível dos processos, visível sobretudo nas práticas, mas também nos papéis dos atores envolvidos e na gestão organizacional (CARDOSO, 1997; VEIGA, 2003; FINO, 2008; FERNANDES, 2014), posição que nos remete para a mudança de paradigma educativo a que temos assistido na educação em Portugal, de teor construtivista, quer ao nível da abordagem teórica predominante, quer do sistema político vigente. No entanto, inovação e reforma, embora afins, não devem confundir-se (BARRAZA, 2005), já que a primeira ultrapassa largamente a segunda (CARDOSO, 1997) e que a inovação é vista como um processo autogerado (CARDOSO, 1997; MESSINA, 2001; VEIGA, 2003), não decretado de cima de baixo (muito embora a mudança do sistema educativo possa propiciar a inovação), postulado até como transgressão, e, portanto, contrário a uma ideia de inovação instituída (FINO, 2008). Todavia, autores como Carbonell (2008), por oposição, defendem que a inovação deve ser sistêmica.

Justamente no que diz respeito à questão da mudança educacional em larga escala, Fullan (2007) utiliza o termo reforma, e não inovação ou capacidade de inovação, que dizem respeito a uma inovação específica, em nível micro, e à capacidade de inovar de uma organização, em nível macro. A esse respeito, revemo-nos também nesta perspectiva predominante da literatura.

Ora, o caráter contextual, e, por conseguinte, multifacetado e diverso da inovação pedagógica leva alguns autores, como é o caso de Barraza (2005), a considerar que os processos de inovação não são transferíveis para outra conjuntura, já que são planificados em função de objetivos e metas precisos para determinado enquadramento. Opostamente, autores como Poggi (2011) ou Pedró (2018) consideram que um dos critérios para falarmos de inovação é precisamente ser transferível para outros contextos. O primeiro caracteriza a transferibilidade enquanto recriação adaptada ao novo contexto, e não replicação, como se poderia alegar; o segundo, refere a adoção generalizada como critério de inovação, à semelhança do Manual de Frascati (2015), cujos critérios de inovação incluem justamente o fato de ser transferível, apesar da natureza incerta da inovação.

Em estreita relação com esse último aspeto, Perrin (2002) chama a atenção para a imprevisibilidade da inovação no que concerne resultados, contudo sublinha que tal natureza não implica que não se faça uma avaliação do impacto da inovação. Defende, ao invés, que, à semelhança dos capitalistas de risco, se faça uma análise do risco calculado, sem pressa de medir o impacto por natureza de longo prazo. Afirma, assim, que o foco da avaliação a curto e médio prazo deve ser a aprendizagem que daí se retira, mais do que o sucesso, e que devem ser estabelecidos níveis de inovação. Por outro lado, lembra que é preciso considerar o contexto e a interação com muitas outras atividades, de modo a compreender em que medida há melhorias observáveis e, portanto, em que a inovação acrescenta valor ao terreno em que se insere como sugerem autores da área da educação (LOPES; HERÉDIA, 2017; PEDRÓ, 2018).

Tal perspectiva, diretamente relacionada com o entendimento da inovação pedagógica enquanto conjunto de processos e estratégias planejadas para a mudança (CARDOSO, 1997; MESSINA, 2001; BARRAZA, 2005; POGGI, 2011), que, de forma sistematizada, se implementa, tem subjacente o pressuposto de que a inovação cria valor e é mensurável, aspectos que se explicitam assertivamente no Manual de Oslo (2018), na medida em que é vista como ação cujo objetivo primordial é a melhoria.

Chegados ao ponto em que claramente se verifica que determinados traços distintivos da inovação se entrecruzam, quer explicitamente na literatura, quer implicitamente na leitura que dela fazemos, entendemos ser necessário sintetizar os principais aspectos aqui revistos.

Ainda que seja bastante reconhecida a diversidade de aceções semânticas do termo inovação, encontramos certos traços dominantes nas várias áreas aqui referidas – Negócios, I&D e Educação – por um lado, e algum consenso no que não é inovação, por outro.

Em síntese, decisivamente, a inovação não é um fim, mas um meio (MESSINA, 2001; VINCENT-LANCRIN, et al., 2019), não se circunscrevendo, além disso, a uma mera mudança ou a uma ideiação criativa, pois está indissociavelmente ligada à finalidade de melhoria e à ação, à implementação. Distingue-se, ainda, do conceito de inovação tecnológica, visto que, apesar de o desenvolvimento tecnológico ser um dos fatores-chave que promovem a inovação, como vimos, não garante, por si só, a inovação empresarial, científica ou pedagógica. Por fim, de modo geral, a inovação, pela sua natureza contextual, é distinguida do conceito de reforma, atribuído ao nível mais amplo das políticas educativas, que compreendem a produção de normativos legais, decisões curriculares nacionais, aspectos da formação e avaliação de desempenho de professores ou a avaliação do próprio sistema educativo (BARRAZA, 2005).

Há também predominantemente a visão de que a inovação implica uma mudança significativa e duradoura com impacto no conhecimento, no mercado, nas práticas pedagógicas. Tais mudanças ocorrem em várias dimensões, raramente numa só, pelo que a inovação não só é multidimensional, como multifacetada, assumindo diversas formas, constatando-se o seu carácter complexo.

Em relação a divergências, a par da definição da inovação como produto ou processo, predominando na área da educação a perspectiva de processo, e nas restantes a consideração de que pode assumir uma ou outra forma, a discussão centra-se sobretudo em dois aspectos: a mensurabilidade da inovação, que, para muitos autores, é difícil, senão impossível de avaliar, dada a sua imprevisibilidade, por um lado; e o conceito de novidade, que, para alguns especialistas, é sinónimo de algo inédito ou original, mas, para muitos, assume também o sentido de novo num dado contexto, por outro.

Em suma, verificamos que, na área da educação, domina a percepção de que é difícil fixar o conceito de inovação pedagógica, dada a sua natureza, mas também dada a polissemia etimológica do termo “novo”, sendo que, não raras vezes, surgem teses contrárias em muitos dos aspectos analisados, constatando a fragilidade teórica do conceito de inovação pedagógica (MESSINA, 2001; TAVARES, 2018). A respeito disso, vários autores sublinham a necessidade de mais investigação na área, sobretudo através de estudos centrados nos resultados a longo prazo das aprendizagens (HOFMAN, et al., 2012; PEDRÓ, 2018; FERNANDEZ, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante a fragilidade teórica do conceito de inovação pedagógica, que revela a necessidade de mais investigação na área, neste trabalho, procuramos compreender o conceito de inovação pedagógica, visando integrá-lo num campo mais vasto do que o da educação, o que nos permitiu responder ao primeiro objetivo. De fato, ao conhecer o enquadramento teórico do conceito, ainda que haja divergência de posições acerca do conceito de novo, bem como da mensurabilidade da inovação, encontramos elementos que, pela sua predominância na literatura da área, constituem uma base de suficiente concordância para arriscarmos uma (re)definição de inovação pedagógica.

Destaca-se a natureza contextual e multifacetada da inovação pedagógica, que se revela em várias dimensões, embora se centre sobretudo nas práticas de ensino e de aprendizagem, cuja implementação implica uma mudança significativa e duradoura face ao que existia anteriormente. A nosso ver, a inovação pedagógica é efetivamente mensurável, na medida em que é indissociável de uma ação, que resulta da necessidade de resolver um problema ou de uma oportunidade de desenvolvimento.

Assim, em relação ao segundo objetivo, definimos inovação pedagógica como um meio, cuja finalidade é a de melhoria, não como um fim, sendo um processo estruturado e intencional, que não se circunscreve a uma mera mudança, tal como é apresentada na mais recente publicação da OCDE (VINCENT-LANCRIN et al., 2019), o que pressupõe um processo de (re)criar e/ou (re)orientar, de forma coletiva e sistemática, uma finalidade, exigindo critérios e mensurabilidade, a partir de um foco deliberado.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. E CANHA, J. **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.
- ARAÚJO-JORGE, T.; CONDE, M. Modelos e concepções de inovação: a transição de paradogmas, a reforma da C&T brasileira e as concepções de gestores de uma instituição pública de pesquisa em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 727-741, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v8n3/17453> Acesso em: 13 set. 2021.
- BARRAZA, A. Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. **Innovación Educativa**, v. 5 n. 28, p. 19-31, 2005. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17942170003>.
- BRUYCKERE, P.; PAUL A.; KIRSCHNER, P.; HULSHOF, C. **Urban Myths about Learning and Education**. Elsevier Incorporation. San Diego: Academic Press, 2015.
- CARBONELL SEBARROJA, J. Los significados del cambio y los caminos de la innovación. **Propuesta educativa**. n. 29, p. 8-18, jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701003.pdf> Acesso em: 13 set. 2021.
- CARDOSO, A. Educação e inovação. **Journal of Education Technologies and Health Millenium**, n. 6, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277165601_ Acesso em:
- CRUZ, C.; ESCORZA, Y.; RAMÍREZ, C. Escala i: Marco de referência para la evaluación de la innovación educativa. In: MENDIOLA, M.; SANTOS, J. (Coord.). **Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: experiencias e reflexiones en RIE 360**. p. 109-133, Cidade do México: Imagia Comunicación, 2018. Disponível em: <https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Perspectivas-de-la-innovacion-educativa-en-universidades-de-Mexico.pdf> Acesso em: 13 set. 2021.
- DANTAS, A.; FERREIRA, A. Inovação em Portugal. A importância de aprender com o fracasso. **Revista da associação Portuguesa de Sociologia**. Sociologia On-line, n. 21, p. 83-115, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.21.4> Acesso em: 13 set. 2021.
- FERNANDES, A. **A integração das TIC nas Atividades Curriculares sob o Olhar da Inovação Pedagógica**. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira. Departamento de Ciências da Educação, Funchal, 2014. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1028/1/MestradoAd%C3%A9ritaFernandes.pdf> Acesso em: 13 set. 2021.
- FERNÁNDEZ, M. **Métodos pedagógicos emergentes para um nuevo siglo** ¿Qué hay realmente de innovación? Ediciones Universidad de Salamanca, v. 31, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758> Acesso em: 13 set. 2021.
- FINO, C. N. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (Org). **Educação em tempo de mudança**. p. 277-287. Caniço: Grafimadeira, 2008. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/808> Acesso em: 13 set. 2021.
- FINO, C. N. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 13-22, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4959> Acesso em: 13 set. 2021.
- FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. Nova Iorque: Teachers College Press, 2007.
- GONÇALVES, D.; NOGUEIRA, I. C.; QUINTA e COSTA, M.; PINTO, M., F. Cultura(s) de trabalho colaborativo(s) na promoção do desenvolvimento profissional de professores. In: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (491-496). Bragança: Instituto Politécnico, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/4960> Acesso em: 13 set. 2021.
- GUERRA, M. A. Inovar o morrer. In: PALMEIRÃO, C.; ALVES, M. (Org.). **Escola e Mudança, Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização** – os desafios essenciais. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2018.