



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGGE | UFPel

Dossiê Inovação Pedagógica no Contexto Educacional durante e no pós-crise pandêmica

**Inovação e mudança na Educação Superior:
reflexões sobre as universidades públicas
estaduais paulistas**

Innovation and change in Higher Education: thoughts on São Paulo
state public universities

Innovación y cambio en la enseñanza superior: reflexiones sobre
las universidades públicas del estado de São Paulo

Luciana Haddad Ferreira
Renata Helena Pin Pucci
Andreza Barbosa
Maria José da Silva Fernandes
Thiago Antunes-Souza
Thiago Borges de Aguiar

RESUMO

O objeto do presente estudo é a inovação na educação superior, considerando o recente movimento de reformulação dos cursos de graduação das universidades estaduais paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de Campinas (Unicamp), como observado por meio de seus editais de modernização. O artigo tem por objetivo identificar os atravessamentos do ensino remoto e da pandemia na apropriação – ou questionamento – do discurso e das práticas associadas ao neotecnicismo pedagógico, especialmente no que tange à ideia de inovação. A pesquisa de base bibliográfico-documental, associada à realização de entrevistas com representantes de cada uma das universidades, permitiu identificar que mesmo nas universidades públicas, onde tradicionalmente há a defesa de um modelo de educação mais acessível, inclusivo e atento às necessidades sociais, com certa resistência aos apelos do mercado, houve, no contexto da pandemia, um avanço significativo de práticas voltadas à inovação relacionadas ao neotecnicismo pedagógico.

Palavras-chave: inovação; modernização; neotecnicismo; educação superior; pandemia.

ABSTRACT

The focus of this study is innovation in higher education, considering the recent movement to reformulate undergraduate courses at São Paulo state universities - the University of São Paulo (USP), São Paulo State University (Unesp) and the University of Campinas (Unicamp), as observed through their modernization announcements. The article aims to identify the ways in which remote teaching and the pandemic have influenced the appropriation - or questioning - of the discourse and practices associated with pedagogical neotechnicism, especially regarding the idea of innovation. The bibliographic-documentary research combined with interviews with representatives from each of the universities allowed us to identify that even in public universities, where there is traditional defense of a model of education that is more accessible, inclusive and attentive to social needs, with a certain resistance to market appeals, there has been, in the context of the pandemic, a significant advance in practices aimed at innovation related to the pedagogical neotechnicism.

Keywords: innovation; modernization; neotechnicism; higher education; pandemic.

RESUMEN

El tema de este estudio es la innovación en la enseñanza superior, considerando la reciente reformulación de los cursos de graduación en las universidades estatales de São Paulo - la Universidad de São Paulo (USP), la Universidad del Estado de São Paulo (Unesp) y la Universidad de Campinas (Unicamp), observada a través de sus avisos de modernización. El artículo pretende identificar las formas en que la enseñanza a distancia y la pandemia han influido en la apropiación - o cuestionamiento - del discurso y las prácticas asociadas al neotecnicismo pedagógico, especialmente en lo que se refiere a la idea de innovación. La investigación bibliográfico-documental combinada con entrevistas a representantes de cada una de las universidades nos permitió identificar que incluso en las universidades públicas, donde tradicionalmente se ha defendido un modelo de educación más accesible, inclusivo y atento a las necesidades sociales, con cierta resistencia a las apelaciones del mercado, se ha producido, en el contexto de la pandemia, un avance significativo de las prácticas orientadas a la innovación relacionadas con el neotecnicismo pedagógico.

Palabras-clave: innovación; modernización; neotecnicismo; enseñanza superior; pandemia.

Introdução

As experiências universitárias contemporâneas têm suscitado – especialmente nas tensões estabelecidas pela aproximação (ou não) com os espaços profissionais e suas tradições formativas, com os espaços de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, bem como com as demandas sociais diante da desigualdade de acesso aos bens culturais e econômicos – discussão sobre as finalidades, os meios e os objetivos da educação superior. Tradicionalmente,

muito desse debate esteve voltado a questões do campo curricular (o que deve ser ensinado e a quem compete definir isso), da relação com o mundo do trabalho (que tipo de profissional formar, as exigências de mercado) ou mesmo do desprestígio docente com a separação entre ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, o debate e as pesquisas sobre a didática da educação superior (termo que também aparece como pedagogia universitária ou metodologia do ensino superior) são recentes.

Nos estudos publicados nos últimos vinte anos sobre a temática, observamos forte preocupação com a modernização das universidades. Em mapeamento do estado do conhecimento (Antunes-Souza; Pucci; Ferreira, 2025; Barbosa et al., 2025), há, por um lado, aqueles que manifestam o desejo de imprimir, na educação superior, marcas de um pensamento mais humanista e abrangente, considerando a necessidade de mudanças que tornem a universidade mais acessível, inclusiva e atenta às necessidades sociais, enquanto, há, por outro lado, prevalência do argumento da urgência em tornar a educação superior mais eficiente e produtiva, tendo em vista as necessidades do desenvolvimento econômico e de modernização do modelo educativo.

Este segundo movimento incorpora o discurso da inovação como único caminho para a estruturação da educação superior e para uma mudança significativa na estrutura universitária, na qual se destaca o explícito desejo de aumentar sua eficiência e produtividade. Tomando a gestão das empresas privadas como exemplo de eficiência, o gerencialismo, característico do que passou a ser chamado de Nova Gestão Pública, orienta não apenas a formulação das políticas educacionais na educação superior, mas também permeia a visão de educação e as relações interpessoais vivenciadas no espaço da universidade. As avaliações em larga escala, os rankings, as reformas curriculares, o estabelecimento de parcerias público-privadas e as relações de quase-mercado (Hypolito, 2012) se estabelecem de modo a fazer parecer que todos os problemas educacionais podem ser tratados como uma questão de gestão, bastando “reformatar” a estrutura já existente.

Freitas (2016) argumenta que isso que vivenciamos é uma nova ostensiva tecnicista, apoiada nas bases da tecnologia digital. Ele chama este novo movimento de neotecnicismo. Na mesma direção de tal argumento, outro pesquisador pondera:

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas essa nova fase das ideias pedagógicas. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”. Não obstante, será feito um esforço, a seguir, de ordenar um pouco essas ideias a partir daquilo que poderíamos considerar suas categorias centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (Saviani, 2013, p. 429).

Percebemos que o neotecnicismo na educação superior vem acompanhado do desenvolvimento tecnológico mais recente e se estabelece a partir do discurso da inovação, que promete oferecer ao estudante – consumidor – vantagens competitivas de inserção mais rápida e eficiente no mercado de trabalho. Para tal, adotam-se estratégias que visam, prioritariamente, instrumentar o futuro profissional para agir em situações cotidianas da forma esperada pelas corporações, colaborativamente. Valorizando as características individuais (embora envoltas ao discurso da coletividade), dá-se destaque às práticas de ensino chamadas de inovadoras e atreladas às competências e habilidades do sujeito. Em última análise, as instituições de ensino superior agregam novos termos, novas técnicas e novas tecnologias à manutenção da crença na eficiência do controle do ensino.

Segundo Laval (2019), a lógica neoliberal se instalou nas universidades de forma a alterar não apenas os modos de se pensar o ensino, mas também a própria produção do conhecimento: “[...] o valor mercantil das pesquisas leva a melhor sobre sua força de verdade, por menos validade que o termo tenha na nova configuração; [...] a verdade, sustentáculo da atividade teórica até o presente, está sendo ‘desconstruída’ pelo mercado” (Laval, 2019, p. 61).

Por um período, as universidades públicas pareciam mais preservadas frente a essa ostensiva. A autonomia universitária, a defesa do modelo pautado na articulação pesquisa-ensino-extensão e a vinculação com os propósitos do serviço público pareciam isentar as instituições públicas da necessidade de

corresponder aos anseios reformistas e gerenciais, ou mesmo de ceder ao assédio das grandes corporações que têm ampliado a atuação no setor educacional. Entretanto, com o avanço das políticas neoliberais, de contorno gerencial, observa-se a chegada dos valores neotecnicistas também a essas instituições, por meio de convênios, reformas curriculares e processos chamados de “modernização da gestão”.

Nesse cenário, no período de oferecimento do ensino remoto, adotado no Brasil como medida de afastamento e isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, surgiu uma série de iniciativas (ainda que pouco explícitas) de adequação curricular e de práticas voltadas aos tempos incertos que estávamos vivendo, o que se deu por meio do resgate de métodos e técnicas que, supostamente, serviriam à modernização dos cursos ofertados pelas universidades, tornando-os mais preparados e conectados com as novas tecnologias digitais. Tais mudanças ganharam força no cenário pandêmico e, desde então, têm sido implementadas a partir da publicação de editais destinados à inovação da/na graduação.

As mudanças, propostas e implementadas na urgência de se pensar modelos que dessem conta do ensino emergencial, sem suficiente debate e articulação com a comunidade docente e discente, nos convocam à reflexão. Assim, como aponta a literatura mais recente sobre o tema (Saviani, 2020; Suanno, 2022; Ferreira; Barbosa, 2020), percebemos que o discurso hegemônico da eficiência e produtividade ganhou forças e tornou viável a implementação de ferramentas e estratégias que até então pouco adentravam a universidade pública. É certo que a apropriação deste ideário já acontecia anteriormente, porém, com maior resistência nos conselhos e fóruns universitários.

Ainda que reconheçamos a necessidade de repensar os currículos, levando-se em conta os novos enfrentamentos da atuação no mundo do trabalho, e saibamos o quão urgente é o debate sobre a formação para a docência na educação superior, é necessário que esse debate considere a produção acadêmica no campo da didática e das políticas educacionais, evitando o reducionismo tecnicista que retorna agora como “neotecnicismo digital” (Freitas, 2021). Não se trata de uma crítica às técnicas centradas nos alunos ou ao uso das tecnologias, mas ao modo como esses elementos são

tomados como garantidores do sucesso do ensino, associados às novas práticas de gestão.

Neste estudo, temos como objeto a inovação na educação superior, considerando o recente movimento de reformulação dos cursos de graduação das universidades estaduais paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de Campinas (Unicamp), como observado por meio de seus editais de modernização. Assim, o artigo tem por objetivo identificar os atravessamentos do ensino remoto e da pandemia na apropriação – ou questionamento – do discurso e das práticas associadas ao neotecnicismo pedagógico, especialmente no que tange à ideia de inovação.

Os dados aqui apresentados advêm de pesquisa financiada pelo CNPq e desenvolvida em três etapas, sendo a primeira delas a construção do estado do conhecimento sobre o tema na literatura brasileira, nos últimos vinte anos. Na sequência, buscamos compreender as políticas de inovação expressas em editais de programas e projetos destinados a esta finalidade e realizados no âmbito das três universidades, publicados entre 2018 e 2021. O levantamento e a análise desses editais foram realizados por meio da consulta às páginas oficiais das instituições na Internet e de publicações no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Na terceira etapa, foco deste artigo, entrevistas semiestruturadas foram realizadas, no primeiro semestre de 2024, com a participação de três profissionais designados pelas pró-reitorias de graduação das universidades, que representavam as instâncias diretamente ligadas aos editais analisados. Como essa etapa foi realizada após a análise dos editais, pudemos trazer elementos destes à tona durante as entrevistas. As entrevistas partiram de um roteiro prévio voltado à compreensão das concepções de inovação, modernização e mudança, na perspectiva de entender as intencionalidades subjacentes a esses documentos.

Faremos, a seguir, a discussão do conceito de inovação na educação, contextualizando também os editais encontrados, lançados em sua maioria nos anos de atravessamento da pandemia. Na sequência, analisamos as contribuições dos representantes das universidades em pauta.

A defesa da inovação no discurso educacional hegemônico

A inovação tem se constituído como parte do discurso hegemônico neoliberal, disseminando-se na área da educação como um conjunto de princípios e métodos típicos do meio empresarial que tem a eficiência como critério norteador. De maneira imperativa, afirma-se que é necessário inovar porque o novo garantiria mais e melhores resultados nas avaliações que pretendem avaliar a qualidade da educação.

Na obra de Gramsci, em alguns momentos, a hegemonia é tomada como sinônimo de consenso. Neste sentido, o “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 2022, p. 331, C.15, §10). Transpondo esse conceito para os dias atuais, podemos dizer que o Estado neoliberal constrói consensos que contribuem para a manutenção da sociedade de classes e das desigualdades que lhes são inerentes. Na área da educação, o setor empresarial, integrante da sociedade civil e, portanto, parte do Estado, considerando a perspectiva gramsciana de Estado Integral (Gramsci, 2022, p. 255, C. 6, §137), tem exercido importante papel ao divulgar diagnósticos e apontar saídas para os problemas enfrentados, visando definir consensos.

Dessa forma, inicialmente no plano do discurso, a inovação vai contribuindo para convencer os sujeitos da inevitabilidade das mudanças, sobretudo as promovidas por meio de novas tecnologias ou por metodologias ativas como afixadoras de bons resultados. Mediada pelas tecnologias, a técnica passa a representar um fim em si mesma. Embora a área da educação tenha produzido expressivas críticas ao tecnicismo pedagógico a partir dos anos de 1970, a prevalência atual das técnicas sob o imperativo da inovação parece ignorar os elementos antes criticados, fazendo surgir um neotecnicismo que pouco questiona os sentidos e as finalidades daquilo que se apresenta como inovador.

“O termo inovação está relacionado no discurso político a outros slogans utilizados para reafirmar a posição redentora da educação em vista das desigualdades sociais e econômicas e dos problemas que advêm da falta de produtividade” (Michels e Garcia (2024, p. 155). Trata-se de um discurso que assume como inevitável o cenário atual do capitalismo com suas incertezas e

flexibilização de relações de trabalho e propõe um novo modelo de formação: “uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da ‘apresentação de si’ e, sobretudo, da ‘resolução de problemas num cenário de incerteza” (Laval, 2019, p. 70).

É com esse contorno, da necessidade de mudar a formação dos estudantes com vistas a prepará-los para o cenário de incertezas, com melhores resultados, que se sobrepõe a defesa da inovação na educação superior. A necessidade de mudança é um elemento que sempre esteve presente no debate educacional, entretanto, a defesa da inovação ganha outros contornos à medida que se dissocia dos fins normalmente almejados para a educação (desenvolvimento pleno das pessoas, formação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho) e passa a ser tomada como um fim em si mesma, esvaziada de seu conteúdo e sentido.

O ensino remoto promovido durante a pandemia de COVID-19, especialmente entre os anos de 2020 e 2022, colocou em evidência o uso das tecnologias como ferramentas de ensino e contribuiu para reforçar a ideia de que a aprendizagem mediada por tecnologias seria tão válida quanto aquela que acontece em sala de aula na interação entre os sujeitos, contrariando o que caracteriza o processo educacional (Ferreira; Barbosa, 2020). Dessa forma, o ensino remoto emergencial contribuiu para ampliar o discurso consensual sobre a necessidade de inovar com o advento das tecnologias e metodologias ativas, contribuindo para o fortalecimento de um dado setor econômico, seja na educação pública ou privada.

No caso das universidades estaduais paulistas – USP, Unesp e Unicamp – foram publicados editais específicos de programas destinados à inovação dos cursos de graduação, ecoando um discurso que mesmo anteriormente já se anunciava. Divulgados no contexto da pandemia de COVID-19, os editais aproveitaram a experiência vivida com o ensino remoto emergencial para realizar a chamada de propostas destinadas à inovação.

Na tentativa de compreender as ações recentes que remetem à inovação nas universidades estaduais paulistas, identificamos e analisamos editais que se voltavam à inovação e modernização dos cursos de graduação. As buscas foram realizadas no Diário Oficial do Estado e nas páginas oficiais das três

universidades e resultaram na localização de quatro editais específicos divulgados, a partir de 2018, pelas pró-reitorias de Graduação:

Quadro 1 – Editais Selecionados

Universidade	Nº. Edital	Programa	Descrição	Objetivo
Unesp	04/2018 ProGrad	(I)NOVAGrad	Seleção de propostas de inovações curriculares nos cursos de Graduação da Unesp e de reconceituação dos ambientes de aprendizagem	Promover a inovação curricular nos cursos de Graduação da Unesp e a reconceituação dos ambientes de aprendizagem
Unesp	08/2021 ProGrad	Excelência da Graduação: Disciplinas Inter unidades	Dispõe sobre o processo seletivo para o oferecimento de disciplinas Inter unidades que contemplem a formação inovadora dos graduandos no contexto do Programa de Excelência da Graduação.	Selecionar propostas integradas e inovadoras de cursos de graduação para o oferecimento de disciplinas Inter unidades no Programa de Excelência do Ensino de Graduação da Unesp.
Unicamp	2020 PRG	RenovaGRAD	Chamada para Projetos de Renovação Curricular na Graduação	Possibilitar que sejam implantadas propostas que contribuam concretamente com o aprimoramento e modernização dos currículos de cursos sob sua responsabilidade e/ou com os quais contribuem oferecendo disciplinas.
USP	01/2020-2021 PRG	Novos Currículos para um Novo Tempo	Programa de Estímulo à Modernização e Reformulação das Estruturas Curriculares dos Cursos de Graduação da USP	Estimular a modernização e a reformulação curricular dos cursos de graduação da USP.

Fonte: Elaboração própria com base nos editais selecionados.

Com exceção do edital da Unesp ao Programa (I)NOVAGrad, de 2018, os demais estão relacionados diretamente com as demandas surgidas no contexto da pandemia. Os editais da Unicamp (2020) e da USP (2021) justificam, na própria descrição, a necessidade de repensar o currículo e as formas de ensinar nos cursos de graduação com base no que estava sendo vivido com a pandemia de COVID-19 e na proposição do ensino remoto emergencial.

O edital do RenovaGRAD, da Unicamp, por exemplo, realiza a chamada de propostas de renovação curricular dos cursos de graduação da universidade, assumindo o chamado ensino híbrido, com uso de recursos auxiliares ou complementares, realizado durante a pandemia, como uma possibilidade de aprimoramento institucional:

A situação excepcional do ano de 2020, com a demanda de ensino remoto emergencial pela situação da pandemia pelo novo coronavírus Sars-Cov-2 acelerou a incorporação de recursos auxiliares ou complementares de ensino remoto mediado por tecnologia. Esta situação se alinha com a proposta de desenvolver competências para o ensino híbrido, um dos elementos da renovação curricular alinhada com o plano estratégico institucional. Seu aprimoramento torna-se, assim, objetivo relevante para esta chamada (Unicamp, 2020, p. 1).

Apresentavam-se como objetivo do RenovaGRAD:

- a) Facilitar o planejamento e implementação de mudanças curriculares, de estratégias educacionais e de avaliação do estudante alinhadas com os princípios propostos pelo projeto estratégico da PRG RenovaGRAD;
- b) Promover trocas de experiências com outras instituições e/ou profissionais de referência nas diferentes áreas de conhecimento dos cursos de graduação;
- c) Promover formação docente em estrutura e desenho curricular, estratégias de ensino-aprendizagem, de avaliação do estudante e uso de recursos digitais para ensino remoto e híbrido (Unicamp, 2020, p. 1).

Também o edital do Programa Novos Currículos para um Novo Tempo, da USP, apresentava o ensino híbrido realizado por meio do ensino remoto emergencial como possibilidade de inovação dos currículos dos cursos de graduação presenciais:

A atual pandemia da COVID-19 demandou ajustes e adaptações rápidas do ponto de vista técnico, operacional e conceitual, para viabilizar o ensino remoto durante o isolamento social, tanto dos estudantes como dos docentes. Assim, a USP conseguiu manter parte considerável de suas atividades teóricas ministradas de forma não presencial, utilizando plataformas e recursos digitais, visando não a substituição das atividades presenciais, mas a redução de danos e da necessidade de longos períodos posteriores de reposição. [...] Esta experiência e seus aprendizados devem ser utilizados e aproveitados em um processo de reflexão sobre o futuro do ensino de graduação na USP em geral e de cada curso de graduação em particular. Neste contexto, os ensinamentos adquiridos durante a pandemia trarão uma nova realidade para o ensino de graduação. O ensino presencial ou remoto, ou seja, o ensino híbrido (*Blended learning*) deverá estar presente nos cursos de graduação. Este tipo de ensino não irá substituir as atividades presenciais, mas possibilitará que as atividades presenciais sejam melhor aproveitadas, de forma integrada, contextualizada e participativa no processo ensino-aprendizagem (USP, 2020, p. 1-2).

Assume-se como pressuposto que o ensino híbrido, aliado às tecnologias presentes em plataformas e recursos digitais, pode contribuir para tornar as atividades presenciais mais contextualizadas e participativas. Esse programa, imbuído da necessidade do “novo”, duplamente presente em seu título, voltado às mudanças curriculares, tinha como objetivo:

[...] incentivar e fomentar a modernização e a reformulação das estruturas curriculares das diferentes unidades de ensino, com foco na incorporação de novas metodologias, fortalecimento das estratégias bem-sucedidas, integração intra e interinstitucional e contextualização, buscando garantir formação de excelência que atenda às necessidades dinâmicas de nossa sociedade atual (USP, 2020, p. 2).

Já o edital do Programa (I)NOVAGrad, da Unesp, divulgado em 2018, não se baseava, obviamente, no vivido durante a época da pandemia, mas apresentava-se como “a primeira fase de um Programa mais amplo”, com a pretensão de “dar suporte a todas as etapas de reestruturações curriculares inovadoras, indo desde a prospecção das bases para a sua proposição inicial, até a adequação da infraestrutura, nas suas fases finais” (Unesp, 2018, p. 1). Na entrevista realizada com a representante da pró-reitoria de graduação, abordada adiante neste texto, observamos que esse programa teve suas fases subsequentes organizadas em função da experiência vivida durante a pandemia.

O segundo edital da Unesp, vinculado ao Programa de Excelência na Graduação, publicado em 2021, embora não faça referência à pandemia, propõe a realização de disciplinas “inter unidades” (a universidade é formada por 34 unidades, em 24 campi), que aconteceriam de forma remota e “inovadora”, o que parece ser decorrente da experiência vivida a partir de 2020.

Embora a construção do consenso sobre a inovação na educação superior seja anterior à pandemia de COVID-19, é certo que o seu advento é impulsionado nesse contexto, no qual ações supostamente inovadoras foram incentivadas baseadas no que foi vivido durante o ensino remoto emergencial nas universidades paulistas.

Inovação na Educação Superior: o que mostram as entrevistas

Estavam todos muito impactados por aquela situação da pandemia. [...] Havia algumas vozes na universidade que pensavam que a gente nunca mais voltaria para o presencial (PRG-USP, 2024, audiogravação).

Ao conversar com os representantes da pró-reitoria de graduação (PRG) das três universidades estaduais paulistas, tínhamos em mãos um roteiro com tópicos relacionados aos esclarecimentos que buscávamos acerca dos editais já encontrados. Também reservamos espaço para a escuta sobre o que essas pessoas compreendiam por inovação, modernização e mudança, entendendo que os conceitos orientadores das políticas oferecem importantes pistas sobre a intencionalidade de quem as elabora. Os encontros foram realizados de modo presencial, em cada uma das instituições, contando sempre com a presença da pessoa representante da pró-reitoria e dois pesquisadores vinculados ao projeto de pesquisa. As entrevistas, com aproximadamente uma hora de duração cada, foram audiogravadas e posteriormente transcritas. Após a leitura de todo o material transcrito, fizemos recortes de excertos discursivos que consideramos relevantes para discutir e responder ao nosso objetivo neste texto, de enxergar os atravessamentos do ensino remoto e da pandemia na apropriação – ou questionamento – do discurso e das práticas associadas ao neotecnicismo pedagógico, especialmente no que tange à ideia de inovação.

As entrevistas trouxeram, além das informações que buscávamos na tentativa de compreensão do contexto de proposição dos editais sobre inovação, outras temáticas que se mostraram centrais para a análise das decisões tomadas pelas universidades. O enfrentamento da pandemia foi abordado com ênfase pelos entrevistados, assim como o modelo de gestão autônoma, descentralizada e democrática, característico das universidades públicas brasileiras. Trataremos, neste momento, dos destaques feitos pelos professores entrevistados com relação à pandemia.

As entrevistas mostram que as leituras do cenário pandêmico eram diversas. Sem referências de outras experiências que orientassem as ações, o posicionamento dos professores, gestores e estudantes era especulativo e refletia as tensões presentes em outras esferas da vida em sociedade: alguns entendendo que a crise é geradora de desenvolvimento e aprendizados, outros defendendo que o ensino passa a ser secundário quando a vida das pessoas é ameaçada. Discursos de esperança e de descrença, sugestões para resistir ou desistir, ir ou ficar, isolar ou socializar.

Desde que nós voltamos para a atividade presencial, nunca mais o auditório da Faculdade de Educação ficou superlotado para uma palestra, porque sempre é possível fazer a transmissão para incluir as pessoas que não conseguem estar aqui. Então, paro para pensar, muitos colegas achavam que não, que ia voltar tudo a ser como era. Não voltou (PRG-USP, 2024, audiogravação).

Entre o imaginado e o realizado, o tudo e o nada, o nunca e o para sempre, as universidades, por meio de seus gestores e de suas instâncias deliberativas e consultivas, se viram obrigadas a lidar com a realidade de que as práticas educativas não poderiam ocorrer como no modo anterior. Esta tensão reflete uma série de aprendizados e ações que entendemos ter implicações para o modo como a educação superior é compreendida e praticada nas três universidades consideradas neste estudo a partir de então.

Assumindo nosso objetivo de pesquisa como orientador das interpretações possíveis, compreendemos, pela fala dos entrevistados, que a urgência do enfrentamento da pandemia contribuiu para a implementação de medidas alinhadas com a racionalidade tecnicista. Diante da necessidade de sustentar minimamente as atividades essenciais da universidade, foram

reduzidos ou suprimidos os espaços de conversa e deliberação, e estes, quando existiam, eram limitados às possibilidades de interação oferecidas pelas plataformas virtuais, em seus tempos, dinâmicas e regras.

Nós entendemos que o respeito desta gestão deveria iniciar, antes de falar em modernização, com a abertura ao diálogo, que foi o que nós fizemos. Nós fizemos centenas de reuniões com coordenadores de curso, dizendo para eles, assim: nos tragam a demanda, que todos estávamos em casa, nos tragam as demandas que nós levamos para a instância para discutir, mas precisamos entender o que é necessário mudar [...]. Então, a parceria com os coordenadores de curso, com os diretores, com os chefes, ela precisou acontecer de uma maneira toda virtual (ProGrad-Unesp, 2024, audiogravação).

Uma das expressões do neotecnicismo é a centralidade da técnica – e dos recursos tecnológicos digitais – em sobreposição às relações e ao conhecimento humano. Parece-nos mais fácil identificar esta centralidade quando fazemos alusão a modelos clássicos das metodologias ativas, que apostam em certa estratégia como antídoto para a desmotivação estudantil ou despreparo profissional docente. No entanto, a entrada dos mecanismos tecnológicos e das soluções milagrosas parece de difícil percepção quando implementadas nos espaços além-sala.

As relações interpessoais, todo o trabalho pedagógico, administrativo e intelectual passou a ser mediatizado única e exclusivamente pelos recursos digitais no período de isolamento social, o que fez com que os modelos de aula, reuniões, leituras, debates e encontros precisassem ser ajustados ao que dita ser possível o recurso, e não o contrário. Ainda, toda a produção de conhecimento, as decisões institucionais e todo o processo de ensino e aprendizagem passam a depender da oferta de um serviço e de equipamentos que são produzidos e comercializados pelo setor privado, de modo que estes passam a exercer certo controle sobre tais práticas, uma vez que cabe ao empresariado a decisão sobre as ferramentas e suas possibilidades. Aos docentes e estudantes, coube apenas a adaptação aos modelos prontos de salas de aula remota, reduzindo as interações ao bidimensional, os corpos aos enquadramentos, moduladores de voz e filtros de imagem, suas produções transformadas em arquivos .doc ou .pdf.

Neste sentido, concordamos com Saviani (2013 p. 382) quando este destaca que, “na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão”. A assunção dos recursos tecnológicos no período de oferecimento de atividades remotas em função do isolamento social diminuiu ou cessou a resistência ao controle externo do processo educativo, mesmo que em caráter de provisoriedade, e colocou todos os docentes e estudantes em uma espécie de “aula experimental” nas plataformas virtuais, o que avaliamos ter contribuído significativamente para o estabelecimento de ações efetivas no retorno às atividades presenciais.

Discutia-se muito se os professores estavam, ou não, preparados para fazer uma mudança do presencial para o remoto. [...] Nós tivemos uma porcentagem de professores muito resistentes à aula remota. E professores querendo muito adentrar a aula remota, entendendo que a [aula] remota não era a transformação da universidade para o ensino a distância. Era também preciso lidar com estas diferentes expectativas e pensar ações que contemplassem as necessidades de todos. Na Pró-Reitoria, nós levantamos essas demandas. Retornamos devagar, pois alguns professores que tinham receio de adentrar ao ensino remoto tiveram receio de voltar no presencial, foi um trabalho político, acadêmico. [...] Nós entendíamos a preocupação de toda a comunidade, mas a nossa função era investir para que os alunos voltassem, tivessem auxílio, tivessem segurança, e aí a universidade fez a compra de máscaras de proteção, fizemos um trabalho muito grande com isso, treinamento, para que eles pudessem de fato começar a voltar (ProGrad-Unesp, 2024, gravação).

Vale destacar que os entrevistados sinalizaram existir tensões, recusas e a busca por alternativas contra hegemônicas, mostrando que há uma força de articulação coletiva que pode fazer o contraponto e insistir em práticas mais dialogadas que, apesar de fazerem o uso de recursos tecnológicos digitais, não reduzem as possibilidades do trabalho pedagógico e/ou intelectual a eles. Pensamos ser este um ponto fundamental e ser destacado: não se trata de fazer uma crítica vazia às tecnologias consideradas inovadoras, mas sim de atentar-se ao fato, já apresentado por Freitas (2016), de que estas são apresentadas na atualidade como as redentoras dos problemas educacionais e, para tanto, assumem o controle de todo o processo educativo, de modo a tornar professores e estudantes dependentes dessas tecnologias:

Quando a gente começou a gestão, ainda começou na pandemia, ensino remoto, apontando para o retorno. O que a gente, do ponto de vista de gestão, fez? Foi continuar alguns programas que estavam aí [...], enfim, questões relacionadas com isso. Mas a gente cuidou muito da possível volta para o presencial, que aconteceu no primeiro semestre. A ideia era, ó, vai lá e faz a reforma. Eu chegava na minha unidade e eu não conseguia fazer a coisa andar. Só que da outra parte vinha a ideia de que tinha que renovar. Bom, entre “tem que renovar” e não conseguir andar, o que aconteceu? Não aconteceu muita coisa, nem discussão aconteceu em alguns casos, porque as unidades resistiam à ideia (PRG-Unicamp, 2024, audiogravação).

As falas dos entrevistados nos convidam a pensar as universidades como lugares de diálogo, exercício democrático e de enfrentamento das contradições. Se por um lado deve ser compreendido como parte da realidade na qual está inserido, o que pressupõe que os valores e discursos hegemônicos estão ali, o tempo todo em circulação, por outro lado pode ser o espaço de questionamento desta lógica. A palavra “resistência”, utilizada em dois dos excertos acima, remete tanto à dificuldade de se colocar em diálogo para pensar coletivamente as mudanças impostas pelas condições objetivas apresentadas, quanto a um movimento articulado de recusa do controle externo das práticas docentes.

Ao mesmo tempo em que os depoimentos trouxeram exemplos de como as tecnologias educacionais, comercializadas pelo setor privado e por eles controladas, se instaurou com mais facilidade nas universidades em questão, em decorrência do ensino remoto emergencial, nos deparamos com testemunhos de que foi possível articular redes e fazer outro tipo de trabalho para atender às urgências e demandas, o que nos mostra ser totalmente possível enfrentar situações limítrofes, como a que vivenciamos, sendo coerentes com os princípios defendidos.

O que a gente acabou optando, acredito que foi muito também relacionado com a pandemia, criamos uma rede para trocar ideias sobre processos de formação. Eu me sentei nessa mesinha aqui, olhei o tamanho da encrenca. Falei assim: “como é que eu saio desse buraco? Bom, vou perguntar para os colegas das outras universidades”. Aí, liga para um, liga para outro. Conversa com o pró-reitor ou com alguém responsável pela PRG. Alguém falou: por que a gente não cria uma rede? Para falar de formação docente, entender como é que estão acontecendo essas discussões nas universidades? Aí que a

gente criou a rede e começamos a fazer reuniões administrativas. Criamos a partir de conversas informais, e fomos formalizando o trabalho. Criamos o protocolo de intenções, firmamos reuniões regulares e esse ano aqui, por exemplo, estamos fazendo eventos conjuntamente. Os eventos online para discutir inteligência artificial e formação docente (PRG-Unicamp, 2024, audiogravação).

A aposta no diálogo como ferramenta de trabalho e dispositivo formativo, assim como defendido por Freire (1986), se mostrou definidora do modo como a universidade conduziu as atividades na pandemia e provocou desdobramentos no pós-pandêmico, com a criação de redes colaborativas que seguem atuando. Essa ação ilustra o movimento dialético existente na relação com o conhecimento nas universidades, de modo que não encontramos só reprodução, nem só questionamento. Há possibilidades de produção de contrassensos, muito embora reconheçamos que o neotecnicismo opera como lógica hegemônica, uma vez que opera com o poder do capital e com a força dos recursos de comunicação e mídia. Considerar essa dialética aberta, de resultado não determinado, coloca a necessidade de analisar as diferentes formas pelas quais o neotecnicismo vai se disseminando nas universidades públicas por meio de políticas, programas e projetos de gestão que se desdobram em ações de natureza didático-pedagógica como forma de atenção e não-naturalização do que se apresenta como certo, como óbvio e como bom.

Das reflexões apresentadas sobre o que parecia inovador no processo educacional, por vezes os entrevistados exemplificaram que a atualização dos recursos pelos quais se produz e acessa o conhecimento teve grande impacto no trabalho docente e estudantil. São mudanças que democratizam o acesso e promovem a inclusão dos sujeitos, possibilitando também a construção das críticas e a criação de outras formas de trabalho:

Faltava, para a população que mais precisava, um computador. Então, esta foi a primeira ação da Pró-Reitoria que eu acho que posso chamar de inovação. Porque nós nunca tínhamos pensado que o empréstimo de um computador poderia ser como o empréstimo de um livro. Ele estuda no livro, mas ele busca informações por meio de um notebook (ProGrad-Unesp, 2024, audiogravação).

Ao mudar o formato de disponibilização do recurso, você muda uma prática. Então, eu percebo que mudanças no micro vêm

acontecendo. E a gente percebe aí as dinâmicas que os professores têm implementado nas unidades, com salas mais adequadas ao trabalho pedagógico, com outros recursos, outras possibilidades (PRG-USP, 2024, audiogravação).

É inegável que hoje nos deparamos com formas de interatividade entre docentes, estudantes e o conhecimento humano nunca imaginadas, e precisamos estar atentos a isso para que seja viável a crítica, ou o uso a favor da educação que acreditamos. Sabemos que parcela considerável do conhecimento produzido e circulado está atualmente disponível apenas em repositórios virtuais e negar a produção intelectual e cultural digital é fechar os olhos para uma realidade consolidada. A mesma atenção precisa ser criticamente orientada ao fato de que, pela abrangência e domínio destas novidades no meio educacional, parece ser obrigatória a sua incorporação às práticas de ensino muito mais pelo fascínio que elas geram do que por sua utilidade no processo de desenvolvimento cognitivo e de produção do conhecimento. Novamente, entendemos ser necessários o olhar crítico e a coerência com os princípios defendidos para fazer escolhas. Concordando com Freitas (2016, s/p.), ponderamos:

alie-se a isto, o fato dele [o neotecnicismo] vir associado à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e re-inserção na academia, constituindo um bloco de alianças o qual ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto interesses ideológicos do grande capital internacional (OCDE), como aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não.

O autor também chama a atenção para a maior possibilidade de controle existente na adoção de recursos digitais. Por meio dos aplicativos e plataformas, há obtenção de informações sobre quem acessa, quando o faz, o que produz, o quanto se dedica. O rastreamento é possível e simples, passando a constituir uma nova tarefa gerencial em tempo integral. Este controle, apresentado muitas vezes como algo positivo e inovador, esconde mais precarização e fragmentação do trabalho docente. Professores passam a responder mensagens a qualquer momento (pois é possível saber que está on-line, ou quando foi “visto por último”), precisam atender a prazos estendidos até o final de semana ou horário

de descanso (já que possuem equipamentos para fazer o seu trabalho em qualquer lugar e a qualquer tempo), e têm suas metas ajustadas por comparações em larga escala (desconsiderando as particularidades de seu contexto), uma vez que passa a ser possível obter métricas referentes à performance de pessoas de qualquer instituição e localidade.

Novamente, o preço para participar das maravilhas digitais parece alto demais. A mesma tecnologia que possibilita a realização de bancas virtuais, as aulas interdisciplinares com pessoas de outros países e o acesso a conferências realizadas em localidades em que não poderíamos chegar rapidamente é a que nos convence que podemos fazer isso em fuso horário diferente, que devemos trocar a hora da refeição por mais uma atividade, já que é remota, que suportamos só mais uma hora em frente às telas.

Nós precisávamos naquele momento da compra de laboratórios digitais, de todas as áreas: de física, de química [...] e nós fizemos também uma associação entre bibliotecas. A internacionalização também passou a acontecer [de outra forma], numa proposta de montar salas virtuais, com equipamentos de última geração para deixar que a universidade se estendesse para outras localidades virtualmente. As plataformas também incentivaram a interdisciplinaridade, então muitas vezes aconteceram aulas entre duas unidades ou até mesmo com o exterior, e a plataforma foi usada para isso (ProGrad-Unesp, 2024, audiogravação).

Se a pandemia parece ter favorecido a disseminação do neotecnicismo na educação superior por naturalizar a mediação e o controle do processo educativo e gerencial por recursos interativos e digitais, vale ressaltar que isto ocorre num contexto muito mais amplo, de pouca valorização dos saberes pedagógicos específicos para a docência nesse nível. Afinal, a insegurança docente com relação ao que ensinar e como fazê-lo contribui para a adoção de medidas prescritivas e de metodologias prontas, algumas das estratégias mais comuns da racionalidade neotecnicista.

Como já sinalizamos em produções anteriores (Ferreira; Barbosa, 2020; Ferreira; Barbosa; Barros, 2023), bem como também apontam outros estudos sobre o período de atividades remotas emergenciais em função da pandemia (Fialho, 2022, Liberman *et al.*, 2022), o cenário de exceção criado pelo isolamento social não deu início, mas pode ter agravado desigualdades e

problemas até então negligenciados, muito embora já amplamente discutidos junto à comunidade acadêmica, ainda com poucos desdobramentos no campo das políticas públicas, como é o caso da qualificação docente para a atuação na educação superior.

Neste contexto, os entrevistados dizem compreender que há uma responsabilidade por parte da instituição com a formação para a atuação profissional. Este tipo de ação, que já acontecia com ênfase antes da pandemia, é essencial para que o docente acesse saberes do campo didático, e para que se familiarize com as propostas e concepções orientadoras de educação superior na instituição em que atua. A oferta institucional de formação continuada é importante, pois transfere da responsabilidade individual para o coletivo, ou seja, assume-se que é preciso pensar coletivamente nas melhores práticas, e que a adoção de métodos e estratégias, por mais que sejam escolhas de cada docente, preservadas pela autonomia característica do profissional atuante na rede pública, precisam ser debatidas e refletidas com os pares, de modo a se construir referenciais comuns.

Também é importante oferecer aos professores ferramentas para que possam organizar e desenvolver seu trabalho. Então, por exemplo, [...] desde organizar um plano de ensino até pensar em instrumentos de avaliação. Em alguns casos, em algumas unidades, em alguns departamentos, com alguns professores, é necessária essa formação técnica. É necessária uma formação, mas o que a nossa gestão tem tentado fazer é não dizer que uma formação com os recursos educacionais é uma formação inovadora e não dizer que compete ao professor conduzir todo o processo e ser ele o dono do espaço e não fazer uma reflexão sobre os conteúdos. Então, sim, o nosso investimento e aí muito contundente, isso está nos documentos (PRG-USP, 2024, audiogravação).

A proposição de iniciativas de formação docente continuada sofreu alterações no período pandêmico, conforme observamos nas falas dos três entrevistados. As formações voltaram-se também para a apropriação de recursos digitais e para a instrução para o uso de ferramentas tecnológicas adquiridas para o desenvolvimento das atividades remotas. Apesar de estas parecerem ter sido iniciativas de forma mais pontual e que não tiveram continuidade no pós-pandêmico, identificamos que há uma mudança nos temas de interesse quanto às formações ofertadas, o que nos sugere que ao suprir

pontualmente a necessidade de apropriação técnica quanto aos recursos tecnológicos básicos, novas demandas são geradas, desencadeando novas necessidades formativas relacionadas às tecnologias.

Nós abrimos dois editais [...] de infraestrutura física, de sala de aula, porque era na sala de aula que a gente queria que todos retornassem, mas que o uso de equipamentos não fosse imediatamente nem retirado dos alunos e nem que os equipamentos deixassem de ser utilizados pelos professores. Todo investimento feito naquele momento, teve uma sequência. [...] Não foi de forma ruim que veio essa questão, não. [Os professores disseram:] “você investiram em plataformas digitais, ensino remoto, e agora nós voltamos, nós temos esses equipamentos, e nós queremos mais”. E aí levamos a demanda novamente e buscamos recursos (ProGrad-Unesp, 2024, audiogravação).

Tal cenário a nós se configura como um ponto de atenção. Não pela mobilização para a mudança, que sabemos ser necessária em diferentes cenários e contextos, mas pela ideia que sustenta tal movimento. Frigotto (2001) alerta, nesta direção, que a desqualificação docente e a precarização das condições de trabalho são facilmente ocultadas no discurso neotecnicista, para o qual importa a adoção de procedimentos reconhecidos e validados como de eficiência e produtividade.

Soma-se a esta visão, a lógica gerencialista, que tende a reduzir os problemas educacionais à falta de bom planejamento e organização. Gentili (1996) alerta para discursos que pormenorizam a falta de recursos e negligenciam problemas sociais estruturais, supondo que o problema educacional está restrito a uma melhor organização do serviço prestado:

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular (Gentili, 1996, p. 4).

Os problemas da educação superior não nos parecem possíveis de serem equacionados apenas com melhor distribuição de recursos, nem se reduzem à adoção de outros métodos. Interessa-nos, certamente, assegurar que os investimentos ocorram, e em maior proporção, de modo a oferecer condições estruturais adequadas para que a formação dos estudantes aconteça, mas entendemos que isso só é possível quando as escolhas dos recursos e estratégias é feita com propriedade e conhecimento de seus limites e domínios.

Esta preocupação é externada em alguns momentos nas entrevistas. Os representantes das universidades manifestam que não é possível discutir inovação sem considerar o contexto educacional da universidade, argumentando que inovar pressupõe buscar alternativas e ferramentas para uma mudança na direção do projeto assumido pela instituição, e não de qualquer novidade. As necessidades dos estudantes foram colocadas como prioritárias no momento do ensino remoto emergencial, sobretudo considerando as desigualdades sociais e de acesso, que se evidenciaram neste período:

Nós tínhamos 40 mil alunos, em casa, assistindo aula com o celular, isso é o que aconteceu. [...] Na primeira reunião vimos que os alunos não estavam conseguindo assistir aula por meio do aparelho que eles têm, de celular. Eu estou falando da realidade que a gente tem. A Unesp foi a primeira a responder, em 2018, ao sistema de cotas. Por isso 50% dos alunos vêm da escola pública. Para falar em inovação, eu tenho que falar que população nós temos, e de quem era a população que nós tínhamos em 2021. Então, nós pegamos de 2020, na pandemia, para 2021, nós tínhamos os chips, isso é o que a Pró-Reitoria conseguiu fazer em 2020, chips que foram distribuídos para todos os alunos para que eles tivessem um telefone e pudessem assistir aula. E aí, ao chegar aqui, qual era a demanda que nós ouvimos? Chips, assistir aula, fazer trabalho como? Um único telefone em casa, uma sala onde tinham todos os familiares dentro da sala, como ele assiste aula? (ProGrad-Unesp, 2024, audiogravação).

O exemplo trazido pela representante da universidade nos ajuda a pensar como as soluções tecnológicas, apesar de pontualmente necessárias naquele momento da pandemia, se ancoram numa concepção limitada de inovação. Oferecer um chip de dados ou realizar o empréstimo de um microcomputador é uma ação paliativa para um problema social complexo, que é provocado pela mesma estrutura social que comercializa a suposta solução. A dificuldade

concreta a ser debatida e enfrentada é a absurda desigualdade social vivenciada em nosso país e a injusta condição financeira que jovens estudantes precisam administrar, com altas jornadas de trabalho conciliadas com as atividades de estudo, sem com isso conseguir sequer honrar com compromissos financeiros mínimos para viver com dignidade. Compreendemos que esses estudantes deveriam ter o mínimo de condições de estudo sempre, independente da pandemia exigir maior conectividade.

De acordo com Frigotto (2001), uma característica da racionalidade neotecnicista é melhorar os índices e mostrar mudanças associadas a indicadores externos sem alterar as coisas mesmas. Isso significa dizer que por vezes importa mais aplicar estratégias que resultem em melhor performance pontual, do que alterar processos de modo a obter transformações emancipatórias no desenvolvimento dos sujeitos (pois estas quase nunca são mensuráveis, quantificáveis e replicáveis).

Nesta lógica, a aula também ocupa um outro lugar. Sabemos que a preocupação dos gestores, no contexto pandêmico, recai fortemente sobre as técnicas, o que em certos contextos pode levar à compreensão de que dar uma aula se resume ao oferecimento de condições para a comunicação e acesso às informações. Recorremos então aos apontamentos de Cunha (1997), para defender que quando atuamos na docência, pensamos sobre as dimensões do planejamento, da avaliação, da relação professor-aluno-conhecimento, da inserção daquela disciplina em um projeto político-pedagógico, das condições concretas nas quais aquela relação se estabelece e como todas essas dimensões se articulam nas escolhas e experiências singulares de cada aula, de modo que esta seja uma síntese deste processo complexo e autoral.

Quando há uma valorização específica dos métodos de ensino em relação a uma compreensão da docência inserida em um projeto e da aula como síntese, temos a fragmentação tecnicista. Esta se expressa em soluções localizadas, imediatas, marcadas por uma mudança na dimensão técnica sem uma reflexão sobre as dimensões teóricas e políticas da docência. Este é um ponto de atenção que parece estar no radar das instituições:

Se a gente parar para pensar que hoje, em todas as salas de aula da Universidade de São Paulo, você tem recursos tecnológicos, que até pouco tempo atrás você não tinha, que eu

suponho que a maioria dos docentes recomenda vídeos, recomenda sugestões, ou seja, atividades para que os alunos usem esses recursos lá de fora. Os nossos monitores que também estão centrados aqui, os monitores das salas para os alunos sempre são requisitados, ou seja, todas as unidades querem. Então, a gente percebe que há um desejo dele (PRG-USP, 2024, audiogravação).

No que tange à adoção de plataformas, equipamentos e estratégias consideradas inovadoras, juntamente com a capacitação docente para tais finalidades, os dois principais pontos contemplados nos editais por nós localizados, percebemos que as instituições lidam com as tensões entre a reprodução do discurso hegemônico, de modernização e adequação às tendências inovadoras, ao mesmo tempo que as tencionam e buscam alternativas críticas para o uso das ferramentas.

Quando questionados sobre as ações decorrentes dos editais, os entrevistados classificaram-nas como iniciativas pontuais e de baixo alcance nas universidades: “pouquíssimos resultados aconteceram desse RenovaGRAD. Então a gente vai ter alguns cursos que fazem esse movimento. Mas a maioria não fez” (PRG-Unicamp, 2024, audiogravação). Com exceção da Unesp, que dá continuidade a um dos programas - (I) NOVAGrad - por meio da renovação da infraestrutura voltada à graduação, todos os demais editais foram descontinuados.

Algumas considerações: inovações, mudanças e adaptações

O discurso em defesa da inovação, embora anterior à pandemia de COVID-19, parece ter encontrado nas demandas do ensino remoto brechas para adentrar de forma mais expressiva o cenário da educação superior. Os editais voltados à modernização dos cursos de graduação das universidades estaduais paulistas e os dados das entrevistas refletem essa tensão.

Em espaços tradicionalmente refratários ao discurso inovador, o neotecnicismo pedagógico – como uma tendência educacional cuja inovação é a palavra de ordem que viabiliza sua implementação – encontrou porta de entrada nas universidades públicas quando, devido ao isolamento social, houve o enfraquecimento das instâncias participativas e deliberativas, como se observou no período da pandemia. A fragilização das ações de diálogo, em meio

ao cenário de crise e de avanço do mercado tecnológico, levou à busca de saídas emergenciais que, ao mesmo tempo em que pareciam carregar uma missão salvífica, se aproximavam do discurso meritocrático, performativo, utilitarista e individualista.

A apropriação da palavra inovação nos discursos e editais não pode ser tomada como uma mera adoção de sinônimos. Inovar é diferente de mudar, pois o termo representa a incorporação de uma ideia gestada fora dos muros das instituições educacionais. Embora as justificativas para mudar apresentadas nas entrevistas sejam pertinentes, a revisão de literatura aponta para a popularização de um termo que remete a outra maneira de ver e entender a educação, o que nos preocupa. Sinalizamos o risco de reduzirmos a necessidade de mudar a uma compreensão neotecnicista de inovação como atendimento a demandas. Entre as palavras ditas, há contradições e problematizações. Há, sobretudo, uma tensão entre o pensamento hegemônico e a manutenção da universidade como possibilidade de resistência e de criação contra hegemônica.

Por outro lado, é possível que concepções neotecnicistas de inovação que têm eco nas universidades, do ponto de vista discursivo, ainda contribuam efetivamente para a formalização de iniciativas institucionais de inovação nos cursos de graduação, da mesma forma que é possível que mesmo quando as pró-reitorias deem andamento a propostas críticas de discussão das mudanças necessárias, as unidades ou cursos da universidade não a assumam como tal, manifestando resistências e provocando o necessário diálogo.

Referências

ANTUNES-SOUZA, Thiago; PUCCI, Renata Helena P.; FERREIRA, Luciana H. Neotecnicismo pedagógico, inovação e o impacto na docência na educação superior. **Linhas Críticas**, Brasília, v.31, e54157, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54157>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José S.; AGUIAR, Thiago B.; PUCCI, Renata Helena P. "Inovar é preciso": as mudanças educacionais e o imperativo da inovação na Educação Superior brasileira. **Revista Inter-Ação**, v.50, n.1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v50i1.79553>

CUNHA, Maria Isabel. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. (Org.) **Universidade futurante**: produção de

ensino e inovação. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997. p.79-94.

FERREIRA, Luciana H.; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, [s.l.], v.15, n.1, p.1–24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076>

FERREIRA, Luciana H.; BARBOSA, Andreza; BARROS, Gabriel M. Entre Tantas Violências: políticas, lugares e a construção do sentido da escola. **Revista da FAEEDA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 59–77, 2023. DOI: 10.21879/faeeda2358-0194.2023.v32.n69.p59-77. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeda/article/view/15062>. Acesso em: 15 set. 2025.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e260256, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248260256por. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/204835>. Acesso em: 15 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. Tecnicismo: ele está de volta. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo digital. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

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

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3v., 2022.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 15 set. 2025.

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

LIBERMAN, Flávia; ANDRADE, Luana Foroni; BIANCHI, Pamela Cristina; GODOY, Giovanna Trinconi. Delicadas experiências formativas: tessitura de espaços de cuidado e ensino com grupo de estudantes universitários durante pandemia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 26, e200842, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2022.v26/e200842/>. Acesso em: 15 set. 2025.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Inovação educacional – análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 44, n. 123, p.153-166, Maio - Ago., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC284158/>. Acesso em: 15 set. 2025.

PRG - USP. Entrevista [abr. 2024]. São Paulo, 2024.

PRG - Unicamp. Entrevista [mai. 2024]. Campinas, 2024.

PROGRAD - Unesp. Entrevista [jun. 2024]. São Paulo, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – o desmonte da educação nacional. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2025.

SUANNO, Marilza Vanessa R. Entre brechas e bifurcações a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnicismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.29, n.3, 2022.

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP. Edital Prograd n. 04 de 2018 – **(I)NOVAGrad - Seleção de propostas de inovações curriculares nos cursos de Graduação da Unesp e de reconceituação dos ambientes de aprendizagem**. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/prograd/edital_04_prograd_inovagrad_alterado_29_08.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP. Edital Prograd n. 08 de 2021 – **Programa de Excelência na Graduação: Disciplinas Interunidades**. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/PermanentedoEnsino/anexo-iii_cpe-agosto-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. **Chamada de projetos de**

renovação curricular na graduação – Renovagrad. 2020. Disponível em:
https://prg.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/42/2024/01/prg_edital_2020_RenovaGrad-chamada.pdf.
Acesso em: 15 set. 2025.

Universidade de São Paulo USP. **Edital PRG 01/2020-2021 - Programa de Estímulo à Modernização e Reformulação das Estruturas Curriculares dos Cursos de Graduação da USP** - Novos Currículos para um Novo Tempo. Disponível em: <https://prg.usp.br/novos-curriculos-para-um-novo-tempo-programa-de-estimulo-a-modernizacao-e-reformulacao-das-estruturas-curriculares-dos-cursos-de-graduacao-da-usp/>. Acesso em: 15 set. 2025.

Agradecimentos:

A pesquisa foi realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Recebido em: 31/01/2025.
Aceito em: 23/06/2025.

Luciana Haddad Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: formação de professores, práticas educativas, políticas educacionais e pesquisa narrativa e (auto)biográfica.

✉ haddad.nana@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/0247458923893398>

 <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

Renata Helena Pin Pucci

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: formação de professores, trabalho docente, políticas públicas educacionais, análise discursiva e práticas educativas.

✉ renata_pucci@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4415867437970278>

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

Andreza Barbosa

Doutora em Educação Escolar pela UNESP Campus de Araraquara, mestre em Educação pela USP e graduada em Pedagogia pela UNESP Campus de Rio Claro. Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: políticas educacionais, gestão educacional e trabalho docente.

✉ andrezab27@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9582894589267440>

 <https://orcid.org/0000-0003-0363-7608>

Maria José da Silva Fernandes

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista-Campus Araraquara. Professora Associada junto à Universidade Estadual Paulista-Campus Bauru. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista-Campus Araraquara. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: coordenação pedagógica, trabalho docente, organização pedagógica da escola e gestão escolar.

✉ mj.fernandes@unesp.br

 <https://lattes.cnpq.br/2394025583164116>

 <https://orcid.org/0000-0002-4747-6570>

Thiago Antunes-Souza

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, atuando com os temas: formação de professores, processos de ensino e aprendizagem, ensino de Ciências/Química, desenvolvimento profissional docente.

✉ tasouza@unifesp.br

 <http://lattes.cnpq.br/2333371957286724>

 <https://orcid.org/0000-0002-5881-8855>

Thiago Borges de Aguiar

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado na USP e na UNIFESP. Diretor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Paulínia. Tem experiência na área de Educação, trabalhando com os temas: didática, histórias de vida, escritas (auto)biográficas e paradigma indiciário.

✉ tbaguiar@outlook.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/4157841228850122>

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